

INTERFERENZEN DES LADINISCHEN UND ITALIENISCHEN IN DAS DEUTSCH VON GRÖDNER SCHÜLERN.

Beitrag zur Problematik des Deutschunterrichts in den Schulen der ladinischen Ortschaften Südtirols

1. Einleitende Hinweise

1.1 Will man die Anliegen des Unterrichts der deutschen Sprache an Schulen der ladinischen Ortschaften Südtirols in einer Zeitschrift vertreten, deren Ziel es ist, der ladinischen Sprache und Kultur ein Forum zu sein, so ist es rechtens, eine kleine Erklärung vorzuschicken.

Bekanntlich gewinnt das Deutsche in Gröden zusehends an Boden auf Kosten des Ladinischen; dem in St. Ulrich Ansässigen wird diese Entwicklung täglich schlagend bewußt. Es mag also scheinen, daß eine Untersuchung über die Schwierigkeiten bei der Vermittlung der deutschen Sprache in dieser Zeitschrift fehl am Platze sei.

1.2 Durch Verschweigen und Herunterspielen von Mängeln und Schwierigkeiten hat man einer Sache noch nie gedient; auch in dem von uns angesprochenen Fall der Sprachdidaktik ist es nicht anders. Ein guter, den speziellen sprachlichen Gegebenheiten angepaßter Deutschunterricht, der notwendigerweise die Strukturen des Ladinischen und Italienischen kontrastiv miteinbeziehen müßte, gefährdet das Ladinische weniger als ein schlechter. Als einen schlechten Deutschunterricht für die Schulen Ladinens bezeichne ich den, der gegenwärtig vermittelt wird, u. zw. weil er rein vom Blickwinkel des Deutschen aus betrieben wird und die ladinischen (bzw. auch die italienischen) Strukturen einzig unter dem Aspekt »Störfaktor« betrachtet und damit die Sprache als solche abqualifiziert. Eine ähnliche Haltung nahm man noch bis vor kurzem an deutschen Schulen gegenüber dem von den Schülern daheim gesprochenen Dialekt ein: er störte das Erlernen der Standardsprache und mußte verdrängt werden. Insofern glaube ich meinen Ausführungen in der »Ladinia« ein ideelles Heimatrecht sichern zu können.

1.3 Eine weitere Erklärung muß vorausgeschickt werden; im Aufsatztitel wird von ladinischen Ortschaften gesprochen, damit sind die Schulen in Abtei und Gröden, die dem ladinischen Schulamt unterstehen, gemeint. Meine Arbeit stellt ausschließlich eine Auswertung von Untersuchungen und Erfahrungen an Grödner Schulen, wo ich als Deutschlehrerin tätig bin, dar. Die Gadertaler Verhältnisse sind mir nur am Rande, über einzelne Gadertaler Schüler, die ich betreute, und über Mitteilungen von Gadertaler Kollegen, bekannt.

Wegen der sehr geringfügigen Unterschiede zwischen dem Grödner und Gadertaler Ladinisch und wegen der Gleichheit der Schulorganisation müßten die

Befunde des einen Tals auch auf das andere zutreffen. Meine Hoffnung ist, daß der noch recht bescheidene Ansatz zur *Interferenzforschung* bei Grödner Mittel- und Oberschülern, dessen Frucht dieser Aufsatz ist, auch bei den Deutschlehrern des Gadertals Echo und Nachfolge finde.

1.4 Der Terminus *Interferenz* ist gefallen, und damit stehen wir mitten im Gegenstand dieser Untersuchung. Fehlleistungen des Ladiners in der deutschen Sprache sind allgemein bekannt.

Deren Ursache läßt sich im Wirksamsein der Interferenz identifizieren.

Da nicht angenommen werden kann, daß der Begriff 'Interferenz' in seiner ganzen Tragweite im didaktischen Alltagsinstrumentarium unserer Sprachlehrer eingebürgert ist, einige Erläuterungen.

1.4.1 Die Interferenz wird wie folgt definiert: »Beeinflußt eine Sprache den Gebrauch einer anderen, so daß dabei die Norm der letzteren verletzt wird, so spricht man von einer Interferenz« (J. Juhász, *Überlegungen zum Stellenwert der Interferenz*. In: *Sprachliche Interferenz. Festschrift für Werner Betz*. Tübingen 1977, 3). Wirkt also eine Sprache ständig und unmittelbar auf eine andere ein – in unserem Falle das muttersprachliche Ladinisch oder das Italienische, das in den Schulen der ladinischen Ortschaften paritätisch mit dem Deutschen unterrichtet wird, auf das Deutsche –, so kommt es zwangsläufig zu Interferenzen. Daß der Vorgang auch in umgekehrter Richtung verläuft, daß nämlich das schwache und gefährdete Ladinisch in lexikalischer Hinsicht und in den anspruchsvolleren syntaktischen Bauplänen laufend die Interferenzen des Deutschen und Italienischen erfahren muß, ist selbstverständlich; diese Erscheinung müßte übrigens Gegenstand einer umfassenden Forschungsarbeit werden.

1.4.2 Die Interferenz wird ergänzt durch den Begriff der *Integration*. Der Ort des Einbruchs einer Interferenz in die Sprache ist nämlich deren kommunikative Seite, die *parole* oder *Performanz*. Hier bleibt die Interferenz angesiedelt, bis über einen genügend großen Kreis von Sprechern bzw. über einen kulturellen Assimilierungsprozeß die Einbürgerung in das Sprachsystem glückt und damit die Integration vollzogen ist. Die Interferenz hat so die Wirtssprache bereichert, von einem Bestandteil der *parole* ist sie zu einem der *langue*, des Sprachsystems, geworden.

1.4.3 Im Wortschatz sind Sprachen für Einflüsse am durchlässigsten; die lexikalische Interferenz ist als Fremdwort auch für den sprachwissenschaftlich Ungeschulten leicht erkennbar, und als solche ist die Erscheinung, sofern man es wünscht, auch am einfachsten zu bekämpfen.

Interferenzen gibt es auch auf allen anderen Ebenen des Sprachganzen: in der Orthographie, der Phonetik, der Morphologie, der Syntax, der Phraseologie. In den letzteren Bereichen sind die Fremdeinflüsse weniger leicht zu erkennen, wohl auch seltener; jedoch gefährden sie den Kommunikationsvorgang nachhaltiger als die erstgenannten. Ein durch Einwirken fremdsprachlicher Baupläne fehlerhaft programmierter Satz kann die Verständigung zwischen Sprechern

verunmöglichen, ein gelegentlich eingestreutes Fremdwort in einem korrekten Satz kaum.

1.4.4 Die Interferenz manifestiert sich in zwei grundsätzlichen Weisen: zunächst als direkter *Transfer*, indem lautliche, graphematische, morphologische, lexikalische Zeichen bzw. syntaktische Fügungen direkt aus einer Sprache in die andere transferiert werden.

Z.B. *ribellieren* (statt: *rebellieren*), *nazional* (statt: *national*), *der Problem* (statt: *das*; aus: *il problema*), *abolieren* (aus: *abolire*, für: *abschaffen*), *sich das Leben genießen* (aus: *se goder la vita*), *mit dem Auto unterführen* (aus: *mené sot cul auto*, für: *mit dem Auto überfahren*); allerdings könnte es sich dabei auch um eine Lehnübersetzung aus der deutschen Umgangssprache handeln, in der »unterführen« gewöhnlich für »überfahren« gebraucht wird.

Die zweite Stoßrichtung der Interferenzen ist weniger offenkundig, sie äußert sich als ein *indirektes Wirksamsein der einen Sprache in der anderen*, als ein Störeffekt, den eine Struktur innerhalb der anderen ausübt. Diese Art der Interferenz resultiert aus den unterschiedlichen Repräsentationsweisen für morphologische und syntaktische Funktionen in den verschiedenen Sprachen. Beispielsweise bewirkt das Vorhandensein der Genuskategorie Neutrum im Deutschen, das dadurch ein Dreiersystem — maskulin, feminin, neutrum — besitzt, gegenüber dem Italienischen und Ladinischen, die ein duales System — maskulin, feminin — besitzen, eine bleibende Unsicherheit in der Handhabung der grammatischen Kategorie des Genus überhaupt. Eine ähnliche Hürde stellen die Kasusmorpheme dar.

1.5 Um das höchst vielschichtige Geflecht von Sprachvarietäten, innerhalb dessen sich der schulische Ausbildungsgang in den ladinischen Ortschaften vollzieht, auch dem Außenstehenden zu veranschaulichen, einige Hinweise:

(das Varietätenmodell gilt speziell für Gröden, insbesondere für St. Ulrich; im Gadertal und in den inneren Ortschaften Grödens verschieben sich die Verhältnisse sehr deutlich in Richtung Ladinisch).

1.5.1 Die ladinische Schule ist eine Einheitsschule und eine paritätische, d.h. erstens: es gibt in den ladinischen Ortschaften zum Unterschied vom übrigen Südtirol keine Lehranstalten für Kinder einer bestimmten Muttersprache, mit Unterricht in der zweiten Landessprache auf mehr oder weniger fremdsprachlicher Basis (z.B. deutsche Schulen mit Zweitsprache Italienisch; italienische Schulen mit Zweitsprache Deutsch). Alle in Ladinien ansässigen Kinder, die hier die Schule besuchen wollen, kommen in dieselbe Schule. In den ersten beiden Pflichtschuljahren gibt es zwischen Kindern italienischer und Kindern ladinisch/deutscher Muttersprache eine kleine Differenzierung (italienische Klassen mit Hilfssprache Ladinisch und deutsche mit Hilfssprache Ladinisch), die jedoch längerfristig nicht sehr ins Gewicht fallen dürfte. Das Beisammensein von Schülern mit drei verschiedenen Muttersprachen in denselben Klassen hat einen ständigen Sprachkontakt zur Folge, wobei es verstärkt zu Interferenzen kommt.

Zweitens: Der Unterricht wird in allen Schultypen sprachparitätisch gehalten zu gleichen zeitlichen Anteilen. Soweit die Ausbildung in der standardsprach-

lichen Varietät des Italienischen und Deutschen auf schulischer Ebene. Das Ladinische wird nur in den Pflichtschulen als Hilfssprache und Fach unterrichtet. (Vgl. A. Irsara: *Die gesetzlichen Bestimmungen zum paritätischen Unterricht an den Schulen der ladinischen Ortschaften Südtirols*, in diesem Heft, S. 277 ff.).

1.5.2 Sprachlich bildet und realisiert sich der heranwachsende Mensch nur zu einem kleinen Teil in der Schule bzw. in den Unterrichtsstunden. Die Sprachvarietäten, die in allen anderen Lebensbereichen auf die Schüler der ladinischen Ortschaften einwirken, sind nicht einfach zu rekonstruieren. Ich möchte mich deshalb eher auf Hinweise, die jederzeit einer Korrektur unterworfen werden müssten, beschränken.

Für St. Ulrich (Urtijëi) gelten in etwa diese Verhältnisse:

Etwa drei Viertel der Kinder aus ladinischen Familien lernen als Erstsprache bereits Deutsch, u.zw. vermutlich Umgangsdeutsch (vgl. das im »Skolast« Nr. 2-3, 1979, S. 19 f., abgedruckte Interview mit Grödner Grundschullehrern). Der Zeitpunkt, wo sie die ersten ladinischen Sätze in der Familie, im Umgang mit Freunden usw. zu hören bekommen, kann recht früh, eventuell schon im Vorschulalter, angesetzt werden. Die ersten Kontakte mit dem Italienischen kommen durch die Schule, vorher noch durch das Fernsehen, durch Umgang mit Touristen oder im Ort ansässigen italienischen Kindern zustande.

Neuerdings nehmen die Kontakte mit der italienischen Sprache eher ab und damit die Möglichkeit der frühen Spracherlernung; besonders weil im Kindergarten nicht mehr wie vor einem Jahrzehnt einheitlich italienisch gesprochen wird, sondern die Familiensprache der Kinder. Bei den heranwachsenden Kindern gewinnt das Ladinische als Sprache des täglichen Umgangs an Raum bis hinauf zur Sekundarschule oder Berufsschule, wo es nach wie vor die beherrschende und sozial anerkannte Mundart ist. Einzig die Kinder aus italienischen Familien – die Volksgruppe betrug bei der Volkszählung 1971 etwas weniger als 400 Personen – halten, obgleich sie Deutsch und Ladinisch schon sehr früh lernen, an ihrer Muttersprache fest, worauf sie von den Mitschülern ganz selbstverständlich auf italienisch angesprochen werden.

Während die Schüler das Italienische in einheitlich standardsprachlicher Form vermittelt bekommen, sind die Verhältnisse beim Deutschen sehr viel komplizierter.

1.5.3 Alois Seeber, der in seiner Dissertation *Gemeinsprache und Mundart an einer Südtiroler Landmittelschule* (Padova 1976) die Interferenzen des Ahrntaler Dialekts in das Standarddeutsch von Mittelschülern untersuchte, war in der glücklichen Lage, ein Diasystem vor sich zu haben, dessen beide Ebenen – Mundart/Gemeinsprache – bekannt sind. Bei der Interpretation der anhand von Schüleraufsätzen gewonnenen Fehlerbelege konnten die Ursachen bestimmter Normabweichungen in der mundartlichen Sprachstruktur nachgewiesen werden. Nicht so bei uns: weder gibt es für das sich beständig wandelnde Grödner Ladinisch genaue Erhebungen und Forschungsergebnisse, noch ist das Grödner Umgangsdeutsch in seiner Ganzheit bekannt und belegt. Man gebraucht und kennt beide Systeme in der täglichen Kommunikation, ohne sich über ihr permanentes Interagieren Gedanken zu machen.

Im Grödner Umgangsdeutsch sehe ich ungefähr diese Sprachebenen ineinandergreifen:

- Ältere Menschen, die noch vor oder kurz nach der Annexion Südtirols an Italien die Schule besuchten und die deutsche Sprache beherrschen lernten, sprechen ein morphosyntaktisch weitgehend korrektes, den Südtiroler Stadtmundarten ähnelndes Deutsch.
- Ein Deutsch in Hochlautung, aber mit beträchtlichen Verstößen gegen die grammatikalische Norm, kann man von Leuten sprechen hören, die sich gewöhnlich nur auf ladinisch verständigen und das Deutsche wie eine Fremdsprache handhaben, die sie lediglich aus der Schule mitbekommen haben und eventuell im Umgang mit deutschen Touristen gebrauchen.
- Die beherrschende Sprachvarietät ist eine mundartlich gefärbte, mit italienischen und ladinischen Interferenzen angereicherte Umgangssprache. Sie steht in einem Konkurrenzverhältnis zum Ladinischen und sichert sich als Kommunikationsmedium im Geschäfts- und Kulturleben, im Behördenverkehr, in Außenkontakten usw. immer größere Sprecheranteile. Wenn im folgenden von Interferenzen aus dem Ladinischen oder Italienischen gesprochen wird, so muß der unmittelbare Ursprung der Einwirkung nicht auch in diesen Sprachen liegen, sondern die Interferenz kann über das Grödner Umgangsdeutsch, das wie gesagt vom Italienischen und Ladinischen überwuchert ist, importiert worden sein.

2. Dokumentation und Interpretation

2.1 Ich komme nun zum praktischen Teil meiner Ausführungen und möchte die wichtigsten Arten der Interferenzen des Ladinischen und Italienischen in das Deutsch, wie es in Schüleraufsätzen niedergelegt ist, durchsprechen.

Das Fehlerkorpus wurde gewonnen z. T. anhand von Aufsätzen von Schülern der 3. und 4. Klasse Handelsoberschule St. Ulrich (16 bis 18-jährige Jugendliche, die bereits 10 bis 12 Jahre Unterricht in deutscher Sprache hatten) und anhand eines Belegmaterials, das an den drei Grödner Mittelschulen (St. Ulrich, St. Christina, Wolkenstein) gesammelt wurde. Ausgewertet wurden Aufsätze (Nacherzählungen, Phantasieerzählungen) von Schülern aus ladinischen Familien der drei Jahrgangsklassen. Das gesamte Material stammt aus dem Schuljahr 1979/80.

Um das vielfältige Zusammenwirken von Interferenzen zu exemplifizieren, teile ich einige zusammenhängende Belege aus dem Korpus der Handelsoberschule mit.

2.2.1. »Der erste kalte Krieg haben wir ungefähr im Jahre 1950 wegen der 'Eiserne Mauer' erlebt«

2. »Ganz anderer Meinung hat der von Moskau gestützte Staatschef Afghanistans, Karmal, erklärt, daß die sowjetische Militärhilfe hätte nicht nur die Unabhängigkeit des Landes gesichert, sondern auch einen 'größeren Krieg' in der Region verhindert«

3. »Die üble Folgen dieser Intervention sind leicht erkennbar«

(beide Eltern Ladinier, Muttersprache Ladinisch, Wohnort Wolkenstein, 4.Kl. Handelsoberschule)

4. »Auch ich glaube an einer besseren Welt und kämpfe dafür in mein Alltagsleben. Meine Welt erreicht seine Verwirklichung in einer sehr begrenzten Sphäre und betrifft nur Leute, die neben mir leben«
5. »Hölderlin läßt ihn, in manchen Stellen, für dieses Ideal leben. Jeder Mensch braucht, meiner Meinung nach ein Ideal, für den er leben kann«
6. »Dieselben Gefühle, Ängste, Fehler wiederholen sich immer wieder und gibt es heute noch«

(beide Eltern Ladinier, Muttersprache Ladinisch, Wohnort Corvara, 4. Kl. Handelsoberschule)

7. »Ein zweiter kalter Krieg ist im Bezug und außerdem, die 'merkwürdigen' Einmischungen und Eingriffen der 2 großen Staaten in der Politik fremder Staaten«

(Mutter Italienerin, Vater Ladinier, Muttersprache Italienisch, in der Familie wird auch Deutsch und Ladinisch gesprochen; Wohnort St. Ulrich, 4. Klasse Handelsoberschule)

8. »Nachdem die Leuten sie jeden Tag am Telefon belästigten und seine Mutter starb entschloß sie dieser Mann, der Journalist, zu töten«
9. »Wie für ihn gleichgültig war die Gesundheit der Mutter der K. so war für ihn ebenfalls gleichgültig, das Leben der K. zu ruinieren«
10. »Er gab auch Wichtigkeit den kleinsten Einzelheiten . . .«

(Mutter Italienerin, Vater Ladinier, Muttersprache Italienisch, in der Familie wird auch Deutsch und Ladinisch gesprochen, Wohnort St. Ulrich, 3. Kl. Handelsoberschule)

11. »Dieser Stiel kommt oft in den Werken von kontemporanen Schriftstellern vor«
12. »Auch vor kurzen kannte man auf den Zeitungen lesen, daß . . .«
13. »Auch wenn sie, wie schon gesagt, äußerlich so kühl war, hat sie einige sehr hysterische Reaktionen gehabt, die uns zeigen wie sensibel sie war und darum können wir uns einige Gedanken machen wie sie innerlich leiden hat«

(Beide Eltern Italiener, Muttersprache Italienisch, Wohnort St. Ulrich, 3. Kl. Handelsoberschule)

14. »Natürlich werden die Länder der Dritten Welt von den industrialisierten Staaten geholfen«

(Beide Eltern Ladinier, Muttersprache Ladinisch, Wohnort Wolkenstein, 4. Kl. Handelsoberschule)

15. »Eine Passage des Buches, die ich noch mehr aktuell gefunden habe . . .«

(Beide Eltern Italiener, Muttersprache Italienisch, Wohnort St. Ulrich, 4. Klasse Handelsoberschule).

2.3 Der Gesamteindruck, den man beim Lesen dieser Beispielsätze gewinnt, ist der, daß hier das Deutsche wie eine Fremdsprache gehandhabt wird. Kein Schüler ist in der sprachlichen Gestaltung einigermaßen souverän, sei es was die morphologische Seite, sei es aber besonders was die Satzbauprogrammierung anlangt. Abweichungen vom Normaldeutsch sind zu registrieren, die so weit gehen, daß die Mitteilungsentention verfälscht wird.

2.3.1 Ins Auge fallen sofort Transfer-Interferenzen wie *kontemporanen* (11) für »zeitgenössisch«, mit Angleichung an die deutsche Rechtschreibung – c wird k – ; ferner die aus dem Italienischen übernommene Präpositionalphrase *auf den Zeitungen lesen* (12) aus: »Leggere sul giornale« für »in den Zeitungen . . .«; eine in den ladinischen Ortschaften Grödens allgemein übliche Interferenz; schließlich die *histerischen Reaktionen* (13), eine Fügung, hinter welcher man sofort die »reazioni isteriche« der italienischen Zeitungssprache erkennt. Die negative Besetzung, die dem Adjektiv »hysterisch« im Deutschen inneohnt, war vom Aufsatzschreiber nicht intendiert worden.

Neben Fremdwörtern und Lehnübersetzungen aus dem Italienischen wie *sich ribellieren*, *Militärpotenzen* (für: Militärmächte), *influenzieren*, *Kampanilismus*, *politische Männer* (aus: uomini politici, für: Politiker), neben der semantischen Interferenz von *Argumente* (gebraucht wie lad. und ital. für »Themen«), stehen Bildungen, deren Herkunftssprache eindeutig das Ladinische ist, z.B.: *Aber vor einem Jahr mußte er lassen* (die Arbeit in der Fabrik nämlich), was auf lad. »l á messú lascé« (im Sinne von »aufgeben«) zurückgeht. Im folgenden Beispiel tritt eine interessante Mischung des ladinischen verbalen Programms mit dem deutschen zutage: *ließ es auf zu regnen* (»lascé de pluëi« gemischt mit »hörte auf«).

Diese Beispiele stammen aus dem Belegmaterial der Mittelschulen, wofür im folgenden die Abkürzung MS benützt wird.

Verstöße wie die genannten können leicht als solche identifiziert und damit auch leicht behoben werden, da die Ansatzstelle für den sprachdidaktischen Eingriff evident ist.

Zum Stellenwert der lexikalisch-phraseologischen Interferenzen: Wortübernahmen geschehen in sprachlichen Kontaktgebieten, wie es die ladinischen Täler sind, mit Selbstverständlichkeit. Durch diese fremden Elemente werden je-

doch lediglich Sprachkonventionen verletzt, das Funktionieren der Kommunikation bleibt im großen und ganzen gesichert. Überdies gelten Fremdwörter eben nur dann als Verstoß, wenn kein genügend großer Kulturumkreis gegeben ist, das übernommene Zeichen einzubürgern. Die korrigierende Lehrkraft neigt häufig zu hyperkorrekten Eingriffen bei der Ausmerzungen von Neuwörtern. Andererseits macht sich wiederum unter den Deutschlehrern der ladinischen Schulen eine untragbare Laxheit bei Wortübernahmen auch im persönlichen Sprachgebrauch breit.

2.3.2 Verstöße im Genus der Substantive. Die im Ladinischen wie Italienischen fehlende grammatische Kategorie des Genus Neutrum ist die Ursache für eine bleibende Unsicherheit bei Ladinern und Italienern, wenn sie die Genera im Deutschen einsetzen müssen. Unser Beispiel 5 sagt in dieser Hinsicht einiges aus. Das Genus des Substantivs *Ideal*, ital. mask., wechselt von korrektem deutschem Neutrum im ersten Satz zu mask. im darauffolgenden Attributsatz. Die Unsicherheit geht also so weit, daß es nicht einmal zu einer gewissen Kohärenz in den Abweichungen kommt. Es kommt vor direkter Transfer des Genus der Muttersprache: *der Buch* (l liber), aber auch unkonsequenter Verstoß wie *das Schnee* (aus fem. la nëif), *der Haus* (aus: la cësa), *das Zahn* (hier hätte direkter Transfer des lad. Genus mask. im Deutschen zu einem korrekten Ergebnis geführt) usw. (alle Belege MS).

Das Ergebnis, das Kurt Egger in seiner Untersuchung der Interferenzen bei Schülern des Unterlands, deren Muttersprache italienischer Dialekt ist, die aber die deutsche Schule besuchen (Kurt Egger, *Morphologische und syntaktische Interferenzen an der deutschitalienischen Sprachgrenze in Südtirol*. In: *Standardsprache und Dialekte in mehrsprachigen Gebieten Europas*. Hg. von P. S. Ureland, Tübingen 1979, S. 64), erbracht hat, stimmt, soweit mein bescheidenes Korpus definitive Aussagen zuläßt, auch für die Schüler Ladinens: Verwechslungen geschehen bei den Kategorien des Neutrums und Maskulinums (vgl. oben *der Buch* statt *das*, *der Ideal* statt *das*, *das Schnee* statt *der* usw.), während die Kategorie Femininum korrekt eingesetzt wird.

Eine kleine Ausnahme kann bei selteneren Wörtern, besonders solchen, wo die Genusdifferenzierung auch eine semantische mitbedingt, festgestellt werden; vgl. »Sehen wir die Mangel nicht oder wollen wir sie nicht sehen?« (gemeint natürlich: der Mangel) (Korpus der Handelsoberschüler).

2.3.3 Possessivpronomen *sein-ibr*. Es kommt beim Possessivpronomen zu typischen Transferfehlern, deren Ursprung sowohl im Ladinischen als auch im Italienischen zu suchen ist. Vgl. die Beispielsätze 4 und 8 (*Welt – seine Verwirklichung*; *sie – seine Mutter*). Analoge Abweichungen treten auf bei den Genitiven *dessen* und *deren*, vgl. aus dem Belegmaterial der Handelsoberschule: »Wenn er sich mehr mit der Natur und dessen Schönheit beschäftigt hätte«.

Das Ladinische und das Italienische haben, unabhängig vom Genus der Partnerbegriffe der possessiven Beziehung, das Pronomen *si-suo-sua*. Dem Schüler bereitet es daher viel Mühe, die im Deutschen andersgeartete grammatische Optik nachzuvollziehen, nämlich daß für das Genus des Pronomens das Geschlecht der besitzenden Größe, nicht jenes des besessenen Objekts ausschlaggebend ist,

daß man also *die Mutter – ihr Sohn* sagt, und nicht *die Mutter – sein Sohn*. Wir haben es bei dieser Art von Interferenz wohl mit Mechanismen des unbewußten lautlichen Transfers zu tun, lad. *si* / ital. *suo* wird automatisch *sein*.

2.3.4 Abweichende Bildung des Pluralmorphems. An die relativ einfache Bildung des Substantivpluralis im Ladinischen und Italienischen gewöhnt, fällt es den Schülern offenbar nicht leicht, die Mannigfaltigkeit der deutschen Pluralzeichen auseinanderzuhalten bzw. richtig einzusetzen. Als häufigste Abweichung ist die hyperkorrekte Setzung des Pluralmorphems *-n* zu registrieren. Offenbar wird dieses Morphem als Pluralzeichen par excellence gewertet, vgl. Beispiel 8: *die Leuten*. Es kommen vor Bildungen wie *Problemen, Artikeln, Priestern*. Andererseits finden sich Belege für das Fehlen des Morphems, wo es korrekterweise stehen müßte: *die Parallele* (für pl. *Parallelen*). (aus dem Korpus der Handelsoberschule).

12.6

2.3.5 Die Flexion des attributiven Adjektivs. Im Beispielsatz 3 *die üble Folgen* (statt: *üblen*) ist eine weitere typische Abweichung des muttersprachlichen Ladiners bzw. Italieners. Das attributive Adjektiv besitzt bekanntlich eine Flexionsdifferenzierung, je nachdem ob es determiniert ist (durch Pronomen/Artikel) oder selbst die Determination des Substantivs übernehmen muß (wenn es vor dem Substantiv allein steht oder das vorangehende Begleitwort selbst keine pronominale Flexion besitzt wie *ein/kein* im Casus rectus); im ersten Fall hat es sogenannte schwache (weil mit den schwachen Maskulina identische) Flexionsmorpheme, im zweiten Fall aber pronominale Flexion. Ein Paradigma, das, wenn es erst bewußt über Regeln gelernt werden soll, keineswegs einfach ist. Die Unterscheidungen stark (bzw. pronominal) – schwach – gemischt sind Ladinern und Italienern von ihren Muttersprachen her kein »Begriff«, und daher kommt es zu häufigen Verstößen gegen die Norm der deutschen Hochsprache. Die genannten Abweichungen treten auch auf bei den Substantivierungen des Adjektivs und der Partizipien, die das kategoriale Merkmal pronominale/schwache Flexion beibehalten, vgl. abweichend *ein Jugendliche* (für: *ein Jugendlicher*), pl. *die Jugendliche* (für: *die Jugendlichen*). (Fehlerbelege aus dem Material der Handelsoberschule).

2.3.6 Im Bereich des Adjektivs gibt es noch eine andere, sehr offenkundige Interferenz, vgl. den Beispielsatz 15: »mehr aktuell«, was auf direktem Transfer von »più attuale« beruht. Im Deutschen wird die Komparation bekanntlich durch das gebundene Morphem *er* repräsentiert, während ital. und lad. die zweite Steigerungsstufe durch den mit der Grundstufe des inhaltstragenden Adjektivs kombinierten Komparativ des Adjektivs *viel* signalisiert wird. Mischformen, wo die deutsche mit der ladinischen/italienischen Bildungsweise kombiniert ist, also *mehr schöner* (Korpus der Handelsoberschule), treten häufig auf neben direkten Transferbildungen wie der oben belegten.

2.3.7 Kasusrektion und Präpositionalphrase.

Das Deutsche markiert die Beziehungen zwischen dem Prädikat und den mit diesem in Verbindung tretenden Ergänzungen bzw. Umstandsbestimmungen durch Morpheme, die am Substantiv und seinen Begleitwörtern (Artikel/Pro-

nomen/Adjektiv) sichtbar werden. Nicht so das Ladinische und Italienische, wo diese Beziehungen entweder nicht markiert werden (Subjekt/Akkusativobjekt) oder durch Präpositionalphrase wiedergegeben sind (Genitivattribut, Dativobjekt). Damit tritt das Phänomen der deutschen Fälle als schwieriges Novum in Erscheinung. Dem Schüler, der nur an eine unkorrekte deutsche Umgangssprache oder an das Ladinische/Italienische gewöhnt ist, werden in der Tat simultan eine Menge von grammatikalischen Operationen und Entscheidungen abverlangt:

welches Satzglied, welches Geschlecht, wie sehen in diesem Fall die Morpheme aus, wenn Präpositionalphrase (Präpositionalobjekt oder Umstandsbestimmung): welche ist die richtige Präposition, welchen Fall regiert diese Präposition unter den gegebenen Umständen. Falschmarkierungen kommen also zwangsläufig zustande, da derartige Operationen nur dann korrekt verlaufen, wenn die Fügungen zum unterbewußten Sprachschatz der Sprecher gehören und nicht erst mühsam über Regelwissen zusammenkombiniert werden müssen. Verstöße in der Handhabung der Kasus sind übrigens nicht allein bei Ladinern und Italienern zu belegen. Alois Seeber hat in seiner Dissertation in den Kasusabweichungen den zahlenmäßig häufigsten Verstoß von Dialektsprechern in der Hochsprache festgestellt. Die Ursache ist auch hier abweichende Repräsentation der syntaktischen Beziehungen im Dialektsystem, so vor allem der Zusammenfall der Kasus Akkusativ und Dativ und die Umschreibung des Genitivs durch Präposition *von*. Bei den ladinischen Schülern dürfte sich rechnerisch (wir haben keine Statistiken erstellt) ein ähnliches Ergebnis abzeichnen, vermehrt um jene Fälle, wo das falsche Genus für den Kasusverstoß verantwortlich zu machen ist, z.B. »Falls ich den Wetter bestimmen könnte« »Bohrte ins Zahn« (MS).

In unseren Beispielsätzen treten einige sehr typische Abweichungen auf. In Satz 1 wird (vermutlich wegen der Anfangsstellung) ein Akkusativobjekt als Subjekt repräsentiert, Beispiel 8 enthält denselben Kasusfehler (*entschloß sie, dieser Mann . . . zu töten*). Das Fehlerbeispiel beruht auf einer klaren Interferenz, da im Ladinischen und Italienischen die Unterscheidungsmöglichkeit Subjekt/Akkusativobjekt fehlt. Ähnliche Belege: »Er hat ein Sohn – Ich hatte ein schrecklicher Traum – ich sah ein spannender Film an« (MS). Der Fehlertypus *ein Vorteil haben* ist überaus häufig belegt.

Umgekehrt kommt es zu Markierung mit Dativ- oder Akkusativmorphemen im Subjektsfall: »Sagte mir meinem Vater« (MS). Das Beispiel ist vermutlich als hyperkorrekte Fallmarkierung zu interpretieren. Der Schüler ist schon häufig gerügt worden, weil er wie im Ladinischen den Subjektskasus bei den Objekten setzte; nun will er es ganz besonders richtig machen und setzt den deutlichen Dativ.

Verwechslungen im Dativ-Akkusativ-Bereich sind ebenfalls häufig, bei den Objekten: »Er war mich sympathisch – ich zog ihn die Stiefel an – ich fragte ihm – die Tiere helfen (Tiere: Dativobjekt). (MS). Bei diesen Belegen spielen die äquivalenten Strukturen des Ladinischen/Italienischen in unterschiedlicher Weise herein. Bei *helfen* könnte die ladinische Rektion (*judé a . . .*) zu einem korrekten deutschen Ergebnis führen (Dativobjekt), während es offenbar die

italienische Fügweise ist, die das abweichende Akkusativobjekt von *die Tiere helfen* hervorbrachte (*aiutare gli animali*).

Anlässlich der Rektion von *helfen* ist eine interessante Interferenz im syntaktischen Bereich durchzusprechen. Vgl. unseren Beispielsatz 15: »Die Länder . . . werden geholfen . . .«.

Bei den Verbdiathesen Aktiv/Passiv gilt für die Objekte folgende Regelung: Das Akkusativobjekt des Aktivsatzes wird im Passivsatz zum Subjekt: *Ich kaufe die Schuhe - Die Schuhe werden gekauft*. Bei den anderen Objekten (Dativ-, Genetivobjekt) geht diese Transformation nicht, die Passivumkehr ergibt eine subjektlose Fügung: *ich helfe der Mutter - der Mutter wird (von mir) geholfen*. Hinter der Abweichung von Satz 15 steht offenbar die italienische Fügung: »I paesi vengono aiutati«.

Direkt aus dem Ladinischen kommen Dative, die mit dem sogenannten Freien Dativ des Deutschen eine gewisse Ähnlichkeit haben, vgl. »Ich behielt ihn mir« (*me l é tení*), »Ich hab es mir vergessen« geht zurück auf italienisch/ladinisch »*me lo sono dimenticato/me l é desmincià*«; eine reflexive Rektion (mit Dativ oder Akkusativ), wie sie auch in anderen Fällen aufscheint, vgl. »fuhr weiter, ohne sich zu halten« (MS) (aus: *fermarsì, se fermé*).

Fast ebenso mannigfaltig sind die Verstöße in der Präpositionalphrase. Beispiel 4 enthält die beiden möglichen Typen, Präpositionalobjekt mit unrichtigem Kasus: »glauben an einer besseren Welt« (Dativ statt Akkusativ) und Umstandsbestimmung mit Akkusativ statt Dativ: » . . . in mein Alltagsleben«. Die Verstöße in diesem Bereich gehen nicht zurück auf direkte Übersetzungen, sind also keine Transferfehler, sondern sind zu interpretieren als »Störinterferenzen«. In den zitierten Belegen aus Beispielsatz 4 wurde zumindest die korrekte Partikel gewählt, nämlich *glauben an*. Der Kasusverstoß stört weit weniger als unrichtige Partikeln (es gibt Belege für *glauben in eine Sache*, aus ital. *credere in*). Ich kann zur Zeit noch nicht mit einer ausreichend repräsentativen Dokumentation der Verstöße im Aufbau »Verb-Präpositionalobjekt« bzw. alternative Fügungen »Präfixkompositum des Verbs – reines Objekt« (Modell: ich achte auf dich – ich beachte dich) aufwarten. Aus Mitteilungen von Kollegen (K. Egger) ist mir indes bekannt, daß Untersuchungen an deutschen Mittelschulen Südtirols ergeben haben, daß hierin auch eine der ganz großen Schwächen der deutschsprachigen Schüler besteht.

2.3.8 Im Gebrauch der Lage- und Richtungspartikeln treten in unserem Fehlerregister Abweichungen auf, die wiederum in einer ganz klaren Interferenz des Ladinischen/Italienischen ihren Ursprung haben. Vgl.: »Wir gingen bei einer großen Tür – wir waren bei Zahnarzt gegangen – Er mußte bis in St. Ulrich fahren – Lief schnell zu Hause – Als wir nach Hause waren«. (MS) Die ladinische Partikel *a* gilt für Lage- und Richtungsverhältnisse (*son a Bulsan, v2-di a Bulsan*), daher die Interferenz in: *In St. Ulrich fahren (a)*. Hinter der abweichend gebrauchten Partikel *bei* (*bei Zahnarzt gegangen*) steht lad. *da*, eine Partikel, die sowohl Richtungsverhältnisse (dt. *zu*) als auch Verharren an einem Ort ausdrücken kann (wie dt. *bei*).

Lage	Richtung
in (Bozen) -- <i>a</i>	zu (Zahnarzt) -- <i>da</i>
bei (Zahnarzt) -- <i>da</i>	nach (Bozen) -- <i>a</i>
zu (Hause) -- <i>a</i>	

Bei der Richtungspartikel *zu* fällt abweichender Gebrauch auf, nämlich Verbindung mit einer räumlichen Größe, vgl. »Lief zu Hause« (MS); *zu* kann als Richtungspartikel nur mit einem Personalnamen bzw. einer Personalbezeichnung verbunden werden, außer in festen Wendungen wie *zu Felde ziehen*, *zu Tische gehen* (Duden-Grammatik 3520).

2.3.9 Die in den Beispielsätzen 11 und 12 aufscheinenden Abweichungen in der Verbalflexion, nämlich *kannte* (für: *konnte*) und *geleiden* (für: *gelitten*) führen uns in die Problematik, das Verbalsystem korrekt zu repräsentieren. Der Aufsatzschreiber hat für das von ihm intendierte Verb *können* (schwach flekt.) das Präteritum des unregelmäßig beugenden schwachen Verbs *kennen* gewählt; beim Partizip *geleiden* zwar korrekt stark flektiert, jedoch das Ablautmodell verfehlt (er wählte unkorrekterweise Modell *aba* wie *fahren/fuhr/gefahren*, statt Modell *abb leiden/litt/gelitten*).

Weit häufiger sind Verstöße wie:

gingten – *schwimnten* – *singte* – *beschloßten* – *rufte* – *denkte* (MS) also schwache Präteritumsbildung für stark beugende Verben. Diese Abweichungen scheinen, soweit das Ergebnis von A. Seeber, auch bei Mundartsprechern sehr häufig zu sein. Der Grund für die Schwierigkeit der korrekten Präteritumsbildung liegt darin, daß die Kategorie des Präteritums in den süddeutschen Mundarten bereits seit dem Spätmittelalter aufgegeben wurde (sie wurde bekanntlich durch das Perfekt ersetzt). Es handelt sich bei den belegten Abweichungen aus unserer Fehlerkartei demnach nicht um typische Fehler der ladinischen Schüler.

2.3.10 Die Syntax. Die Interaktion der grammatischen Funktionen machte es notwendig, daß zusammen mit den Fragen der Morphologie bereits syntaktische Probleme angesprochen wurden. Im folgenden stehen die Abweichungen der syntaktischen Bauformen gegenüber dem Standarddeutsch im Mittelpunkt unserer Betrachtungen. Betrachten wir unseren Beispielsatz 7. Bei diesem total verstümmelten Gebilde könnte ein fremdsprachiges Satzbauprogramm störend eingewirkt haben, welches, ist nicht mit Sicherheit auszumachen, da der Versuch einer Rückübersetzung ins Ladinische und Italienische zu keinem brauchbaren Resultat führt. In Beispielsatz 2 sind drei Satzbaupläne gemischt, nämlich erstens: »Ganz anderer Meinung ist der . . .Staatschef Karmal . . .« zweitens: »Eine ganz andere Meinung hat der . . .Staatschef Karmal . . .« drittens: »Der Staatschef Karmal hat eine ganz andere Meinung erklärt« (eventuell war *geäußert* intendiert).

Das Fazit: In anspruchsvolleren Satzbauplänen herrschen die für Fremdsprachige üblichen Unsicherheiten.

Die häufigsten Syntaxfehler, deren Ursache in den ladinischen/italienischen Bauweisen zu suchen sind, sind folgende:

Nicht-Beachtung der im Deutschen obligatorischen Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz/Hauptsatz. In den folgenden Beispielsätzen nimmt es die Drittstellung wie ladinisch (nicht allgemein)/italienisch ein:

»Und so Lessie ging langsam . . .« (MS) aus lad.: *Y nsci Lessie jiva plan* (neben: *Y nsci jiva Lessie plan*); »Peter eines Tages wußte nicht was tun« (MS).

Weiterer häufiger Verstoß gegen den deutschen Satzbau: Nicht-Beachtung der im Gliedsatz üblichen Endstellung des finiten Verbs (der Ursprung dieser Abweichung kann übrigens außer im Ladinischen/Italienischen auch im Umgangssprache Deutsch liegen, das die Endstellung gleichfalls nicht hat); vgl. in Beispielsatz 2: » . . . daß die sowjetische Militärhilfe hätte nicht nur die Unabhängigkeit des Landes gesichert, . . .« statt: »gesichert hätte«, sowie in Beispielsatz 9: »Wie für ihn gleichgültig war die Gesundheit der Mutter der K., so . . .« statt: » . . .die Gesundheit der Mutter der K. gleichgültig war«.

Fehlerhaft gebaute daß-Sätze kommen sehr häufig vor in Verbindung mit eingeschobenen wenn-Sätzen, eine Konstruktion, die im Deutschen zwar möglich, aber wenig üblich ist, im Ladinischen und Italienischen jedoch sehr typisch zu sein scheint, vgl.: »Und sie glaubt, daß sie, wenn keine großen Geschenke kauft, dann macht sie den Eltern keine Freude« (MS) (dahinter steht: lad. » . . .*che sce* . . .«, ital. *che se non compra*). Durch den Einschub des wenn-Satzes gestört, erkennt der Schüler den daß-Satz nicht mehr als Gliedsatz und verleiht ihm die Bauweise eines Hauptsatzes, indem er das finite Verb vorzieht. Im zitierten Satz tritt eine weitere sehr typische Interferenz zutage: die Einsparung des Pronomen personale, was italienisch (bei bestimmten Personen auch grödnisch) üblich, im Deutschen aber unzulässig ist. Ähnlich: »Unser Komputter erklärte es uns, das ergeben uns müsten, sonst schiesen sie uns ab« (MS) für: *daß wir uns ergeben müßten*. Das Pronomen *es* im Hauptsatz (*erklärte es uns*) ist im Deutschen überflüssig, es handelt sich augenscheinlich auch hier um eine hyperkorrekte Setzung.

Abweichender Gebrauch des Pronomens *es* ist überhaupt häufig belegt, u. zw. beruht er auf eindeutigen Übersetzungen.

Vgl. Beispielsatz 6, wo *es* umgestellt ist und das notwendige Pronomen *sie* fehlt. Das Beispiel kann hervorgegangen sein aus ital. *e ci (es) sono ancora*. Regelmäßig finden sich Fügungen wie: *es geben viele Leute* (eventuell aus: *ci sono tante persone*). Die Rolle von *es* als Scheinsubjekt wird nicht erkannt, man glaubt es richtig zu machen, wenn man Konkordanz zwischen pl. *Leute* und dem Prädikat, also pl. *geben*, herstellt.

Einen glatten Transfer aus Italienisch/Ladinisch stellen Sätze wie diese dar: »Im Land sind es viele Bäume« (lad. *l ie*, ital. *ci sono*); »An diesem Tag war es herrliches Wetter« (lad. *fov-l bel tēmp*) (MS).

Fehlendes Pronomen *es*: vgl. Beispielsatz 9: » . . .so war für ihn gleichgültig, das Leben der K. zu ruinieren« als direkte Übernahme von: » . . .*così non gli importava niente* . . .«

Eine weitere Interferenz fällt auf: die Stellung der Ergänzungen zueinander

folgt nicht den Regelungen des Deutschen, sondern entspricht muttersprachlichen Gepflogenheiten; bekanntlich muß im Deutschen bei mehreren Objektergänzungen die wichtigste, nämlich das Akkusativobjekt, die Eindrucksstellung, d.i. die Endstellung (eventuell vor der Satzklammer), einnehmen, vgl. dagegen Beispiel 10: »er gab auch Wichtigkeit den kleinsten Einzelheiten« für: »Gab auch den kleinsten Einzelheiten Wichtigkeit« (in diesem Beispiel fällt übrigens auch eine phraseologische Interferenz auf: hinter der undeutschen Fügung *Wichtigkeit geben* steht natürlich lad. *dé mpurtanza* oder ital. *dare importanza*).

Die aufgezeigten Syntaxabweichungen sind einige der wichtigsten, bei weitem jedoch nicht alle vorkommenden. Über den Bereich Satzbau müßten übrigens noch sehr genaue Materialsammlungen und Forschungen angestellt werden.

2.3.11 Einen letzten Einbruchsbereich für Interferenzen stellen die Orthographie und Zeichensetzung dar.

Ich teile im Rahmen dieser Untersuchung, die als eine erste Orientierung gelten muß und keineswegs den Anspruch erhebt, vollständig zu sein, nur einige kurze Hinweise mit.

Interferenzen in der Rechtschreibung treten auf besonders bei den dem Deutschen und Italienischen gemeinsamen (Fremd)wörtern. Es ist bekannt, daß im Italienischen ökonomischerweise die Schreibung der lateinischen und griechischen Fremdwörter an die gängige Orthographie angepaßt wurde; ein lat. *ae* bzw. ein griech. *oi* wird *e*, das *h* in *rh-* und *th-*Verbindungen gibt es nicht, griech. *y* ist einfach *i* usw.

Nicht so andere europäische Sprachen, und mit ihnen das Deutsche.

Unvermeidlich sind daher bei Schülern, die sich simultan in zwei Sprachen bewegen und von einer Unterrichtsstunde zur anderen von einer Sprache in die andere überwechseln müssen, Verwechslungen im orthographischen Bereich, Mischorthographien, Interferenzen der einen Rechtschreibung in die andere. Vgl. folgende Belege (Korpus der Handelsoberschüler): *Milion* (für: *Million*), *Komunismus* (für: *Kommunismus*), *kondizionieren*, (für: *konditionieren*), *Stazion* (für: *Station*), *allarmieren* (für: *alarmieren*), *psihologisch* (für: *psychologisch*), *ekologisch* (für: *ökologisch*), *ekonomisch/economisch* (für: *ökonomisch*), *Ritmus* (für: *Rhythmus*), *storisch* (für: *historisch* - mit ital. Anlaut – vgl. *storico*); es kommen vor auch hyperkorrekte Schreibungen wie: *hystorisch*.

Lautliche Interferenzen, die sich in der Rechtschreibung spiegeln: *storisch*, *Rebellion*, *Rivolution*, *Argoment*, *rappresentieren* (für: *historisch*, *Rebellion*, *Revolution*, *Argument*, *repräsentieren*).

2.3.12 Zeichensetzung:

Die korrekte Kommasetzung ist für alle Schüler, einerlei ob sie deutscher, italienischer oder ladinischer Muttersprache sind, eine schwierige Angelegenheit. Nur daß bei letzteren das System der italienischen, eventuell auch ladinischen Zeichensetzung als Störfaktor hinzukommt.

Wir stellen in der Kommasetzung des Deutschen und des Italienischen zwei verschiedene Prinzipien und daher auch verschiedene Regelungen fest. Im Deutschen ist das Komma ein strukturbildendes Zeichen. Es dient der Abgrenzung

der Propositionen (Hauptsatz - Gliedsatz - erweiterter Infinitiv - Partizipialkonstruktion - verblose Setzung) voneinander und strukturiert damit die Periode. Die Kommasetzung kann daher nicht etwa dem rhythmischen Gefühl des Schreibers überlassen sein, sondern ist genau vorgeschrieben.

Im Italienischen scheint das Komma eher ein Pausenzeichen, ein Regulator der Satzmelodie zu sein, es dient der Hervorhebung oder als Mittel, Parenthesen zu kennzeichnen. Seine Setzung ist damit weitgehend dem Gutdünken des Schreibers, dem individuellen Stilwillen überlassen. Wir können im Italienischen größere Satzgefüge ohne Komma bauen; ich zitiere einen beliebigen Zeitungstext zur Erläuterung: *»E' una miccia a lenta combustione che sta percorrendo da più di un mese la Polonia da un capo all'altro e di cui non si intravede ancora la fine«*. Im Deutschen müßten wir dieses Gefüge durch mindestens einen, eventuell auch zwei Beistriche untergliedern. Das Italienische setzt dagegen das Komma in Sätzen wie dem folgenden: *»Già si profila, al ritorno dalle vacanze, la prospettiva di un autunno caldo dalle conseguenze imprevedibili«*, wo das Satzzeichen im Deutschen überflüssig und störend wirkte. In diesem Sinne, nämlich als Parenthesezeichen, ist das Komma auch in unserem Beispielsatz 5 eingesetzt: *»Hölderlin läßt ihn, in manchen Stellen, für dieses Ideal leben«*. Es ist hier entbehrlich, fehlt dafür aber, wo es stehen müßte, vgl. die Beispielsätze 8, 9 usw.

3. Schlußfolgerungen.

3.1 Das in meinen Ausführungen vorgestellte Bild der Interferenzen des Italienischen und des Ladinischen ins Deutsche von Grödner Mittel- und Oberschülern ist das Ergebnis einer ersten, noch sehr summarischen Untersuchung. Das eingesehene Material gab einiges her, wir müßten jedoch umfangreichere Belegsammlungen sichten, um das Ausmaß und die Typologie der Interferenzen vollständig dokumentieren zu können.

Ich habe es jedoch für richtig und nützlich erachtet, mit einem Zwischenergebnis an die Öffentlichkeit zu treten, um so bald wie möglich Information zu vermitteln und dadurch bei meinen Kollegen die Sensibilisierung für ein Problem zu erzielen, das sie alle angeht. Vielleicht läßt sich auch bald eine breitere Mitarbeiterschaft für Projekte der Interferenzforschung gewinnen.

3.2 Die ladinische Schule arbeitet im Hinblick auf den Spracherwerb (korrekte Erlernung der Landessprachen Deutsch/Italienisch; Erhaltung des Ladinischen, Festigung und Erweiterung der ladinischen Sprachkompetenz) in einer besonderen Situation. Das Lernziel, nämlich die gleich gute Beherrschung der im paritätischen Unterricht vermittelten Sprachen, ist alles eher als einfach zu erreichen. Betrachtet man unsere fünfzehn Beispielsätze (die Schüler stehen nicht weit vor dem Abitur), so gewinnt man ein ungefähres Bild von der Enkodierungsfähigkeit von Schülern, die keineswegs zu den schwächsten ihrer Klassen gehören. Diese noch sehr verbesserungsbedürftige Sprachkompetenz ist nicht bloß in der für Ladiner bekanntlich schwierigen deutschen Sprache festzustellen; auch die Italienischlehrer klagen über deutsche und ladinische Interferenzen, über eine allgemeine Abnahme der Sprachkenntnisse.

Diese Abnahme scheint zwar eine sich allgemein breitmachende Entwicklung zu sein; sie kann aber auch ein bequemes Alibi werden. In gleicher Weise enthebt die Besonderheit der Sprachvarietäten in den ladinischen Ortschaften bzw. an der ladinischen Schule nicht der Pflicht, dem angestrebten Lernziel des gleich guten Erwerbs der italienischen und deutschen Sprache bzw. der Erhaltung und Entfaltung des Ladinischen nachzugehen.

3.3 Will man bessere sprachliche Ergebnisse erzielen, so muß man die Sprachdidaktiker auch mit den dazu erforderlichen Mitteln ausstatten. Unsere Mittel, das bundesdeutsche oder österreichische Sprachlehrbuch in erster Linie, sind kein Arbeitsbehelf, der der besonderen Sprachsituation, in der wir unterrichten, angemessen wäre. Ich sage nicht, daß diese Unterrichtsmaterialien eliminiert werden müßten; jedoch sie können nur teilweise verwendet werden, eben insofern es gilt, die Sprachnorm aufzuzeigen. Die Normverstöße ladinischer Schüler, mehr noch ihre Ursache, können im Sprachbuch, das für eine andere Sprachrealität geschaffen wurde, nicht verzeichnet sein; ein sprachtherapeutisches Training für bestimmte Sprachabweichungen, die eben nur beim Ladiner oder Italiener vorkommen, noch viel weniger.

LINGAZ Y CULTURA

nr. 2 (1980)



F. Vittur: **L' lingaz dla uma sciöche espresciun dla personalité**

A. Obletter: **Grafía**

C. Insam: **Storia de Gherdëina**

A. Dapunt: **I artisć dla Val Badia**

L. Trebo: **Üsanzes tla Val Badia**

H. Dorsch-Craffonara: **La ćiantia populara ladina dla Val Badia**



ISTITUT LADIN »MICURÀ DE RÜ«