

# Die Anbindung des Dolomitenladinischen an die universitäre Lehre – ein Gewinn für die Fachdidaktik in der Romanistik

Sylvia Thiele

## 1. *Linguae minores* im Romanistikstudium

Zu welchem Zweck sollten sich zukünftige Lehrerinnen und Lehrer der Fächer Französisch, Italienisch und Spanisch ausgerechnet mit dem Dolomitenladinischen in ihrem Studium auseinandersetzen? Das liegt doch alles andere als nahe, mag man denken.

Das Romanistikstudium in Deutschland hat sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Die neuen BA/BEd- und MA/MEd-Studiengänge<sup>1</sup> haben zu einer Verschulung des Studiums geführt, das im idealtypischen Studienverlauf häufig den Blick über den Tellerrand nicht mehr zulässt und die Studierenden an starre Modulfolgen bindet. Kapazitätsprobleme im Lehrangebot verhindern darüber hinaus häufig besondere Angebote außerhalb der “großen” romanischen Sprachen und der fachwissenschaftlichen Traditionen. Forderungen H. LAUSBERGS,<sup>2</sup> jeder Romanist solle eine gewisse Zeit seines Studiums unter sardischen oder rumänischen Hirten verbringen, erscheinen schlicht utopisch geworden zu sein. Interpretiert man LAUSBERG mit aktuellen Parametern, so muss doch wohl gerade ein authentisches Erleben, gegebenenfalls sogar das Verwenden einer Zielsprache

<sup>1</sup> *Bachelor/Master of Arts* bzw. *of Education* wurden infolge des Bologna-Prozesses als Bezeichnungen für Studiengänge eingeführt, die vor etwa 10 Jahren in Deutschland noch Magister- bzw. Lehramtsstudiengang hießen.

<sup>2</sup> Cf. LAUSBERG 1969, 13.

für den Fremdsprachenerwerb als unabdingbar betrachtet werden. Beides ist durch z.T. obligatorische Auslandsaufenthalte in den neuen Studien- und Prüfungsordnungen verankert. Aber auch gerade Aufenthalte in Gebieten, in denen kleinere romanische Sprachen gesprochen werden, sind für den Aufbau eines Überblickswissens in der Romania von großem Wert.

Der folgende Beitrag wird die Eingangsfrage nicht nur beantworten, sondern auch den Mehrwert einer universitären Romanistik, die die Beschäftigung mit dem Ladinischen oder gegebenenfalls auch mit einer anderen *lingua minor*<sup>3</sup> der Romania ermöglicht, unterstreichen.

## 2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Betrachtet man aktuelle Forschungsschwerpunkte verschiedener Kolleginnen und Kollegen der Fachdidaktik moderner Fremdsprachen, lässt sich seit einigen Jahrzehnten eine sehr intensive Beschäftigung mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik<sup>4</sup> feststellen, deren wichtige methodische Grundlage, der Sprachvergleich, doch “urromanistisch” ist: Will man beim Erwerb mehrerer romanischer Sprachen – vor Jahrzehnten eben auch noch Tradition in der Romanistik – ein hohes Niveau hinsichtlich der kommunikativen und transkulturellen Kompetenzen in den gewählten Sprachen erreichen, beginnt man gleichsam automatisch, die romanischen Sprachen kontrastiv zu betrachten,<sup>5</sup> also z.B. Wortschatzparallelen und -unterschiede zu erarbeiten, sprachtypologische Aspekte zu analysieren, darüber hinaus auch Werke der Nationalliteraturen oder Spezifika der einzelnen Zielkulturen gegenüberzustellen, demnach gewissermaßen ein romanisches Weltwissen langsam aufzubauen.

Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsdidaktik für ein sprachvernetzendes Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kann vielfältig begründet werden: Der Europarat und die Europäische Union fordern die Erziehung zur Mehrsprachigkeit, d.h. die Erziehung der Europäer für die “europäische Bür-

<sup>3</sup> “*Minor*” bezeichnet hier traditionell die deutlich geringere Sprecherzahl, vergleicht man z.B. die Anzahl dolomitenladinischer Sprecher mit der Anzahl derer, die Französisch oder Spanisch sprechen.

<sup>4</sup> Da dieser Beitrag die Mehrsprachigkeitsdidaktik als Grundlage der didaktisch-methodischen Überlegungen berücksichtigt, seien an dieser Stelle ausgewählte Referenzwerke aus dem Literaturverzeichnis am Ende dieses Beitrags genannt: BAR 2009, DOYÉ/MEISSNER 2010, NIEWELER 2001.

<sup>5</sup> Cf. hierzu z.B. auch <<http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/BIN/index.htm>>.

gergesellschaft”, die Kenntnisse in mehreren Sprachen zu ihren Qualifikationen zählen soll:

In Deutschland äußerte sich die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder [...] im Jahre 1994 folgendermaßen: “Das Lernziel der Zukunft ist auf Mehrsprachigkeit gerichtet” (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.10.1994).<sup>6</sup>

Die Begegnung mit Sprachen soll ermöglicht, die interkulturelle Erziehung gefördert, eine ethnozentristische Sichtweise hingegen verhindert werden.<sup>7</sup>

Eine Studie zum Wortschatz romanischer Sprachen beim Tertiärsprachenerwerb von J. MÜLLER-LANCÉ aus dem Jahr 2006 belegt, dass erwachsene germanophone Fremdsprachenlerner, die jeweils über vier bis fünf Sprachen, die Muttersprache eingeschlossen, verfügen, diese für Transfer und Assoziationen sinnvoll nutzen können. Bei Gymnasialschülern ist dieses Sprachwissen bereits angelegt, wenn auch unter Umständen weniger umfassend. Im Sinne der Lernökonomie sollten diese Ressourcen genutzt werden: Die Schüler müssen nichts doppelt lernen, wenn sie es aus bekannten Zusammenhängen ableiten können.

Fließt die Sprachbegegnung, der Sprachvergleich in die heutige Unterrichtsorganisation ein, so geschieht dies hinsichtlich zweier zentraler Komponenten, d.h. des Wortschatz- und des Grammatik- bzw. Strukturerwerbs. Sprachvernetzendes Lernen bleibt ein Desiderat für den Unterricht am Gymnasium, betrachtet man Ergebnisse einer Studie im Rahmen empirischer Unterrichtsforschung an niedersächsischen Gymnasien, die K. HEYDER und B. SCHÄDLICH durchgeführt und 2013 auf dem Romanistentag in Würzburg im Rahmen ihres Vortrags vorgestellt haben: Viele Lehrkräfte nähmen zwar spontane Sprachvergleiche vor, jedoch nur wenige führten sie gelegentlich geplant durch oder benutzten gar Zusatzmaterial, also Unterrichtsmaterial außerhalb des Lehrwerks.<sup>8</sup> Die Schülerinnen und Schüler stellten vernetzende Fragen zum Deutschen oder anderen Schulfremdsprachen, viel weniger zu den nicht-deutschen Herkunftssprachen. Die Lehrkräfte stimmten generell für die Integration weiterer Sprachen in den spezifischen Fremdsprachenunterricht, aber nur jener Idiome, die sie selbst beherrschten.

Die erste Phase der Lehrerausbildung an der Universität muss hier Weichen stellen und den fachdidaktischen Sprachvergleich als wesentliches Merkmal der

<sup>6</sup> CHRIST 2002, 13.

<sup>7</sup> Cf. NIEWELER 2001, 6–7.

<sup>8</sup> K. HEYDER und B. SCHÄDLICH (2014) haben ermittelt, dass von 265 Befragten 40,4% nie, 50,6% selten, 9,1% oft und 0% sehr oft Zusatzmaterialien für Sprachvergleiche nutzen.

Mehrsprachigkeitsdidaktik in das Studium integrieren. Nur so kann ein Grundstein für die Bereitschaft gelegt werden, Sprachvergleiche im schulischen Fremdsprachenunterricht häufiger geplant einzusetzen, wann immer sie für sinnvoll, motivierend und vor allem für den Zielsprachenerwerb effektiv erachtet werden.

### 3. Methodisch-didaktische Vorschläge für die universitäre Lehre

Wie sprachvernetzendes Lernen mit Hilfe des Dolomitenladinischen (hier des Gadertalischen) geleistet werden kann, zeigen die folgenden Vorschläge zur Gestaltung des universitären Unterrichts bzw. eines Workshops im Rahmen der Gymnasiallehrerfortbildung.

#### 3.1 Rezeptive Mehrsprachigkeit im Rahmen des Leseverstehens

Bei der rheinlandpfälzischen Fortbildungsreihe “Ansätze eines vernetzenden Sprachunterrichts am Gymnasium, Oktober 2012 – Juni 2014” und an der Universität Mainz wurde rezeptive Mehrsprachigkeit bewusst gemacht und trainiert, indem zunächst der folgende, den Probanden unbekannte gadertalische Text<sup>9</sup> im Rahmen einer “Sprachmittlungsaufgabe”<sup>10</sup> ins Deutsche übertragen wurde (cf. Abb. 1).

Nach einer ersten Lesephase in Stillarbeit und einem sich anschließenden lauten Lesevortrag seitens der Lehrkraft, der das Leseverstehen nochmals intensiv unterstützt hat, konnten die Probanden – auch mit Hilfe der Zeichnung als zusätzliche visuelle Verständnishilfe – relativ genau wiedergeben, worum es in diesem Text geht, nämlich um unterschiedlichste Märchenwesen, die in einer verzauberten Welt in den Bergen leben.

Die Probanden haben zur Texterschließung auf Kenntnisse in anderen, hauptsächlich romanischen Sprachen zurückgegriffen. Hier erwies es sich als besonders gewinnbringend, dass Studierende aus Mainz und jene Lehrkräfte, die an

<sup>9</sup> Cf. VALENTIN 2008, *Sföö de eserzizi*, 10–11.

<sup>10</sup> “Sprachmittlung” – also die sinngemäße Übertragung eines Texts von der Muttersprache in die Zielsprache oder umgekehrt im Fremdsprachenunterricht – spielt im Rahmen der Kompetenzen bundesdeutscher curricularer Vorgaben eine wichtige Rolle. Perspektiven und Herausforderungen, die sich mit diesem Konzept verbinden, können im Rahmen dieses Beitrags nicht diskutiert werden, eine Übersicht bieten REIMANN/RÖSSLER 2013 und SIEPMANN 2013.

## Comprenjiun dl test

### Tera y munts y liëndes



... na tera incantada, olache forzes misterioses dominëia munts altes y maestoses y olache divinitês dal cil se respidlëia tles eghes di bi lëc.

... na tera demorvëia, olache al vir creatöres stravagantes, nasciüdes tla scuritë di tèmps.

I incuntun zbergli, giganç, spiriç, fates, ninfes y tröc d'atri protagonisç. N valgönes de chëstes creatöres é valëntes y jintiles, d'atres de rera belëza y val' öna incë da temëi, mo ares ascogn sovënz te ëres l'essënza dla natöra che n'é no bona no ria, mo che é da tó bel sciöche ara se manifestëia.

(Fora de: *Les plü beles liëndes de Südtirol – Le piü belle leggende dell'Alto Adige – Die schönsten Südtiroler Sagen*)

der genannten Fortbildungsreihe teilgenommen hatten, mindestens eine der drei “großen” romanischen Sprachen als Zielfremdsprache studierten bzw. unterrichteten. Gemeinsam – unter Verweis auf die verschiedenen romanischen Sprachen, das Deutsche und das Lateinische – konnte der Text kontrastiv ohne größere Schwierigkeiten analysiert werden. Bei der Texterschließung spielten gemäß der “sieben Siebe” (cf. Fußnote 5) nämlich der internationale und der panromanische Wortschatz, Laut- und Graphementsprechungen, Graphien, Aussprachen, syntaktische Strukturen, morphosyntaktische Elemente sowie Prä- und Suffixe eine wichtige Rolle.

Lediglich die folgenden Wörter stellten eine Herausforderung dar: *olache, tles eghes, bi léc, demorvëia, temëi, ri* und *tó bel*. Nur mit Überblickskenntnissen lassen sich bei diesen Beispielen Ähnlichkeitsbeziehungen zu Wörtern anderer romanischer Sprachen gleicher Bedeutung herstellen, die etymologisch und die spezifische Sprachentwicklung betreffend begründet werden können. Der Weg von z.B. *eghes* und *léc* im Plural zurück zu lateinisch *AQUA* und *LACUS* im Singular war den Probanden nicht sofort ersichtlich, die Bedeutung von *demorvëia* “sonderbar” war nicht ohne Nennung anderer romanischer Wörter (z.B. frz. *merveilleux*) zu erschließen, ebenso wenig das lateinische *MIRABILIA* als Etymon für diesen Fall. Das Adjektiv *ri* “schlecht” (lateinisch *REUS*) kann als Profilwort<sup>11</sup> bezeichnet werden, denn die romanischen Ausgangssprachen, die den Studierenden in der Regel bekannt sind, helfen bei der Erschließung nicht weiter; das rumänische *riu* oder Verweise auf vegliotische und italienische Entsprechungen im REW<sup>12</sup> können als Unterstützung bei der sprachlichen Vernetzung selbstverständlich nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden. Auch die Kombination *tles* (*te* + best. Art. Pl. fem.) bedurfte einer genaueren grammatischen Erklärung.

Wollte man den Text im gymnasialen Fremdsprachenunterricht einsetzen, so führt eine kontrastive Analyse, die intensiv sprachvergleichend bzw. sprachhistorisch/etymologisch ausgelegt ist, sicher zu weit. Wenn aber Märchen, Sagen und Legenden gerade Unterrichtsthema sind, Vokabular in diesem Bereich bereits erarbeitet wurde, lassen sich die zentralen Informationen aus diesem Text her-

<sup>11</sup> “Wir bezeichnen als Profilwort die Wörter, die weder von einer romanischen Ausgangssprache noch vom internationalen Wortschatz her erschließbar sind oder deren Bedeutung sich so stark verändert hat, dass der Bezug auf das etymologisch verwandte Wort nicht mehr zur Erschließung hilft.” <[http://www.eu-rocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/kurs/HTML\\_Tabelle\\_960.htm](http://www.eu-rocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/kurs/HTML_Tabelle_960.htm)>. Als Beispiele mögen hier französisch *assiette*, italienisch *piatto*, katalanisch *plat*, portugiesisch *prato*, rumänisch *farfurie*, spanisch *plato* und gadertalisch *tai* diesen Sachverhalt erläutern.

<sup>12</sup> Cf. REW 7274.

ausfiltern und in der Zielfremdsprache zusammenfassen. Auf Schülerwunsch könnte eine solche Analyse wissenschaftspropädeutisch gegebenenfalls einmal exemplarisch im Unterricht durchgeführt werden.

Für Studierende und Lehrkräfte ist der Text hingegen sehr gut geeignet, um in die rezeptive Mehrsprachigkeit<sup>13</sup> und ihre Didaktik einzuführen. Dieses methodische Vorgehen kann immer wieder trainiert werden, auch mit anderen Sprachen.<sup>14</sup> Es kann sehr motivierend wirken, im Rahmen von Lernaufgaben, die diesen Rätselcharakter aufweisen, Ähnlichkeiten zu entdecken. Wer *language awareness* – also Sprachbewusstheit – erfahren und durch diverse Trainingsgelegenheiten im Fremdsprachenunterricht verinnerlicht hat, wird vor allem in fremdsprachlichen Kommunikationssituationen von dieser Kompetenz Gebrauch machen und profitieren.

Die Fragen, die das Ladinischlehrwerk *Önesc leziuns* auf der Folgeseite nach dem Text *Tera y munts y liëndes* bereit hält, können beantwortet werden. Die erste Frage wurde mit den Probanden in Rheinland-Pfalz auf Deutsch diskutiert, und zwar im Rahmen der beschriebenen kontrastiven Analyse: *Él parores tl test che an capësc? Ciodi pa?* (“Kommen im Text Wörter vor, die man versteht? Wieso versteht man sie?”). Die weiteren Fragen bzw. Impulse – *De ci vëgnel pa baié te chësc test? Te chësc test vëgnel baié de...* (“Was ist der Inhalt dieses Textes? Der Text handelt von...”) und *Ci creatöres vëgnel pa dant? Al vëgn dant...* (“Welche Wesen kommen darin vor? Es kommen ... vor.”) – können bei den mehrsprachig erfahrenen Probanden dann sogar mit Hilfe der Vorlage des Lesetexts bereits auf Gadertalisch beantwortet werden.

### 3.2 Wortschatz- und Strukturarbeit in der frühen Erwerbsphase der Zielfremdsprache

Die Beschäftigung mit “kleineren” romanischen Sprachen in der ersten Phase der Lehrerausbildung bietet darüber hinaus Vorteile bei der Simulation der Wortschatz- und Strukturarbeit, die mit Schülerinnen und Schülern in der ersten Spracherwerbsphase durchgeführt werden muss.

<sup>13</sup> Romanisten sind in der Regel in der Lage, andere romanische Sprachen zu erschließen, sind also mehrsprachig im Bezug auf ihre Lesekompetenz, die zu den rezeptiven Fähigkeiten gehört.

<sup>14</sup> Für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland bietet sich im Übrigen ein ganz anderes interessantes Vergleichspaar an: Türkisch, eine häufige Migrationssprache der Schülerinnen und Schüler, und Französisch. Zahlreiche Wörter der türkischen Sprache sind französische Lehnwörter, z.B. *duş* < *douche* oder *knajför* < *coiffeur*, um nur wenige Beispiele zu nennen (cf. THIELE 2014).



Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer studieren in der Regel etwa zehn Jahre nach ihrer eigenen Spracherwerbsphase eben diese romanische Sprache. Sie können sich deshalb oft kaum noch an ihre ersten Unterrichtsstunden erinnern, sich auch nicht mehr vorstellen, wie schwierig es für viele Schülerinnen und Schüler sein kann, wie lange es dauert und wie viele Wiederholungen es kostet, bis diese ein romanisches Wort richtig nach- und aussprechen können. Aus fachdidaktisch-methodischer Sicht gilt es, die Studierenden diese spezifische Situation noch einmal erfahren zu lassen und sie ihnen wieder ins Gedächtnis zu rufen.

Dazu bedarf es einer Sprache, die die Studierenden (in der Regel) nicht beherrschen, deren Aussprache vergleichsweise möglichst schwierig, aber korrekt realisierbar ist, wobei sie sich nicht ohne Weiteres vom Schriftbild ableiten lässt. Gadertalisch erfüllt diese Bedingungen, denkbar in diesem Kontext wären z.B. auch sardische Varietäten oder Katalanisch.

Der Link <<http://www.romanistik.uni-mainz.de/thiele/I%20Tiers/home.html>> führt auf eine Trainingsseite des Romanistischen Arbeitshefts *Didaktik der romanischen Sprachen*.<sup>15</sup> Mit Hilfe von <[http://www.romanistik.uni-mainz.de/thiele/I%20Tiers/1\\_Sprachbeispiele.html](http://www.romanistik.uni-mainz.de/thiele/I%20Tiers/1_Sprachbeispiele.html)> können über das Lautsprecher-symbol die Bezeichnungen der abgebildeten Tiere akustisch beliebig oft abgerufen und nachgesprochen werden. In der universitären Lehre lässt sich diese Aufgabe auch durch Vor- und Nachsprechen im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs – wie später im Klassenverband – simulieren.

Das Schriftbild findet sich auf p. 110 des Romanistischen Arbeitsheftes. Im Rahmen der Lektionseinführung, und zwar bei der ersten Erarbeitung des neuen Wortschatzes, herrscht in der Praxis Uneinigkeit über den bestmöglichen Zeitpunkt zur Präsentation des Schriftbildes einer neu eingeführten Vokabel. Einzelne Schülerinnen und Schüler könnten überfordert sein, wenn sie zuhören, die Lautung aufnehmen, nachsprechen und sich gleichzeitig das Schriftbild ansehen und mit der Lautung in Verbindung bringen sollen. Andere hingegen fordern Lautung und Schriftbild parallel ein, weil sie sehen müssten, wie das Wort geschrieben werde, das sie aussprechen möchten.

Hörverstehen stellt erwiesenermaßen eine Herausforderung für Fremdsprachenlerner dar: “Aufgrund der hohen Komplexität der kognitiven Vorgänge

<sup>15</sup> THIELE 2012.



beim Hörverstehen ist [jedoch] mehr Übung unumgänglich”,<sup>16</sup> denn in der Alltagskommunikation haben Hören und Sprechen den größten Anteil, nämlich 45% bzw. 30%.<sup>17</sup> E. THALER<sup>18</sup> ordnet der Alltagskommunikation sogar das Verhältnis 95% zu 5% von gesprochener und geschriebener Sprache zu.

Der kompetente Sprecher identifiziert im Bruchteil einer Sekunde mehrere Silben und fügt sie zu Sinnkomplexen zusammen. Hörverstehen ist also ungeheuer schnell, wobei konkurrierende Möglichkeiten durch eine Plausibilitätsprobe weggeschaltet werden.<sup>19</sup>

Hier kann ein differenziertes, individuelles methodisches Vorgehen Hilfestellung bieten. In jedem Fall muss bei getrennter Einführung von Lautung und Schriftbild eine zweite intensive Übungsphase folgen, in der zunächst die neuen Vokabeln notiert, diese dann mehrfach korrekt vorgelesen und schließlich die Bilder noch einmal ohne Blick auf die gerade geschriebenen Wörter auswendig versprachlicht werden. Nach einer solchen intensiven Übungsphase fällt gerade jungen Schülerinnen und Schülern in Klasse 6 das Vokabellernen anschließend leichter. Darauf müssen Studierende in der Simulationsphase aufmerksam gemacht werden.

Gadertalisch stellt Lerner vor gewisse Herausforderungen, da es Grapheme und Buchstabenkombinationen aufweist, die in anderen Sprachen nicht vorkommen. Innerhalb der Romania ist der Erwerb der Aussprache dieser dolomitenladinischen Varietät als vergleichsweise schwierig zu charakterisieren. Deshalb sind die hier vorgeschlagenen Einstiegsaufgaben nach den Kompetenzen Sprech- bzw. Schreibfertigkeit deutlich voneinander getrennt.

Schülerinnen und Schüler, die Französisch lernen, sehen sich zu Beginn mit vergleichbaren Zugangsschwierigkeiten hinsichtlich der Aussprache und Orthographie der gewählten Zielsprache konfrontiert. Für Italienisch und Spanisch mag dies in eingeschränkterem Maß gelten, allerdings verlangt die korrekte Aussprache gleich welcher neuen Zielsprache im Anfangsunterricht besondere Anstrengung. Dieser Einstieg kann durch Trennung des Hörerlebnisses von der Präsentation des Schriftbildes erleichtert werden.

Auch im Strukturbereich ist entdeckendes Lernen beim Sprachvergleich möglich. Grammatische Phänomene werden in der Regel induktiv erarbeitet: Die

<sup>16</sup> BÄCHLE 2007, 14.

<sup>17</sup> Cf. *ibid.*

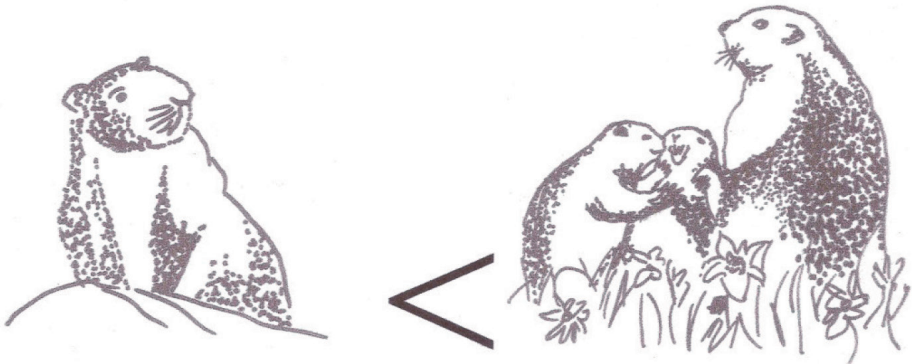
<sup>18</sup> Cf. THALER 2007, 12.

<sup>19</sup> MEISSNER 2008, 57.

Schülerinnen und Schüler erkennen selbst grundlegende Zusammenhänge und Regeln. Dazu wird ihnen sprachliches Material vorgelegt, dessen Wortschatz bekannt ist. Sie isolieren auf diese Weise leicht das grammatisch neue Phänomen, können es beschreiben und anschließend mithilfe des Kontexts korrekt benennen. Eigenständig erarbeitete Zusammenhänge bleiben besser im Gedächtnis haften als mündliche Vorträge oder einmal gelesene Passagen zu einem beliebigen Thema. Erfahrungen mit der Muttersprache und den in Deutschland häufig zuvor erlernten Sprachen Englisch und/oder Latein bzw. Französisch helfen den Schülerinnen und Schülern außerdem, z.B. sprachliche Universalien, also charakteristische Merkmale der Sprachen dieser Welt an sich, im Romanischen wieder zu erkennen.

Die induktive Grammatikarbeit wirkt motivierend. Die Lerngruppe ist fähig, sobald sie grammatische Zusammenhänge erkannt hat, die Regel nahezu so zu formulieren, wie sie auch in einer Lerngrammatik zu finden ist. Dieses Erfolgserlebnis wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler aus. Häufig leisten in einer Unterrichtsphase zum entdeckenden Lernen diejenigen wichtige Beiträge, die sich bei zielsprachlichen Äußerungen eher zurückhaltend beteiligen, weil sie die Aussprache noch nicht so gut beherrschen und deshalb Hemmungen haben, in Phasen, in denen die Sprachproduktion im Mittelpunkt steht, den Unterricht mitzutragen. Die Regelfindung spricht oft Schülerinnen und Schüler an, die mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer bevorzugen. Sie erkennen hier vergleichbare Zugangsmöglichkeiten zu einer Aufgabe und stellen der Lerngruppe ihr Kombinationsvermögen zur Verfügung.

Nach der Einführung der gadertalischen Tierbezeichnungen bietet sich für den universitären Unterricht, der Prinzipien und Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik erlebbar machen möchte, das folgende Material mit den zwei skizzierten Aufgaben an:



<i>n tier</i>	<i>le tier</i>	<i>i tiers</i>
<i>n cerf</i>	<i>le cerf</i>	<i>i cerfs</i>
<i>n ciamurc</i>	<i>le ciamurc</i>	<i>i ciamurc</i>
<i>n corf</i>	<i>le corf</i>	<i>i corfs</i>
<i>na olp</i>	<i>la olp</i>	<i>les olps</i>
<i>na schirata</i>	<i>la schirata</i>	<i>les schirates</i>
<i>na muntagnola</i>	<i>la muntagnola</i>	<i>les muntagnoles</i>

Aufgaben:  
Sehen Sie sich das folgende Arbeitsmaterial an: Was fällt Ihnen auf?  
Welche sprachlichen Phänomene könnte man mithilfe der Tabelle entdecken?

Abb. 2: Quelle: THIELE 2012, 111.

Der Erwartungshorizont für diese Aufgaben kann wie folgt formuliert werden: Die Zeichnung unterstützt als Impuls die Regelfindung. Die Kategorien Singular und Plural werden in Gegenüberstellung visualisiert. Bei den genannten Tierbezeichnungen handelt es sich lediglich um eine Auswahl der vorab eingeführten Wörter, denn die folgenden Pluralformen wären für die eingeführten Bezeichnungen aller Tiere festzuhalten:

<i>n tier</i>	<i>le tier</i>	<i>i tiers</i>	“Tier”
<i>n cerf</i>	<i>le cerf</i>	<i>i cerfs</i>	“Hirsch”
<i>n ciamurc</i>	<i>le ciamurc</i>	<i>i ciamurc</i>	“Gämse”
<i>n corf</i>	<i>le corf</i>	<i>i corfs</i>	“Rabe”
<i>n düile</i>	<i>le düile</i>	<i>i düili</i>	“Uhu”
<i>na é</i>	<i>la é</i>	<i>les és</i>	“Biene”
<i>n igl</i>	<i>l'igl</i>	<i>i igli</i>	“Igel”
<i>n lou</i>	<i>le lou</i>	<i>i loi</i>	“Hase”
<i>na montagnola</i>	<i>la muntagnola</i>	<i>les muntagnoles</i>	“Murmeltier”
<i>na olp</i>	<i>la olp</i>	<i>les olps</i>	“Fuchs”
<i>n pich</i>	<i>le pich</i>	<i>i pic</i>	“Specht”
<i>n rebl</i>	<i>le rebl</i>	<i>i rebli</i>	“Reh”
<i>na schirata</i>	<i>la schirata</i>	<i>les schirates</i>	“Eichhörnchen”
<i>n tas</i>	<i>le tas</i>	<i>i tasc</i>	“Dachs”
<i>n variöl</i>	<i>le variöl</i>	<i>i variöi</i>	“Adler”
<i>n vicel</i>	<i>le vicel</i>	<i>i vici</i>	“Vogel”

Tab. 1: Artikel- und Pluralbildung im Gadertalischen (Quelle: THIELE 2012, 112).

Die Pluralbildung im Gadertalischen erweist sich bei Betrachtung aller Beispiele als relativ komplex.<sup>20</sup> Aus diesem Grund wurde zur Entdeckung der ersten Pluralbildungsregeln und der Artikel eine didaktische Transformation bzw. eben eine Reduktion durchgeführt, um die Möglichkeit zu schaffen, zunächst ausgewählte Phänomene erkennen und korrekt benennen zu lassen:

<sup>20</sup> Cf. VALENTIN 2008, 53–56 und 73–74.

<i>n tier</i>	<i>le tier</i>	<i>i tiers</i>
<i>n cerf</i>	<i>le cerf</i>	<i>i cerfs</i>
<i>n ċiamurc</i>	<i>le ċiamurc</i>	<i>i ċiamurc</i>
<i>n corf</i>	<i>le corf</i>	<i>i corfs</i>
<i>na olp</i>	<i>la olp</i>	<i>les olps</i>
<i>na schirata</i>	<i>la schirata</i>	<i>les schirates</i>
<i>na muntagnola</i>	<i>la muntagnola</i>	<i>les muntagnoles</i>

Tab. 2: Artikel- und Pluralbildung im Gadertalischen (Quelle: THIELE 2012, 113).

Mit Hilfe dieser Liste kann man Regeln hinsichtlich der Formen des Artikels ableiten:

Artikel	unbestimmt	bestimmt
mask. Sg.	<i>n</i>	<i>le</i>
mask. Pl.	–	<i>i</i>
fem. Sg.	<i>na</i>	<i>la</i>
fem. Pl.	–	<i>les</i>

Tab. 3: Artikel im Gadertalischen (Quelle: *ibid.*).

Folgende erste Pluralbildungsregeln können ermittelt werden:

Substantiv im Singular + <i>-s</i>	<i>(le tier – i tiers)</i>
Singular = Plural	<i>(le ċiamurc – i ċiamurc)</i>
Substantiv auf <i>-a</i> → Plural: <i>-es</i>	<i>(la schirata – les schirates)</i>

Tab. 4: Pluralbildung im Gadertalischen (Quelle: *ibid.*).

Spezifische Spracherwerbsniveaus weisen zwangsläufig unvollständige, gegebenenfalls “falsch” gelernte Regeln auf. Diese werden bei Lernfortschritt sukzessive korrigiert. Um eine anfängliche Überforderung zu vermeiden, ist deshalb der didaktischen Reduktion bzw. Transformation unbedingt Rechnung zu tragen.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Cf. *ibid.*

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Die hier kurz zusammengefassten Ergebnisse konnten im universitären Rahmen bei der Durchführung der oben vorgestellten Übungen zum Sprachvergleich ermittelt werden. In einer anschließenden Bewusstmachungsphase haben die Studierenden wesentliche Eckpunkte zum entdeckenden Lernen von sprachlichen Strukturen festgehalten, die sie für spätere Unterrichtsphasen selbst nutzbar machen können: Denn durch Sprachvergleich können Lerner Wortschatz und Strukturen erschließen; so wird Sprachbewusstheit, also *language awareness*, auf Lernerseite initiiert, eine Basiskompetenz für den zielgerichteten (bis hin zu selbständigem) Erwerb weiterer Fremdsprachen.

In der Regel funktioniert eine Leseverstehensübung in einer romanischen Fremdsprache, die nicht Zielsprache des Leistungs- oder Grundkurses einer gymnasialen Oberstufe in Deutschland ist, unerwartet gut. Die Schüler werden u.a. im mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierten Unterricht trainiert, solche Erschließungstechniken erfolgreich zu praktizieren. Probanden eines Französisch-Leistungskurses konnten sogar die Kernaussagen des ladinischen Beispieltexts wiedergeben, ohne jedes Wort zu verstehen, was ja auch nicht Ziel solcher Aufgaben im gymnasialen Fremdsprachenunterricht sein kann, wo häufig das Sprachenpaar Französisch/Spanisch für diese Aufgaben gewählt wird.

Sehr sinnvoll lässt sich in diesem Kontext z.B. das Material einsetzen, das S. JOOSTEN in ihrem 2001 veröffentlichten Artikel *Carmen, la femme qui joue avec les hommes oder ¿cómo funciona la lengua española?* präsentiert. Mithilfe einer didaktisierten Comic-Textvorlage zur bekannten Oper von Georges Bizet bzw. zur Novelle *Carmen* aus dem Jahr 1847 von Prosper Mérimée fällt es den Schülern leicht, folgende Strukturaspekte des Spanischen zu erarbeiten: Die Phänomene Artikel, Genus der Substantive, Pluralbildung, erste Präsenskonjugationsformen, ausgewählte Präpositionen und Konjunktionen, Adjektivstellung sowie Wortstellung sind problemlos zu entdecken, zu beschreiben und mit dem Französischen zu vergleichen. Durch die Einbettung in das Rahmenthema "Beziehung" ist der Text inhaltlich stark an wichtigen Kommunikationsthemen der sechzehn- bis siebzehnjährigen Schüler einer Klasse 11 angelehnt. Dieser Bezug erleichtert ihnen zusätzlich die inhaltliche Texterschließung. Die Bilder des Comics zu Carmens Geschichte – ähnlich wie die Illustration mit den Sagenwesen des eingesetzten ladinischen Texts – wirken zusätzlich im Rahmen eines "Lese-Seh-Verstehens" unterstützend.

Das Sprachenpaar Französisch/Spanisch ist jedoch für die universitäre Simulation dieses Aufgabentyps unbrauchbar – die Studierenden beherrschen häufig diese Sprachen und entdecken folglich nichts Neues mehr. Will man didaktische Prinzipien und vor allem Methoden in der ersten Lehramtsausbildungsphase trainieren und bewusst machen, die später entsprechend modifiziert und mithilfe “großer” romanischer Sprachen eingesetzt werden, bieten sich (alle) romanischen Kleinsprachen an.

An dieser Stelle soll noch im Rahmen eines kurzen Exkurses auf die Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht eingegangen werden. In Bezug auf verschiedene Unterrichtssituationen wird vielerorts leidenschaftlich darüber diskutiert, ob ausschließlich die Zielsprache verwendet werden soll, oder ob auch auf die Muttersprache zurückgegriffen werden kann. Im Referendariat, der zweiten Ausbildungsphase deutscher Gymnasiallehrer, wird gelegentlich von den Referendarinnen und Referendaren erwartet, grundsätzlich in der Zielsprache zu verfahren. Dabei sollte nach W. BUTZKAMM selbstverständlich sein, dass “Klarheit vor Einsprachigkeit”<sup>22</sup> gilt und dass deshalb der gezielte Einsatz des Deutschen, der Mutter- bzw. Verkehrssprache der Probanden, im geschilderten Fall einer Strukturarbeitungsphase sinnvoll ist. Man spart kostbare Unterrichtszeit, die man zum intensiven Anwenden, Üben und Festigen der Zielsprache nutzen könnte, die aber vergeudet wird, wenn nach einer ausschließlich zielsprachlich orientierten Phase zur Erarbeitung grammatischer Phänomene Schülerinnen und Schüler auf Deutsch nachfragen, wie denn z.B. der Plural exakt gebildet werde, weil sie sich hier Klarheit wünschen. Auch wenn sie bei induktiver Vorgehensweise ihre gerade entdeckten Regeln formulieren sollen, können sie dies nicht in der Zielsprache tun, da ihnen schlicht und einfach Vokabular und Strukturwissen fehlen, wenn sie sich im ersten, zweiten oder auch noch im dritten Lernjahr befinden. Hin und wieder mangelt es – und das sei hier nur am Rande erwähnt – ja bereits im Deutschen an der korrekten fachsprachlichen Terminologie für die geschilderten Fälle. Der zielgerichtete, dosierte und deshalb im Umfang sicher geringe Einsatz der Muttersprache ist in spezifischen Situationen, in denen z.B. die Pluralbildungsregeln erarbeitet werden, also Strukturen, die für kommunikative Kompetenzen unabdingbar sind und ihrem Erwerb und Ausbau dienen, für den Fremdsprachenunterricht in den ersten Lernjahren gewinnbringend.

<sup>22</sup> Cf. Butzkamm 1978. “Klarheit vor Einsprachigkeit” ist das auf den kürzesten Nenner gebrachte Programm der “Aufgeklärten Einsprachigkeit”, die gezielt den Rückgriff auf die Mutter- bzw. Verkehrssprache der Lernenden zulässt.



Im universitären Kontext bietet die Dolomitenladinia noch weitere interessante Anknüpfungspunkte: Sprach- und Bildungspolitik eines autochthon dreisprachigen Gebiets in Europa könnten betrachtet, die Unterrichtsorganisation in den Tälern rund um die Sellagruppe mit deutschen bilingualen Zweigen oder Modulen verglichen werden. Kurz: Es gäbe facettenreiche Exkursionsmöglichkeiten in den alpinen Kulturraum “Dolomitenladinia” unter Berücksichtigung diverser Interessensschwerpunkte.

J. KRAMER verweist auf die intensive Verankerung der Forschung zu den *linguae minores* – u.a. zu den alpinen romanischen Varietäten in den Dolomiten – an deutschsprachigen Universitäten:

Man könnte natürlich sagen, dass alles sei lange her und Schnee von gestern, aber wenn sich ein Fach mit dem methodologischen, operativen und personellen Hintergrund, wie es die Romanistik der deutschsprachigen Länder nun mal ist und sicher noch eine Zeit lang bleiben wird, um die kleineren Glieder der Romania nicht mehr kümmern sollte, dann würde es dem Katalanischen, Dolomitenladinischen oder Aromunischen so gehen, wie es dem Litauischen, Lettischen, Walisischen, Karelischen oder Baskischen heute schon geht, im Wesentlichen auf sich selbst zurückgeworfen, ohne feste Anknüpfungspunkte in der europäischen Wissenschaft [...].<sup>23</sup>

Mit diesem Zitat sollen zum Abschluss die Perspektiven der hier vorgestellten hochschuldidaktischen Überlegungen noch einmal unterstrichen werden. Über die Sprachwissenschaft hinaus kann auch die universitäre Fachdidaktik der romanischen Sprachen – gerade wenn es um Mehrsprachigkeit, Sprachvergleich und Interkomprehension geht – einen Beitrag leisten, den “kleineren” romanischen Sprachen feste Anknüpfungspunkte zu bieten, und somit einen Mehrwert darstellen.

## 5. Bibliographie

- BÄCHLE, Hans: *Ecoutez! Standardorientierte Überprüfung und Schulung des Hörverstehens*, in: “Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch”, 88, 2007, 14–23.
- BAR, Marcus: *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*, Tübingen 2009.
- BUTZKAMM, Wolfgang: *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg 1978.

<sup>23</sup> KRAMER 2014, 108–109.

- CHRIST, Herbert: *Einsprachigkeit überwinden. Das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit*, in: KRÜGER-POTRATZ, Marianne (ed.), *Mehrsprachigkeit macht Europa. Texte und Dokumente zu Mehrsprachigkeit und Schule*, Münster 2002, 13–24.
- DOYÉ, Peter/MEISSNER, Franz-Joseph (eds.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension – Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension – L'autonomisation de l'apprenant par l'intercomprehension*, Tübingen 2010.
- EUROPARAT (ed.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin/München 2001.
- FERNÁNDEZ AMMANN, Eva/KROPP, Amina/MÜLLER-LANCÉ, Johannes (eds.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin 2014; [in Vorbereitung].
- HEYDER, Karoline/SCHÄDLICH, Birgit: *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern in Niedersachsen*, in: FERNÁNDEZ AMMANN/KROPP/MÜLLER-LANCÉ 2014, op.cit.
- JOOSTEN, Svenja: *Carmen – “la femme qui joue avec les hommes” oder ¿cómo funciona la lengua española?*, in: “Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch”, 49, 2001, 36–41.
- KRAMER, Johannes: *Kleine romanische Sprachen und ihre Verortung in einer nach Teilgebieten geordneten Romanistik*, in: “Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik”, 8/1, 2014, 99–109.
- LAUSBERG, Heinrich: *Romanische Sprachwissenschaft I. Einleitung und Vokalismus*, Berlin 1969.
- MEISSNER, Franz-Joseph: *Leicht messbare Kompetenzen – Hör- und Hörsehverstehen*, in: TESCH, Bernd/LEUPOLD, Eynar/KÖLLER, Olaf (eds.), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*, Berlin 2008, 57–58.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes: *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*, Tübingen 2006.
- NIEWELER, Andreas: *Sprachübergreifend unterrichten*, in: “Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch”, 49, 2001, 4–13.
- REIMANN, Daniel/RÖSSLER, Andrea (eds.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 2013.
- REW = MEYER-LÜBKE, Wilhelm: *Romanisches etymologisches Wörterbuch*, Heidelberg 1992<sup>6</sup>.
- SIEPMANN, Dirk: *Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht: eine kritische Bestandsaufnahme aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht und Vorschläge für eine verbesserte Praxis*, in: BÜRCEL, Christoph/SIEPMANN, Dirk (eds.), *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*, Baltmannsweiler 2013, 188–208.
- THALER, Engelbert: *Schulung des Hör-Seh-Verstehens*, in: “Praxis Fremdsprachenunterricht”, 4, 2007, 12–17.
- THIELE, Sylvia: *Didaktik der romanischen Sprachen. Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*, Berlin 2012.
- THIELE, Sylvia: “Was ist französisch an türkisch ‘duş’? Allochthone Mehrsprachigkeit im FSU nutzen”, in: FERNÁNDEZ AMMANN/KROPP/MÜLLER-LANCÉ 2014, op.cit.
- VALENTIN, Daria: *Cufer de ladin. Curs de ladin (Val Badia) / Ladinischkurs (Gadertal). Curs de ladin (liber da studié cun CD), Sfői de eserziži (cun CD), Glossar dl Curs de ladin: ladin (Val Badia) – todësch y deutesch – ladinisch (Gadertal)*, THIELE, Sylvia [Mitarb.], San Martin de Tor / St. Martin in Thurn 2008.

## 6. Sitographie [Stand: 15.03.2014]

<<http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/BIN/index.htm>>

<[http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/kurs/HTML\\_Tabelle\\_960.htm](http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/kurs/HTML_Tabelle_960.htm)>

<[http://www.romanistik.uni-mainz.de/thiele/I%20Tiers/1\\_Sprachbeispiele.html](http://www.romanistik.uni-mainz.de/thiele/I%20Tiers/1_Sprachbeispiele.html)>

<<http://www.romanistik.uni-mainz.de/thiele/I%20Tiers/home.html>>

## Résumé

L'articol mostra su les poscibeltés de tò ite de pici lingac – chilò l ladin dles Dolomites – tl insegnament dla didatica spezialiseda tl ciamp dla romanistica tles universités. Con na metoda de laour spezifica tl cheder dla didatica plurilinguistica végnel mostré su trois, sciche *language awareness*: se rende cont dl lingaz, l interiorisé y spo l dé inant a chi che fajarà n di l maester o la maestra. Laprò confrontéien ciamò i lingac tla elaborazion dl lessich y dles strutures. Chisc prinzip pò ence vegnì spostés sun l insegnament de lingac foresc ti ginasi. Duc i “pici” lingac neolatins, inraijés tradizionalmenter tl cheder dla romanistica, giata tres sia integrazion tl insegnament dla didatica spezialiseda tles universités na valorisazion particolare.