

## Quersprachig denken

### Zum Umgang mit lexikalischen und anderen Lücken beim Fremdsprachenerwerb

Sylvia Thiele

El contenido del lexema laguna está marcado por un elemento “negativo”, o más exactamente, por un elemento “privativo”; es decir, se comprueba una ausencia donde se esperaba una presencia, [...], o dicho de modo más general, una laguna es un elemento ausente dentro de una estructura.

Horst GECKELER<sup>1</sup>

#### 1. Vorbemerkung

Die Ladinier der nördlichen Täler, des Gadertals und Grödens, verfügen über intensive Erfahrungen mit autochthoner Mehrsprachigkeit. Dieser wird u.a. im Bildungswesen, und zwar bereits im Kindergarten, Rechnung getragen.

Die beiden zu der autonomen Provinz Bozen gehörenden genannten Talschaften haben dank des Autonomiestatuts von 1972 ein besonderes Schulsystem: Es berücksichtigt die gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit – hier im Sinne einer individuell ausgeprägten Dreisprachigkeit, also nicht einer Mehrsprachigkeit innerhalb der Muttersprache nach WANDRUSZKA<sup>2</sup> – und erhebt sie zum in-

<sup>1</sup> GECKELER 2000, 65.

*Der Inhalt des Lexems “laguna” [Lücke] wird durch ein negatives Element bestimmt – oder genauer – durch ein fehlendes Element, d.h., man stellt einen Mangel an der Stelle fest, an der man ein Vorkommen erwartet, bzw. allgemeiner gesagt, eine Lücke bezeichnet ein nicht vorhandenes Element im Rahmen einer Struktur.*

<sup>2</sup> WANDRUSZKA 1979, 323.

stitutionellen, schulischen Prinzip. Die Minderheitensprache Dolomitenladinisch wird als Kulturschatz Europas gefördert und dadurch gleichzeitig geschützt. So heißt es im Artikel 19 des Statuts unter anderem:

Die ladinische Sprache wird in den Kindergärten verwendet und in den Grundschulen der ladinischen Ortschaften gelehrt. Dort dient diese Sprache auch als Unterrichtssprache in den Schulen jeder Art und jeden Grades. In diesen Schulen wird der Unterricht selbst auf der Grundlage gleicher Stundenzahl und gleichen Enderfolges in Italienisch und in Deutsch erteilt.<sup>3</sup>

Diese Schulorganisationsform nennt sich *paritätisch*, die Hauptsprachen Italienisch und Deutsch werden in gleicher Stundenzahl in den verschiedenen Fächern verwendet, die Schüler sollen am Ende der jeweiligen Schulstufe die beiden Sprachen ungefähr gleich gut beherrschen.<sup>4</sup> Das Ladinische, die Muttersprache der meisten Schüler, kommt sowohl als Erläuterungssprache in der Grundschule (vor allem in der ersten Klasse) als auch als eigenes Fach zu den paritätischen Sprachen noch dazu.<sup>5</sup>

Zur Grundschulorganisation sei an dieser Stelle folgendes angemerkt: Es gibt zwei Möglichkeiten des Einstiegs. Entweder besucht ein Kind die deutsch-ladinische oder die italienisch-ladinische Klasse. Die Schüler lernen Lesen und Schreiben auf Deutsch bzw. Italienisch, das Ladinische ist mündliche Unterrichtssprache und erleichtert den ersten Kontakt mit der oft fremden Sprache. Ladinische Kinder werden im Gadertal und in Gröden in einer Fremdsprache alphabetisiert. Eine Unterrichtsstunde pro Tag widmet sich mit spielerischen Lernformen der jeweils anderen Fremdsprache, nämlich der dritten Sprache. Seit der Grundschulreform 1991–1992 besteht dank Lehrerteams die Möglichkeit, anders als in der Mittelschule mit Aufteilung der Sprachen auf bestimmte Fächer, die Unterrichtssprache für alle Fächer wöchentlich zu wechseln.

Die sprachlichen Voraussetzungen sind bei Grundschuleintritt sehr unterschiedlich.<sup>6</sup> Die Mehrsprachigkeit (hier in Bezug auf elementare Aspekte im Bereich

<sup>3</sup> RIFESSER 1994, 12.

<sup>4</sup> Mittelschule: auf Deutsch: Deutsch, Geschichte, Bürgerkunde, Mathematik, Naturkunde, Physik, Chemie; auf Italienisch: Italienisch, Geographie, Musikerziehung, Kunsterziehung, Leibeserziehung, Technische Erziehung; abwechselnd auf Deutsch, Italienisch und Ladinisch: Religion. Oberschule: auf Deutsch: Deutsch, Geschichte, Englisch (!), Naturwissenschaften, Kunstgeschichte und Zeichnen, Leibeserziehung; auf Italienisch: Italienisch, Religion, Latein, Mathematik und Informatik, Physik, Rechtskunde und Wirtschaftskunde.

<sup>5</sup> Der Lehrkörper muss über besondere Eingangsqualifikationen verfügen, u.a. eine absolvierte Dreisprachigkeitsprüfung und Kompetenzen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Diesen Anforderungen wird im Rahmen einer universitären Ausbildung für Erzieher bereits Rechnung getragen.

<sup>6</sup> RIFESSER 1994, 16f.

Wortschatz und Strukturen) hängt von Faktoren ab wie z.B. von der bzw. den in der Familie verwendeten Sprachen oder von der touristischen Entwicklung des Ortes. Zum Ausgleich dieser unterschiedlichen Sprachkompetenzen wird seit Jahren ein sogenannter *geregelter Sprachkontakt* gefordert und praktiziert, bei dem der Sprachvergleich, im Kindergarten in spielerischer Form, an allen Schulen im Sprachunterricht eine entscheidende Rolle spielt.

Evaluationsergebnisse legen eine positive Bewertung dieses didaktischen Konzepts nahe. Um eine Stelle im öffentlichen Dienst anzutreten, muss in Südtirol die Zwei- bzw. Dreisprachigkeitsprüfung abgelegt werden. Die Testergebnisse sind bei denselben schriftlichen Arbeiten für alle drei Sprachgruppen direkt vergleichbar:

Im langjährigen Durchschnitt (1978–1990) schneiden die Schulabgänger aus den Schulen der ladinischen Täler im Vergleich zu ihren Kollegen aus den deutschen und italienischen Schulen bei dieser Prüfung recht gut ab. Die besten Ergebnisse zeigen dabei die [...] Kandidaten mit Abitur, aber auch die Bewerber [...] (mit) Pflichtschulabschluß liegen in der Beherrschung der beiden Sprachen Deutsch und Italienisch noch deutlich über den Kollegen der anderen Sprachgruppen. [Eine Untersuchung von 1993 zur Leseleistung] zeigt, dass das Sprachverständnis der ladinischen Pflichtschulabgänger im Vergleich zu ihren anderssprachigen Kollegen in allen drei Sprachen keine großen Unterschiede aufweist, dass aber die Ergebnisse in der Muttersprache am besten sind.<sup>7</sup>

Um beim Spracherwerb im Sinne des vom *Istitut Pedagogich* (Pädagogisches Institut) vorgeschlagenen *geregelten Sprachkontakts* Kontrastivdaten nutzbar zu machen, mussten diese zunächst mittels Gesprächen mit ladinischen Kolleginnen, Kollegen und Muttersprachlern ermittelt und im Sinne einer didaktischen Reduktion im Hinblick auf Frequenz bzw. Hartnäckigkeit in den entsprechenden Einzelsprachen analysiert werden.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich nach der Auswertung auf ausgewählte Schwerpunkte, weil es im Rahmen dieses Aufsatzes nicht möglich ist, alle Vergleichsdaten umfassend darzustellen. Ein kurzer Exkurs soll Möglichkeiten der Integration von Sprachvergleichsdaten in den Fremdsprachenunterricht, hier am Beispiel Französisch, für Gebiete ohne autochthone Mehrsprachigkeit aufzeigen.

Die Analyse sprachlicher Äußerungen der Sprecher macht neben semantisch-lexikalischen Unschärfen vor allem Interferenzprobleme bzw. die schwierige Übertragung struktureller Nullpositionen im grammatisch-syntaktischen Bereich deutlich. Dazu werden ausgewählte Aspekte skizziert, um dann mit Hilfe von Übungsvorschlägen Lösungsmöglichkeiten anzubieten, die es den Schülern unter

<sup>7</sup> RIFESSER 1994, 25f.

Berücksichtigung individueller Lernstrategien erleichtern, sich bestimmte kontrastive Strukturen bewusst zu machen und die zu lernenden Sprachen zu trennen, und zwar immer im Hinblick auf charakteristische Merkmale der jeweils anderen außerhalb der aktuellen sprachlichen Performanz. Ziel ist das Erreichen eines höheren Kompetenzgrades in der/den Zielsprache/n durch den bewussten Sprachvergleich.

## 2. Kontrastivdaten

Da eine Didaktik der Mehrsprachigkeit nach Eike THÜRMANNS<sup>8</sup> nicht ohne Mutter- oder Erstsprache auskommt, oder, um Mario WANDRUSZKA zu zitieren, [sich] “die Muttersprache nicht so einfach ausschalten [lässt], sie [...] Wegbegleiterin für alle weiteren Sprachen [ist] und [...] ihnen gleichzeitig immer im Weg [steht],”<sup>9</sup> geht der folgende Datenüberblick vom Ladinischen aus.

Deutsch lernende, gadertalische bzw. grödnerische Schüler haben in der Zielsprache vor allem bei der Wahl der korrekten Plural- und Kasusmorpheme erfahrungsgemäß die größten Schwierigkeiten, dazu kommt der Gebrauch der korrekten Präpositionen und der Fälle, die diese verlangen. Probleme bereitet die Satzgliedstellung im Nebensatz;<sup>10</sup> der Gebrauch der Modi (nämlich bei der Verwendung des deutschen Konjunktivs in der indirekten Rede) und Tempora erweist sich hingegen im Vergleich nur teilweise als schwierig, da es neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten gibt.

Beim Erlernen des Italienischen, einer ebenfalls romanischen Sprache, treten insgesamt weniger Probleme auf. Auffällige Unterschiede lassen sich in Bezug auf die Verwendung der Tempora der Vergangenheit feststellen: Eine Entsprechung des *passato remoto* fehlt im Ladinischen, der Aspekt wird von *perfet* und *imperfet* getragen, ist aber nicht mit dem System der gesprochenen französischen Sprache oder norditalienischen Varietäten deckungsgleich.<sup>11</sup> Die obligatorische Verwendung der

<sup>8</sup> THÜRMANNS 2002, 29.

<sup>9</sup> WANDRUSZKA 1979, 323.

<sup>10</sup> Hier bereitet vor allem die Verbendstellung Schwierigkeiten. Wenn das Subjekt den Aussagesatz nicht eröffnet, sondern z.B. eine adverbiale Bestimmung, ein Objekt oder ein vorgeschalteter NS, ist die Inversionsstruktur V-S im Ladinischen (wie auch im Fragesatz) üblich. Die deutsche Wortstellung birgt in dieser Hinsicht vergleichsweise wenig Fehlerquellen.

<sup>11</sup> N.B.: Das Imperfekt der Modalverben kann zusätzlich für Handlungen in der Zukunft verwendet werden (z.B. Gadertalisch: *doman orônse jì a Aunejia*). Cf. VALENTIN 2004, 57.

Subjektpronomina<sup>12</sup> bis hin zur funktionslosen Dopplung, die die norditalienischen Varietäten und das Rätomanische, im Besonderen das Friaulische, kennzeichnet, findet sich häufig in Standarditalienischen Sätzen ladinischer Muttersprachler.<sup>13</sup> Eine redundante Aufnahme des indirekten Objekts besonders der dritten Personen durch ein Klitikum findet ebenfalls Nachahmung im Italienischen, wo sie durchaus vorkommen kann, aber nicht so ausgeprägt ist wie z.B. im Spanischen.

Normabweichungen in der zielsprachlichen Performanz können konkrete Hinweise “für die bereits erworbene muttersprachliche Kompetenz einerseits und für die noch fehlende Kompetenz in der Fremdsprache andererseits darstellen”<sup>14</sup>. Diese Kompetenz der Lerner in der Erstsprache kann man im Sprachunterricht nutzen, um ihn mit gezielten methodischen Zugriffen zeitökonomisch und effektiv zu gestalten. Dies setzt eine umfassende Kenntnis der Kontrastivdaten der drei Sprachen bei den Lehrenden voraus, um nach angemessener didaktischer Reduktion Stunden zu planen und durchzuführen.

### 3. Vorüberlegungen auf der Basis praktischer Unterrichtserfahrungen

Die Reflexion des Fremdsprachenunterrichts und die damit verbundene Evaluation der Planung, der Durchführung und der Lernfortschritte führt unter anderem im Bereich des Grammatikunterrichts zu Überlegungen, Lehr- und Lernmaterialien selbstständig zu konzipieren, um in Übungs- und Festigungsphasen neu erlernter, aber auch zu wiederholender grammatischer Strukturen einen motivierenden, effektiven sowie strukturierten Lernfortschritt zu erzielen.

Bei der Sichtung von Übungsmaterialien<sup>15</sup> zum Italienischen für Fortgeschrittene z.B. findet man folgende, wohl grotesk anmutende Sammlung unverbundener Sätze, die in die Zielsprache übersetzt werden sollen, um das Phänomen Pluraliantum im Rahmen kontrastiver Grammatik Italienisch-Deutsch zu üben:

<sup>12</sup> Vergleiche hierzu z.B. folgende Beispiele aus dem Originaltext bzw. den Übersetzungen des Petit Prince von SAINT-EXUPÉRY: “J’ai montré mon chef-d’œuvre aux grandes personnes...” (11); “I ti mostrà chësc capolàur ai gragn...” (9); “Ie ti mustrove mi bel gran lëur ala grana jënt.” (9); “Mostrai il mio capolavoro alle persone grandi.” (8), zu den Quellen: THIELE 2000–2001, 265.

<sup>13</sup> Im Rahmen von Interviews wurde eine 1. Person Plural Indikativ im Italienischen häufig als Imperativ gewertet, obwohl Kontext und Interpunktion die Interpretation als Indikativform vorgaben.

<sup>14</sup> MISCHI 1990, 49.

<sup>15</sup> REUMUTH 1997, 6.

25. Zu unserer Zeit war das noch nicht möglich.
26. Meine Regel ist ausgeblieben.
27. Die Munition wird langsam knapp. [...]
37. Ich war auf der Beerdigung meines ehemaligen Lateinlehrers.
38. Auf dem Balkan hat es zwei Kriege gegeben.
39. Warum hast du das Studium abgebrochen?

Sähe Grammatikübungsmaterial grundsätzlich so aus und begleitete es Studierende oder Lernende im allgemeinen bis zu sprachpraktischen Prüfungen, wäre die Frage unter 39. leicht zu beantworten: Der sprachpraktische Unterricht ist wenig motivierend, da jeglicher Bezug zu realen Kommunikationssituationen fehlt.

Dieses Material eignet sich mit Einschränkungen in der letzten Phase des Studiums – einer im Hinblick auf Abschlussprüfungen von starker nervlicher Anspannung gekennzeichneten Phase, die die kritische Auseinandersetzung mit zu erwerbenden Kenntnissen zuweilen beeinträchtigt – also wenige Tage vor einer Examensübersetzungsklausur: In dieser Situation versucht man alles zu übersetzen, um sich zu vergewissern, ob man (fast) jeder Vokabel und ihrer adäquaten Übersetzung gewachsen ist.

Ohne an dieser Stelle auf die viel diskutierte Problematik der Übersetzung im modernen Fremdsprachenunterricht einzugehen, drängt sich die Frage auf, welche Kriterien gutes Grammatikübungsmaterial im Hinblick auf Sprachvergleich ausmachen.

#### 4. Vorschläge zu Materialkonzeption, Unterrichtsplanung und -durchführung

Zunächst sollen im Überblick Kriterien für Materialien, die zur induktiven Erarbeitung grammatischer Strukturen geeignet sind, zusammengefasst werden. Dazu bietet sich ein Blick in das Lehrwerk *Eurolingua Italiano 1A* für deutsche Muttersprachler an. Die Lektion 11 zum *passato prossimo* postuliert eine induktive Grammatikerarbeitung anhand geeigneter Texte.

Der erste Lektionstext – die folgende Urlaubskarte aus Pineto degli Abruzzi –

Cara Nina,  
finalmente sono in vacanza! *Abbiamo avuto* fortuna: il tempo è fantastico, e Pineto è un posto davvero carino. Abitiamo in una pensione vicino alla spiaggia, ed io ho una camera con vista sul mare. Abbiamo un ombrellone al bagno "Sirena". Stamattina fa molto caldo, e sono un po' stanca perché *ho dormito* poco. Ieri, dopo il viaggio, *abbiamo mangiato* pesce in un ristorante sul mare. Alle due il papà e la mamma *hanno fatto* la siesta, ed io *ho sentito* una cassetta di Jovanotti. Poi, al mare, *ho provato* per la prima volta il windsurf: molto divertente! *Ho* anche *giocato* a ping-pong con papà. La sera dopo cena *abbiamo fatto* un giro sul lungomare, e *abbiamo mangiato* un gelato. Adesso voglio fare il bagno. Ciao, un bacio  
Mara

weist Formen des *passato prossimo* auf, die mit *avere* gebildet werden,<sup>16</sup> die regelmäßigen Partizipien sind vertreten, zusätzlich *fatto* als unregelmäßiges Partizip. Die adverbiale Sequenz *dopo il viaggio* situiert die folgende Handlung in der Vergangenheit, dies lässt sich auch ohne Kenntnis der vorgeschalteten neuen Vokabel *ieri* erschließen. Es entsteht also

(...) eine motivierende Problemsituation durch die Verständnishemmung, die in einem gegebenen sprachlichen Befund durch eine unbekannte sprachliche Erscheinung verursacht wird. Die Schüler suchen Belege, die für die Erklärung der Erscheinung von Belang sind.<sup>17</sup>

Die Lerner können in diesem Text – in *Eurolingua* mit Hilfe von Leitfragenaufgaben, die auch im Unterrichtsgespräch verwendet werden könnten – die neuen Formen des *passato prossimo* selbstständig entdecken, die Bildungsregel für die drei Konjugationen formulieren, *fatto* sehr wahrscheinlich ohne Schwierigkeiten als Partizip dem Verb *fare* und einzelne Handlungen der Vergangenheit zuordnen. Die erste Hinführung zum komplexen grammatischen Phänomen geschieht in sinnvoller didaktischer Reduktion.<sup>18</sup> Deutschsprachigen Lernern hilft hier der Vergleich mit der Muttersprache, die ebenfalls ein Vergangenheitstempus, das Perfekt, aufweist, das bei bestimmten Verben mit der konjugierten Form des Hilfsverbs “haben” und dem Partizip des Verbs gebildet wird. Die folgenden grammatischen Aspekte der Lektion ermöglichen die Kontrastivierung der Bildung mit *avere* bzw. *essere*.

Dieses Problemlöseverhalten, das nicht nur im Bezug auf Fremdsprachen im Schulunterricht vermittelt werden soll, ist eine wesentliche Schlüsselqualifikation, sie umfasst

Motivation durch das Erfahren einer Schwierigkeit, Einsicht in die Problemsituation, Lokalisieren und Bestimmen von Schwierigkeiten, Bildung von Hypothesen, Verifizierung von Hypothesen, Annahme einer endgültigen Lösung.<sup>19</sup>

In den sich anschließenden Unterrichtsphasen muss das neu erarbeitete Phänomen effektiv geübt und gefestigt werden. Übungen sollten in der Regel Textko-

<sup>16</sup> Hervorhebungen in Kursivschrift durch die Verfasserin, es handelt sich um die neu zu entdeckenden Formen des “passato prossimo”. Cf. RIESZ 2000, 103.

<sup>17</sup> ARNOLD 1993, 74.

<sup>18</sup> Die Phase der Erarbeitung von grammatischen Phänomenen findet im Fremdsprachenunterricht in Deutschland z.B. in einem autochthon nicht mehrsprachigen Gebiet in der Regel nicht in der Zielsprache statt: [...] für die grammatikalische Analyse als einer typisch kognitiven Operation (ist) die Zuhilfenahme der Ausgangssprache angebracht. Das Verstehen und Vollziehen metasprachlicher Argumentationen in der Fremdsprache kann nicht als Lernziel im Fremdsprachenunterricht der allgemeinbildenden Schule angesehen werden. ARNOLD 1993, 88.

<sup>19</sup> ARNOLD 1993, 74.

härenz oder mindestens Beispiele aufweisen, die in einem engen semantischen Kontext stehen. Die Motivation, eine Geschichte<sup>20</sup> zu bearbeiten, ist verglichen mit dem Füllen von Lücken in wahllos kombinierten Sätzen ungleich höher. Dies gilt für Aufgaben der frühen Spracherwerbsphase gleichermaßen wie für Materialien, die für fortgeschrittene Lerner konzipiert werden.

Bei der Konzeption von Lehr- und Lernmaterialien, die dem *geregelten Sprachkontakt* Rechnung tragen, sollen folgende Lehr- und Lernziele verfolgt werden: Im Zentrum steht die Fähigkeit der Lerner, sich in mehreren Sprachen mündlich und schriftlich äußern können. Die Zielgruppen in den dolomitenladinischen Tälern sind mehrsprachig sozialisiert und können die verschiedenen Sprachen lesen und verstehen. Ihnen wird ein Sprachvergleich – ein quersprachiges Denken – erleichtert, bei dem strukturelle Nullpositionen sowie lexikalische Lücken erkannt und bei der Sprachproduktion berücksichtigt werden.

Durch Arbeit mit literarischen Texten in der Oberstufe,<sup>21</sup> etwa ab dem 10. Jahrgang, können die Schülerinnen und Schüler für die Literatur und Kultur der Nachbarsprachen sensibilisiert werden, ein wichtiges Lernziel für Verständigung mit- und Verständnis füreinander im vereinten Europa. Die intensive Spracharbeit kann sich anschließen.

Neben weiteren zentralen Lehr- und Lernzielen des Literaturunterrichts<sup>22</sup> ist im Sinne eines integrierten Sach- und Sprachunterrichts die Beschäftigung mit den verschiedenen Idiomen im Rahmen der der Aufgabenauswahl auf grammatischer und lexikalischer Ebene gleich wichtig.

Ein wichtiger Bestandteil können Aufgaben sein, bei denen z.B. Übersetzungen eines lyrischen Texts verglichen und kommentiert werden. Kontrastive Strukturen werden von den Schülern selbst entdeckt und in einer Sicherungsphase bewusst gemacht. Dies geschieht auch bei Übersetzungsaufgaben: “Wir müssen überset-

<sup>20</sup> Als Beispiel wäre hier die Nacherzählung der Bildergeschichte aus der genannten Lektion 11, S. 109, in *Eurolingua* zu nennen.

<sup>21</sup> Zur Arbeit mit lyrischen Texten cf. THIELE 2002–2003, 405–420.

<sup>22</sup> Z.B. der Erziehung zum Lesen, zu einem selbstständigen, einsichtgesteuerten Leseverhalten, zum Spaß an Literatur unter Berücksichtigung textanalytischer Aspekte, einer differenzierten LeseEinstellung (linear intensive, das selektive sowie das extensive, kenntnisnehmende, kursorische Lesen), Einsichten in literarische Grundstrukturen und der Fähigkeit zur Kommunikation über Literatur und, sofern ein literaturwissenschaftlicher Kommentar erfolgt, zur Anwendung von metasprachlichem Funktionswortschatz bzw. Phraseologie.



zen, um zu lernen, nicht mehr zu übersetzen”.<sup>23</sup> Im Zentrum stehen ebenfalls Transformationsaufgaben, z.B. können Singularformen in die entsprechenden Pluralformen gesetzt oder Subjektpronomina gezielt ausgetauscht werden. Im Anschluss an eine Textproduktionsaufgabe, an das Erstellen eines Dialogs zwischen Protagonisten, kann dieser in die indirekte Rede, abhängig von Redeverben in der Vergangenheit, gesetzt werden, um die Zeitenfolge im Romanischen bzw. den deutschen Konjunktiv zu schulen. Die Satzgliedfolge im deutschen Nebensatz wird bei teilgelenkten Bildbeschreibungen geübt, indem per Aufgabenimpuls die obligatorische Verwendung bestimmter Konjunktionen oder Relativpronomina gefordert wird. Bei der Beschreibung einzelner abgebildeter Dinge oder Personen und ihrer Anordnung auf dem Bild spielen präpositionale Wendungen eine wichtige Rolle. Die Kasuswahl wird auf diese Weise intensiv geübt.

Gerade im Wortschatzbereich manifestieren sich beim Spracherwerb “Lücken”: Nicht jedes Wort hat eine Entsprechung in der zu lernenden Sprache<sup>24</sup> und umgekehrt. Häufig meint man, die Entsprechung aufgrund phonologisch-orthographischerer Ähnlichkeiten bereits zu kennen, hat aber einen sogenannten “falschen Freund”<sup>25</sup> erwischt. Komplexe Mechanismen der Wortbildung sind keinesfalls direkt zwischen einzelnen Sprachen übertragbar. Zwar haben Präfixe und Suffixe in der Regel eine feststehende Bedeutung je nach Verwendung, die Auswahl für die Kombination mit dem Basislexem unterliegt häufig jedoch keinen festen Regeln.<sup>26</sup> Wortbildung bietet sich im Sprachunterricht deshalb eher im passiven und nicht im produktiven Bereich an, d.h. in der Analyse vorliegender Lexeme und deren Bedeutungsentschlüsselung.<sup>27</sup> Entscheidend ist eine Sensibilisierung der Lerner für die Phänomene mittels geeigneter Übungen, die die Kontrastivität berücksichtigen. In diesem Bereich ist es u.U. schwierig, Textkohärenz bei allen Trainingsmaterialien zu berücksichtigen, so dass man im Sinne einer zusammenfassenden Darstellung nur auf Beispiellisten zur Wortbildung zurückgreifen kann.

<sup>23</sup> WANDRUSZKA 1979, 331.

<sup>24</sup> GECKELER (2000, 68) verweist hier auf die klassischen Beispiele “Weltanschauung”, “Sehnsucht”, “Heimat”, “Kitsch” und “gemütlich” (deutsch), “Bluff” und “fair” (englisch) bzw. “esprit”, “douceur” und “chic” (französisch).

<sup>25</sup> Man denke z.B. an die Übertragung des Wortes “Demonstration” (im Sinne der politischen Kundgebung) ins Französische oder Spanische.

<sup>26</sup> HERINGER 2001, 8; GECKELER 2000, 69f.

<sup>27</sup> An dieser Stelle sei noch kurz auf die Problematik der falschen Intraferenz aufgrund von “lagunas intralingüísticas” hingewiesen: Bestimmte Suffixbildungen sind selbst bei vergleichbaren Basislexemen nicht möglich. So gibt es die französischen Bildungen “journée”, “soirée” sowie “année”, jedoch nicht \**“moisée”* oder \**“semainée”*; GECKELER 2000, 69f.

Nach Möglichkeit sollten jedoch sprachpraktische Aufgaben in einem Textzusammenhang präsentiert werden und inhaltlich an die Lektions- oder in der Oberstufe an die literarischen Texte gebunden sein, was zu einer Vertiefung semantischer Strukturen beiträgt.

Um den individuellen Spracherwerb zu berücksichtigen und zu fördern, können Aufgaben differenziert oder zur freien Auswahl gestellt werden. Dazu sollten Lernstrategien thematisiert werden, damit Lerner sich für methodische Zugriffe gezielt entscheiden, die sie für sich selbst als besonders geeignet einschätzen. Die Schüler müssen das didaktisch-methodische Programm des Unterrichts kennen, wesentliche Ziele, u.a. die Möglichkeit zur gezielten Auswahl bevorzugter Lern-techniken beim Stationenlernen,<sup>28</sup> sollten ihnen im Sinne der Transparenz von Unterrichtsorganisation vorgestellt werden.

Abschließend sollen kurz Aspekte der Unterrichtsplanung und -organisation für den Fremdsprachen-, hier für den Französischunterricht in nicht mehrsprachigen Gebieten angerissen werden, der ja Verknüpfungspunkte der Zielsprache mit Muttersprache und weiteren Fremdsprachen bietet. Auch ohne mehrsprachige Schüler kann kontrastive Spracharbeit die zielsprachliche Kompetenz der Lerner und die zeitökonomische Komponente des Fremdsprachenunterrichts bzw. -erwerbs positiv beeinflussen.

Für das Französische lassen sich neben den gerade oben geschilderten lexikalisch-semantischen Problemen für den Spracherwerb folgende Aspekte im grammatischen Bereich festhalten: Deutschsprachige Lerner haben in der Regel die größten Schwierigkeiten mit dem Teilungsartikel, dem Aspekt der Vergangenheit, dem *subjonctif* und der Zeitenfolge in der indirekten Rede. Diese Phänomene haben keine direkte Entsprechung im Deutschen, die Lerner sehen sich mit strukturellen Lücken oder Fehlübertragungen, etwa der Verwechslung von deutschen Konjunktiv und dem "subjonctif", konfrontiert.

In der Phase des entdeckenden Lernens, der induktiven Grammatikarbeit, wird man das neu zu Erkennende als eigenständiges zielsprachliches Phänomen von

<sup>28</sup> Das gesamte Heft der Zeitschrift "Der fremdsprachliche Unterricht Französisch", 2, 2001 ist dem Thema "Stationenlernen" gewidmet:

"Lernstation ist ein einzelner Arbeitsauftrag, ein einzelnes Arbeitsangebot, welches den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Lernens an Stationen [räumlich getrennte Bereiche z.B. im Klassenraum] zur Verfügung gestellt wird. Lernen an Stationen [...] beschreibt jeweils das zusammengesetzte Angebot mehrerer Lernstationen, das die Lernenden im Rahmen einer übergeordneten Thematik [...] bearbeiten und selbst mitgestalten." (cf. LUSAR 2001, 4)

den Schülerinnen und den Schülern beschreiben lassen, also auf die Lücke konkret hinweisen, um durch anschließende intensive Übungen die kontrastive Struktur im Vergleich bewusst zu machen. Dies muss nicht zwangsläufig mit Hilfe einer Übersetzung geschehen, die Sprachbeispiele können auch im Hinblick auf das Phänomen kommentiert werden.

Auch für Schüler, die in Gebieten leben und lernen, die sich nicht durch Mehrsprachigkeit wie in der Dolomitenladinia auszeichnen, ist vergleichender Fremdsprachenunterricht sinnvoll, auch wenn die Kompetenz in den Einzelsprachen nach einer längeren Erwerbsphase mit der ladinischer Schüler nicht vergleichbar sein kann. Dabei geht es nicht um linguistische Fachdiskurse, die viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen würden. Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts steht das Training der Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache. Dies wird die meiste Unterrichtszeit beanspruchen. In Bewusstmachungs- oder aber Erarbeitungsphasen zum Wortschatz oder zur Grammatik sollte auf die Hilfe der kontrastiven Sprachbetrachtung nicht verzichtet werden, da sie, didaktisch angemessen reduziert, eine zeitsparende und strukturierte Unterrichtsgestaltung ermöglicht.

## 5. Zusammenfassung

In Unterrichtsphasen – wie den kurz vorgestellten – werden Kompetenzen vermittelt, die zur Erreichung des Lernziels Mehrsprachigkeit von Herbert CHRIST<sup>29</sup> postuliert wurden: Die Schüler entwickeln Sprachbewusstheit, sie lernen, quersprachig zu denken und betrachten, sie durchschauen Sprachlernprozesse und deren Stufung, erkennen Lerntechniken und wählen daraus für den persönlichen Lernprozess individuell aus, sie lernen den sprachlichen Vorkenntnissen entsprechend altersgemäß, inhalts- und sprachbezogen, motiviert entsprechend spezifischer Bedürfnisse, sie werden in der Lage sein, mehrere Sprachen anzuwenden, adressatenbezogen sprachlich zu handeln und im Adressaten den Angehörigen einer anderen Kultur zu entdecken.

Trotz fehlender vergleichbarer autochthoner Mehrsprachigkeit in unterschiedlichsten Gebieten vieler Staaten sind didaktisch-methodische Ansätze auf der Basis einer kontrastiven Sprachbetrachtung auf Fremdsprachenunterrichtskonzepte übertragbar. Die Reflexion über andere Sprachen verbessert in der Regel auch Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf die Muttersprache. Im Fremd-

<sup>29</sup> CHRIST 2002, 21.

sprachenunterricht sollte deshalb der Vergleich mit Mutter- und weiteren Sprachen verankert und die kontrastive Grammatik stärker in Lehrwerken, die häufig mehrsprachige Vokabelverzeichnisse, jedoch stark bis ausschließlich zielsprachlich orientierte grammatische Beihefte aufweisen, berücksichtigt werden. Eine intensivere fächerübergreifende Zusammenarbeit wird bereits bei der Lehrwerk-konzeption erforderlich sein.

Schüler müssen motiviert werden, in verschiedenen Sprachen zu denken. Dabei könnte es sinnvoll sein, gegenüber Normverstößen, sowohl gegenüber Inter- als auch Intraferenzen, eine größere Toleranz walten zu lassen, wenn das Ziel der Kommunikationsfähigkeit gewährleistet bleibt.

Bilinguale Unterrichtsmodelle bundesdeutscher Schulen sind bereits Schritte in Richtung des Lernziels Mehrsprachigkeit, des Denkens in mehreren Sprachen. Häufig ist bei genauer Betrachtung des Unterrichtsmaterials und Hospitationen jedoch festzustellen, dass Inhalte des Sachfachs, damit einhergehend fachsprachliche Vokabellisten, im Lernzielzentrum stehen, die Lehrenden jedoch gleichzeitig über Schwierigkeiten und mangelnde Präzision bei komplexen sprachlichen Äußerungen klagen, die die Kommunikationsfähigkeit stark einschränken.

Die Integration von Sprach- und Sachunterricht muss unter Berücksichtigung einer ausgewogenen Schulung beider Aspekte stärker beachtet werden. Im Bereich Sprachunterricht müssen nicht nur in bilingualen Zweigen lexikalische und grammatisch-syntaktische Aspekte in gleicher Intensität vermittelt werden. Dabei ist die didaktische Reduktion von entscheidender Bedeutung: Zu detaillierte und zeitlich stark ausgedehnte Vergleichsphasen im Rahmen metasprachlicher Diskurse, die komplexe linguistische Theorien voraussetzen, erleichtern das quersprachige Denken im Hinblick auf die Zielgruppe Schüler nur bedingt, sie wirken häufiger verwirrend.

Die Konzeption von geeignetem Material für alle Schulorganisationsformen, sowohl für den Sprachunterricht im Allgemeinen, als auch für den bilingualen Sachfachunterricht, wird eine wichtige Aufgabe auf dem Weg zum mehrsprachigen Europa sein.

Schüler, die in mehreren Sprachen die *Schwelle* in andere Sprachhäuser zu überschreiten gelernt haben,<sup>30</sup> werden die an sie gestellten kommunikativen Anfor-

<sup>30</sup> CHRIST 2002, 14.

derungen der Zukunft besser meistern können. Jedes Schul- bzw. Unterrichtsmodell, das bereits im Pflichtschulalter eine möglichst breite Sprachkompetenz gewährleisten kann, bietet gute Voraussetzungen für eine echte Integration Europas, für die Kommunikation und Verständigung zwischen den Völkern und nicht zuletzt die besten Grundlagen für das Erlernen weiterer Sprachen.<sup>31</sup>

## 6. Literaturverzeichnis

- ARNOLD, W.: *Fachdidaktik Französisch*, Stuttgart 1993, (Neubearbeitung).
- CHRIST, H.: *Einsprachigkeit überwinden. Das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit*, in: KRÜGER-POTRATZ, M. (ed.), *Mehrsprachigkeit macht Europa. Texte und Dokumente zu Mehrsprachigkeit und Schule*, Münster 2002, 13–24.
- GECKELER, H.: *Acerca del problema de las lagunas léxicas*, in: MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, M. (ed.), *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad*, Madrid 2000, 65–82.
- HERINGER, H. J.: *Fehlerlexikon. Deutsch als Fremdsprache. Aus Fehlern lernen: Beispiele und Diagnosen*, Berlin 2001.
- LUSAR, R.: *Lernen an Stationen – Offener Unterricht “light”?*, in: “Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch”, 2, 2001, 4–9.
- MISCHÌ, G.: *Konfrontativ-analytische Untersuchungen zum fehlerhaften Gebrauch der deutschen Präpositionen seitens gadertalischer Schüler. Ein Beitrag zur Problematik des Deutschunterrichts in den Schulen der ladinischen Ortschaften Südtirols*, Bozen 1990.
- REUMUTH, W.: *Übungsbuch zur italienischen Grammatik*, Wilhelmsfeld 1997.
- RIESZ, P. et al.: *Eurolingua Italiano IA*, Berlin 2000.
- RIFESSER, T.: *Drei Sprachen unter einem Dach. Das Schulmodell an den Schulen der ladinischen Täler in der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol*, Bozen 1994.
- THIELE, S.: *Die gadertalischen und grödnerischen Personalpronomina*, in: “Ladinia”, XXIV–XXV, 2000–2001, 251–286.
- THIELE, S.: *Didaktisch-methodische Überlegungen zur Lyrik im (Fremdsprachen-)Unterricht*, in: “Ladinia”, XXVI–XXVII, 2002–2003, 405–420.
- THÜRSMANN, E.: *Mehrsprachigkeit – didaktische Sicht*, in: KRÜGER-POTRATZ, M. (ed.), *Mehrsprachigkeit macht Europa. Texte und Dokumente zu Mehrsprachigkeit und Schule*, Münster 2002, 25–32.
- VALENTIN, D.: *Cufer de ladin. Curs de ladin (Val Badia) / Corso di ladino (Val Badia)*, San Martin de Tor 2004.
- WANDRUSZKA, M.: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München 1979.

<sup>31</sup> RIFESSER 1994, 26.

## 7. Resumé

Tla relazion dantman végnel traté la planificazion y la realizazion dl insegnament che à sciche fin zentral l plurilinguism. L element plu emportant chilò é l raport anter les „loces“ lessicales y gramaticales, chel vuel di les pozisions vuetes, che à da gnì reconosciudes con l aiut de materiai de insegnament adatés can che chi che empera confronteia i lingac. Con eserzizes aposta dess chel che empara se rende cont di fenomens contrastifs y renforzé les soluzions che va debujegn per emparé n cert lingaz. Sce an peia via da modiei de insegnament tla Ladinia dolomitica pò les riflesscions ence gnì adoredes tl insegnament modern de lingac foresc' te raions olà che al ne vegn nia rejoné deplù lingac. Emplù dess chestes riflesscions ence formé n pice ziedl per l plurilinguism sot al tet de Europa.