

DAAD-Arbeitsgruppe

HaDe3

Handlungsorientierter Deutschunterricht
im dreijährigen Curriculum an italienischen Hochschulen

Daniel Jaeger, Martina Nied, Lisa Schlanstein,
Ulrike Stepp, Roberto Teichner

Inhalt

Einleitung	3
Kommunikative Kompetenz als Lernziel im zweiten Jahr	7
Projektunterricht im dritten Jahr	17
Interkulturelle Aspekte der Kannbeschreibungen und Sprachniveaudefinitionen	22
Die Linguistik im Römischen Modell	31
Praxis und prinzipielle Probleme der mündlichen Prüfung	71
Das Europäische Portfolio – Ist ein Einsatz an der Universität sinnvoll?	76
Notwendige Ergänzungen im Römischen Modell	78
Literatur	80

Einleitung

Die Arbeitsgruppe HaDe3 hat sich im Frühjahr 2004 gegründet und über die vergangen zwei Jahre hinweg als universitätsübergreifende Gesprächsplattform zum Austausch über den Sprach- und Linguistikunterricht fungiert. Der in der Sigle zusammengefasste Name *Handlungsorientierter Deutschunterricht im dreijährigen Curriculum* soll darauf hinweisen, dass die zwei Bezugspunkte für den Unterricht zum einen die vom europäischen Referenzrahmen vorgegebene kommunikative Kompetenz als maßgebliches Kriterium für das sprachliche Niveau, zum anderen der universitäre Sprachunterricht nach der italienischen Hochschulreform ist.

Das Wort *handlungsorientiert* ist dem europäischen Referenzrahmen direkt entlehnt und deutet an, dass es nicht um eine Kenntnis der Grammatikregeln geht, wie sie noch häufig im Mittelpunkt auch des universitären Unterrichts und der entsprechenden Prüfungen stehen, sondern um den praktischen Gebrauch der Sprache. Die entscheidenden Faktoren der italienischen Hochschulreform waren, dass das Sprachstudium vom Studium der Literatur abgekoppelt und ein eigenständiger Studiengang wurde, die Studiendauer bis zum ersten Abschluss von vier auf drei Jahre verkürzt wurde, dass nach dieser Zeit ein im europäischen Rahmen vergleichbares Niveau erreicht werden sollte, das die Mobilität der Studenten erhöht, und nicht zuletzt, dass die Linguistik zu einem integralen Bestandteil des Sprachstudiums wurde.

An der *Università degli Studi di Roma "La Sapienza"* war in den vorausgegangenen Jahren bereits ein Curriculum entwickelt worden, das dessen administrative Vorgaben mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER) und seiner Ausarbeitung für die deutsche Sprache

im Werk *Profile deutsch* verbindet. Es beschreibt über die sechs Semester des Studiengangs verteilt und nach Kompetenzen differenziert die schrittweise Annäherung an das anvisierte abschließende Kompetenzniveau C1. Das Curriculum, das (in DaF-Werkstatt etc.) unter dem Namen *Römisches Modell* vorgestellt worden ist und den Anspruch erhebt, die Erfordernisse an ein universitäres Curriculum exemplarisch umzusetzen, stellt unserer Meinung nach den bestmöglichen Umriss eines handlungsorientierten Unterrichts dar, den ein theoretisches Konzept leisten kann.

In den Sprachstudiengängen der Fakultät *Scienze Umanistiche* der Sapienza bezieht sich der praktische Unterricht sowohl der Linguistik als auch der Sprachpraxis seither verbindlich auf dieses Modell, ohne dass damit aber schon die Gestaltung des konkreten Unterrichts vorgezeichnet wäre. Dessen Konzeption in Übereinstimmung mit dem *Römischen Modell* einerseits und weiterhin auch in unmittelbarer Orientierung an den Intentionen des GER, also der Entwicklung praktischer Sprachkompetenzen, war das erklärte Ziel der Arbeitsgruppe, in der Dozenten der Sapienza und anderer italienischer Unis zusammenarbeiteten. Im Wesentlichen kam es dabei darauf an, die im Curriculum mittels abstrakter Schlagwörter formulierten Vorhaben, wie z.B. *Projektunterricht, Sprachtausch, Neue Medien*, Unterrichtsformen also, die als geeignet angesehen wurden, die wohldefinierten Ziele zu erreichen, zu ergänzen, konkret zu spezifizieren und praktisch umzusetzen. Des Weiteren sollte durch den Praxistest des eigenen Unterrichts kontrolliert werden, welche Aspekte im Römischen Modell noch nicht ausreichend berücksichtigt waren. Dies traf einerseits auf die Phonetik zu, die noch in den Unterricht vor allem des ersten Jahrs integriert werden musste, andererseits auf den komplexen und schwer zu systematisierenden Bereich der Interkulturalität.

Ein zentraler Aspekt für den Sprachunterricht war, dass einerseits die Kommunikation sowohl im Unterricht als auch in Gesprächen zwischen Dozenten und Studierenden außerhalb ausschließlich auf Deutsch stattfinden sollte, weil darin für die meisten Studenten die einzige authentische Verwendung der deutschen Sprache bestand. Wenn die Studenten in Übungen miteinander Deutsch sprechen, ist dies schon wieder ein uneigentlicher Gebrauch der Sprache, bei dem die Äußerungen quasi in Anführungszeichen stehen, nicht aber kommunikative Sprachhandlungen im eigentlichen Sinn sind.

Da dies aber nur einen kleinen Teil der erforderlichen Übung darstellen kann, muss der Unterricht selbst auf eine authentische Kommunikation in der Fremdsprache außerhalb der Uni abzielen. Dies ist auf zwei Arten denkbar: Erstens durch Projekte, die Gespräche oder den schriftlichen Austausch mit Deutschen auf Deutsch vorsehen – solche Projekte wurden von Lisa Schlanstein für ihren Unterricht im dritten Jahr entwickelt und dort durchgeführt. Zweitens durch Begegnungen sowie Brief- bzw. E-mailkontakte mit Deutschen sowohl vor Ort, also auch in Deutschland, wie sie von Daniel Jaeger im Unterricht des zweiten Jahr gefördert wurden.

Martina Nied beschäftigte sich damit, in welcher Form der Linguistikunterricht aufgebaut werden konnte, um in einer bestmöglichen Art mit dem Sprachunterricht vernetzt zu sein. Dabei spielte insbesondere die Frage, inwiefern das Studium der Linguistik explizit zu einer besseren Progression der kommunikativen Kompetenz beiträgt, eine entscheidende Rolle. Dass eine metasprachliche Auseinandersetzung mit der Sprache nicht nur zu einem theoretischen Wissen führt, das abgeprüft werden kann, sondern direkt dem Sprachgebrauch zugute kommt, ist dabei das Ergebnis nicht nur einschlägiger Forschungsarbeiten, sondern auch eigener Erfahrungen an der Sapienza und entspricht auch der Selbsteinschätzung der Studenten.

Ein weiteres Vorhaben bestand darin, die Kannbeschreibungen unseres Curriculums nicht nur zur eigenen Orientierung und für die Konzeption des

Unterrichts zu benutzen, sondern auch den Studenten zur Selbstevaluation zur Verfügung zu stellen. Ausgehend von diesem Gedanken wurde auf der Grundlage Römischen Modells ein Sprachportfolio entwickelt und in einem Probelauf getestet.

Was im Entwurf des Römischen Modells bisher noch unberücksichtigt geblieben war, weil es sich nicht in Form einer sich über die drei Jahre erstreckenden Progression fassen ließ, ist die Phonetik. Da sie aber sowohl für die Kommunikation an sich als auch für die Entwicklung der anderen Kompetenzen von großer Bedeutung ist, soll sie in irgendeiner Form noch in die Unterrichtskonzeption integriert werden.

Daniel Jaeger

Kommunikative Kompetenz als Lernziel, das Römische Modell und mein Unterricht im zweiten Studienjahr an der Sapienza

Im folgenden Beitrag versuche ich zu beschreiben, wie ich in meinem Sprachunterricht im zweiten Jahr, der die Studenten vom Niveau A1/A2 zum Niveau B1 führen soll, versucht habe, sie bei der Entwicklung kommunikativer Kompetenz zu unterstützen.

Die Formulierung *ihnen kommunikative Kompetenz beizubringen* würde an dieser Stelle wohl völlig verkennen, wie sehr diese nur von ihrer eigenen aktiven Praxis abhängt, zu der man sie nur anleiten und gegebenenfalls drängen kann.

Es soll um die allgemeine Überlegung gehen, inwieweit eine sprachpraktische Befähigung im Hochschulunterricht vermittelt werden kann und welche Widerstände verschiedenster Art dieser hier entgegen stehen, außerdem um die Frage, wie und wodurch die Kannbeschreibungen des Römischen Modells, die die Funktion haben sollten als grobe Orientierung hin auf einen handlungsorientierten Unterricht zu dienen, zu diesem Zweck modifiziert bzw. erweitert werden könnten und letztlich um die Darstellung einiger zentraler Aspekte meines Unterrichts.

1. Das Ziel

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) hat den Anspruch, ein allgemeingültiges Bezugssystem für den Progressionsverlauf des Sprachlerner zu sein. Dabei stellt er die kommunikative und insbesondere die mündliche, zu direkter Interaktion befähigende Kompetenz mit guten Gründen und auf überzeugende Art stark in den Vordergrund.

Trotzdem ist nicht zu übersehen, dass die Fremdsprachenlerner aufgrund des Umfelds, in dem sie die Sprache studieren, in zwei Gruppen zerfallen.

Zum einen Personen, die sich in einem Land dieser Sprache aufhalten und sie im täglichen Leben anwenden müssen, und zum anderen Personen in einem anderssprachigen Umfeld, für die eine authentische Kommunikation nicht zum normalen Leben gehört bzw. darin immer die Ausnahme bleibt. Die Stationen des Progressionsverlaufs, die diese Personen respektive durchlaufen, unterscheiden sich folglich durchaus.

Ebenso wie der GER bezieht sich auch *Profile deutsch* auf einen Spracherwerb im zielsprachlichen Umfeld, einen Prozess also, der die Anwendung der Sprache auf jeder Stufe immer schon einschließt.

Auf der Grundlage der *Profile deutsch* wurde für die Studenten der Università degli Studi di Roma "La Sapienza" mit dem Römischen Modell ein praktischer Leitfaden entwickelt, der sich eher am zweiten der oben skizzierten Progressionsverläufe orientiert und auf den verschiedenen Niveaus kommunikative Kompetenzen definiert, die auch von den Studenten in ihrer Studiensituation an der Uni realisiert werden können. Das Problem, dass viele dieser sprachlichen Handlungen zumeist nur in Form von Übungen ausgeführt werden und also nicht die Form von erprobten und in der Praxis einsetzbaren Kompetenzen annehmen, bleibt jedoch bestehen, so dass die Lerner sich über ihr dreijähriges Studium hinweg vor allem ein Wissen und nicht ein Können aneignen, ihre Progression also weitgehend eine theoretische und keine praktische ist.

Dieses Auseinanderklaffen zwischen Plan und Realität, das durch die Formulierung des Römischen Modells auf der Ebene des Curriculums so gut es ging minimiert wurde, gilt es jetzt durch ein geeignetes Vorgehen im praktischen Sprachunterricht zu beheben.

2. Voraussetzungen/Probleme

Die Frage, wie gut diese Aufgabe zu verwirklichen ist, hängt unter anderem von der Erwartungshaltung und den Studiengewohnheiten der Studenten, von der Raumsituation, der Gruppengröße, der zur Verfügung stehenden Zeit im und außerhalb des Unterrichts, dem verwendeten Lehrwerk und den Prüfungen ab, auf die alles hinausläuft. Die Zeit ist

knapp, die Gruppen groß, die Räume sind auf Vorlesungen ausgerichtet und vor allem entspricht diese Unterrichtsform auch der Erwartungshaltung der Studenten, weil sie keine andere kennen. Neben einem Mangel an Möglichkeiten zur praktischen Verwendung der Sprache außerhalb des Unterrichts steht einem Fortschritt in der kommunikativen Kompetenz also auch die Tatsache entgegen, dass die Studenten weder gewohnt sind, Fragen zu stellen oder auf Fragen des Lehrenden zu antworten, noch miteinander zu sprechen. Es ist schlichtweg nicht mit ihrer Vorstellung einer Univeranstaltung zu vereinen. Sie wollen in der Mehrheit keine praktischen Spracherfahrungen sammeln, sondern möglichst viele theoretische Erklärungen mitschreiben, die man dann lernen kann, weil sie darauf abgerichtet sind, das für die einzig mögliche Prüfungsvorbereitung zu halten, um die es beim italienischen Studium in erster Linie geht. Abgesehen von diesen Studiengewohnheiten, die zusammen mit der Raumsituation immer wieder auf eine Form des Frontalunterrichts hinaus läuft, haben auch die wenigsten Studenten praktische Erfahrungen mit Fremdsprachen, wissen also nicht aus eigener Erfahrung, dass man sie zur Kommunikation genauso benutzen kann wie ihre Muttersprache. Auf diese Weise bleibt jeder fremdsprachliche Satz immer etwas anderes als ein Mittel zur Verständigung, nämlich die Lösung einer Aufgabe, die richtig oder falsch sein kann, aber nicht mehr.

Genau an dieser Stelle lag mein Ansatzpunkt, weil ich der Überzeugung bin, dass in Bezug auf das Verständnis der Sprache als praktisches Werkzeug bei jedem einzelnen etwas klicken muss, um die in den verschiedenen Modellen beschriebene Kompetenzprogression überhaupt erst zu ermöglichen; andernfalls geht das gesamte Sprachlernen immer in eine andere Richtung. Damit man eine Sprache lernen kann, muss man einfach erkannt haben, dass es eine Sprache ist, und dies ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Wenn der Student das aber verstanden hat, hängt der Lernprozess vor allem von ihm selbst ab und das muss er auch, damit er bei der minimalen Stundenzahl, die für den Sprachunterricht zur

Verfügung steht, einigermaßen voran kommt. Durch geflissentliches Hausaufgaben machen allein lernt man keine Sprache.

Der zweite Schritt nach dieser Einsicht muss darin bestehen, dass die Studenten nach Deutschland gehen und dort die Sprache sprechen. Nur dann können sie in der Regel auch das Niveau erreichen, das der Studienplan von ihnen nach Abschluss des dritten Jahres fordert.

Und damit so ein Aufenthalt erstens denkbar wird und zweitens gelingt müssen sie vor allem mündlich kommunizieren können.

3. Deutsch als Unterrichtssprache

Was ich in der Rolle des Dozenten für diesen Lernprozess tun konnte, ohne dass es von ihrer Seite einer Eigeninitiative bedurfte, die sich meiner Einwirkung entzog, war vor allem, dass ich im Unterricht und außerhalb ausschließlich Deutsch mit den Studenten sprach. Einige Studenten verstanden das relativ schnell, andere bis zum Ende nicht. Für diese war es schlichtweg nicht möglich, wenn sie wirklich etwas sagen wollten, also ein authentisches Kommunikationsbedürfnis hatte, sich nicht der italienischen Sprache zu bedienen, sondern des fremden Sprachsystems, das sie nur als Gegenstand des Unterrichts verstanden.

Im Rückblick schien mir das Beharren darauf, kompromisslos nur Deutsch zu sprechen, aber sehr wichtig. Es war für viele Studenten die einzige Situation, die sie überhaupt erlebt hatten, in der nur Deutsch gesprochen werden konnte, und wo sie keine Wahl hatten, die dann doch wieder auf ihre eigene Sprache fallen konnte.

Die Kommunikation zwischen den Studenten blieb, soweit ich das beurteilen kann, weitgehend in dem Modus, den ich *Anführungszeichenmodus* nennen will, d.h. der deutsche Satz wurde nur zitiert und gleichsam in einen italienischen Satz, der den kommunikativen Rahmen bildet, und sei es nur durch Voranstellen des Wortes *allora*, eingebettet. Dass es schwierig ist, sich in einer Sprache, die für beide eine Fremdsprache ist, normal zu unterhalten, ist natürlich klar. Trotzdem geht

es genau um die Frage, wie man auch unter diesen Umständen die Anführungszeichen aus den Sätzen der Studenten wegbekommt.

4. Unterrichtsansatz

Der Ansatz meines Unterrichts bestand darin, die Studenten zu motivieren, die Sprache sprechen zu wollen und die Imaginationskraft zu entwickeln, den kommunikativen Zweck von allem, was wir im Unterricht machten, mitzudenken. Die praktischen Konsequenzen daraus waren erstens, dass die Studenten außerhalb des Unterrichts mit Deutschen kommunizieren sollten, sei es mündlich oder schriftlich, und dass zweitens im Unterricht alles dafür getan werden musste, um diese Kommunikation bestmöglich zu befördern und zu antizipieren. Die Studenten sollten also eine genaue Vorstellung davon bekommen, was sie sagen konnten, worüber sie reden konnten und zu welchen Gesprächen sie das befähigte. Die Anregungen zum Sprachtausch außerhalb des Unterrichts gingen über die Gewohnheiten und die Erwartungshaltung der Studenten hinaus. Sie sollten komplementiert werden durch ein Element, das diesen formal Rechnung trug, indem ich ihnen nämlich explizit Vokabeln zum Lernen gab und diese in Tests abprüfte. Die Wortschatzarbeit nahm somit neben der Arbeit mit dem Lehrwerk einen breiten Raum ein und zwar ausgehend von der Überzeugung, dass die kommunikative Fähigkeit, der es auf Verständnis und nicht in erster Linie auf sprachliche Korrektheit ankommt, zumindest bis zu dem Niveau, das im zweiten Jahr angepeilt wurde, in direktem Verhältnis zur Größe des Wortschatzes steht und dass die Studenten diesen über dem Studium der Grammatik, die in dieser Hinsicht sekundär ist, eher vernachlässigen.

Für die Kommunikation außerhalb des Unterrichts, so habe ich

- a) den Studenten aufgegeben, sich über den Tandemserver einen Email-Tandempartner zu suchen,
- b) einen Briefaustausch mit Italienischstudenten der Humboldt-Uni Berlin organisiert,

- c) ein Treffen mit deutschen Erasmusstudenten am Goethe-Institut organisiert, aus dem sich Tandems vor Ort ergeben sollten,
- d) Erasmusstudenten in den Unterricht eingeladen,
- e) einen regelmäßigen Stammtisch initiiert sowie
- f) ein Treffen mit Berliner Studenten in Rom organisiert.

Die Überprüfung der Erfüllung dieser außercurricularen Aktivitäten entzog sich natürlich meiner direkten Kontrolle und folglich entzogen sich viele Studenten dieser Aufgaben. So ergaben sich aus all dem nur in den wenigsten Fällen dauerhafte Kontakte; die 10-20% der Studenten, die das Angebot wahrnahmen, verbesserten jedoch ihre kommunikative Kompetenz über das Semester sehr stark und erreichten an dessen Ende natürlicherweise das Zielniveau. Diese Fällen, in denen ich mit den Studenten in der mündlichen Prüfung schließlich wirklich ein flüssiges Gespräch führen konnte, machten die Sprachdefizite einiger anderer Studenten nur umso deutlicher.

Die Wortschatzarbeit, die in meinem Unterricht wie gesagt einen breiten Raum einnahm, vollzog sich auf zwei Ebenen. Erstens sollten die Studenten, zusätzlich zum Wortschatz im Lehrwerk *Delfin*, von Woche zu Woche einen Abschnitt aus dem Lernwortschatz von des Hueber-Verlags lernen. Da dieser ebenso wie das Vokabular der ersten zwei Bände von *Delfin* den Zertifikatswortschatz abdeckt war dieses Lernen zur Hälfte eine Wiederholung des Wortschatzes des ersten Jahres und bestand zur anderen Hälfte aus Wörtern, die sie ungefähr parallel zu ihrem Auftauchen im zweiten Band lernten, jetzt aber systematisch nach Themenbereichen. Zweitens versuchte ich die Studenten in Bezug auf die neuen Wörter sowohl aus dem Lehrbuch als auch aus dem Lernwortschatz für das Ausdruckspotential der Wörter zu sensibilisieren. Sie sollten verstehen, dass sich für sie mit jedem neuen Wort ein neues Feld von Sachen ergab, die sie jetzt ausdrücken, ansprechen oder einfach benennen konnten. Entsprechende Sätze sollten sie dann auch bilden, im Unterricht und zu Hause, und den anderen vortragen. Dabei waren diese geforderten Sätze

genauer eingegrenzt. Sie sollten *wahr, konkret* und *authentisch* sein und einen Ich-Bezug haben, also als Versatzstücke eines denkbaren Gesprächs fungieren können. Die Studenten sollten sich dabei zu jedem Satz, den sie bildeten, eine Situation vorstellen, in der sie sich selbst befinden, mit jemandem auf Deutsch reden, etwa einem Erasmus-Studenten oder einem zukünftigen Freund oder Bekannten, und genau diesen Satz äußern, um etwas von sich zu erzählen oder etwas zu fragen, was sie interessiert.

Zu dem Wort *Schaf* wären demnach angemessene Sätze: "Ich habe noch nie ein Schaf gesehen.", "Als ich klein war, hatten meine Großeltern Schafe.", "Ich esse gerne Schafskäse.", "Sagt man auf Deutsch auch 'das schwarze Schaf' für jemanden, der anders ist als die anderen?", "Meine Schwester ist allergisch gegen Schafe." oder "Ein Freund von mir ist mal von einem Schaf gebissen worden." vorausgesetzt, dass sie wirklich zutreffen.

Unangemessene und in diesem Sinn *falsche* Sätze wären solche wie: "Ein Schaf ist ein Tier.", "Schafe sind kleiner als Kühe." usw., da sie zwar korrekt sind, aber nicht erhellen, inwiefern durch die Möglichkeit ihrer Bildung die kommunikativen Möglichkeiten in einer realen Situation erweitert würden, in der man sonst an Grenzen stieße. Eine Faustregel war demnach, dass in den Sätzen ein Pronomen in der ersten Person Singular (oder Plural) vorkommen sollte und bei Fragen in der zweiten Person.

5. Inhalt und Sprachmodus

Um das Potential des Wortes nicht nur zu antizipieren sondern auch zu erfahren, ließ ich als Hausaufgaben manchmal Fragen mit Wörtern aus einem bestimmten Pool formulieren, die dann in der nächsten Stunde anderen Studenten gestellt und von denen beantwortet werden konnten.

(Wann hast du zum letzten Mal ein Schaf gesehen? Isst du gern Schafskäse? usw.)

Ähnliche Übungen machte ich auch mit der neuen und der wiederholten Grammatik und ließ die Studenten mit den Strukturen beispielsweise

davon erzählen, was sie am Vortag erlebt hatten. Dabei fragte ich immer wieder nach, ob das auch wirklich stimme und nicht ausgedacht sei, um sie auf diese Weise zu zwingen mit der deutschen Sprache wirklich und nicht nur virtuell auf die Realität Bezug zu nehmen.

Der Unterschied zwischen einem wahren und einem ausgedachten Satz über den eigenen gestrigen Tag besteht also genau darin, dass letzterer, nicht aber ersterer im *Anführungszeichenmodus* steht, als rein linguistischer Gegenstand in der Luft hängt und nicht durch die Rückbindung an die erlebte Wirklichkeit an Gewicht und folglich selbst an Wirklichkeit gewinnt.

So gehen etwa mit den zwei Sätzen "Gestern Abend bin ich um halb zwei ins Bett gegangen." (faktisch richtig) und "Gestern Abend bin ich um elf ins Bett gegangen." (kontrafaktisch) trotz ihrer sprachlich identischen Form zwei ganz verschiedenen Erfahrungen einher. Der zweite ist ein korrekter deutscher Satz, dem auch eine bestimmte Bedeutung eigen ist, die aber gewissermaßen Teil der Oberfläche des Satzes bleibt, der erste ist nur die Kleidung einer Tatsache in Sprache und mithin eine Erfahrung bei der ich gewissermaßen durch die sprachliche Oberfläche des Satzes hindurch sehe und die darin gefasste Wirklichkeit wahrnehme. Es ist also gleichsam eine Tatsache, die durch mich hindurch nach den Gesetzen der Sprache diesen Satz als ihr entsprechend formt und die Vertrautheit mit dieser Tatsache, die ich erlebt habe, geht auf den Satz, in den sie sich kleidet, über. Der Satz wird also Teil meiner Lebenswirklichkeit und die Fremdsprache verliert in ihm exemplarisch ihre Fremdheit, weil er nicht mehr für sich allein steht, sondern nur noch Hülle ist für etwas Vertrautes. Anders ausgedrückt hört die Sprache nur im ersten Fall auf, selbst Gegenstand zu sein, wie eine Gleichung im Mathematikunterricht Gegenstand ist, und wird zum Medium, vermittels dessen auf einen Gegenstand Bezug genommen wird, also im eigentlichen Sinn zu Sprache. Ich beharre so sehr auf dieser Beobachtung, weil meiner Meinung nach hier genau ein Hindernis liegt, das viele Studenten noch nicht überwunden haben, nämlich die eingelöste Erkenntnis, dass die Fremdsprache insofern

sie Sprache ist, und nur als solche interessiert sie, mit der eigenen Sprache vergleichbar ist, also gleichfalls Medium und nicht Gegenstand auf den in der eigenen Sprache Bezug genommen wird. Oder die allenfalls in Form sprachlicher Objekte simuliert wird, die aber immer noch einer Einfassung in der italienische Sprache bedürfen, da nur diese gesprochen werden kann. Das ist wiederum eine Beschreibung des Anführungszeichenmodus.

Mit dieser Beschreibung versuche ich den Punkt eines Auseinanderklaffens zwischen zwei Spracherfahrungen zu fassen, an dem die Studenten einen Fuß in die Tür der Fremdsprache kriegen können, um sich zu ihr Zugang zu verschaffen. Das notwendige Vertrautwerden mit der Sprache kann meiner Meinung nach nur über das Akkumulieren von Sätzen geschehen, denen qua Vertrautheit der durch sie ausgedrückten Bedeutungen, Intentionen und Akte selbst Vertrautheit zufließt. Genau darum ging es mir in der Wortschatz- und Grammatikarbeit meines Unterrichts.

In Bezug auf das Römische Modell ergab sich in der Praxis, dass ich zu einigen Kannbeschreibungen sehr wohl Übungen im Unterricht machte, wie etwa folgender: "Kann routinemäßig und flüssig Zahlenangaben machen". Bei Kannbeschreibungen wie dieser jedoch: " Kann bei längeren Gesprächen zu persönlich interessierenden Themen den Hauptpunkten folgen, sofern deutlich Standardsprache gesprochen wird, und auch die eigene Meinung sagen und/oder Vorschläge machen." mussten sich diese einfach außerhalb des Unterrichts ergeben. Letztlich waren aber die von den Studenten konkret antizipier- und einlösbaren Gesprächssituationen sowohl im wie auch außerhalb des Unterrichts begrenzt und sie sollten diesen Mangel teilweise durch Dichte kompensieren, indem sie die stereotypen Formen: "kann über X sprechen", "kann von Y erzählen", "kann nach Z fragen" mit möglichst vielen verschiedenen Worten füllen und konkret einlösten.

Eine Hoffnung dabei war, dass sich die damit trainierte Imaginationskraft verstärkt und schließlich derart verselbständigt, dass es den Studenten natürlich würde, mit einem neuen Wort oder einer neuen Struktur gleichsam die sie umgebende Wolke an kommunikativen Potential wahrzunehmen oder sich zumindest ihrer Existenz bewusst zu werden.

6. Resümee

Auch wenn bei den Studenten, die die verlangten Kontakte zu Deutschen wirklich gesucht haben, ein guter Fortschritt festzustellen war, und auch wenn die oben beschriebene Arbeitsweise die Möglichkeiten, im Unterricht eine größere Vertrautheit mit der Sprache herzustellen, sie mehr als Mittel zum Zweck, als Werkzeug zur Kommunikation, also als Medium und nicht Stoff zu erfahren, verbessert wurden, so bleibt insgesamt doch das Problem bestehen, dass die Studenten ohne Kommunikationspraxis außerhalb des Unterrichts das vorgesehene Lernziel am Ende des Studienjahres und darüber hinaus am Ende des Studiums in der Regel nicht erreichen können. Dieses Dilemma lässt sich meines Erachtens nur lösen, wenn man eine authentische Spracherfahrung in einem deutschsprachigen Land obligatorisch in das Curriculum integriert, die Studenten also zu einem Auslandssemester bzw. einen Feriensprachkurs verpflichtet.

Ein Punkt, mit dem ich noch unzufrieden bin, ist der, dass ich es den Studenten nicht klarer machen konnte, dass unsere gemeinsamen Lehrveranstaltungen keine Vorlesungen sind, von ihnen also eine grundsätzlich andere Beteiligung erforderten als die des bloßen Mitschreibens, an die sie gewöhnt sind. Dies hat meines Erachtens noch zu einem erheblichen Maß zu dem Problem der unterdrückten Kommunikation beigetragen, sowohl zwischen den Studenten als auch zwischen ihnen und mir. Diese waren der Distanz geschuldet, die trotz der guten Beziehung, die ich zu beiden Kursen hatte aufgrund des Verhaltensmusters Studenten vs. Professor trotzdem noch bestehen blieb.

Lisa Schlanstein

Projektunterricht im dritten Studienjahr

Im 4-jährigen Studiengang vor der Universitätsreform waren die letzten beiden Jahre in 3 Module gegliedert : Grammatik, Übersetzung und Arbeit mit Texten je 2 Stunden pro Woche. Da die Module in der Regel von verschiedenen Personen durchgeführt wurden, war eine Abstimmung aufeinander und gar eine gemeinsame inhaltliche Orientierung praktisch unmöglich. Insgesamt erwies sich die Arbeit als unbefriedigend für Lerner und Lehrer. Der neue BA Studiengang sieht 3 Jahre vor und soll die Studenten auf das Niveau C1 bringen. Abgesehen davon, dass das überhaupt schwer möglich ist erfordert es auf jeden Fall eine Konzentration auf Schwerpunkte. Projektunterricht im III. Jahr erschien uns als eine Möglichkeit sowohl die einzelnen Fertigkeiten organischer miteinander zu verbinden als auch kommunikative und handlungsorientierte Elemente zu verstärken. Es wurde ein vorläufiges Programm zusammengestellt, das sich an einem für unsere Studenten relevanten Thema orientiert, die verschiedenen Fertigkeiten mit einem Schwerpunkt auf Lesen und Schreiben weiter entwickelt und auch eine handlungsorientierte Aufgabe enthält, nämlich die Durchführung von Interviews mit deutschen Touristen und Erasmusstudenten.

Mit der Wahl des Themas **Alle Wege führen nach Rom - Wie Deutsche Italien und Rom erleben** wollte ich der Arbeit einen Rahmen geben, der es unseren Studenten erlaubt über eine intensive Arbeit mit Texten hinaus aus der Universität herauszugehen und ihre Kenntnisse direkt anzuwenden. Außerdem war die Situation unserer Studenten in Rom zu berücksichtigen, die in der Regel im Bereich Tourismus noch die größte Chance haben in Zukunft eine Arbeit zu finden.

Unser Studienjahr ist in 2 Semester mit jeweils 60 – 65 Stunden bzw. 6 Wochenstunden unterteilt, die Teilnehmerzahl dieses Kurses lag bei circa 20, Der Anteil der Studentinnen war 80%.

Vorgesehen waren drei Schwerpunkte:

- A Arbeit mit Texten im Kurs
- B Entwicklung eines Fragebogens im Kurs;
Bericht über die einzelnen Interviews und Diskussion im Kurs
- C Durchführung eines Interviews mit deutschen Touristen außerhalb
(in der Stadt)
Durchführung eines Interviews mit deutschen Erasmusstudenten

Die Texte

Material zum Thema ist zwar unendlich viel vorhanden, trotzdem war es nicht einfach, eine Reihe von angemessenen Texten oder Textausschnitten zu finden, die nicht zu große inhaltliche oder formale Schwierigkeiten enthalten.

Bei der Auswahl geeigneter Texte habe ich außerdem folgende Kriterien berücksichtigt:

- die Texte sollten eine große Auswahl verschiedener Textsorten vertreten
- die Texte sollten formal wichtige Phänomene enthalten
- die Texte sollten einen Einblick in die historische Dimension des Phänomens der deutschen Italienreise geben
- die Texte sollten Sprechanlässe bieten
- es sollten auch aktuelle Texte darunter sein

Die Texte wurden didaktisiert, d.h. vorentlastet und mit Arbeitsanweisungen und Aufgaben versehen, die das Textverständnis erleichtern und auf das Spezifische des Textes hinführen sollen. Darüber hinaus ist jeder Text mit Aufgaben versehen, die den schriftlichen Ausdruck üben sollen.

Folgende Textsorten haben wir im letzten Studienjahr behandelt:

Rezension
Reisebericht
Lexikonartikel
Interview
Glosse
Feuilleton
Essay
Werbung
literarischer Text

Fragebogen und Bericht über das Interview

Zu Anfang des 1. Semesters hat die Klasse gemeinsam einen Fragebogen entwickelt, der die Basis für ihr Interview mit einem deutschsprachigen Touristen sein sollte. Wir haben die Modalitäten des Interviews diskutiert und uns auf Folgendes geeinigt: Jeweils drei StudentInnen gehen zusammen an Orte in der Stadt, wo sich erfahrungsgemäß viele Touristen aufhalten. Eine/r führt das Gespräch, eine/r andere schreibt mit und die dritte Person beobachtet das Gespräch. Anschließend berichten alle 3 im Kurs über ihre Erfahrung und tragen die wichtigsten Ergebnisse vor. Jede/r soll im Laufe des Semesters ein Interview machen und am Ende detaillierten schriftlichen Bericht vorlegen. Dieser Bericht zusammen mit einer regelmäßigen aktiven Kursteilnahme, d.h. auch Textarbeit mit kann einen Teil der schriftlichen Prüfung am Ende des Semesters ersetzen.

Durchführung des Interviews

Die ersten Erfahrungen mit den Interviews waren nicht nur positiv. Eine Gruppe hatte erlebt, dass die von ihnen angesprochenen Touristen misstrauisch und unwillig reagierten – sie hatten offensichtlich den Eindruck, man wolle ihnen etwas verkaufen oder sie in irgendeiner Weise betrügen und so hatte sich die Gruppe einen „Trick“ ausgedacht, der auch funktioniert hat: sie stellen sich (versehen mit einem Dokument der

Sapienza) als Vertreter eines Forschungsteams der Universität „La Sapienza“ vor, das das Anliegen hat, deutsche Touristen über ihre Eindrücke und Erfahrungen in Rom zu befragen und bitten um ihre freundliche Mitarbeit. Am Ende des Interviews wurde den Touristen noch ein Kugelschreiber als Dank überreicht und alle waren zufrieden. Andere Gruppen haben diese Vorgehensweise gleich übernommen und dann gab es keine Schwierigkeiten dieser Art mehr.

Die Berichterstattung der Gruppe im Kurs ist immer auf lebhaftes Interesse gestoßen, selbst StudentInnen, die sich sonst kaum am Unterrichtsgespräch beteiligten, haben ihre Erfahrung eingebracht.

Im 2. Semester war noch einmal ein Interview zu führen, diesmal aber mit einem deutschen Erasmusstudenten in Rom. Der Fragebogen für dieses Interview wurde wieder vom Kurs entwickelt und war diesmal deutlich auf die universitären Erfahrungen der deutschen Studenten ausgerichtet.

Außerdem hat es die StudentInnen besonders interessiert zu erfahren, wie ihre deutschen KollegInnen das Verhältnis Mann/Frau, z.B.

rollenspezifisches Verhalten, Vorstellungen von Zusammenleben und Familie in Italien im Vergleich zu Deutschland wahrnehmen. Während des Semesters ist es wiederholt gelungen deutsche Erasmusinterviewpartner in den Kurs einzuladen und eine Diskussion im Plenum zu führen. In einigen Fällen haben so entstandenen Kontakte auch zu freundschaftlichen Treffen geführt.

Probleme

Ein Hauptproblem war die unzureichende Kontinuität in der Arbeit verursacht durch die unregelmäßige Frequenz der Studenten. Die Universitätsreform hat das Studium noch weiter verschult und verpflichtet die Studenten zu immer mehr Prüfungen und Teilnahmebescheinigungen, wenn sie ihre „crediti“ bekommen wollen. So ist eine intensive Arbeit und Selbststudium kaum mehr möglich.

Ein anderes Problem besteht darin, dass die Gruppen im III. Studienjahr überhaupt nicht homogen sind. Durch Zusammenarbeit in Gruppen konnte

das zum Teil ausgeglichen werden, doch besonders beim Schreiben hat sich herausgestellt, dass einige Studenten elementare Schwierigkeiten hatten. Die Konsequenz muss sein, dass schon im II. Jahr das Schreiben intensiver geübt wird und dass nur noch solche Studenten ins III. Jahr zugelassen werden, die wirklich dem Niveau entsprechen.

TeilnehmerInnen, die sich auf eine regelmäßige intensive Schreibarbeit mit entsprechender Korrekturphase und Fehleranalyse einlassen konnten, haben im Laufe des Jahres deutliche Fortschritte in ihrer Schreibkompetenz gemacht.

Insgesamt ist es dabei nicht immer gelungen, die beiden Stränge des Programms – die Textarbeit und die Interviews- stärker inhaltlich zu vermitteln und in Beziehung zueinander zu setzen. Die Textarbeit ist manchmal an der Oberfläche geblieben und nicht so verarbeitet worden, dass sie auch für die Interviews fruchtbar werden konnte.

Feedback

Entgegen anfänglicher Skepsis haben den Studenten gerade die Interviews Spaß gemacht – die zum großen Teil mit sichtlichem Engagement erstellten Berichte zeugen davon. Gerade die Tatsache, dass sie in die Praxis gehen konnten, hat sie motiviert und nach eigenen Aussagen haben sie da viel gelernt. Bei der Textarbeit fehlte manchmal die notwendige Geduld und Konzentration auf den Text. Das hat auch damit zu tun, dass sie bis dahin zu wenig mit schwierigeren deutschen Texten konfrontiert waren und das LV bei einigen nicht ausreichend entwickelt war. Das müsste gerade in der Arbeit an der Universität in größerem Umfang gefördert werden.

Daniel Jaeger

Interkulturelle Aspekte der Kannbeschreibungen und Sprachniveaudefinitionen

Wenn man sich die Kannbeschreibungen der *Profile deutsch*, aber auch schon die Niveaudefinitionen des europäischen Referenzrahmens anschaut, bekommt man den Eindruck, die in der Sprache enthaltenen kulturellen Unterschiede würden erst auf relativ hohem Kompetenzniveaustand relevant, dort nämlich, wo es um interkulturelle Kompetenz in komplexen Situationen geht oder zumindest um ein Verhaltensmuster, das die sprachliche Produktion und Rezeption im engeren Sinn übersteigt und in komplexes kulturelles Handeln übergeht. Aber schon bei der Formulierung von elementaren Sätzen muss man sich fragen, ob die sprachlich-gedanklichen Muster, die den Sätzen (etwa den Beispielsätzen zu den Kannbeschreibungen) zugrunde liegen, in zwei verschiedenen Sprachen in gleichem Maße verfügbar sind. Hierzu ein paar Überlegungen, die unmittelbare Relevanz gerade für den handlungsorientierten Unterricht haben.

Eine Äußerung bzw. die kommunikative Rolle, die man durch sein gesamtes sprachliches Verhalten erfüllt, hängt von mindestens drei Parametern ab: Was man sagt, wie man es sagt und in welcher Sprache man es sagt.

Die Bedeutung des letzten Faktors und das gesamte Spektrum bzw. die ganze Dimension, die er aufspannt, wird auch deutlich, wenn man sich die Probleme anschaut, die bei Übersetzungen auftreten können. Wenn die wörtliche Übersetzung eines Satzes in der Zielsprache unangemessen ist oder nicht zum gleichen Verständnis führt, dann kann man diesen Satz entweder durch eine ganz andere sprachliche Wendung übersetzen oder man orientiert sich in der Übersetzung doch an der Ausgangsform, muss dann aber zum besseren Verständnis eine ausführliche Fußnote anfügen, in der all das expliziert wird, was sich dem Sprecher der Ausgangssprache implizit mitteilt. Das leicht vorstellbare Ausmaß, das die Fußnote eines

solchen Beispiels annehmen kann, verweist auf die Tiefe der vorsprachlichen Grundlagen jedes Satzes.

Man kann in jeder Sprache auf jede Art über jeden Gegenstand sprechen, diskret oder offen, exakt oder vage usw., man macht es aber in aller Regel nicht, sondern folgt auf relativ strenge Art bestimmten Mustern. Und es hängt nicht nur vom Individuum ab, wie und worüber es spricht, sondern auch von der Sprachgemeinschaft bzw. von der Sprache selbst, verstanden als kulturelle Praxis.

Die in den Kannbeschreibungen aufgelisteten Kompetenzen sind also dergestalt, dass man sie nur dann zur Bestimmung eines in der Fremdsprache erworbenen Niveaus heranziehen dürfte, wenn die Sprecher jedweder Sprache diese in ihrer Muttersprache gleichgut beherrschten. Dies ist aber nicht der Fall. Die Verfügbarkeit bestimmter kommunikativer Muster in der Fremdsprache hängt vor allem anderen von ihrer Verfügbarkeit in der Muttersprache ab und dann erst davon, ob die notwendigen lexikalischen und grammatischen Kenntnisse in der Fremdsprache vorhanden sind.

Wir gehen beim Sprachenlehren aber davon aus (zumindest habe ich das bisher so getan, und es fällt mir schwer das zu überwinden), dass es lediglich darum geht, eine grundsätzlich vorhandene kommunikative Kompetenz, also eine Kompetenz, die die Lerner in ihrer Muttersprache bereits haben, in die Fremdsprachkompetenz zu überführen, als ob man deren sprachliche und deren gedankliche Anteile klar voneinander trennen könnte und nur erstere zu vermitteln wären, da man vom Vorhandensein letzterer immer schon ausgehen könne.

Deutsche und Italiener sprechen über verschiedene Dinge. Sie tun dies, weil es ihnen normal oder weil es ihnen ein Bedürfnis ist, über die eine Sache auf eine bestimmte Art zu reden, über die andere auf eine andere Art nicht und wieder auf andere Arten nicht über diese Sachen, weil es ihnen plausibel erscheint, weil es dafür Vorbilder gibt usw. In vielerlei

Bereichen ist es so, dass die Summe dieser Äußerungstypen in den jeweiligen Sprachen miteinander nur eine geringe Schnittmenge haben.

Im Phonetikunterricht kann man bei vielen Lernern nicht nur Schwierigkeiten, sondern auch einen Widerstand dagegen feststellen, Klänge hervorzubringen, die von denen der eigenen Sprache grundsätzlich verschieden sind. Ich glaube man darf bei der Erklärung der Probleme, die sich bei der Annäherung an eine Standardaussprache ergeben, den Faktor der bewussten oder unbewussten Ablehnung dieses Fremden, mit dem man sich im Sprechen ja automatisch identifiziert, indem man seine eigenen Gedanken darein kleidet, nicht unterschätzen. Es ist meines Erachtens ein ähnlicher Widerstand wie da, wo man in einem Laientheaterspiel eine Rolle verkörpern soll, mit der man sich nicht identifizieren kann. Die Schwierigkeiten, die dabei vielfach entstehen, gehen nach meiner Beobachtung weit über das Maß hinaus, das durch einen Mangel an Gewohnheit, Übung oder Erfahrung zu erklären wäre.

Bei der Aussprache einer fremden Sprache nimmt man diese genauso in den Mund wie das Essen einer fremden Küche und sie kann dabei dem Gaumen und der Zunge genauso unangenehm sein. Gegen diese unwillkürliche Reaktion lässt sich zunächst wenig machen. Also schwenkt man doch wieder auf die eigenen Gewürze bzw. Laute um, die dem Mund geschmacklich oder haptisch vertrauter sind.

Gleiches gilt auch für bestimmte Inhalte. Man muss sich eine Sprache zusammen mit der zugehörigen Kultur angeeignet haben, bevor man den Großteil der Äußerungen genauso benutzen kann, wie sie in der Sprache benutzt werden.

Ich kennen z.B. viele Deutsche, die einen derartigen Widerwillen gegen die angebliche *Oberflächlichkeit* der Amerikaner haben, die sich ihnen zufolge in bestimmten elementaren kommunikativen Wendungen ausdrückt, dass sie auch nach Jahren englischer Sprachpraxis nicht das Niveau A1 erreichen würden, wenn dieses – völlig zu Recht – durch die

Beherrschung ebendieser Wendungen definiert wäre. Und was mein Italienisch angeht, so kann ich darin ungefähr alles sagen, was ich auf Deutsch auch sagen kann, bin aber meilenweit davon entfernt, die Sprache so zu benutzen, wie sie von Italienern benutzt wird; und diese würden meine Äußerungen wahrscheinlich zu Recht als Übersetzung deutscher Sätze beschreiben, die sich aus diesem Grund nicht natürlich in eine normale italienische Unterhaltung einfügen. Es ist dies so, weil ich mich mit bestimmten Arten des Denkens identifiziere und in dem, was ich sage, wie ich es sage und was ich nicht sage eben einen Ausdruck meiner Persönlichkeit sehe, den ich nicht einfach gegen einen anderen austauschen kann.

Es ergeben sich damit meines Erachtens zwei Fragen beim Umgang mit den Kannbeschreibungen und bei deren Setzung zur Markierung von Kompetenzniveaus, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen:

1. Benutzen die Studierenden diese kommunikativen Muster in ihrer Muttersprache genauso selbstverständlich wie deutsche Muttersprachler das tun? und, wo nicht:
2. Haben Sie vielleicht sogar aktiv Widerstände dagegen, sich in dieser Weise zu äußern.

Diese Überlegungen gelten schon für die Kannbeschreibungen der *Profile deutsch*, umso mehr jedoch für die des Römischen Modells, weil dieses es nicht mit Deutschlernern in einem deutschsprachigen Land zu tun hat, die die Ausführung bestimmter kommunikativer Muster überall beobachten und sich an sie gewöhnen können, sondern mit solchen, die sich in ihrem natürlichen kulturellen Umfeld befinden.

Auch bei den Niveaubeschreibungen des Europäischen Referenzrahmens kann man keinesfalls davon ausgehen, dass jeder Muttersprachler das Niveau C2 hat. So würde sich bei einem entsprechenden Test, ähnlich wie

bei einem IQ-Test, wohl eine Glockenkurve ergeben, also eine nach beiden Seiten hin abnehmende statistische Verteilung um ein starkes Mittelfeld herum, die sich je nach sozialer Gruppe und Sprache verschieden über die Bereiche B2 bis C2 erstreckt. (So würde ich bei der Aufgabe: "Kann einen Sachverhalt mit knappen, präzisen Sätzen leicht verständlich beschreiben." in der Gruppe der Deutschen vielleicht im oberen Mittelfeld liegen, das aber gegen das englische Mittelfeld mit Sicherheit deutlich nach unten verschoben ist – und gegen das italienische nach oben.)

Letztendlich definieren die Kannbeschreibungen – vielleicht unvermeidlicherweise – neben einem bestimmten, schwer zu messenden, Sprachniveau die kommunikativen Gebrauchsformen einer bestimmten Sprachgemeinschaft. Andererseits können sie aber auch zur Beschreibung einer individuellen Persönlichkeit benutzt werden, die nicht als Beschreibung ihrer Sprachfertigkeiten verstanden werden muss und folglich zeigt, dass es bei ihr um etwas anderes geht als reine Sprachkompetenz. (Beispiel in der Fußnote¹). Auf diesen letzteren Aspekt werde ich hier nicht weiter eingehen, weil er erstens unmittelbar einsichtig ist und zweitens für die Konzeption eines kollektiven Unterrichts für größere Gruppen keine große Relevanz hat.

Der Vollständigkeit und vielleicht Nachvollziehbarkeit halber möchte ich diesen Überlegungen im Folgenden kurz den Gedankengang hinzufügen, der mich ursprünglich zu ihnen gebracht hat.

¹ - Weißt du schon? Philipp Braun hat einen Unfall gehabt.
- Wer ist Philipp Braun?
- Der Neue, der die letzten paar Male bei den Sitzungen dabei war.
- Welcher? Da waren so viele neue Leute.
- Der mit den kurzen blonden Haaren.
- Der kleine dicke?
- Nein, mittelgroß, der, der Angelegenheiten oder Probleme klar darlegen, dabei Vermutungen über Ursachen und Folgen anstellen und die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungen gegeneinander abwägen kann.
- Aha! Ja. Sag mal weiter!
- Der, der klare und detaillierte Absprachen machen kann.
- Ach so, der, der im Umgang mit den Vorgesetzten auch sprachlich komplexe Situationen bewerkstelligen kann?
- Ja, genau, der.

(Alle Kannbeschreibungen aus dem römischen Modell, Niveau B2)

Es ging mir um die Frage, warum man der deutschen Sprache nachsagt, dass sie sich so gut zum Philosophieren eigne und wie viel Wahres an dieser Aussage ist. Darauf kam ich ausgehend von der Erfahrung, dass sie sich bestimmten Erörterungen in der Tat mit größerer Bereitwilligkeit zu leihen scheint als etwa die italienische.

Ein Bekannter erzählte mir hierzu, dass Karl Kerényi es etwa für die Darstellung der Mythologie als hilfreich oder sogar unerlässlich ansehe, dass man vom Wort *Grund* nicht nur das Verb *gründen* ableiten könne, sondern von diesem des weiteren *begründen* und *ergründen*.

Dies leuchtete mir ein, betraf aber ebenso wie Heideggers Diktum, dass das Sein wo nicht Altgriechisch so zumindest Deutsch spräche, allenfalls einen sehr speziellen und akademischen Sprachgebrauch und konnte jedenfalls nicht erklären, warum auch einfache Aussagen in der deutschen Sprache grundsätzlich exakter zu sein schienen als im Italienischen.

Wittgenstein schreibt in den *Philosophischen Untersuchungen*: "Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache" und verabschiedet sich damit von seiner früheren Vorstellung, dass der Sprecher als Individuum für die Exaktheit der von ihm verwendeten Begriffe und Sätze Sorge tragen könne und müsse. Dem späten Wittgenstein zufolge hängen wir also bei jedem einzelnen Wort, das wir verwenden, unwillkürlich von der Gesamtheit aller Sprecher einer Sprachgemeinschaft ab, die es mit Bedeutung aufladen. Gleiches gilt für die Grammatik und erklärt, wie das Repertoire an Möglichkeiten zustande kommt, aus dem der Sprachbenutzer dann, wie Kerényi erklärt, schöpfen kann oder nicht.

Dieses Repertoire besteht aber nicht nur aus Wörtern und Strukturen, sondern auch aus unterschiedlichsten, sehr klar definierten praktischen Verwendungsweisen der Sprache. Und genauso, wie ich das Wort *Mensch* gebrauchen kann, weil es in Gebrauch ist und mit ihm etwas anderes meinen kann als mit *Mann*, weil es von der Sprachgemeinschaft anders gebraucht wird als *Mann*, genauso kann ich auch nur dann eine exakte

Wegbeschreibung abgeben, wenn exakte Wegbeschreibungen als *Typ* in Gebrauch sind, wenn ich also neben den verwendeten Wörtern und Strukturen auch auf diese wohldefinierte Sprachhandlung zurückgreifen kann.

Um alle Dimensionen zu beschreiben, die eine Äußerung determinieren, muss man sich der analytischen Werkzeuge der Pragmatik bedienen, die erstmals wohl Austin systematisch ausgearbeitet hat, als er die verschiedenen Rollen beschrieben hat, die Äußerungen haben können, sowie die Handlungen, die man mit ihnen vollbringt.

So hat beispielsweise der Satz: "Ich nehme Y zum Mann/zur Frau." über seine Bedeutung hinaus auch die Kraft eine Tatsache herzustellen, wenn er unter den geeigneten Umständen ausgesprochen wird. Gleiches gilt für einen Satz wie: "Ich rufe dich morgen an.", der, insofern er ein Versprechen ist, ganz anders gewertet werden muss, je nachdem ob der Anruf erfolgt oder unterbleibt.

Die Frage ist jetzt aber, inwieweit die Analyse solcher Sätze unverändert bleiben kann, wenn man sie in eine andere Sprache überträgt.

Der Satz "Ich rufe dich morgen an." ist im Hinblick auf die in ihm verwirklichten Rollen durchaus verschieden vom Satz "Ti chiamo domani." Der Dialog: "-Willst du einen Kaffee? -Nein, danke." unterscheidet sich von dem: "-Vuoi un caffè? -No, grazie."

Das liegt daran, dass sich in jeder Äußerung verschiedene Bedürfnisse und Absichten überlagern. Es geht immer zugleich um Wahrheit, Exaktheit, Höflichkeit, Diplomatie, Geist, Stil und vieles mehr und zwar in einer Mischung, für die es von Sprache zu Sprache und innerhalb der Sprachen je nach Äußerungstyp verschiedene Mischungsverhältnisse und Dominanten gibt.

Wenn man den zitierten Satz von Wittgenstein hierauf überträgt, dann muss man wohl sagen, dass auch die Rolle einer Äußerung nicht losgelöst

gedacht werden kann von dem Gebrauch dieses Äußerungstyps in der Sprache, auf den man gewissermaßen festgelegt ist, weil man im Normalfall keinen anderen einfach so aus der Luft greifen kann ohne den Boden der Sprache als Absicherung unter den Füßen zu verlieren.

Ein Beispiel, das auf meiner persönlichen und sehr subjektiven Erfahrung beruht, aber möglicherweise illustrieren kann, was ich meine, beruht auf drei typischen *Kräften*, die in der deutschen, der englischen und der italienischen Sprache die Antwort bestimmen, mit der auf die Frage nach einer gesuchten Straße reagiert wird.

In der deutschen Sprache scheint mir das Hauptkriterium für die Gültigkeit der Antwort aus der Perspektive des Sprechers zu sein, dass sie exakt und korrekt ist, in der englischen, dass der Fragende so genau verstanden hat, dass sein Problem gelöst ist, er die Straße jetzt also findet, und in der italienischen, dass der Antwortende keine *brutta figura* gemacht hat; (abgesehen davon, dass exakte Wegbeschreibungen fast nicht existieren, weil man ja immer ein Stück weiter die Straße runter noch mal fragen kann.)

Natürlich spielen alle drei Aspekte in jeder Sprache eine gewisse Rolle aber in unterschiedlicher Gewichtung. Und weil man allein schon das Konzept *brutta figura* nicht ins Deutsche übersetzen kann, wo es mit *sich blamieren* in nur sehr grober Annäherung beschrieben ist, ist im Deutschen auch nicht gut nachvollziehbar, warum die Antwort "Weiß ich nicht.", wenn man es nicht weiß, ein Problem sein sollte. Im Italienischen scheint sie das aber zu sein, ebenso wie die knappe Antwort *Si* auf die Frage, ob man einen Kaffee will. Hier macht also eine im Deutschen unbekannte Kraft einen Strich durch die Rechnung, wenn man versucht durch einen solchen Dialog die Fähigkeit des Dialogpartners abzutesten, exakt und korrekt zu antworten.

Das muss man im Zusammenhang mit den Kannbeschreibungen immer im Hinterkopf behalten und zwar nicht nur da, wo es um Prüfungen geht,

sondern auch im kommunikationsorientierten Unterricht, wo man über der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik leicht übersehen kann, dass die Sätze zwar aus diesem Rohstoff bestehen, aber gebaut werden von unsichtbaren Kräften und nach dem Bild der durch diese wirkenden kommunikativen Grundtypen.

Wenn man mit dem Lehrstoff durch ist, kann man also von einem Finnen vielleicht doch nur erwarten, dass er auf Deutsch schweigt, wenn ihm nicht irgendwie einsichtig geworden ist, dass er jetzt über etwas viele Worten machen soll, worüber auf Finnisch viele Worten zu machen ihm völlig unpassend vorkäme. Und das zu vermitteln, ist wohl das Schwierigste und steht eigentlich auch nicht auf unserem Lehrplan.

Welche Konsequenzen aus diesen Überlegungen für den kommunikativen Unterricht zu ziehen wären, ist schwer zu sagen. Man muss sich aber im Klaren darüber sein, dass man über die Vermittlung der Bausteine und Strukturen hinaus, aus denen man Sätze zusammen setzt, mit den Denkformen und Verhaltensweisen der Lerner umgehen muss, um auf dieser Ebene alternative Handlungsmuster zu entwickeln, aus denen dann adäquate Sätze generiert werden können. Jedenfalls dann, wenn man an ihre kommunikative Kompetenz die Ansprüche stellt, die auch schon auf der elementarsten Stufe implizit in den Kannbeschreibungen enthalten sind. Diese Gedanken umreißen ein sehr anspruchsvolles Programm für den Sprachunterricht, das im Rahmen des Uniunterrichts wohl kaum einzulösen sein dürfte.

Eine unmittelbare Folge aus den Überlegungen ist aber ein differenziertes Bewusstsein dafür, auf wie vielen Ebenen Schwierigkeiten vorliegen können, die einem Standardsprachgebrauch im Weg stehen.

Martina Nied Curcio

Die Linguistik im Römischen Modell

Was verbindet die Linguistik mit dem Sprachunterricht?
Und was kann sie für ihn leisten / tun?

Inhalt

Einleitung oder

Was hat die Linguistik mit dem Sprachunterricht zu tun?

1. Die Linguistik im Römischen Modell
 - 1.1 Das universitäre Lehrfach „Lingua e Traduzione: Lingua Tedesca“
 - 1.2 Die Linguistik im Römischen Modell
2. Universitärer Linguistikunterricht und Spracherwerb
 - 2.1. Meine Erfahrungen mit der Linguistik im Römischen Modell
 - 2.1.1. Die Funktion der Linguistik aus der Sicht der Studenten
 - 2.1.2. Das metasprachliche Reflektieren über ein sprachliches Phänomen im universitären Linguistikunterricht
3. Die Rolle der Linguistik und die Reflexion über Sprache in der Fremdsprachendidaktik
 - 3.1. Linguistik, Grammatik und metasprachliche Reflexion: ein geschichtlicher Exkurs
 - 3.1.1. Linguistik und Fremdsprachendidaktik
 - 3.1.2. Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenunterricht
 - 3.1.3. Grammatik und Fremdsprachenunterricht
 - 3.2. Sprachgefühl, Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit und language awareness
 - 3.2.1. Sprachbewusstsein – Entwicklungen und Definitionen
Die verschiedenen Ebenen von Sprachbewusstsein
Reflexion über Sprache, Sprachbewusstheit und Sprachwissen im Fremdsprachenunterricht
4. Funktionen und Aufgaben der Linguistik

Einleitung oder Was hat die Linguistik mit dem Sprachunterricht zu tun?

Thema dieses Beitrags ist die Verbindung der Sprachwissenschaft mit der Sprachdidaktik im italienischen Universitätsfach *Lingua Tedesca*. Dabei geht es mir vor allem um zwei Fragenkomplexe:

1. um grundsätzliche, eher theoretisch-kognitiv ausgerichtete Fragen wie „*Was kann die Linguistik für die Sprachdidaktik leisten*“? bzw. „*Welche Rolle spielt das sprachwissenschaftliche Wissen für den Spracherwerb(sprozess)*“?

Es soll hier die sprachwissenschaftliche Grundlage für die Verbindung der Linguistik mit dem Sprachunterricht erläutert werden (um die daraus resultierenden didaktischen Fragen (s. 2.) wissenschaftlich abzusichern).

2. Außerdem ist es mir wichtig, auf die didaktisch-pragmatische Fragestellung „*Auf welche Weise soll/ kann die Linguistik mit dem Sprachunterricht verbunden werden*“, bzw. *Wenn ja – welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein*“? eine mögliche Antwort zu finden.

In meinen anschließenden Ausführungen werde ich deshalb folgende Schritte vornehmen. Zuerst soll das Universitätsfach *Lingua tedesca* und seine Verankerung im *Römischen Modell*² erläutert werden. Danach werde ich meine bisherigen Erfahrungen mit dem Linguistik-Unterricht an der Universität schildern. Es wird an dieser Stelle auch auf die Sicht der Studenten eingegangen. Bezüglich der Meinung der Studenten zum Linguistikunterricht und zur metasprachlichen Reflexion im Linguistikunterricht habe ich zwei Untersuchungen durchgeführt, deren

² Das gesamte *Römische Modell* ist unter www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/iqn_curriculua_matrerial_euro_curriculum.htm veröffentlicht.

Ergebnisse diskutiert werden. Im dritten Kapitel werden die Rolle der Linguistik und die Reflexion über Sprache in der Fremdsprachendidaktik, mit verschiedenen Überlegungen zur Grammatik, kontrastiven Linguistik und zum Sprachbewusstsein, aus sprachwissenschaftlicher und didaktischer Sicht erläutert. Schließlich werden die Funktionen der Linguistik im universitären DaF-Unterricht in Italien aus den bisherigen Ausführungen heraus entwickelt.

1. Die Linguistik im Römischen Modell

1.2. Das universitäre Lehrfach „Lingua e Traduzione: Lingua Tedesca“

Im Jahre 2001 wurde in Italien eine Universitätsreform eingeführt, bei der die sprachpraktische und die sprachwissenschaftliche Ausbildung eng miteinander verknüpft werden sollten. Der ministerielle Erlass (‘declaratoria ministeriale’) für das Fach *Lingua e Traduzione: Lingua Tedesca (L-LIN/14)*³ sieht vor

<<...die metasprachliche Analyse der deutschen Sprache (synchron und diachron) in ihren linguistischen Bereichen Phonetik, Morphologie, Syntax, lexikalische Semantik, Textlinguistik und Pragmatik...>>⁴.

Das bedeutet, dass die Sprachwissenschaft (mit ihrer eher theoretisch-kognitiven Ausrichtung) ebenso Bestandteil des Faches *Lingua Tedesca* ist wie der sprachpraktische Unterricht⁵. Außerdem sind die linguistischen

³ Das neue Lehrfach *Lingua tedesca* ist weder mit dem bisherigen Studienfach *Lingua e Letteratura tedesca* noch mit den in Deutschland verbreiteten Studienfächern *Germanistik* und *Deutsch als Fremdsprache* identisch; es stellt eine Art Verbindung von DaF-Unterricht, Didaktik DaF und germanistischer Sprachwissenschaft dar (vgl. Di Meola 2002 sowie .

⁴ L-LIN/14 LINGUA E TRADUZIONE - LINGUA TEDESCA: Comprende l'analisi metalinguistica della lingua tedesca nelle sue dimensioni sincroniche e diacroniche, nelle sue strutture fonetiche, morfologiche, sintattiche, lessicali, testuali e pragmatiche, nonché nei diversi livelli e registri di comunicazione orale e scritta; comprende inoltre gli studi finalizzati alla pratica e alla riflessione sull'attività traduttiva, scritta e orale, nelle sue molteplici articolazioni, non letteraria, generica e specialistica e nelle applicazioni multimediali. (DM 4/10/2000)

⁵ Für den Linguistik-Unterricht sind 24 h pro Semester vorgesehen (hinzu kommen ca. 60 h für die Sprachpraxis, d.h. 84 h/ Semester für *Lingua tedesca*).

Inhalte in der ‚declaratoria‘ vorgegeben: Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexik, Pragmalinguistik, Textlinguistik.

Weitere Schwerpunkte sind die Analyse der verschiedenen Niveaus und Register der gesprochenen und geschriebenen Sprache sowie die theoretische Reflexion und der praktische Unterricht im Bereich der mündlichen und schriftlichen Sprachmittlung (s. Fußnote 2). Aus der Formulierung in der ‚declaratoria‘ wird ersichtlich, welche zentrale Rolle auch der Reflexion über Sprache zugeordnet wird.

1.2. Die Linguistik im *Römischen Modell*

Bei der Erarbeitung des Römischen Modells mussten diese Bedingungen mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* bzw. *Profile Deutsch* in Einklang gebracht werden. Aus diesem Grund steht die germanistische Linguistik im Römischen Modell nicht isoliert vom Spracherwerb und drängt auch nicht – wie ehemals die Literatur – die Bedeutung des Spracherwerbs in den Hintergrund⁶. Außerdem wurden auch für die linguistischen Bereiche Kannbeschreibungen mit Beispielen formuliert, z.B.

„Phonologie/ Phonetik“ (1. Jahr, 2. Semester):

Kann die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem italienischen Lautsystem erkennen und zur Verbesserung der Aussprache als kognitives Hilfsmittel benutzen.

- *Kann das Lautsystem der deutschen und italienischen Sprache erklären.*
- *Kann diesbezüglich Divergenzen und Konvergenzen zwischen beiden Sprachen anführen,*
- *und die daraus resultierenden Ausspracheprobleme italienischer DaF-Lerner ableiten und erklären.*

Ein weiteres Beispiel aus dem Bereich „Syntax“ (2. Jahr 1. Semester)

Kann die Unterschiede im syntaktischen Verhalten zwischen bestimmten deutschen und italienischen Verben erkennen und zur

⁶ vgl. vgl. Nied Curcio/ Rößler/ Schlanstein/ Schlicht/ Serra Borneto (2004): 48-51;

Verbesserung der grammatischen Kompetenz als kognitives Hilfsmittel benutzen.

- *Kann verschiedene Aspekte der Valenztheorie und ihrer Terminologie erklären (Ergänzung, Angabe, Weglassbarkeit,...)*
- *Kann die Valenz frequenter Verben, Substantive und Adjektive im Deutschen nennen.*
- *Kann häufige Divergenzen und Konvergenzen zwischen dem Deutschen und dem Italienischen bezüglich der Valenzstruktur von Verben angeben.*

Die Linguistik ist fester Bestandteil des Faches *Lingua tedesca* ist, d.h. sie wird nicht als ein davon getrennter Kurs unterrichtet. Bezüglich des Inhalts haben wir zwei Änderungen vorgenommen: anstelle der *Pragmalinguistik* wurde im 5. Semester die *Geschichte der deutschen Sprache* eingeführt; anstelle der *Textlinguistik* wurde im 6. Semester *Deutsch als Fremdsprache* eingeführt. Die von uns hinzugefügten Disziplinen sollen als Brücke zu den Fächern Germanistik und Deutsch als Fremdsprache verstanden werden⁷.

2. Universitärer Linguistikunterricht und Spracherwerb

2.1. Meine Erfahrungen mit der Linguistik im Römischen Modell

Von 2002-2005 habe ich die verschiedenen Themenbereiche der Linguistik, wie im Römischen Modell angegeben⁸, unterrichtet. Schon während der Erarbeitung und Entwicklung des Römischen Modells, stellte ich mir immer wieder die Frage nach der Art und Weise einer sinnvollen Verbindung von Linguistik und Sprachunterricht an der Universität⁹.

Es war mir von Anfang an ein Anliegen, nicht nur das linguistische Wissen zu vermitteln, sondern zu versuchen, eine Verbindung des theoretisch-abstrakten Wissens über die deutsche Sprache und dem Spracherwerb

⁷ vgl. Nied Curcio/ Rößler/ Schlanstein/ Schlicht/ Serra Borneto (2005): 140 f.

⁸ vgl. www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/iqn_curricula-material_euro_curriculum.htm

⁹ Dass die Linguistik obligatorischer Bestandteil des Römischen Modells wurde, war keine bewusste Entscheidung unsererseits, sondern war durch die italienische Universitätsreform vorgegeben (s. Kapitel 1.1.)

herzustellen und damit die Reflexion über die deutsche Sprache anzustoßen und zu fördern. Mein persönlicher Eindruck war dabei, dass die Studenten, die über ihren eigenen Sprachgebrauch reflektierten, die also die Brücke von der Theorie der Sprachwissenschaft zur Sprachpraxis hin schafften, häufig eine bessere Sprachverwendung aufzeigten. Dazu habe ich eine kleine Untersuchung durchgeführt (vgl. 2.1.2.).

Interessant für mich war auch herauszufinden, was unsere Studenten generell über die fachbezogene Linguistik an der Universität dachten. Hierzu habe ich eine kleine Umfrage mit 3 Fragen durchgeführt, die ich im folgenden Kapitel vorstellen möchte.

2.1.1. Die Funktion der Linguistik aus der Sicht der Studenten

Die Umfrage zum universitären Linguistikunterricht wurde von mir im Dezember 2004 mit Studenten des 2. Jahres durchgeführt¹⁰. 23 Studenten nahmen daran teil.

Die Umfrage bestand aus 3 Fragen, die in 3 voneinander abgeschlossenen Schritten durchgeführt wurde, d.h. erst nachdem die Frage 1 beantwortet war und die Studenten die ausgefüllten Blätter abgegeben hatten, wurde Frage 2 ausgeteilt usw., so dass die nachfolgende Frage, die differenzierter war, die Antwort der vorherigen, allgemeiner formulierten Fragen nicht mehr beeinflussen bzw. ändern konnte. Die Fragen waren folgende:

1. *Secondo te, qual'è la funzione della linguistica (l'insegnamento di linguistica) all'università?*
2. *Secondo te, la linguistica ti aiuta a comprendere meglio le strutture ed i fenomeni della lingua? Se sì/no, perché?*

¹⁰ Thema des Moduls war die Deutsche Syntax. Aus diesem Grunde tauchen auch immer wieder konkrete Beispiele zur Syntax auf. Auch aus den vorherigen Modulen „Phonologie/Phonetik“ und „Morphologie“ werden von den Studenten teilweise Beispiele herangezogen.

3. Secondo te, la linguistica ti aiuta a facilitare l'apprendimento della lingua, cioè pensi che con le conoscenze di linguistica tu possa migliorare le tue competenze della lingua?

Frage 1: Secondo te, qual'è la funzione della linguistica (l'insegnamento di linguistica) all'università?

Schon bei der 1. Frage wurde von den Studenten Begriffe und Themen wie „ein besseres Verständnis einer Sprache“, „Reflexion über Sprache“, „das Verstehen der Funktion der Sprache“, „eine Verbesserung der Sprachkompetenz“ und die diachrone und synchrone Betrachtungsperspektive angesprochen. In der nachfolgenden Tabelle sind die verschiedenen Antworten thematisch nach der Frequenz angegeben. Anschließend werden sie kommentiert und mit Beispielen belegt.

Rang	Funktion der Linguistik	Anzahl der Studenten
1.	Nützlich für ein vertieftes bzw. komplettes Verständnis der Fremdsprache	15
2.	Nützlich um die Funktion der Sprache (das „Warum“) zu verstehen	13
3.	Nützlich, um die Struktur einer Sprache besser zu verstehen	9
4.	Nützlich, da der Spracherwerb verbessert wird	8
5.	Nützlich für eine wissenschaftliche Analyse der Sprache	5
5.	Nützlich, um den Ursprung und die Entwicklung einer Sprache zu verstehen (diachrone Sprachbetrachtung)	5
5.	Nützlich, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der L1 und L2 zu verstehen	5

- (synchrone Sprachbetrachtung)
- | | | |
|-----------|--|---|
| 6. | Hilft über die Struktur der Sprache zu reflektieren | 2 |
| 7. | Zeigt, wie eine Sprache durch ihre Kultur geprägt ist (interkulturelle Sprachbetrachtung) | 1 |
| 7. | Persönliche Bereicherung | 1 |

(1.) Mehr als die Hälfte der Studenten hat geschrieben, dass die Linguistik wichtig ist, um eine Sprache ganz, „*fino in fondo*“ zu verstehen. 12 der 15 Studenten haben Sätze wie „*importante per comprendere fino in fondo una lingua*“ oder „*ci consente di avere un quadro completo sulla lingua studiata*“ formuliert. Ein Student schrieb: „*svela i piccoli "misteri"*“. 3 Studenten halten die Linguistik außerdem für einen wichtigen integrativen Bestandteil des Studiums der Fremdsprache: „*serve per integrare lo studio della lingua*“ oder „*una materia fondamentale da studiare in modo parallelo alla lingua*“.

(2.) Für 13 der 23 Studenten ist die Linguistik wichtig, um die Funktion einer Sprache, das Warum, verstehen. Alleino 8 der 13 Studenten schrieben: „*utile per comprendere la funzione di una lingua*“. Ein Student formulierte die Antwort so: „*permette di capire l'utilizzo di ogni elemento della lingua*“. 4 der Studenten verwendeten das Wort „*perché*“ in ihrem Satz: „*aiuta anche lo studio della grammatica, capisci il perché delle cose*“ oder „*capisci perché vengono utilizzate determinate costruzioni, strutture*“.

(3.) Alle 9 Studenten antworteten auf die erste Frage mit der recht allgemeinen Formulierung: „*utile per comprendere la struttura di una lingua*“. ¹¹

(4.) Erstaunlich war für mich, dass auf die 1. Frage schon 8 der 23 Studenten von einer positiven Beziehung der Linguistik zum Spracherwerb

¹¹ Ich glaube nicht, dass es sich hierbei nur um das rein rezeptive Verständnis einer Sprache geht.

sprachen. Ein Student meinte, dass die Linguistik einen besseren Gebrauch der Sprache unterstützen würde: "*Far comprendere fino in fondo una lingua... cosicché da riuscire ad esprimersi meglio*". Andere sprachen davon, dass durch die Linguistikkenntnisse das Erlernen der Fremdsprache vereinfacht würde (*„aiuta a semplificare le strutture della lingua in modo da rendere più facile l'apprendimento"*), dass der Linguistikunterricht den praktischen Sprachgebrauch unterstützt (*„supporta lo studente nell'utilizzo pratico della lingua"* oder *„importante per saper usare bene una lingua con le strutture adeguate"*) oder dass er die Sprache besser entwickelt (was immer das auch bedeuten mag): *„aiuta a sviluppare la lingua"*. Interessant ist, dass einige Studenten auf bestimmte Kompetenzen verweisen, wie das Übersetzen, das Sprechen oder das Schreiben: *„permette di tradurre con più facilità"*, *„aiuta a scrivere in modo più semplice"* und *„aiuta per poter parlare in quella lingua"*.

Ein einziger Student hat auf der einen Seite die Verbindung von Linguistik und Spracherwerb positiv formuliert, aber die Abhängigkeit des Spracherwerbs von der Linguistik eingeschränkt: "*Non significa che lo studio di una lingua e il risultato dipende per forza dalla conoscenza o meno della linguistica, però sicuramente ne rafforza lo studio.*"

(5.) Auf dem 5. Rang finden wir sowohl die Funktion der wissenschaftlichen Analyse einer Sprache als auch Bemerkungen aus der diachronen und synchronen Sprachbetrachtung.

5 Studenten meinten, dass die Funktion des Linguistikunterrichts sei, die Studenten zur wissenschaftlichen Analyse der Sprache anzuleiten *„indirizzare gli studenti all'analisi accurata/ dettagliata/ scientifica della lingua"* bzw. dass eine Sprache durch die Linguistik unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert werden kann: *„permette di analizzare la lingua sotto diversi punti di vista"*.

Nur (oder immerhin) 5 Personen beschrieben die Funktion der Linguistik aus einer diachronen Perspektive. Die Studenten haben dies auf

verschiedene Weise formuliert: „*riuscire a comprendere la lingua, le strutture e capire da dove nasce*“, „*importante per conoscere i vari sviluppi della lingua fino ad oggi*“, „*serve a considerare la lingua non come ente isolato ma inserito in un contesto storico*“ oder auch „*conoscere i fondamenti di una lingua e le loro evoluzioni*“. Beim letzten Satz wird natürlich deutlich, dass dieses historische Bewusstsein auch in Zusammenhang mit einem besseren/ vertiefenden Verständnis der Sprache steht (vgl. Punkt (1.)).

Ebenso 5 Studenten formulierten die Funktion des universitären Linguistikunterrichts aus einer synchronen Perspektive. Hier sprachen die Studenten sowohl von Unterschieden („*Ci accorgiamo delle differenze nella produzione dei suoni tra una lingua*“ oder „*capire le differenze tra le diverse lingue*“) als auch von Eigenschaften, die allen Sprachen gemein sind: „*serve a capire meglio la grammatica di una lingua e anche le regole che in linea di massima caratterizzano tutte le lingue*“ und „*serve anche per la comprensione entro differenti lingue, perché si può unificare certe cose*“.

(6.) Für nur 2 der 23 Studenten war die Funktion der Linguistik auch die Reflexion über Sprache: „*riflettere sui meccanismi mentali coinvolti in processi linguistici*“ bzw. „*aiuta a riflettere sulla struttura della lingua*“.

(7.) An letzter Stelle finden wir die Aussagen zweier Studenten, die sowohl die Interkulturalität betreffen „*sottolinea il modo in cui la lingua rispecchia il modo di pensare di una determinata comunità linguistica*“ als auch von einer persönlichen Bereicherung sprechen „*utile anche per una conoscenza personale*“.

Frage 2: Secondo te, la linguistica ti aiuta a comprendere meglio le strutture ed i fenomeni della lingua? Se sì/no, perché?

Auf die Frage 2, ob die Linguistik hilft, die Strukturen und Phänomene der (Fremd-)Sprache besser zu verstehen, antworteten alle 23 Studenten mit „Sì“ (davon 3: „*indubbiamente sì*“ oder „*decisamente sì*“). Nur ein Student schränkt dies für Nullanfänger ein: "*Sicuramente chi inizia a studiare una nuova lingua e studia di pari passo anche la linguistica di quella lingua, la comprende meglio, ma forse per chi ha già una conoscenza perfetta della lingua è uno studio in più come approfondimento, ma non serve come vera e propria comprensione.*"

Rang Die Linguistik hilft, die Strukturen und Phänomene einer Sprache besser zu verstehen. Anzahl der Studenten

1. Ja 23

Bei der Begründung des „Sì“ werden auch wieder Begriffe und Themen wie bei der Frage 1 angesprochen. Wichtig sei die Linguistik für die Analyse der Sprache: „*Sì, perché ne analizza in modo dettagliato le strutture ed i fenomeni, li spiega e li mette in relazione l’uno all’altro.*“

Mehrere Studenten sprechen das vertiefende Verständnis gegenüber dem Grammatikunterricht an¹²: „*...perché durante le lezioni di linguistica vengono analizzate le strutture ed i fenomeni della lingua in modo diverso e sicuramente più approfondita rispetto alle spiegazioni grammaticali superficiali, che ci vengono date nelle lezioni di lettorato.*“ und „*secondo me, la linguistica aiuta tanto a comprendere le strutture e i fenomeni della lingua, perché in un certo senso, le lezioni riprendono molte strutture grammaticali fatte precedentemente o anche parallelamente con le lezioni di lingua vera e propria, e quindi rendono più chiari alcuni punti, che magari non lo erano.*“

¹² Das erste Beispiel ist hier nicht als Kritik am Grammatikunterricht bzw. am Sprachunterricht von Lektoren zu sehen, sondern soll einzig darauf verweisen, dass durch die metasprachliche Reflexion im Linguistikunterricht bestimmte Phänomene weiter vertieft werden und dadurch das Verständnis verbessert werden kann.

Andere Studenten meinen, dass durch die metasprachlichen¹³ Erklärungen Strukturen und Phänomene besser im Gedächtnis haften bleiben: *„perché in un modo o nell'altro cerca di dare, tramite varie teorie, delle spiegazioni a strutture e fenomeni, che poi rimangono impressi nella mente.“* oder *“infine queste regole [della Linguistica] permettono di fissare nella memoria gli elementi della lingua (casi, preposizione, generi, ecc.)“*

Manche Studenten betonen, wie wichtig es ist, Strukturen und Phänomene zu hinterfragen und das “Warum” zu verstehen: *„...perché attraverso l'analisi delle strutture e die fenomeni della lingua si chiariscono molti dubbi e in un certo senso è come se, conoscendo il perché la costruzione di quella struttura, si riesca, a livello mentale, a “catalogare”, o meglio, ad assegnare un posto ad ogni tassello finché non si ha un quadro completo. Secondo me aiuta sicuramente ad avere una padronanza maggiore della lingua in questione.“*

Einem Studenten gelingt es recht gut, die Verbindungen von Verständnis und Spracherwerb zu erklären: *„La linguistica aiuta a comprendere meglio le strutture e i fenomeni della lingua; spiegando i meccanismi mentali che „lavorano“ nella mente di tutti i parlanti, chiarisce il perché si usano determinati verbi o preposizioni, aiuta a semplificare le strutture della lingua, in modo da rendere più facile l'apprendimento, svela i piccoli “misteri” che si vedono dietro una lingua, che sembrano apparentemente inutili, ma in realtà sono fondamentali per la comprensione.“*

Zwei Studenten sprechen auch den kontrastiven Aspekt an¹⁴: *„indubbiamente sì, soprattutto se la lingua e la lingua straniera che si studiano sono notevolmente diversa rispetto alla lingua madre. ...conoscere meglio le strutture e i fenomeni della lingua significa poter contare su tutti gli strumenti che ti offre la lingua, e in questo la linguistica aiuta molto.“* bzw. *“sì , aiuta nella comprensione delle strutture, dei*

¹³ „metasprachlich“ meint, dass bei der Thematisierung von sprachlichen Geschehnissen, und zwar schon abgeschlossenen oder noch im Prozeß befindlichen, auf die verwendete Sprache reflektiert wird“ (Seidel 1989: 20). Mehr dazu in Kapitel 3.

¹⁴ Eines der wichtigen Prinzipien im Römischen Modell ist der kontrastive Aspekt. Wie auch bei den anderen Kompetenzen und in der Grammatik gehe ich im Linguistikunterricht sooft wie möglich auf kontrastiv interessante Phänomene ein.

meccanismi che regolano la lingua e di conseguenza facilitano l'acquisizione degli stessi e migliorano la traduzione tra una lingua e l'altra perché ne mento in risalto la differenza."

Der historische Gesichtspunkt kommt bei anderem anderen Studenten wieder ins Spiel: *„Una parte della linguistica è anche la storia della lingua. Questa parte serve anche molto per capire i fenomeni di una lingua."*

Ein Student formuliert seine Antwort ganz kurz mit *„sì perché si entra nel cuore della lingua stessa"*.

Frage 3: Secondo te, la linguistica ti aiuta a facilitare l'apprendimento della lingua, cioè pensi che con le conoscenze di linguistica tu possa migliorare le tue competenze della lingua?

Interessanterweise unterscheiden die Studenten bei dieser Frage sehr wohl zwischen passivem Verstehen der Sprache und aktivem Sprachenlernen. Hatten Sie in Frage 2 alle unterstrichen, wie wichtig die Linguistik für das Verstehen der Sprache ist, so war nur etwa die Hälfte der Studenten uneingeschränkt der Meinung, dass die linguistischen Kenntnisse auch das aktive Sprachenlernen erleichtern; 5 der Studenten äußerten sich verhalten und 6 waren überhaupt nicht dieser Meinung.

	Anzahl der
Rang Die Linguistik erleichtert das Sprachenlernen bzw. linguistische Kenntnisse verbessern die Sprachkompetenzen	Studenten
1. Überzeugtes Ja	12
2. An bestimmte Bedingungen geknüpftes Ja	5
3. Nein	6

Dies bedeutet, dass 17 der 23 Studenten glauben, dass die Linguistik unter bestimmten Bedingungen eine Verbesserung der Sprachkompetenzen erreichen kann.

(1.) Die meisten Kommentare der Studenten, die mit einem überzeugten Ja geantwortet haben, waren aus einer eher unpersönlichen Perspektive beschrieben: *"... perché la linguistica analizza una lingua in tutti i suoi aspetti trattando anche i problemi che si incontrano nell'apprendimento della lingua (intonazione, accento, costruzione delle frasi) cercando così di aiutare lo studente a migliorare le sue competenze della lingua e facilitare l'apprendimento"* oder *"facilita notevolmente l'apprendimento della lingua straniera, soprattutto può migliorare competenze che si intendono a sviluppare: saper scrivere, leggere, ascoltare, parlare."*

Für viele der Studenten ist das Verbessern der sprachlichen Kompetenzen eine logische Konsequenz des theoretischen Wissens, auch wenn es nicht meist nicht erklärt oder begründet wird. Zwei Beispiele hierzu: *"Secondo me la linguistica fornisce degli elementi importanti a livello di conoscenza di una lingua ciò facilita di conseguenza anche l'apprendimento di una lingua. Lo studio della linguistica migliora le competenze della lingua perché studiando le sue strutture interne si può migliorare la padronanza di una lingua."*

"E' ovvio che studiando le basi di una lingua possiamo migliorare le nostre competenze; apprendere nozioni che introducono la lingua significa avere una conoscenza più ampia e globale della lingua, ciò facilita anche il modo d'esprimersi e di comprendere."

Zwei der Studenten begründen ihre Meinung damit, dass der Linguistik- und der Sprachunterricht sich gegenseitig ergänzen. Sowohl die Applikation des theoretischen Wissens auf die Praxis als auch das Wiederaufgreifen von Phänomenen aus dem Sprachunterricht wird als verstärkend empfunden: *"Sì perché riprendere molte strutture fatte anche nella lezione di lingua aiuta, e quindi, facilita l'apprendimento della lingua, ma soprattutto facilita l'uso di queste strutture anche nell'orale, cioè nella lingua parlata perché restano più impresse, dato che sono stata riviste più volte."*

"Facilita la memorizzazione di alcune espressioni della stessa; i vocaboli, i verbi, le strutture imparate con il corso standard di lingua vengono inserite in un contesto più logico e analitico e perciò assorbite meglio."

Im letzten Zitat wird auch die Logik, die hinter den Dingen steckt, bzw. das Verstehen der Strukturen und Phänomene einer Sprache, angesprochen, d.h. hier ist es die Reflexion über die Sprache, die nach Meinung der Studenten den Spracherwerbsprozess positiv beeinflusst. Weitere Beispiele, dieses Mal aus einer eher persönlichen Perspektive: *„Sì aiuta tantissimo... Ti aiuta a trovare una logica. E per quanto mi riguarda ricordo meglio qualcosa dove ci trovo una logica piuttosto di qualcosa che ho imparato a memoria.“*

"Perché semplificando le strutture della frase, analizzandole a fondo, e non solo superficialmente, riesce più facile imparare determinati usi di verbi, preposizioni, avverbi. E' possibile eliminare tutte quelle parole in più che scriviamo per influenza della nostra lingua e quindi ci permette di scrivere in maniera lineare, con meno errori."

Im letzten Beispiel schreibt der Student auch von möglichen Interferenzen aus der Muttersprache und der Möglichkeit des Eintauchens in die Fremdsprache, die durch die linguistischen Kenntnisse erleichtert werden.

(2.) Fünf der Studenten knüpften ihr Ja insbesondere an den Bezug zur Sprachpraxis. Anwendungs- und Übungsphasen sind für diese Studenten unabdingbar. Hier einige Beispiele:

„Lo studio della linguistica, se supportato da un grande lavoro sulla lingua vera e propria (traduzione, letture, ascolto ecc.) può aiutare, altrimenti non credo che le competenze della lingua possono migliorare. Sicuramente può facilitare l'apprendimento.“

"Sì mi aiuta ma soprattutto per scrivere e leggere. Per me parlare è una difficoltà che può essere risolto solamente praticando la lingua. (praticare la lingua) Se si dovesse essere spontaneo secondo me non si penserebbe alle strutture della linguistica."

"Lo studio della linguistica aiuta più nello scritto che nell'orale, lo scritto è più riflessivo, permette comparazioni. L'Orale e l'Ascolto possono essere migliorati più che altro con l'abitudine."

(3.) Bei den Studenten, die die Frage verneint haben, wage ich zu behaupten, dass sie den Sprung von der Theorie zur Praxis nicht geschafft haben, d.h. es ist ihnen meiner Meinung nach nicht gelungen, das theoretische Wissen für ihr eigenes Sprachenlernen nutzbar zu machen:
"Non penso che uno studio della linguistica mi aiuti a saper parlare meglio il tedesco perché la linguistica differisce dalla lingua essendo uno studio meramente tecnico, anche se si combaciano in un certo senso afferendo sempre nella lingua (nostro oggetto di studio)"

„Secondo me, nonostante penso che la linguistica aiuti a comprendere meglio la lingua, non riesce a facilitare l'apprendimento, cioè a parlare o scrivere meglio, perché siamo abituati ad usare le regole grammaticali senza applicare le nostre conoscenze linguistiche."

Die Gründe können verschieden sein, wie z.B. das Verharren in alten Lerntraditionen und -strategien. Andere halten das Studium der Linguistik schlicht für überflüssig oder unsinnig (obwohl sie in Frage 2 der Linguistik eine positive Rolle für das Verstehen einer Sprache eingeräumt haben). :

„Secondo me poco perché è troppo dettagliato cioè usando la lingua non ho né il tempo né sento il bisogno di pensare all'analisi linguistica. Basterebbe una conoscenza abbastanza limitata delle strutture linguistiche, cioè la grammatica di base."

"Secondo me la linguistica non ci aiuta nell'apprendimento di una lingua. ...se dovessimo applicare questi concetti anche quando parliamo dovremmo pensarci almeno 10 minuti prima di poter dire una frase intera."

Aus den verschiedenen Antworten der Studenten zu den drei Fragen geht jedoch insgesamt hervor, dass die Studenten der Linguistik eine wichtige Rolle für den bzw. ihren Spracherwerb beimessen. Das Reflektieren über

Sprache und die dabei vertiefenden Erkenntnisse über die Fremdsprache, das Analysieren von Strukturen und sprachlichen Phänomenen, das Wissen über Ursachen und Funktionen von sprachlichen Gegebenheiten spielen für sie eine wichtige Rolle. Deutlich wird auch die Forderung einiger Studenten, dass der Linguistik- und der Sprachunterricht sich bedingen, d.h. linguistische Kenntnisse und Sprachenlernen sollten aufeinander bezogen sein: einerseits ist die Linguistik angewandt und praxisbezogen zu unterrichten, andererseits ist es wichtig, dass Phänomene aus dem Sprachunterricht Gegenstand des Linguistikunterrichts werden.

2.1.2. Das metasprachliche Reflektieren über ein sprachliches Phänomen im universitären Linguistikunterricht

Im Rahmen einer Vorlesung zur Semantik/ Lexikologie führte ich im März 2005 eine Untersuchung zu den Schwierigkeiten beim Erwerb der verbalen Polysemie durch¹⁵. Beim *Fragebogen* wurden die Studenten aufgefordert, deutsche Verben in die Lücken der Beispielsätze einzufügen. Zu den einzelnen italienischen Verben (*andare, dare, sapere, vedere, venire*) wurden 5 – 9 deutsche Beispielsätze angegeben, bei denen jeweils unterschiedliche deutsche Verben eingesetzt werden mussten. Im 1. Beispiel handelte sich immer um die allgemeinste und frequenteste Entsprechung, dem Grundverb, z.B. *andare – gehen, dare – geben, venire – kommen*. In den weiteren Beispielen ging es um markiertere Verben, bspw. deutsche Entsprechungen mit einem Präfix oder einem Reflexivpronomen, sowie um Sätze, in denen dem Italienischen gegenüber eine Divergenz bezüglich der semantischen Rollen oder der syntaktischen oder semantischen Valenz vorhanden waren. Bei der Wahl der Beispielsätze war es wichtig, dass den verschiedenen Faktoren, von denen im Kapitel 2 die Rede ist, Rechnung getragen wurde. Innerhalb der Beispielsätze ist eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades bewusst angelegt: vom einfachen Verb

¹⁵ Die ursprüngliche Studie bestand aus drei Teilen: 1. Freie Assoziation, 2. Fragebogen (Sätze mit Lücken), 3. Retrospektives Interview (vgl. Nied Curcio 2005: 202). In dieser Untersuchung habe ich mich auf den 2. Teil – den Fragebogen – konzentriert. Der Grund ist die unterschiedliche Zielsetzung.

über immer semantisch entferntere Entsprechungen bis hin zu einem komplexen Verb (auch häufig Funktionsverbgefüge genannt) im letzten Beispielsatz. Im Gegensatz zur Freien Assoziation ging es hier nicht um die lexikalischen Entsprechungen der Verben zum Grundverb, sondern um Äquivalenzen zu den im Kontext eingebundenen Verben. Es handelt sich dabei natürlich immer um Äquivalenzen im Rahmen des jeweiligen Satzsinnes. Das italienische Verb wurde angeführt, um den Studenten eine Hilfe bezüglich des semantischen Kontextes zu geben und um sie darauf hinzuweisen, dass der entsprechende italienische Satz z.B. mit dem Verb *venire* realisiert wird. Damit die Studenten nicht zu sehr am italienischen Satz hängen bleiben, wurde auf die komplette Ausformulierung verzichtet.

Hier die Beispielsatz zu *venire*:

VENIRE

- Er ist gestern zu mir
- Jedes Mal, wenn Anna Fieber, besucht ihre Großmutter sie.
- Dass Lisa solche Dummheiten sagt - da ich nur darüber lachen.
- «Entschuldigung, wie viel dieser blaue Rock?»- «Nur 35 Euro».
- Auf diesem Foto bist du ja schlecht! Du siehst so traurig darauf aus.
- Als ich auf der Konferenz sprechen sollte, hatte ich plötzlich solche Halsschmerzen, dass ich kein Wort mehr
- Vergiss es, Petra! Du bist erst 14 und kannst nach der Disco nicht alleine nach Hause kommen. Ich werde dich ('venire a prendere')

Zu Beginn ließ ich verschiedene Sätze, in denen die Verben fehlten, von den Studenten ergänzen¹⁶. Die Proben wurden eingesammelt. Anschließend wurde das Thema der *Polysemie*, die Problematik aus kontrastiver Sicht (polysemes italienisches Verb kann ganz verschiedene deutsche Realisierungen haben) und die verschiedenen Elemente und Wirkungsmechanismen, die auf die konkrete Verbbedeutung einwirken

¹⁶ Den Studenten wurden keinerlei Hinweise oder Informationen gegeben.

(wie bsp. syntaktische Valenz, semantische Rollen) von mir erklärt und es wurde mit den Studenten darüber diskutiert¹⁷. Danach füllten die Studenten denselben Fragebogen nochmals aus.¹⁸ Beeindruckend war, wie sehr alle Studenten beim erneuten Ausfüllen des Fragebogens bemüht waren, über soeben Erlerntes zu reflektieren und wie sie versuchten, ihr neues Wissen anzuwenden. Oft diskutierten sie mit anderen Studenten darüber. Eine Studentin äußerte sich bezüglich ihrer anfänglichen Zweifel über das Verb *füttern*, das sie in den Satz "Um 15 Uhr _____ sie ihren kleinen Sohn mit einem Brei", folgendermaßen:

strano, l'accusativo, poi 'mit'... quindi ho detto, deve essere un verbo che regge l'accusativo della persona a cui si dà e ... il 'mit' il dativo della cosa che si dà. Quindi diciamo che mi ha un po' disorientato perché con i verbi di 'dare' io invece sono abituata all'accusativo della persona a cui si dà... scusa il dativo, e l'accusativo della cosa che si dà, no? Quindi ho detto 'mah, che verbo ci può andare... e allora ho pensato a 'nutrire con' e ho pensato a 'füttert'.

Ein Student kommentierte seine Wahl von *keine Lust mehr haben* in dem Beispiel: *Ich war schon so oft im Keller und jetzt _____ ich keine _____ mehr wieder hinunter zu gehen so:*

„uno fa una cosa e la fa troppo è ,ha keine Lust mehr' [...] ,ich war schon so oft im Keller und jetzt habe ich keine Lust mehr wieder hinunter zu gehen' eh anche la costruzione [...] mancava un verbo e mancava ehee un sostantivo [...] una era sicuramente un verbo perché mancava ehee mancava prima del soggetto il verbo [...] eh ehee è la seconda cosa non poteva che essere un sostantivo [...] perché c'era ,mehr' [...] ,mehr' non può essere associato ad un verbo»

Natürlich ist es falsch zu glauben, dass die Reflexion über Sprache, bzw. das Vorhandensein eines metasprachlichen Bewusstseins¹⁹ direkt zu einer korrekten Sprachproduktion führe²⁰. Korrekte Ergebnisse wurden in dieser

¹⁷ Ich achtete darauf, dass zur Erklärung nur Verben und Beispielsätze verwendet wurden, die nicht im Fragebogen auftauchten

¹⁸ Wie erwähnt, wussten die Studenten die Ergebnisse des vorherigen Ausfüllens nicht.

¹⁹ s. Kapitel 3.2.

²⁰ Außerdem ist zu bedenken, dass in anderen linguistischen Bereichen - bspw. Syntax und Morphologie - das Reflektieren über ein sprachliches Phänomen vermutlich eine konkretere und auch einfachere Anwendung in der Sprachpraxis stattfindet. Deshalb

Untersuchung vor allem von den Studenten erzielt, die es gewohnt waren, über ihren eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren. Unabhängig jedoch von einer korrekten oder nicht korrekten Sprachverwendung, zeigte dieses Experiment, dass die Studenten – nachdem sie einmal dazu motiviert wurden - versuchten, über ihre Sprachproduktion zu reflektieren und somit versuchten, linguistisches Wissen mit der Sprachpraxis zu verbinden. Sie taten dies außerdem völlig eigenständig, ohne von mir dazu explizit angeleitet worden zu sein, und das mit großer Begeisterung.

Auch diese Untersuchung, wie schon die Umfrage, zeigte mir, dass eine Verbindung des Linguistik- mit dem Sprachunterricht systematisch und programmatisch erarbeitet werden muss. Der Linguistikunterricht braucht unbedingt den Sprachunterricht, denn die Thematik (hier: Polysemie) kann nicht nur von theoretischer Seite untersucht werden, sondern muss auf jeden Fall durch Anwendung und Übung im Sprachunterricht ergänzt und vertieft werden; und umgekehrt glaubte ich, dass eine systematische reflexive Auseinandersetzung mit der Sprache auf theoretischer Ebene dem Studenten helfen könnte, sich in der zu erlernenden Sprache besser zu orientieren²¹. Der individuelle Spracherwerbsprozess würde dadurch unterstützt und gefördert werden. Trotz der 3- jährigen Erfahrung mit diesem Modell habe ich natürlich keine Beweise, dass die Studenten ein metasprachliches Bewusstsein aufbauen und ihre Sprachkompetenz dadurch verbessern (dafür wäre eine breiter angelegte Studie notwendig), vermute es aber dennoch sehr stark. Dennoch bin ich überzeugt, dass die Studenten des „nuovo ordinamento“²², die von Anfang an Sprache und Sprachwissenschaft (nach dem Röm. Modell) studiert haben und denen es gelungen ist, ein metasprachliches Bewusstsein aufzubauen, bessere

wäre es wünschenswert eine ähnliche Untersuchung gerade in diesen Bereichen durchzuführen.

²¹ Von dieser Tatsache sind viele der Studenten selbst überzeugt (s. 2.1.1.)

²² ‚Nuovo ordinamento‘ ist die neue Studienordnung, die mit der Universitätsreform einhergeht (vgl. 1.1.).

Ergebnisse (ein höheres Kompetenzniveau in kürzerer Zeit) als Studenten des „vecchio ordinamento“²³ aufweisen.

Ein weiterer Schritt meiner Arbeit, war nun, mich eingehender mit der Reflexion über Sprache zu beschäftigen und meine persönlichen Eindrücke und Erfahrungen unter linguistischen Gesichtspunkten zu untersuchen und meine Hypothesen (möglichst) abzusichern.

3. Die Rolle der Linguistik und die Reflexion über Sprache in der Fremdsprachendidaktik

3.1. Linguistik, Grammatik und metasprachliche Reflexion: ein geschichtlicher Exkurs

3.1.1. Linguistik und Fremdsprachendidaktik

Die strukturell ausgerichtete Sprachwissenschaft beherrschte bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts die eher traditionelle Fremdsprachendidaktik. Linguistisch ausgerichtete Beschreibungsansätze wurden unhinterfragt in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen übernommen²⁴. Erst mit der Entdeckung der Psycholinguistik wurde erstmals kritisch gegen diese enge Verbindung argumentiert²⁵. Als angewandte sprachwissenschaftliche Disziplin leistete die Psycholinguistik einen wesentlichen Beitrag dazu, die Verbindungen zwischen Linguistik und Fremdsprachenunterricht sichtbar und kontinuierlich zu lockern, aber auch gleichzeitig auf eine neue Grundlage zu stellen²⁶. Es entstand eine eigenständige Disziplin, nämlich die der ‚Sprachlehrforschung‘, die das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in den Mittelpunkt stellte. Dabei wurde versucht, nicht nur unterrichtliche sondern auch außerunterrichtliche Sprachaneignungsprozesse mit Forschungskonzepten und –methoden der Psycholinguistik in den Blick zu nehmen. Zunehmend

²³ Vorherige Studienordnung, bei der der Sprachunterricht vom Literaturunterricht getrennt war und nur eine marginale Rolle im Fach *Lingua e Letteratura Tedesca* spielte.

²⁴ Vgl. Königs: 2004: 515.

²⁵ Diese Skepsis gegenüber der Linguistik kam auch im Terminus der ‚Didaktischen Grammatik‘ der 70er Jahre zum Ausdruck.

²⁶ Vgl. Königs 2004: 515.

trat der Lerner ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses und die Erforschung des Lernens fremder Sprachen wurde immer mehr empirisch ausgerichtet. Die Forschungsmethodologie orientierte sich dadurch maßgebend an sozialwissenschaftlichen Standards, was auch auf methodologischer Seite zu einer weiteren Lockerung der Bindung zwischen Linguistik und Fremdsprachendidaktik führte. Die mentalen Verarbeitungsprozesse rückten außerdem in den Mittelpunkt des forscherschen Interesses, eine Art ‚kognitives Paradigma‘²⁷ entstand. In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts fanden die ‚alternativen Methoden‘ ihren Höhepunkt, das Interesse daran ebte aber schon bald darauf wieder ab, als man feststellte, dass die im Rahmen des kognitiven Paradigmas erhobenen Befunde immer mehr offenbarten, dass sich eine mit den meisten Methodenkonzepten verbundene Generalisierung des fremdsprachlichen Lernprozesses nicht aufrechterhalten ließ. Den individuellen Lernerbedürfnissen und der Individualität des Lernprozesses wurde nicht hinreichend Rechnung getragen. Lange Zeit war die Beziehung zwischen Linguistik und Didaktik «nicht nur [...] abgekühlt, sondern als in weiten Teilen stark belastet und verkrampft»²⁸. Die konkrete Anwendung einer linguistischen Theorie in der Sprachdidaktik konnte erst wieder in den 80er Jahren beobachtet werden, als die Theorie der Verbvalenz Einzug in die Fremdsprachenvermittlung hielt (sogar in die Lehrwerksschreibung, jedoch meist nur begrifflich und sehr eklektisch)²⁹. Die kognitive Wende löste dann letztendlich das behavioristisch geprägte Paradigma ab und setzte auf Bewusstmachung³⁰, das bedeutet Reflexion über den Lerngegenstand und den Lernprozess. Eng damit verbunden ist das Konzept der Interkulturalität, in dem der Bewusstmachung des Eigenen und des Fremden eine besondere Rolle zukommt. Die heutigen

²⁷ Vgl. Königs 2004: 518.

²⁸ s. Wandruszka, Ulrich (1986): 1.

²⁹ Das Lehrwerk „Stufen“ basiert im syntaktischen Bereich auf der Valenztheorie. Außerdem entstehen erste Valenzwörterbücher, als Lernwörterbücher konzipiert.

³⁰ ‚Bewusstmachung‘ darf hier auf keinen Fall als Rückkehr zum traditionellen Grammatikunterricht, zur längst überholten Grammatik-Übersetzungsmethode, verstanden werden. ‚Bewusstmachung‘ bedeutet vielmehr Reflexion über die Sprache.

Forschungsschwerpunkte ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Lernerautonomie‘ fördern eine zunehmende Konzentration auf die Reflexion über Sprache.³¹ Eine bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen kann den Aufbau eines metasprachlichen Bewusstseins entscheidend fördern.

3.1.2. Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenunterricht

Als in den 60er Jahren der Fehler und seine Analyse als wichtiges Indiz für lernerseitige Sprachverarbeitungs- und Sprachlernprozesse in den Mittelpunkt der Betrachtung rückten³², glaubte man, dass man gerade die negativen Einflüsse, die negativen Interferenzen der Muttersprache auf die Fremdsprache mit Hilfe des Sprachvergleichs erklären, vorhersagen und sogar eliminieren könne. Ursprünglich waren es deshalb insbesondere die Kontraste zwischen Mutter- und Fremdsprache, denen sich die Kontrastive Linguistik zuwandte. Als man jedoch feststellte, dass auch Ähnlichkeiten und schwache Kontraste Fehlerquellen sind, wurde die einseitige Perspektive vervollständigt: es ging bei der Kontrastiven Linguistik nunmehr um die Beschreibung der Divergenzen und Konvergenzen zwischen beiden Sprachen. Als wichtige Voraussetzung wurde eine ausführliche einzelsprachliche Beschreibung (‚Beschreiben vor Vergleichen‘) sowie ein adäquates ‚tertium comparationis‘ gefordert. Die Idee, dass sich die Schwierigkeiten allein mit Hilfe des Sprachvergleichs begründen lassen und dass sich der Grad der Interferenz proportional aus dem Grad der sprachlichen Differenzierung ergebe und sich daraus entsprechend die Lernschwierigkeiten ableiten lassen, hat sich natürlich als völlig unzureichend herausgestellt³³. Dennoch hatte (und hat) es die

³¹ Trotzdem sind Perspektive und Zielsetzung der linguistischen Forschungen meist derart definiert, dass sie für eine Sprachbeschreibung zum Zweck der Sprachvermittlung nicht adäquat sind. Außerdem halten viele Lehrbuchautoren und Lehrende an alten traditionellen Theorien und Termini fest. Auch im universitären Sprachunterricht in Italien finden sich immer noch traditionelle Begriffe wie Subjekt und Objekt, was zum Teil auch an der traditionellen Lerntradition der Schüler liegen mag, denen die Lehrer oft versuchen entgegen zu kommen.

³² Vgl. Corder 1967

Kontrastive Linguistik schwer, sich in der Fremdsprachendidaktik zu etablieren. In den letzten Jahren wird das kontrastive Bewusstsein grammatischer Phänomene und Sprachvergleich beim Grammatiklernen immer häufiger auch in der Fachliteratur thematisiert. Mir scheint, als würde man ein Phänomen, das viele Unterrichtende und Lernende schon längst praktizieren, nun endlich auch fachwissenschaftlich beleuchten³⁴. Die Kontrastive Linguistik sollte heute auch die Aufgabe haben, sprachliche Konvergenzen und Divergenzen bewusst zu diskutieren und der Fremdsprachendidaktik zur Verfügung zu stellen. Lernende sind hoch motiviert, ihr sprachliches Wissen zu erweitern³⁵ und den Sprachvergleich zur Lernökonomisierung einzusetzen³⁶. Meines Erachtens leistet eine kontrastiv ausgerichtete Thematisierung bestimmter sprachlicher Phänomene einen entscheidenden Beitrag bei der Reflexion über Sprache und der Entwicklung eines metasprachlichen Bewusstseins.³⁷ Dies wird auch von den verschiedenen *Language-Awareness*-Konzepten (vgl. 3.2.1.) unterstrichen.

3.1.3. Grammatik und Fremdsprachenunterricht

Eng mit den oben beschriebenen Entwicklungen ist natürlich auch die Frage nach der Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht und nach ihrer expliziten Vermittlung verbunden. Die strikte Ablehnung des expliziten Grammatikunterrichts, provoziert durch die Einführung der

³³ Es gibt auch Fehler, deren Ursache intralingual, psychologisch, physiologisch oder auch anders begründet sind.

³⁴ Ich bin überzeugt, dass dies von den Unterrichtenden schon länger praktiziert wird. Außerdem hat man untersucht und festgestellt, dass der Sprachvergleich eine wichtige Lernerstrategie erwachsener Deutschlernender ist. (vgl. Wildenauer-Józsa 2004)

³⁵ vgl. meine Umfrage in 2.1.1.

³⁶ Wildenauer-Józsa hat in einer Untersuchung mit erwachsenen Deutschlernenden festgestellt, dass die Erst-/ Muttersprache im Lernerwissen stark präsent ist. Außerdem setzt ungefähr zwei Drittel der Befragten den Sprachvergleich als lernökonomische Strategie ein, auch wenn dieser im Unterricht nicht explizit gefördert wird. (vgl. 2004: 38 f.)

³⁷ Ähnliche Forderungen stellt auch Elisabetta Terrasi-Haufe (2002): 63.

audiolingualen und audiovisuellen Methode, wurde unterstützt durch Hypothesen aus der Zweitspracherwerbsforschung, nach denen expliziter Grammatikunterricht erfolglos ist.³⁸ Im Zuge dieser pragmatischen und kommunikativen Wende traten die Sprechintentionen in das Zentrum der Sprachvermittlung, und die Grammatik wurde diesen untergeordnet. Grammatik wurde das Mittel zum Zweck. Ziel war insbesondere sich verständigen zu können; Kommunikation war wichtiger als formale Korrektheit. Expliziter, auf Korrektheit ausgerichteter Grammatikunterricht sollte nicht stattfinden. Die kognitive Wende in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts führte dazu, dass man sich wieder der Frage der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht zuwandte (vgl. 3.1.1.). Kommunikation stand (und steht auch heute noch³⁹) im Zentrum, Grammatik war aber nicht mehr tabu⁴⁰. Das erneute Interesse an Grammatik ist insbesondere auf die Lernerorientierung und die damit verbundene Forderung nach Bewusstmachung grammatischer Prinzipien zu erklären. Dem Lerner sollte ein reflektierter Zugang zur Grammatik und damit zur sprachlichen Struktur ermöglicht werden. Man ging/ geht davon aus, dass mit der Einsicht in die Bedeutung und Funktion grammatischer Strukturen das Erlernen derselben unterstützt und gefördert wird⁴¹. Die

³⁸ Dies betrifft vor allem den traditionell ausgerichteten Grammatikunterricht, und nicht einen, der die sprachliche Reflexion unterstützt. Im schulischen Fremdsprachenunterricht, auch in Italien, steht bzw. stand die Grammatikvermittlung (leider vorwiegend im Sinne der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode) trotzdem häufig noch im Mittelpunkt.

³⁹ Dieser kommunikativen Ausrichtung wurde in den letzten Jahren durch die Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und seiner Gewichtung auf der mündlichen Kompetenz wieder Auftrieb gegeben.

⁴⁰ Marlene Rall schrieb 1990 „Grammatik ist nicht mehr tabu. Über Grammatik darf gesprochen werden.“ (S. 23)

⁴¹ Diese Aussage soll jedoch nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass man meinen könnte, mit expliziter Grammatikvermittlung könne man den Sprachunterricht willkürlich manipulieren. Die Rolle des expliziten Grammatikwissen für den Fremdsprachenerwerbsprozess wird auch heute noch heftig diskutiert und es gibt Studien mit scheinbar widersprüchlichen Ergebnissen. Neuere Forschungen zeigen bspw. , dass die Progression des Grammatikunterrichts einen inneren, impliziten Verlauf hat, unabhängig von ihrer expliziten Progression (vgl. Diehl/ Christen/ Leuenberger/ Pelvat/ Studer 2000) In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts tauchten aber auch Studien auf, die zeigten, dass explizites Grammatikwissen den Lernprozess positiv beeinflussen kann (vgl. Harden 1993: 83)

Berücksichtigung der Lernerperspektive heißt nicht nur, den Lerner durch Kognitivierung im Lernprozess zu unterstützen sondern ihn auch zum Weiterlernen zu befähigen („autonomes Lernen“ als Ziel in einem Prozess des „lifelong learning“) Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt die Motivation des Lerners selbst: ein erwachsener Lerner gibt sich nicht zufrieden mit der Reproduktion und einem vielleicht sogar kreativen Transfer des Erlernten in eine neue Kommunikationssituation, er möchte in die Struktur der Sprache Einblick erhalten und sich damit systematisch beschäftigen⁴². Man hat festgestellt, dass der erfolgreiche Sprachlerner einer ist, der nicht nur gerne in der Fremdsprache kommuniziert, sondern auch Interesse an der Struktur der Sprache zeigt und bei der Kommunikation versucht, auf die Form zu achten.⁴³ Diese Beobachtungen entsprechen auch meinen persönlichen Erfahrungen. Aus Untersuchungen ist außerdem bekannt, dass sogar Lernende, die mit ihrem Grammatikunterricht nicht zufrieden waren, das Gefühl haben, dass ihnen Grammatik beim Erlernen der Fremdsprache helfen könne.⁴⁴ Die heutige Diskussion des Grammatikunterrichts dreht sich also nicht mehr um das JA oder NEIN sondern vor allem um das WIE und WAS. Dasselbe gilt meines Erachtens – wie schon in 3.1.1. und 3.1.2. ausgeführt wurde - für die Linguistik und ihre kontrastive Ausrichtung.⁴⁵

3.2. Sprachgefühl, Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit und language awareness

3.2.1. Sprachbewusstsein – Entwicklungen und Definitionen

⁴² vgl. Jung 1993: 112, Zimmermann 1984 und 1990, Königs 1995: 80f. sowie meine eigene Umfrage in 1.1.1.

⁴³ Reiss (1985), zitiert in Butzkamm 2002: 102.

⁴⁴ Little/ Singleton (1988), zitiert in Butzkamm 2002: 102

⁴⁵ Ich möchte nochmals unterstreichen, dass Linguistik hier nicht mit der Grammatik gleichgesetzt wird. Es geht hier um verschiedene Inhalte und sprachwissenschaftliche Ebenen. Da aber die Zielsetzung, die einer unterstützenden Funktion für den Spracherwerb, gleich ist, wird eine enge Verbindung beider Bereiche in der Didaktik gefordert.

Im Zuge der kognitiven Wende hat sich auch in der Linguistik die Frage nach der Definition und der Rolle von Sprachgefühl und Sprachbewusstsein und der metasprachlichen Reflexion neu gestellt.⁴⁶ Mit *Sprachbewusstsein* ist vor allem das bewusste, explizite, deklarative Sprachwissen gemeint⁴⁷. Der Begriff stammt aus der Deutschdidaktik (Neuland 1992) und erfährt dort durch den muttersprachlichen Lese- und Schreibunterricht einen entscheidenden Entwicklungsschub⁴⁸. Reflexion über Sprache wird hier als Grundlage für die Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit betrachtet.⁴⁹ Beiträge zu Sprachbewusstsein und deren Definition stammen außerdem aus der romanistischen Sprachwissenschaft.⁵⁰ Theoretische Abhandlungen über *Sprachbewusstsein* und *Sprachgefühl*⁵¹ stießen weitere Überlegungen an.

⁴⁶ Neuland 1993: 724.

⁴⁷ Die Aufwertung des Sprachbewusstseins in der Linguistik führte in den letzten Jahren zu unzähligen Publikationen und Versuchen der Begriffsdefinition. Neue Konzepte und Termini nahmen Eingang in die Forschung. In meinen Ausführungen kann ich nicht auf alle eingehen, so dass ich oftmals nur auf die Bibliographie verweise.

⁴⁸ Dieser Schreibunterricht wird auch als Schreibkunde bezeichnet. Vgl. Seidel (1989): 7 ff.: „Wir meinen mit *Sprachkunde* den Teil des Lernbereichs Reflexion über Sprache, der sich mit sprachlichen Inhalten auseinandersetzt, die erstens nicht primär mit Syntax und Morphologie, den Hauptgegenständen des Grammatikunterrichts, zu tun haben und für die wir zweitens als Phänomene in unserem Sprachbewußtsein auch außerhalb der Schule ein natürliches Interesse aufbringen.“ (9).

⁴⁹ Vgl. Seidel 1989: 12 ff.

⁵⁰ Schlieben-Lange (1975) versucht in ihrem Beitrag „Metasprache und Metakommunikation“ die von der Sprachphilosophie stammenden Begriffe in die Sprachtheorie und die sprachwissenschaftliche Forschungspraxis zu überführen. Sie gab auch den Anstoß, verschiedene Arten und Ebenen von Sprachbewusstsein zu differenzieren und unterschied das Sprachbewusstsein in zwei Ebenen: „klar-konfus“ und „distinkt-adäquat“ (195). In den 80er Jahren wurden verschiedene soziolinguistische empirische Forschungsarbeiten in Frankreich durchgeführt, bspw. untersuchte Scherfer, Peter (1983) das Sprachbewusstsein der Patois-Sprecher in der Franche-Comté und Mathilde Fischer (1988) in Paris.

⁵¹ Hans-Martin Gauger (1976) unterscheidet drei Formen von Sprachbewußtsein: 1. das durchschnittliche, 2. das literarische und 3. das sprachwissenschaftliche (47 ff.). Er trennt das durchschnittliche, „naive“ und ohne wissenschaftliche Reflexion strikt vom letzten. Außerdem unterscheidet er zwischen internem und externem Sprachbewusstsein (51) und kommt auf die britische Tradition der „language attitudes“ zu sprechen, die vorwiegend als ein Zusammenwirken von kognitiven, affektiven und Verhaltenskomponenten mit Einfluss auf Sprachgebrauch und Sprachwandel angesehen werden.

Coseriu (1988)⁵² und auch später Hartenstein (2002)⁵³ unterscheiden verschiedene Niveaus von Sprachbewusstsein. Ein weiterer Anstoß, Sprachwissen und Sprachbewusstsein weiterzuentwickeln, kam seit den 1970-er Jahren aus England. Von dort wurde auch zum Teil die Terminologie übernommen: *language awareness*, *metalinguistic awareness* und *knowledge about language*⁵⁴. Ins Deutsche fand dieser Begriff in seiner Übersetzung als *Sprachbewusstheit*, gerade im Unterschied zu dem Wort *Sprachbewusstsein*, Eingang. Seit den 1980-er Jahren entstanden im deutschsprachigen Raum verschiedene *Awareness*-Konzepte mit dem Ziel, durch eine systematische und kontinuierliche Auseinandersetzung mit Sprachen sowohl die Sprachpraxis als auch die Reflexion über Sprache zu verbessern. Außerdem spielt der Vergleich mit der Muttersprache eine wichtige Rolle. „*Language-Awareness*-Konzeptionen betonen den Wert des Nachdenkens über die sprachlichen Besonderheiten der Zielsprache im Verhältnis zur Muttersprache, aber auch über die eigenen Lernstrategien und Lernerfahrungen und über soziokulturell spezifische Bedeutungen und Handlungsmuster, die sich hinter manch fremdsprachlicher Ausdrucksweise aufdecken lassen“⁵⁵ Sprachbewusstheit umfasst außerdem die Aufmerksamkeit eines Individuums in Bezug auf Sprachen sowie die Fähigkeit, metasprachliche Reflexionen durchführen zu können. Man ist heute der Überzeugung, dass

⁵² Coseriu entwickelt verschiedene Sprachkompetenzen und unterteilt das Sprachbewusstsein (*cognitio*) in „*obscura*“ und „*clara*“. Letzteres differenziert sich in „*confusa*“ und „*distincta*“ und wiederum letzteres noch in „*adaequata*“ bzw. „*inadaequata*“.

⁵³ Hartenstein unterscheidet zwischen kognitivem und intuitivem Sprachbewusstsein und differenziert das kognitive in klar umrissenes und unscharfes, sowie das intuitive in naives und automatisches Sprachbewusstsein, so dass eine Graduierung vom intuitiven naiven Sprachbewusstsein (Sprachgefühl) bis hin zum kognitiv klar umrissenen Sprachbewusstsein stattfindet (vgl. S. 266 ff.)

⁵⁴ Ein besonders wichtiger Anstoß gab das Buch von Eric Hawkins: *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge 1984 und 1987. Für den Begriff *Language awareness* gibt es auf Grund der verschiedenen Konzeptionen auch heute noch keine einheitliche verbindliche Definition. Dies wird auch durch viele sich überschneidende und konkurrierende Termini erschwert.

⁵⁵ Fandrych, Christian (2005): 7.

beide Fähigkeiten, Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit, insbesondere auf der Spracherfahrung basieren.⁵⁶ Als Ergebnis einer verstärkten Lernerperspektive bildete sich auch der Begriff *language learning awareness (Sprachlernbewusstheit)*⁵⁷ heraus. Dieser bezieht sich vor allem auf die mentale Verarbeitung von Sprache, auf Sprachlernprozesse und den Einsatz von Lernstrategien. Bei den Mehrsprachigkeitskonzepten spielen außer neurophysiologischen, lernerexternen, emotionalen und fremdsprachenspezifischen Faktoren die kognitiven Faktoren, und dazu gehören Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Reflexion über Sprache, eine wichtige Rolle.⁵⁸

1.2.1. Die verschiedenen Ebenen von Sprachbewusstsein

Ausgehend von den verschiedenen Klassifikationen des Sprachbewusstseins⁵⁹ habe ich versucht, die metasprachlichen Äußerungen von Studenten, die sie bei einem retrospektiven Interview im Rahmen einer Untersuchung zur Polysemie⁶⁰ machten, zu klassifizieren⁶¹. Die Studenten wurden nach der Beendigung einer Art Cloze-Test gefragt, warum sie bestimmte Verben bzw. Verbformen in die Lücke eingesetzt haben, und wurden dadurch angehalten über eine bestimmte sprachliche Produktion zu reflektieren. Die Äußerungen wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert.

An Hand der sprachlichen Äußerungen kann man generell zwischen intuitiven, eher auf das Sprachgefühl basierende Äußerungen und

⁵⁶ Deutsch als Fremdsprache 31/2004: 58.

⁵⁷ Gnutzmann (2003): 336.

⁵⁸ Hufeisen, Britta (2004): 20.

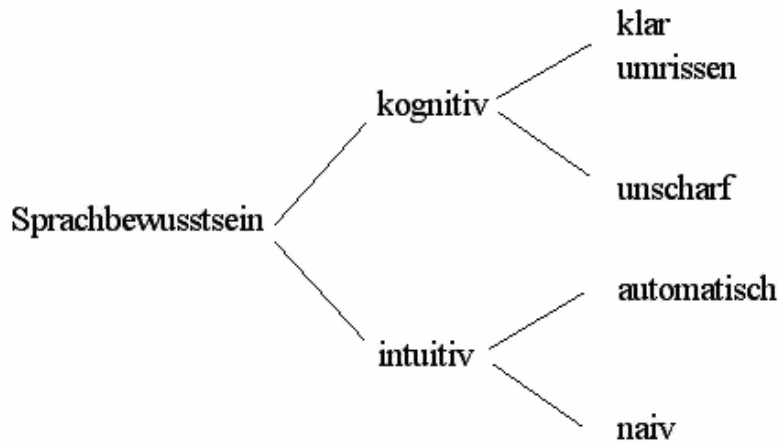
⁵⁹ Vor allem Schlieben-Lange (1975), Gauger (1978), Coseriu (1988), Hartenstein (2000). Ich verwende generell den Ausdruck Sprachbewusstsein und differenziere begrifflich auf den einzelnen Ebenen.

⁶⁰ Vgl. Nied Curcio 2005.

⁶¹ Für die Einteilung wurden alle metasprachlichen Äußerungen miteinbezogen, auch solche, die man als falsche Überlegungen bezeichnen könnte.

reflektierten, kognitiven Sprachäußerungen unterscheiden. Ich bezeichnete diese beiden Ebenen von Sprachbewusstsein: „intuitiv“ und „kognitiv“. Für die Einteilung wurden sprachliche Äußerungen herangezogen, die über Lernstrategien, Aktivierung des Wissens, die Einstellung gegenüber der Sprache und die Art des „Sprachgebrauchs“ Auskunft gaben. In die intuitive Ebene wurden alle metalinguistischen Kommentare eingefügt, die auf ein unstrukturiertes, implizites Wissen hindeuten, das naiv und spontan, ohne Reflexion und Erklärungen abgegeben wurde. Man könnte hier auch von „Sprachgefühl“ sprechen. Zur kognitiven Ebene gehören dagegen alle explizit metasprachlichen Erklärungen, die auf genaues Beobachten von sprachlichen Strukturen und Prozessen hinweisen und die die Fähigkeit des Studenten zur metasprachlichen Reflexion belegen (Ebene der Sprachbewusstheit). Die Auswertung der sprachlichen Daten war so komplex, dass natürlich weitere Ebenen unterschieden werden mussten. Die intuitive Ebene unterteilt sich in eine „naive“, und in eine „automatische“. Man kann nicht unbedingt von zwei Ebenen sprechen; die Unterscheidung liegt eher in der Art und Weise, wie das sprachliche Wissen in der Sprachpraxis Anwendung findet: ist die Äußerung eher spontan, naiv und unsicher, dann wurde sie der Ebene „naiv“ zugeordnet, ist sie eher natürlich, automatisch, schnell und (häufig) effektiv, dann habe ich die Äußerung dem „automatischen, intuitiven“ Sprachbewusstsein zugeordnet. Auch das kognitive Sprachbewusstsein kann in zwei Ebenen differenziert werden: einer „unscharfen“ und einer eher „klar umrissenen“. Die Termini beziehen sich auf den unterschiedlichen Grad in der metasprachlichen Reflexion. Folgendes Schema verdeutlicht die verschiedenen Ebenen⁶².

⁶² Die einzelnen Ebenen können nicht deutlich und klar voneinander getrennt werden, sondern sind eher als Kontinuum zu betrachten.



Ich möchte im Nachfolgenden verschiedene Beispiele von sprachlichen Äußerungen auflisten, nicht nur um das Schema zu veranschaulichen, sondern auch um einen generellen Einblick in diese studentischen Äußerungen zu gewähren und zu demonstrieren, auf welcher unterschiedlichen Ebenen sich die Metasprache der Studenten bewegen kann.

Typisch für metasprachliche Äußerungen auf der **intuitiv-naiven Ebene** sind folgende Eigenschaften: die Unfähigkeit von Studenten, auch nur irgendeinen Kommentar zur Sprachproduktion, ein instinktives sprachliches Verhalten, das Fehlen von metalinguistischen Strategien, Beurteilung der sprachlichen Richtigkeit nach dem Gehör, konfuse Erklärungen, Gebrauch von auswendig gelernten Formulierungen, extreme Abhängigkeit von der Muttersprache, fehlendes Bewusstsein der Kontrastivität.

Einige Beispiele:

- *non mi ricordo nemmeno se l'ho messo o no, il verbo! (...) Buio completo!*
- *non mi veniva proprio, chissà perché ho messo 'abtreten', da che mi è venuto, non lo so! (...) 'abtreten' non mi ricordo neanche che vuol dire, sinceramente! Non so perché l'ho messo!*

- *ma non mi chiedere perché, a orecchio!*
- *veramente non mi suona tanto bene...anzi... ma non mi è venuto altro da scrivere...*
- *non lo so a me suonava bene così! io vado molto a orecchio!*
- *...'schließen' invece mi dà l'idea delle chiavi che chiudono...cioè proprio il rumore delle chiavi! (sic!)*
- *perché io dicevo sempre questa frase*
- *'ha dato un...non ha ancora dato un esame', se non sbaglio è 'eine Prüfung bestehen'...(...) sì, sì conoscevo già il verbo e l'ho messo così*
- *andare a prendere: questa è da ridere!! Mi veniva 'nehmen kommen'! sai quelle cose, quei verbi tedeschi lunghissimi, dico vabbè ora ce lo metto pure io!*

Die sprachlichen Äußerungen auf der **intuitiv automatischen Bewusstseinsbene** lassen sich folgendermaßen charakterisieren: der instinktive Gebrauch von festen Wendungen, die der Student sicher gebraucht, natürlicher und spontaner Gebrauch von familiären Formen, die er regelmäßig verwendet und dadurch verinnerlicht hatte.

Beispiele hierzu:

- *bè, appunto perché si tratta di un 'contratto' fra due 'ditte' quindi mi è subito venuta la frase fatta 'ein Vertrag abschließen'; sui libri si trova spessissimo. Qui mi ha aiutato 'Firmen' e 'Vertrag' che mi davano chiaramente il contesto di una cosa commerciale in cui 'abschließen' è perfetto*
- *prima avevo scritto 'ansehen', poi ho corretto, mi ricordavo male 'sembrare', poi ho ricordato 'sie sieht müde aus', quindi*
- *perché spesso io sento, quando qualcuno dice una sciocchezza, 'ich muss lachen', quindi 'mi viene da ridere', loro dicono 'ich muss lachen' (...)...cioè per me è venuta istintiva (...) non mi verrebbe un altro verbo a dire la verità!*
- *ah...qui sono sicura...solo questo ci può andare. A parte che la conosco proprio come espressione questa con 'wieviel' ma poi c'è l'indicazione del prezzo, parla della gonna...era chiaro che stava chiedendo il prezzo...(*

Die meisten metasprachlichen Überlegungen der Studenten befinden sich auf diesen beiden Ebenen, insbesondere auf der intuitiv naiven BewusstseinsEbene. Seltener sind Kommentare zu finden, die auf ein höheres Sprachbewusstsein verweisen.

Charakteristisch für das **kognitive unscharfe Sprachbewusstsein** ist die kritische, reflektierte Betrachtung der sprachlichen Produktion⁶³. Die Überlegungen sind jedoch noch meist konfus, bestimmte Denkstereotype sind präsent. Der Student ist sich in meist über seine Mängel in der L2 bewusst und kann recht klar seinen Sprachstand einschätzen. Er verwendet außerdem bestimmte Lernstrategien⁶⁴ und sich der Kontrastivität (wenn auch noch sehr oberflächlich) bewusst.

Einige Beispiele:

- *pure qui, io non sapevo però 'dare una mano', non so come va detto, però ho messo 'helpen' per dire 'aiutare'...poi il dativo va bene, perciò l'ho messo comunque*
- *eh, 'aussehen' vuol dire 'sembrare'! per cui 'aussehen', 'jemand sieht aus, als...ein Clown'! per cui 'aussehen' e non avrei messo nient'altro! è proprio lui! (...) sì...perché se no ci poteva andare anche 'vorkommen', però, però poi ci andava il riflessivo!*
- *io ho messo 'non ha preparato' – 'vorbereitet' ma ho sviato un po' ...sì mi è venuto lì per lì 'bestehen' ma è 'passare' cioè 'non ha passato l'esame' ma comunque non è la stessa cosa, non è mai 'dare l'esame' perché 'bestehen' è qualcosa di positivo, già passato, 'vorbereitet' è qualcosa prima, cioè mi è mancato proprio il 'dare l'esame', 'andare a dare l'esame'*
- *'geben' perché non sapevo cos'altro mettere...cioè, logicamente questo 'mit' mi faceva capire che...non era tanto adatto 'geben', però non mi veniva in mente nessun altro...*

⁶³ hier: der Elemente im Satz, die auf die Verwendung eines bestimmten Verbs verweisen.

⁶⁴ hier: z.B. Bedeutungsreduktion', 'Bedeutungssubstitution', seltener die 'Wortschöpfung'.

- *il mio problema coi verbi tedeschi sono i composti, i verbi con le preposizioni perché sicuramente ci sarà un'accezione di 'geben' con preposizione che serve praticamente a...però magari se la sento dico sì, è giusto con...se poi mi vai a chiedere magari, non so, i suffissi, i cosiddetti suffissi dei verbi, cioè lo so che 'ein' vuol dire una determinata cosa o 'durch' vuol dire 'attraverso', cioè 'dall'inizio alla fine', cioè teoricamente le so queste cose, 'aus'...però poi quando le vado ad applicare ho problemi.*
- *allora, questa l'ho imparata! Perché il movimento dall'interno verso l'esterno è 'her', però viene da dentro, perciò esce! (...) sono regole che ho imparato! Terzo anno, che queste particelle vanno usate ogni volta che c'è un certo verbo di movimento, capito come? Però in realtà è ancora più difficile di questo! Perché molti verbi utilizzano il movimento, cioè queste particelle, in modo figurato*

Sehr selten sind Äußerungen der Studenten auf der **kognitiv klar umrissenen Ebene**. Charakteristisches Merkmal für diese Ebene ist die Fähigkeit des Studenten, seinen eigenen Sprachgebrauch in der L2, meist sogar recht ausführlich, zu begründen. Dabei verwendet er meist grammatische Regeln. Das Sprachwissen wird bewusst und in der Regel auch richtig angewandt. Er ist sich der Kontrastivität zwischen den beiden Sprachen bewusst und kann kontrastive Konvergenzen und Divergenzen erklären und sie bewusst zur Fehlervermeidung einsetzen. Nicht nur die Metasprache war korrekt, sondern auch die sprachliche Produktion im Test selbst.

Beispiele für dieses hohe Bewusstseinsniveau:

- *ho detto 'oddio!', non lo so mi ha messo un attimo così! Perché ora ti spiego, avevo pensato che questo fosse rivolto...scusa! L'accusativo fosse rivolto al verbo, poi ho detto 'ma no, scusa!', questa è semplicemente l'inversione accusativo-dativo quando sono presenti entrambi, si preferisce mettere l'accusativo rispetto al dativo, quando invece normalmente è il contrario, giusto? Quando questo non è un pronome, bensì è un nome!*

- *perchè all'inizio siccome pensavo anche a 'venire', non capivo quale fosse il soggetto, cioè potevo dire che 'Anna prende la febbre' o che 'la febbre viene ad Anna', cioè che la febbre...pensavo più a una frase con 'febbre' soggetto e il verbo 'venire', no? Però poi ho visto che il soggetto era 'Anna' perché era subito dopo 'wenn' e quindi non poteva essere la 'febbre' e quindi ho dovuto, ho pensato a un verbo che, il cui soggetto potesse essere 'Anna' e 'Fieber' complemento oggetto e quindi ho messo 'bekommt', anche se ero indecisa fra 'bekommt' e 'kriegt', penso però che vadano bene tutti e due e che 'kriegt' sia più...della lingua parlata e allora ho messo 'bekommt'.*
- *è le cosiddette frasi fatte, no? Comunque c'è un retaggio che può essere cristiano, no? Quindi non è il 'dare' in quel senso, ma è proprio 'sacrificare' cioè nell'accezione cristiana cattolica 'Dio sacrifica, si sacrifica per noi', no? Anche perché 'opfern' è usato sia nei sacrifici che anche nell'epoca classica come 'sacrificio' d'agnello, no? o di animale e quindi Cristo che è l'agnello di Dio si sacrifica per noi e quindi c'è questa mescolanza secondo me...*

Interessant ist, dass sich in meiner Untersuchung kein einziger Student auf ein bestimmtes Bewusstseinsniveau einordnen ließ. Ein und derselbe Student bewegte sich im Laufe des Interviews auf verschiedenen Ebenen, d.h. die sprachliche Reflexion ist häufig an bestimmte Phänomene und Strukturen in der Sprache gekoppelt. Jedoch ist äußerst selten zu beobachten, dass ein Student von der Ebene „naiv“ zur Ebene „klar umrissenen“ übergeht. Häufiger ist das „Switching“ zwischen den benachbarten Ebenen, und manchmal auch zum übernächsten.

Evident ist die Relation zwischen Bewusstseinsniveau und Fehlerhäufigkeit. Je niedriger das sprachliche Bewusstsein eines Studenten ist umso häufiger treten Fehler im Sprachgebrauch auf. Daraus könnte man schließen, dass ein hohes Sprachbewusstsein mehr Sicherheit im Sprachgebrauch gebe und sich die Anzahl der Fehler reduziere. Dies würde meine Hypothese, nämlich dass ein hohes kognitives

Sprachbewusstsein eine bewusste Sprachverwendung und damit die allgemeine Sprachkompetenz fördern, bestätigen. Die Fähigkeit, ein Sprachbewusstsein zu entwickeln würde demnach einen Transfer in die kommunikative Sprachkompetenz versprechen. Logische Konsequenz wäre demnach, dass die Reflexion über Sprache im Linguistikunterricht den Aufbau eines hohen sprachlichen Bewusstseins als Ziel hätte.

1.3. Reflexion über Sprache, Sprachbewusstheit und Sprachwissen im Fremdsprachenunterricht

Der generelle Nutzen von *language awareness* bzw. ein hohes Niveau von sprachlicher Reflexion für den Sprachunterricht wird im Allgemeinen als positiv eingeschätzt. Umstritten bleibt trotzdem inwieweit *language awareness* als explizites (deklaratives) sprachliches Wissen zu einer Verbesserung der sprachlichen Kompetenz beitragen kann.⁶⁵ Empirisch lässt sich dies kaum nachweisen. Auch die Tatsache, dass in meiner Untersuchung (s. 3.2.2.) Studenten sprachliche Äußerungen auf den verschiedenen Bewusstseinsniveaus machen, lässt darauf schließen, dass der Lerner sich wahrscheinlich sowohl bewusst als auch unbewusst Sprachwissen aneignet. Die jeweiligen Anteile kann man nicht eindeutig identifizieren und unterscheiden. Außerdem kann nicht nachvollzogen werden, inwieweit bewusst angeeignetes Wissen (explizites sprachliches Wissen) später unbewusst (implizites sprachliches Wissen) werden kann.⁶⁶ Portmann-Tselikas betrachtet in seinem Aufsatz über die Rolle des gesteuerten auf der Grammatik basierenden Unterrichts das explizite Wissen als „ein zusätzlich verfügbares Instrument der Steuerung und Kontrolle von Verstehens- und Äußerungsprozessen“⁶⁷, das im natürlichen

⁶⁵ Dies wurde bereits in Kapitel 2 aus der subjektiven Perspektive und in Kapitel 3 unter historischen Gesichtspunkten diskutiert.

⁶⁶ Dies gilt sowohl für das explizite grammatikalische Wissen als auch für das explizite sprachwissenschaftliche Wissen. Ellis (1997) erklärt in einem Modell, dass explizites L2-Wissen den Erwerb impliziten Wissens ermöglichen *kann*.

⁶⁷ Portmann-Tselikas (2003): 11

Spracherwerb nicht gegeben ist. Die Studenten können sich dadurch „viel besser orientieren und sie können in ihren eigenen kommunikativen Äußerungen gewisse Dinge besser(komplexer, korrekter) sagen, als sie es ohne dieses Wissen täten.“⁶⁸ Portmann-Tselikas stellt die Hypothese auf, dass Reflexion über Sprache durch explizites Wissen dem Studenten hilft, sprachliche Erscheinungen besser zu ordnen, d.h. er kann sich besser in der Sprache orientieren⁶⁹, was letztendlich zu einer besseren Sprachkompetenz führt.⁷⁰ Er weist jedoch darauf hin, dass der bewusste Einsatz dieses Wissens von günstigen Rahmenbedingungen abhängig ist, „nämlich von Aufmerksamkeit und freier Verarbeitungskapazität“⁷¹. Aus diesem Grund unterscheidet sich die Qualität der mündlichen von der schriftlichen Performanz.

„Die Verfügbarkeit von Wissen über Sprache verändert die Lernbedingungen tiefgreifend, ohne dass deswegen die grundsätzliche Gemeinsamkeit angetastet würde: Jedes Sprachenlernen basiert auf der Bemühung, Form und Bedeutung einzelner Äußerungen miteinander zu verbinden. Wissen über Sprache erlaubt es, diese stets konkreten Bemühungen gezielter und bewusster zu unternehmen. Voraussetzung dafür, dass dies gelingt, sind: 1) Das Wissen muss prinzipiell anwendbar sein – es muss praktisches Wissen sein, und 2) es muss auch tatsächlich eingesetzt werden.“⁷²

Wichtig scheint mir hier die Brücke des expliziten Wissen zur Sprachpraxis mittels der *Anwendung* zu sein: das Wissen muss anwendbar sein. Dies scheint mir eine der zentralen Bedingungen für den Einsatz von explizitem

⁶⁸ ebd.

⁶⁹ vgl. Aussagen der Studenten in 2.1.1.1.

⁷⁰ Portmann-Tselikas (2003): 11.

⁷¹ ebd.

⁷² ebd: 17

Wissen und der Reflexion über Sprache im Fremdsprachenunterricht zu sein. Auch Portmann-Tselikas meint, dass „solange diese Vermittlung mit dem Sprachmaterial nicht gelingt, sind Begriffe und abstraktes Wissen weitgehend Stroh.“⁷³ Anwendbares Wissen schafft „Vertrautheit“⁷⁴. Der wichtigste Zweck von Übungen sei es, das Wissen über Sprache praktisch und anwendbar zu machen und damit Vertrautheit zu erzeugen. Neuland (2002) formuliert dies ähnlich: „Bedeutsam erscheint in jedem Fall die Verbindung von sprachlichem Wissen und sprachlichem Können, wie es in der Formulierung des reflektierten Sprachgebrauchs seinen Ausdruck findet.“

4. Funktionen und Aufgaben der Linguistik

Aus den oben aufgeführten sprachtheoretischen und didaktischen Überlegungen resultieren verschiedene Funktionen und Aufgaben für die Linguistik im universitären Fach *Lingua Tedesca* in Italien.⁷⁵

1. Die universitäre Linguistik in Italien soll für die einzelnen Fremdsprachen wie *Lingua Tedesca* vorwiegend als *Angewandte Linguistik* verstanden werden. Der Linguistikunterricht soll hier den **Sprachunterricht bzw. den Spracherwerbsprozess unterstützen und fördern**, was aber nicht bedeutet, dass das Wissen über Sprache ausschließlich dieser Funktion untergeordnet sein soll. Es ist jedoch unabdingbar, dass linguistische Beschreibung so klar und transparent wie möglich ist und zudem einen Transfer in den Sprachunterricht erfährt. Ist das Wissen für den Studenten nicht anwendbar, verliert es seine Bedeutung und Funktion für den Spracherwerb.

⁷³ ebd.

⁷⁴ ebd.

⁷⁵ Diese Thesen, die hier am Beispiel von *Lingua Tedesca* aufgezeigt werden, können meiner Meinung jederzeit auf andere Fremdsprachen und ihre Didaktik an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der italienischen Universität übertragen werden.

2. Der Linguistikunterricht soll die **reflexive Auseinandersetzung mit der Sprache** und damit das **metasprachliche Bewusstsein fördern** und somit den Studenten systematisch von einem naiven, alltäglichen Sprachbewusstsein oder auch Sprachgefühl, hin zum kognitiven Sprachbewusstsein oder – wie es in der Sprachlehrforschung auch genannt wird - zur **Sprachbewusstheit** führen. Die heutigen Forschungsschwerpunkte ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Lernerautonomie‘ fördern eine zunehmende Konzentration auf die Reflexion über Sprache. Außerdem sind die Studenten in der Regel höchst motiviert, über die Sprache zu reflektieren. Natürlich kann nicht von einem Automatismus ausgegangen werden, doch wurde festgestellt, dass die Förderung der metasprachlichen Bewusstheit durchaus sprachlernfördernde Effekte hat.

3. Die Reflexion über Sprache soll durch eine **kontrastive Ausrichtung** unterstützt werden. Eine linguistische Beschreibung des Deutschen, konsequent unter kontrastivem Gesichtspunkt, kann gewinnbringend eingesetzt werden; auch gerade weil der Sprachvergleich eine wichtige Lernstrategie erwachsener Fremdsprachenlerner ist.

4. Es ist äußerst wichtig, **zwischen Linguistik- und Sprachunterricht eine enge Verbindung und Transparenz** herzustellen, auch um Synergien zu schaffen. Themen der Linguistik sollten im Sprachunterricht angewandt und geübt werden, aber auch Phänomene aus dem Sprachunterricht sollten im Linguistikunterricht reflektiert werden. Die Reflexion über sprachliche Phänomene im Linguistikunterricht ist als zusätzlich verfügbares Instrument zur Orientierung und Verbesserung der sprachlichen Kompetenz zu betrachten. Er ist nicht identisch mit der Reflexion über grammatische Phänomene und ist deshalb keinesfalls als Ersatz für die Reflexion sprachlicher Phänomene im Sprachunterricht zu betrachten.

Natürlich führt die Reflexion über Sprache nicht automatisch zu einer Verbesserung des Spracherwerbs und kann nicht als Allheilmittel deklariert werden. Es müssen selbstverständlich noch geeignete Methoden für die Einbindung von Sprachbewusstsein in den universitären Linguistik- und DaF-Unterricht entwickelt, erprobt und optimiert werden. Wichtig ist mir jedoch, eine Diskussion über die Verbindung von Linguistik und Sprachunterricht und über Konzepte von Sprachreflexion und Sprachbewusstsein im universitären DaF-Unterricht in Italien anzuregen, auch weil meine persönliche Erfahrung damit äußerst positiv sind.

Daniel Jaeger

Praxis und prinzipielle Probleme der mündlichen Prüfung

Die folgenden Bemerkungen zu den mündlichen Prüfungen knüpfen an meine Überlegungen zur Wortschatzarbeit im Unterricht, zu dessen Aufbau und insbesondere zu den regelmäßigen Vokabeltests an.

Die Studenten, die alle umfangreichen Vokabeltests bestanden hatten, mussten nur eine kurze mündliche Prüfung absolvieren in der kurz ihre Befähigung zu einem informellen Gespräch getestet wurde. Für die Studenten, die die Vokabeltests nicht geschrieben bzw. nicht bestanden hatten, bereitete ich für die mündliche Prüfung Fragen vor, die sich aus einer Kreuzung der passenden Kannbeschreibungen des römischen Modells mit dem Zertifikatswortschatz ergaben. Ich ließ die Studenten also nicht ein bestimmtes Thema vorbereiten, was erfahrungsgemäß fast immer zu auswendig gelernten und dann aufgesagten Texten führt, sondern sagte ihnen, dass sie den gesamten Wortschatz des Jahres können und demzufolge frei über alle im Lernwortschatz enthaltenen thematischen Bereiche sprechen müssten.

Die beiden für die mündliche Prüfung in Betracht kommenden Kannbeschreibungen des Römischen Modells sind:

"Kann sich dank eines ausreichend großen Repertoires an Wörtern und Wendungen und manchmal mit Hilfe von Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens (z.B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse) äußern." bzw.

"Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete äußern."

Fragen, die sich dementsprechend aus der praktischen Anwendung des Lernwortschatzes ergaben waren also z.B.:

*Haben Sie Vorhänge in Ihrem Zimmer?
Haben Sie zu Hause einen Anrufbeantworter?
Welches italienische Sprichwort gefällt Ihnen am besten?
Sind Ihre Cousins und Cousinen alle volljährig?
Kennen Sie jemanden, der ein Klavier hat?
Wann haben Sie zum letzten Mal gezeichnet?*

Jede dieser Fragen kann in ein kleines Gespräch einführen. Um dieses aufzunehmen, ist es dabei zunächst notwendig, dass der Student den Wortlaut der Frage versteht, also in diesen Fällen weiß, was ein Vorhang, ein Anrufbeantworter, ein Sprichwort, ein Klavier ist und was *volljährig* und *zeichnen* bedeutet. Wenn der Student dann z.B. sagt, dass er einen Vorhang hat, kann man fragen, ob er immer bei geschlossenem Vorhang schläft, ob er Schwierigkeiten hat, bei Licht zu schlafen, bei welchen Lichtverhältnissen er früher geschlafen hat, ob er Leute kennt, die nicht im Dunkeln schlafen können usw.

Ein solches Gespräch kann man an jede beliebige der Eingangsfragen anknüpfen, ohne eine solche aber nicht genauso leicht aus dem Ärmel schütteln. Zur Vorbereitung der Prüfung habe ich also ungefähr hundert solcher Fragen vorbereitet.

Ein prinzipielles Problem mit den Prüfungen besteht meiner Meinung nach darin, dass die Kannbeschreibungen als Einstufungssystem mit dem der Noten inkompatibel sind.

Im zweiten Jahr sollen die Studenten das Niveau B1 erreichen, das dann für das dritte Jahr vorausgesetzt wird und auch erforderlich ist, um dort am Unterricht teilnehmen zu können. Die Prüfung muss also einerseits dieses Niveaus nachweisen, stellt andererseits aber eine Leistung dar, die zu benoten ist; dabei ist 30 die beste Note und 18 die niedrigste, die noch ein Bestehen und also die *Versetzung* ins dritte Jahr bedeutet.

Für diese Versetzung brauchen die Studenten also das Niveau B1 und gleichfalls muss es als vorgegebenes Lernziel des zweitens Jahrs bei seinem Erreichen auch mit der besten Note, 30, bewertet werden. Aber

was bedeutet es, wenn man sagt, mit 30 habe man die Kompetenz in sehr guter Weise, mit 18 aber immer noch in ausreichender Weise, wenn die Kompetenzen gerade mit dem Ziel definiert sind, einen spezifischen Sprachstand zu bestimmen, also entweder vorhanden zu sein oder nicht?

Aufgrund der expliziten Kannbeschreibungen kann man die darin enthaltenen Aussagen mit den Notenattributen gekoppelt reformulieren, sie heißen dann z.B.:

*"Kann sehr gut ausreichend genau /
gut ausreichend genau /
befriedigend ausreichend genau über Erfahrungen und
Ereignisse berichten und mit anderen darüber diskutieren."*

Die Absurdität dieser Sätze kennzeichnet sehr gut das Dilemma, das sich bei der Benotung ergibt.

Da für mich im Grunde nur das Erreichen des Niveaus relevant ist, würde ich am liebsten nur zwei Bewertungen vergeben, nämlich *30* und *nicht bestanden*. Dabei ist es allerdings selbst in Bezug auf die Kannbeschreibungen schon schwer genug, den Studenten die damit umrissene Kompetenz zuzuschreiben oder nicht. Wie wenig exakt diese sind und wie viel Auslegungsspielraum es dabei gibt, darauf weisen nicht nur Formulierungen wie obiges *ausreichend genau* hin, sondern auch Fälle aus der Zertifizierungspraxis der einschlägigen Spracheninstitute.

Letztlich muss man jedoch anerkennen, dass dies in der Natur der Sache liegt und durch die Festlegung von kommunikativen Kompetenzniveaus die Kriterien für die entsprechenden Stufen viel ungenauer sowie ihre Zuschreibung subjektiver werden, als das etwa beim Abprüfen von Grammatik- und Wortschatzkenntnissen der Fall wäre. Auch aus diesem Grund habe ich als zweite Komponente neben dem freien Gespräch in der mündliche Prüfung die den Zertifikatswortschatz enthaltenden Fragen eingeführt.

Anhang:

Prüfungsfragen zum Zertifikatswortschatz
als Gesprächsanlässe und *Filter*.

Kann Ihr Vater backen?
Haben Sie eine Teekanne?
Geben Sie oft Trinkgeld?
Wie viele Aschenbecher haben Sie zu Hause?
Wann haben Sie zum letzten Mal ein Streichholz angezündet?
Wann sind Sie zum letzten Mal geimpft worden?
Wann hatten Sie zum letzten Mal einen Schnupfen?
Wann haben Sie sich zum letzten Mal verletzt?
Wann haben Sie zum letzten Mal eine Spritze bekommen?
Tragen Sie oft einen Gürtel?
Tragen Sie manchmal Röcke?
Wann benutzen Sie eine Handtasche?
Kennen Sie Tricks, um Flecken wegzumachen?
Wann haben Sie zum letzten Mal ein Pflaster gebraucht?
Nähen Sie ihre Knöpfe selbst an, wenn sie abgehen?
Können Sie eine Nähmaschine bedienen?
Was war der langweiligste Film, den Sie in diesem Jahr gesehen haben?
Haben Sie einen Drucker zu Hause?
Trennen Sie ihren Müll?
Sind Sie ein neugieriger Mensch?
Was finden Sie an der deutschen Sprache am schwierigsten?
Schnallen Sie sich im Auto immer an?
Was für Werkzeuge haben Sie zu Hause?
Kennen Sie jemanden, der ein Klavier hat?
Haben Sie gerade mit jemandem Streit?
Sind Ihre Cousins und Cousinen alle volljährig?
Haben Sie zu Hause einen Anrufbeantworter?
Was ist Ihre Lieblingssendung?
Haben Sie Vorhänge in Ihrem Zimmer?
Welches italienische Sprichwort gefällt Ihnen am besten?
Haben Sie viel Geduld?
Haben Sie Pflanzen? Wie oft gießen Sie sie?
Sind Sie schon mal geritten?
Haben Sie schon mal gesehen, wie ein Tier geschlachtet wird?
Gehen Sie ab und zu schwimmen?
Wo waren Sie dieses Jahr an Neujahr?
Haben Sie Angst vor Schlangen? vor Spinnen?
Haben Sie schon mal einen lebendigen Affen gesehen?
Können Sie gleichzeitig zwei verschiedene Sachen machen?
Wann sind sie zum letzten Mal geklettert?
Welche Voraussetzungen braucht man um einen guten Job zu finden?
Kann man den Tiber überqueren?
Wissen Sie, warum der Kugelschreiber Kugelschreiber heißt? Analysieren Sie das Wort!
Wo würden Sie einen Brief verstecken, wenn ihn keiner finden sollte?
Worin unterscheiden sich Ihre Eltern von Ihnen?
Wann haben Sie das letzte Mal geflüstert?
Was hat sich in den vergangenen Jahren im Fernsehen verändert?

Mit wem in Ihrer Familie haben Sie die größte Ähnlichkeit?
Finden Sie es selbstverständlich, dass man seinen Eltern Bescheid sagt, wenn man krank ist?
Könnten Sie die Häuser beschreiben, die neben Ihrem Wohnhaus stehen?
Können Sie Geheimnisse für sich behalten?
Übertreiben Sie manchmal?
Haben Sie immer einen Ausweis dabei, wenn Sie unterwegs sind?
Haben Sie heute eine Verabredung?
Haben Sie Verwandte außerhalb Italiens?
Seit wann kann man sich in Italien scheiden lassen?
Lebt jemand aus Ihrer Familie in einem Altenheim?
Wann haben Sie sich für die Prüfungen angemeldet?
Ist jemand aus Ihrem Bekanntenkreis gerade schwanger?
Mit wie viel Jahren haben Sie aufgehört zu wachsen?
Wie winken Sie, wenn Sie jemanden verabschieden?
Was für ein Verhältnis haben Sie zu Ihren Studienkollegen?
Ist es wichtig, dass man sich auf seine Freunde verlassen kann?
Ist es wichtig, bescheiden zu sein?
Finden Sie es schwer, jemanden um Verzeihung zu bitten?
Können Sie gut streiten?
Wer ist Ihrer Meinung nach eifersüchtiger, Männer oder Frauen?
Wurden Sie als Kind oft gelobt?
Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?
Kennen Sie jemanden der Richter ist?
Kennen Sie jemanden, der Rechtsanwalt ist?
Haben Sie Freunde, die Wehrdienst gemacht haben?
Wissen Sie, wo die deutsche Botschaft in Rom ist?
Was würden Sie machen, um es herauszufinden?
Sind Sie schon einmal an einer Grenze kontrolliert worden?
Wann waren Sie zum letzten Mal in Ihrem Rathaus?
Sind Sie Mitglied in einem Verein?
Haben Sie schon mal ein Gefängnis von außen gesehen?
Welchen Beruf möchten Sie später ausüben?
Welche Fortschritte haben Sie im letzten Jahr in Deutsch gemacht?
Welche Noten gibt es an den italienischen Schulen?
Haben Sie in der Schule Aufsätze geschrieben?
Wie viel Unterricht hatten Sie in der Schule?
Welche Fächer hatten Sie in der Schule?
Können Sie sich vorstellen, selbst einmal zu unterrichten?
Haben Sie Schulfreunde, die direkt eine Ausbildung gemacht haben?
Welche Vorteile hat es, in Rom zu wohnen?
Ist die Arbeitslosigkeit in großes Problem in Italien?
Haben Sie schon mal ein Praktikum gemacht?
Wie viele Steckdosen haben Sie in Ihrem Zimmer?
Haben Sie schon mal ein Stück Kohle in der Hand gehabt?
Finden Sie es leicht Gebrauchsanweisungen zu lesen?
Welche besonderen Zeichen gibt es auf einer deutschen Tastatur?

Das Europäische Sprachenportfolio – ist ein Einsatz an der Universität sinnvoll?

Auf der Grundlage des Römischen Modells wurde Ende 2004 ein Sprachenportfolio nach den Beschreibungen des Europarats, nämlich mit Sprachenpass, Sprachbiografie und Dossier, in deutscher Sprache ausgearbeitet. An einer Probephase haben 67 DaF-Studierende teilgenommen. Anschließend bewerteten sie den Einsatz des Portfolios an Hand eines Fragebogens; sechs Probanden wurden zusätzlich interviewt. Der Fragebogen bestand aus verschiedenen Fragen zur generellen Nutzung, wie *Glaubst du, dass das Portfolio nützlich ist? Wenn ja, wofür?* oder *Glaubst du, dass es wichtig ist, deine Sprachkenntnisse mit den europäischen Niveaustufen zu vergleichen?*. Andere Fragen betrafen die Nützlichkeit in Bezug auf die Sprachkenntnisse: *Kann das Portfolio dir helfen, dein Sprachniveau festzustellen?* oder *Glaubst du, dass du nach dem Ausfüllen des Portfolios deiner Sprachkenntnisse bewusster bist?* Weitere Fragen wurden in Bezug auf den Sprachlernprozess gestellt, wie *Ist das Portfolio eine Hilfe um deinen Lernprozess besser zu kennen zu lernen?* Die letzten Fragen gingen um die praktische Handhabung des Portfolios wie z.B. *Könntest du auch in Zukunft das Portfolio alleine weiter ausfüllen?*

Das Feedback der Studierenden war sehr positiv. Alle Studierenden unterstrichen, wie wichtig die Vergleichbarkeit und Transparenz der Kompetenzen auf europäischem Niveau sei. Aber auch für den eigenen Lernprozess, für sein eigenes Engagement, und das Unterrichtsgeschehen, d.h. der Austausch mit dem Dozenten, sei das Portfolio sehr hilfreich. Positiv sei das Portfolio auch deshalb, weil man seine Kompetenzen selbst einschätzen lernt. Es wäre nicht nur feststellbar, was man schon könne sondern auch welche Lücken existierten, so dass man die Möglichkeit habe, gezielt daran zu arbeiten. Außerdem könnte man dadurch die eigenen Lernziele feststecken, regelmäßig kontrollieren und auch verändern, sowie seine Lerntraditionen und –methoden neu reflektieren. Lediglich das Ausfüllen auf Deutsch, so betonten die Studierenden, ohne

Unterstützung der Lehrperson, wäre sehr schwierig und nicht alle wären in der Lage, es alleine zu tun. Aus den Interviews geht außerdem explizit hervor, wie sehr sich die Studierenden einen regelmäßigen Einsatz des Sprachenportfolios im Unterricht wünschten.

Notwendige Ergänzungen im Römischen Modell

Abgesehen davon, dass sich der Student im 1. Jahr, 1. Semester dem Bereich der Phonologie/Phonetik im Linguistikunterricht aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive nähert⁷⁶, fragt man sich, warum denn die *Phonetik* oder die *Ausspracheschulung* nicht ins Römische Modell integriert wurde⁷⁷. Jeder DaF-Lehrende wird bemerken, dass die Aussprache bzw. das Aussprachetraining zum Sprachunterricht gehört, und deshalb eine korrekte Aussprache zu den angestrebten Kompetenzen zu zählen ist. Zudem gehen wir – wie beim frühkindlichen Spracherwerb⁷⁸ – davon aus, dass eine korrekte Aussprache einen positiven Einfluss auf den Spracherwerbsprozess hat. Genau aus diesem Grund halten wir es für äußerst sinnvoll, Kannbeschreibungen in Bezug auf die Phonetik zu formulieren und in das Römische Modell zu integrieren. Eine Möglichkeit wäre, den pragmatisch ausgerichteten Phonetikunterricht bzw. das Hör- und Aussprachetraining im Block gleich zu Beginn des 1. Semesters (1. Jahr) zu unterrichten. Danach sollte mit den Studenten regelmäßig kleinere Einheiten zur Aussprache geübt werden (zumindest im 1. Jahr). Da im 1. Jahr, 1. Semester in der Linguistik auf metasprachlicher Ebene das Thema der Phonetik behandelt wird, können Theorie und Praxis hier sehr gut miteinander verbunden werden. Ausspracheprobleme und

⁷⁶ Eine zur Linguistik gehörende Kannbeschreibung ist bspw. „Der Student soll bspw. die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem italienischen Lautsystem erkennen und zur Verbesserung der Aussprache als kognitives Hilfsmittel benutzen können. Es geht hier also eher um den Erwerb von theoretischem Wissen und nicht so sehr um die Kompetenz der korrekten Aussprache.“ (Nied u.a. 2003)

⁷⁷ Im Europäischen Referenzrahmen findet man unter den Linguistischen Kompetenzen auch nur eine halbseitige Beschreibung der Phonologischen Kompetenz, bei der es um „Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion“ (Trim u.a. 2001: 117) geht. In *Profile deutsch* fehlen die Beschreibungen zur Phonetik gänzlich. Aussprache und Intonation werden nicht als erforderliche Kompetenzen detailliert beschrieben.

⁷⁸ Vgl. Butzkamm W. und J (1999:51): [...] *Denn viele Kinder, die verwaschen artikulieren, später nur stockend lesen und katastrophale Diktate schreiben* [...]

mögliche Fehlerquellen können dort auf der kognitiven Ebene erörtert werden.

Ein weiteres Thema, das unserer Meinung im Römischen Modell detaillierter formuliert werden sollte, ist das der *Interkulturalität*.

Literatur

Berkemeier, Anna (2002): Sprachbewusstsein und Unterrichtswirklichkeit: Produktive Umsetzungsmöglichkeiten. In: Der Deutschunterricht 3. 11-17.

Brdar-Szabó, Rita (2001): Kontrastivität in der Grammatik. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin New York: De Gruyter. 195-204.

Butzkamm, Wolfgang (2002³): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. UTB. Tübingen und Basel: A. Francke.

Corder, S. Pit (1967): The significance of learner's errors. In: International Review of Applied Linguistics 5,2. 161-170.

Di Meola, Claudio (2002): Germanistische Linguistik in Italien – welche Perspektiven eröffnen sich nach der Universitätsreform? In: Foschi Albert, Marina/ Hepp, Marianne: Germanistische Linguistik und Spracherwerb an den italienischen Universitäten. 95-105.

Diehl, Erika/ Christen, Helen/ Leuenberger, Sandra/ Plevat, Isabelle/ Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz?. Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Ellis, Rod (1997): Explicit Knowledge and Second Language Pedagogy. In: Van Lier/ Corson (Hg.): Encyclopedia of Language and Education, 6. Knowledge about Language. London. 109-118.

Esteve, Olga (2004): Language-awareness im mehrsprachigen Kontext Kataloniens. Lernaktivitäten zum Aufbau eines ganzheitlichen Sprachlernkonzepts. In: Fremdsprache Deutsch. 31. 44-47.

Fandrych, Christian (2005): Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben. In: Fremdsprache Deutsch 32. 5-11.

Fenoglio, Irène (1996): Conscience linguistique. In: Goebel, Hans/ Nelde, Peter H./ Starý, Zdeněk, Wölck, Wolfgang: Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin New York: De Gruyter.

Fischer, Mathilde (1988): Sprachbewußtsein in Paris. Eine empirische Untersuchung. Wien: Böhlau.

Foschi Albert, Marina (2003): La didattica universitaria del Tedesco dopo la riforma: lingua e linguistica. In: *daf Werkstatt*. 2/2003. 17-20.

Gauger, Hans-Martin (1976): Sprachbewusstsein und Sprachwissenschaft. München: Piper.

Gnutzmann, Claus (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 335-339.

Götze, Lutz/ Helbig, Gerhard (2001): Linguistischer Ansatz. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin New York: De Gruyter. 12-30.

Häcki Buhofer, Annelies (2002): Steuert Sprachbewusstheit den eigenen Sprachgebrauch? Überlegungen zum Zusammenhang an Beispielen aus der deutschen Schweiz. In: Der Deutschunterricht 3/2002. 18 – 30.

Hawkins, Eric (1987): Awareness of Language: An introduction. Cambridge.

Harden, Theo (2003): Anmerkungen zur Kommunikation im Fremdsprachenunterricht oder: Was lernt man beim Einkaufen? In: Harden, Theo/ Marsh, Clíona: Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München.

Hartenstein, Klaus (2000): Zur Rolle von explizitem Wissen beim instruktionsgeleiteten L2-Grammatikerwerb – eine empirische Untersuchung am Beispiel der Lang- und Kurzformen der russischen Adjektive. In: Riemer, Claudia : Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Tübingen: Narr. 263-280.

Hufeisen, Britta (2004): Deutsch und die anderen (Fremd)sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. In: Fremdsprache Deutsch 31. 19-24.

Jung, Lothar (1993): Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik? Nein, danke!. In: Harden, Theo/ Marsh, Clíona: Wieviel Grammatik braucht der Mensch. München. 107-118.

Königs, Frank G. (2004): Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: Info DaF 31,5. 513-532.

Lübke, Diethard (2001): Lernwortschatz Deutsch. Imparare le parole tedesche, Ismaning: Hueber.

Moraldo, Sandro (2003): Zur Entwicklung der deutschen Sprache und der Germanistik in Italien. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik. Frankfurt Berlin: Lang. 13-18.

Neuland, Eva (1993): Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewusstsein. In: Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch. Frankfurt Berlin: Lang. 723-747.

Neuland, Eva (1994): vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel „Reflexiver Sprachgebrauch“. In: *ide* (Information zur Deutschdidaktik) 4/1994. 28-41.

Neuland, Eva (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 3/2002. 4-10.

Nied Curcio (2005): Verbale Polysemie und ihre Schwierigkeiten im DaF-Erwerb. In: *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 6.-7. Februar 2004). 195-211.

Nied Curcio, Martina/ Rößler, Elke/ Schlanstein, Lisa/ Schlicht, Michael/ Serra Borneto, Carlo (2004): Ein "Europäisches Curriculum" für Deutsch als Fremdsprache – Das Römische Modell. Internetpublikation auf dem Server der Universität Kassel, FB 09 Germanistik, Institut DaF: www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/iqn_curricula_matrerial_euro_curriculum.htm

Nied Curcio, Martina/ Rößler, Elke/ Schlanstein, Lisa/ Schlicht, Michael/ Serra Borneto, Carlo: Ein "Europäisches Curriculum" für Deutsch als Fremdsprache an den italienischen Universitäten. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 3/2005. 136 – 142.

Nuzzolo, Anna (2004): Il ruolo della coscienza metalinguistica nell'apprendimento di una Kontrastives Valenzwörterbuch der gesprochenen Sprache Italienisch-Deutsch. Grundlagen und Auswertung. *Amades*. 3/1999. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, 1999. *lingua straniera. Un approccio empirico rivolto al Tedesco*. Roma. Tesi di laurea.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. In: *German as a foreign language*. <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>

Portmann-Tselikas Paul R./ Schmölzer-Eibinger (2001): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck u.a.: StudienVerlag.

Rall, Marlene (1990): *Sprachbrücke 1. Handbuch für den Unterricht*. München.

Scherfer, Peter (1983): *Untersuchungen zum Sprachbewusstsein der Patois-Sprecher in der Franche-Comté*. Tübingen: Narr.

Schlieben-Lange, Brigitte (1975): Metasprache und Metakommunikation. In: Schlieben-Lange, Brigitte (Hg.): Sprachtheorie. Hamburg: Hoffmann und Campe. 189-205.

Seidel, Brigitte (1989): Wörter im Sprachbewusstsein. Sprachkunde in der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel.

Terrasi-Haufe, Elisabetta (2002): Der Erwerb von Deutsch als Fremdsprache in Tessiner Schulen. In: Foschi Albert, Marina/ Hepp, Marianne: Germanistische Linguistik und Spracherwerb an den italienischen Universitäten. Bd. 39. 35-65.

Thurmaier, Maria (1997): Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23. 25-45.

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* (Übersetzung: Quetz, Jürgen, in Zusammenarbeit mit Schieß, Raimund und Sköries, Ulrike) Berlin et al.: Langenscheidt, 2001.

Wandruszka, Ulrich (1986): Einige Gedanken zum Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 17. 1-10.

Wildenauer-Jósz, Doris (2004): Wie erwachsene Deutschlernende ihre Sprachenkenntnisse einsetzen: Beispiel Grammatik. In: Fremdsprache Deutsch 31. 38-42.