

Tagungsband - Atti del convegno - Proceedings

**Mehrsprachigkeit in Europa:
Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis**

**Plurilinguismo in Europa:
esperienze, esigenze, buone pratiche**

**Multilingualism across Europe:
Findings, Needs, Best Practices**

24.-26.08.2006, Bolzano/Bozen

Tagungsband - Atti del convegno - Proceedings

Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis

Plurilinguismo in Europa: esperienze, esigenze, buone pratiche

Multilingualism across Europe: Findings, Needs, Best Practices

24.-26.08.2006, Bolzano/Bozen

Herausgeber/Editori/Editors

Andrea Abel, Mathias Stuflesser, Magdalena Putz



North East South West
INTERREG III C



EURAC
research

Proceedings part-financed by the European Union

Wissenschaftliches Komitee

Comitato scientifico

Scientific Committee

- Prof. Brunetto Chiarelli (Università degli Studi di Firenze)
- Prof. Johann Drumbl (Free University of Bozen-Bolzano)
- Prof. Rita Franceschini (Free University of Bozen-Bolzano)
- Dr. Pius ten Hacken (Prifysgol Cymru Abertawe, Universtiy of Wales Swansea)
- Prof. Kurt Kohn (Universität Tübingen)
- Prof. Christer Laurén (Vaasan Yliopisto, University of Vaasa)
- Prof. Carla Marengo (Università degli Studi di Torino)
- Prof. Oskar Putzer (Universität Innsbruck)
- Prof. Marcello Soffritti (Università di Bologna)
- Dr. Oliver Streiter (National University of Kaohsiung, Taiwan)
- Prof. em. Claude Truchot (Université Marc Bloch)

Bestellungen bei:

Europäische Akademie Bozen
Drususallee, 1
39100 Bozen - Italien
Tel. +39 0471 055055
Fax +39 0471 055099
E-mail: press@eurac.edu

Per ordinazioni:

Accademia Europea Bolzano
Viale Druso, 1
39100 Bolzano - Italia
Tel. +39 0471 055055
Fax +39 0471 055099
E-mail: press@eurac.edu

Nachdruck und fotomechanische
Wiedergabe - auch auszugsweise - nur unter
Angabe der Quelle
(Herausgeber und Titel) gestattet.

Riproduzione parziale o totale del
contenuto autorizzata soltanto con la
citazione della fonte
(titolo ed edizione).

Verantwortlicher Direktor: Stephan Ortner
Redaktion: Andrea Abel, Mathias Stuflesser,
Magdalena Putz
Koordination: Andrea Abel, Mathias
Stuflesser, Magdalena Putz
Graphik und Umschlag: Marco Polenta
Druck: Fotolito Longo

Direttore responsabile: Stephan Ortner
Redazione: Andrea Abel, Mathias Stuflesser,
Magdalena Putz
Coordinazione: Andrea Abel, Mathias
Stuflesser, Magdalena Putz
Grafica e copertina: Marco Polenta
Stampa: Fotolito Longo

ISBN 88-88906-27-4

Inhaltsverzeichnis | Indice | Contents

Vorwort	9
Prefazione	11
Preface	13

1 Hauptbeiträge Relazioni plenarie Plenary Papers

Mehrsprachigkeit als europäische Aufgabe	17
<i>Konrad Ehlich</i>	
Mehrsprachigkeit: das Lernpotential von Grenzregionen	33
<i>Rita Franceschini</i>	
Swedish for Finnish speakers, and an integrated theory	43
<i>Christer Laurén</i>	
Staat - Nation - Sprache	49
<i>Oskar Putzer</i>	

2 Sprachenlernen und Motivation Apprendimento linguistico e motivazione Language Learning and Motivation

Interviewstudie zum Zusammenspiel von Überzeugungen, Erfahrungen und Sprachenlernen: ein Werkstattbericht	65
<i>Andrea Abel, Mathias Stuflesser</i>	
Arabic Language Learning and Motivation	77
<i>Basma Dajani</i>	
Les représentations sociolinguistiques de locuteurs adolescents en Alsace (France).....	89
<i>François-Xavier Bogatto, Elise Mercier, Arlette Bothorel-Witz</i>	
Studierende mit Migrationshintergrund - Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt am ITAT Graz	101
<i>Eveline Schwarz, Gudrun Götz</i>	
Zum Faktor Motivation beim Erlernen von Tertiärsprachen.....	115
<i>Sabine Hoffmann</i>	
Quantity OR quality - an inevitable dilemma in innovative CALL systems?	129
<i>Judith Knapp, Angelika Höber</i>	
Schulsprachenpolitik und Einstellungen gegenüber Migrantensprachen in einer deutsch-französischen Grenzregion.....	141
<i>Ann-Birte Krüger</i>	

Migrationssprache Russisch - zur Nutzung russischsprachiger Ressourcen in Lernertexten der 9. Klasse	149
<i>Svetlana Merkel</i>	
Minaccia indotta dallo stereotipo e padronanza della seconda lingua: Il ruolo dei processi psicologici nelle competenze in tedesco della popolazione di lingua italiana della provincia di Bolzano.	161
<i>Maria-Paola Paladino, Luciana Poddesu, Manuel Rauzi, Mara Cadinu, Jeroen Vaes</i>	
Décrire les pratiques langagières plurilingues: constituants et niveaux d'organisation du discours	171
<i>Sofia Stratilaki</i>	
Selbstbestimmung, Selbsteinschätzung und Selbsterfahrung - Autonomie im DaF-Unterricht oder: Was passiert, wenn sich Sprachlernen verselbständigt?.....	183
<i>Sabine C. Stricker</i>	
Fremdsprachenerwerb und Sprachlernberatung	193
<i>Stefanie Vogler</i>	
Einstellungen zu Sprachen und Varietäten in Grenzregionen	205
<i>Erika Werlen</i>	
Warum welche Sprachen lernen? Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz	219
<i>Iwar Werlen, Lukas Rosenberber, Jachin Baumgartner</i>	

3 Sprachdidaktik Glottodidattica Language Teaching

Submersion schooling across the French-Belgian borders: bilingual children in monolingual families?.....	233
<i>Sophie Babault, Laurent Puren</i>	
Funktionen bereits erworbener oder gelernter Sprachen im L3-Deutschunterricht in Ungarn. Forschungsbericht	245
<i>Katalin Boócz-Barna</i>	
Il progetto pilota "Classe bilingue tedesco - italiano" alla scuola elementare "Innere Stadt" di Innsbruck.....	255
<i>Saverio Carpentieri</i>	
A scuola con e in due lingue. Esperienza italo austriaca in istituti scolastici primari: il ruolo della consulenza scientifica	261
<i>Stefania Cavagnoli</i>	
Aber bitte richtig mit Sahne, Rahm oder Schlag(ober): Voraussetzungen für eine adäquate Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht	273
<i>Sara Hägi</i>	

Multilingualität im Mittel- und Osteuropamanagement: Neue Wege bei der Vermittlung slawischer Drittsprachen	285
<i>Christof Heinz</i>	

L2 Lexical Activation in the Bilingual Mental Lexicon: An Experimental Study	299
<i>Yuliya Leshchenko</i>	

Psycholinguistische Grundlagen einer Rezeptiven Grammatik des Deutschen	309
<i>Elisabeth Peyer, Irmtraud Kaiser, Raphael Berthele</i>	

Offene Probleme in CLIL mit Deutsch als Fremdsprache	321
<i>Federica Ricci Garotti</i>	

4 Förderung und Sensibilisierung des Sprachbewusstseins Promozione e sensibilizzazione della coscienza linguistica Sensitisation and Promotion of Language Awareness

Über die Schwierigkeit, die Sprache des Nachbarn zu lernen	337
<i>Siegfried Baur</i>	

Kontrastiver Sprachvergleich beim Erwerb des deutschen Artikelsystems aus der Perspektive von Studierenden mit bulgarischer Muttersprache	343
<i>Mariana Dinkova</i>	

Smart Messages: The Whistled Languages of La Gomera (Spain), Antia (Greece) and Kuşköy (Turkey) - state of research and open questions	355
<i>Bettina Gartner, Oliver Streiter</i>	

Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein angehender Fremdsprachenlehrer/innen	365
<i>Sabine Grasz</i>	

Die Vielschichtigkeit des Deutschen in Südtirol - und wie wir damit umgehen	371
<i>Franz Lanthaler</i>	

Zur Signalfunktion der Modalpartikeln für die Prosodie	381
<i>Manuela Moroni</i>	

Bestands- und Bedarfsanalyse von Lernmaterialien für den deutschen Südtiroler Dialekt	391
<i>Magdalena Putz</i>	

Kompetenz- und Fehlerbewusstheit bei der Erlernung von Drittsprachen (L3)	401
<i>Martin Stegu, Holger Wochele</i>	

5 Status und Prestige von Sprachen Status e prestigio delle lingue Status and Prestige of Languages

Language planning in Alghero (Sardinia): when standardization becomes problematic	415
<i>Enrico Chessa</i>	

Les processus de majoration de la langue nationale: Analyse comparée des politiques linguistiques de la France et de l'Allemagne en ce qui concerne le <i>status</i> du français et de l'allemand.....	427
<i>Cécile Jahan</i>	
Language Bridges: Language prestige and representations: Draft observations from interviews collected in the Region of Eastern Macedonia and Thrace	435
<i>N. I. Xirotiris, K. Simitopoulou, E. Styliara</i>	
Juridical Status of Minority Languages in some Border Areas	445
<i>Giovanni Poggeschi</i>	
Erfahrungen der Mehrsprachigkeit im Kontext Kalabriens: Das "Germanese" aus Carfizzi	453
<i>Rossella Pugliese</i>	
The Irish language - its prestige and the attitude of its speakers.....	467
<i>Barbara Siller</i>	
Grund und Anlass des Sprachenlernens	481
<i>Leonhard Voltmer</i>	
Research on the linguistic situation in the Lublin Region	489
<i>Janina M. Zabielska</i>	

6 Sprache und Recht Lingua e diritto Language and Law

Entwicklung der Rechtsübersetzung und der Terminologie des EU-Rechts in Bulgarien	497
<i>Violina Andreeva</i>	
Multilingual Corpus for Terminology Work: The LexALP Corpus of Legal Texts	505
<i>Elena Chiocchetti, Verena Lyding</i>	
Mehrsprachigkeit im Recht: Hindernis oder Chance für Europa?	515
<i>Sieglinde Pommer</i>	

7 Anthropologische Ansätze zu Sprache und Evolution Approcci antropologici alla lingua e all'evoluzione Language and Evolution: Anthropological Approaches

Memes and Language(s): a Co-evolutionary Approach	527
<i>K. Simitopoulou-Kotzamani, N. I. Xirotiris</i>	
Dal linguaggio alle lingue	537
<i>Brunetto Chiarelli, Francesca Romana Tramonti</i>	

Vorwort

Der vorliegende Band stellt Beiträge zusammen, die auf der Tagung „Mehrsprachigkeit in Europa“ vom 24.-26.08.2006 an der Europäischen Akademie Bozen (Italien) gehalten wurden. Die Tagung bildete den Abschluss von „Language Bridges“, einem Projekt, das die Mehrsprachigkeit in sechs europäischen Grenzregionen vergleichend untersuchte.

Europas sprachliche Vielfalt erfährt zunehmend Wertschätzung und Aufmerksamkeit, nicht nur als identitätsstiftendes Element, sondern auch als Grundlage für Europas gesellschaftlichen Reichtum. Ziel der Konferenz zu Mehrsprachigkeit in Europa war es, ExpertInnen aus Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachpolitik aus ganz Europa zusammenbringen, um Ergebnisse auszutauschen und Perspektiven zu entwerfen.

Mehrsprachigkeit wird für die Zukunft weiter Teile Europas prägend sein. Viele europäische Grenzregionen nehmen bereits heute eine Vorbildfunktion für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Diversität ein. Die Konferenz sollte daher Forschungsberichte und Gute-Praxis-Projekte besonders aus solchen Regionen präsentieren, wo bereits Erfahrungen mit institutioneller oder individueller Mehrsprachigkeit bestehen.

Wie entsteht Motivation beim Sprachenlernen? Was sind die Bedürfnisse europäischer Regionen im Bereich der Mehrsprachigkeit? Wie können jüngste Erfahrungen und Ergebnisse der Sprachlernforschung in andere Regionen übertragen werden? Welches Potential an Mehrsprachigkeit steckt noch in den europäischen Regionen? Interessierte wurden eingeladen, Beiträge zu solchen und ähnlichen Fragen einzureichen und bei der Tagung zu diskutieren.

Einige Tendenzen und Desiderate zur Förderung von Mehrsprachigkeit wurden von den vier Hauptvortragenden skizziert:

Grundsätzlich sei der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Sprachgrenzregionen näher zu untersuchen und zu dokumentieren - mit dem Ziel einer „Ethnographie der mehrsprachigen Kommunikation in Sprachgrenzregionen“, so Professor Rita Franceschini, Rektorin der Freien Universität Bozen. Zudem müsse der Blick auf das Sprachenlernen systemischer werden. Das Sprachenlernen gehöre nicht nur in das Klassenzimmer; nötig sei vielmehr eine „Lernumgebung von 360°“.

Wichtig sei auch, dass im Klassenzimmer nicht nur Inhalte vermittelt würden, sondern dass den Schülern beigebracht werde, in der Zielsprache zu handeln, forderte Professor Christer Laurén von der Universität Vasa in Finnland. Die Lehrkräfte müssten hier eine neue Rolle einnehmen und im Klassenzimmer immer stärker zu „Experten im Hintergrund“ werden.

Als Hemmschuh für eine europäische Mehrsprachigkeit wirke, laut Professor Oskar Putzer von der Universität, die immer noch vorherrschende Auffassung „eine Sprache - eine Nation“, nach der Sprache als wichtigstes Mittel der Zugehörigkeit zu einer Gruppe angesehen werde. Diese Auffassung habe über Jahre bewirkt, dass sprachliche Minderheiten in den Nationalstaaten als Stör- oder zumindest Unsicherheitsfaktor betrachtet wurden.

Europa müsse sich auf die postnationale Dimension einlassen, so die Aufforderung von Professor Konrad Ehlich von der Universität München. Für die Förderung von Mehrsprachigkeit seien ein transnationales Konzept und neue Modelle nötig. Der Interkomprehensions-Ansatz mit dem Ziel eines gegenseitigen Verstehens in Europa, dessen Sprachen sich typologisch sehr nahe stehen, könne in diesem Zusammenhang einen interessanten Weg zu einer mehrsprachig-europäischen Erziehung darstellen.

Insgesamt wurde bei der Tagung deutlich, dass Grenzregionen in diesen und weiteren Bereichen eine Vorreiterrolle einnehmen können, wenn sie das Potential der Mehrsprachigkeit nutzen.

Mit 300 TeilnehmerInnen aus mehr als 20 Ländern, 70 Vorträgen und einer Vielzahl an Posterpräsentationen war die Tagung eine der größten Veranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit, die in Südtirol in den letzten Jahren stattgefunden hat. Das große Interesse hat die Erwartungen der OrganisatorInnen bei weitem übertroffen und gezeigt, dass das Thema nicht nur in Grenzregionen wie Südtirol hochaktuell ist.

Von den eingesandten Beiträgen wurden 48 in den vorliegenden Tagungsband aufgenommen. Sie wurden, wie auch einige weitere, auf den Webseiten des Projekts „Language Bridges“ (www.eurac.edu/labs) veröffentlicht. Dort finden sich auch Informationen sowohl über die Tagung als auch über das Gesamtprojekt.

Alle Beiträge sind - mit Ausnahme derjenigen der Hauptvortragenden - sechs Themenbereichen zugeordnet, die im Wesentlichen den Sektionen der Tagung entsprechen: 1) Sprachenlernen und Motivation, 2) Sprachdidaktik, 3) Förderung und Sensibilisierung des Sprachbewusstseins, 4) Status und Prestige von Sprachen, 5) Sprache und Recht, 6) Anthropologische Ansätze zu Sprache und Evolution.

In der Vorbereitung eines Tagungsbandes steckt viel Arbeit. Wir danken allen, die in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit zum Gelingen beigetragen haben: den GutachterInnen, den KorrekturleserInnen, den AutorInnen für die bereitwillige Überarbeitung, den MitarbeiterInnen des Instituts für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit sowie dem Graphiker.

Das Projekt „Language Bridges“ wurde im Rahmen der EU-Initiative Interreg III C („Change on Borders“) gefördert und kofinanziert. Nur dadurch wurde die Publikation der Beiträge in dieser Form möglich. Dank gilt in diesem Zusammenhang auch dem Amt für europäische Integration des Landes Südtirol für die Unterstützung.

Zur wissenschaftlichen Qualität der Tagung hat ein Komitee von ExpertInnen aus dem In- und Ausland beigetragen, denen wir nachdrücklich für ihre unentbehrliche Hilfe danken.

Wir hoffen, dass die Beiträge zu neuen Ansichten und Einsichten anregen, den Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen fördern und neue fruchtbringende Forschungsfragen aufwerfen.

Andrea Abel - Mathias Stuflesser - Magdalena Putz

Prefazione

Il presente volume raccoglie i contributi che sono stati presentati durante il convegno "Plurilinguismo in Europa" svoltosi dal 24 al 26 agosto 2006 presso l'Accademia Europea di Bolzano (Italia). Il convegno ha rappresentato la tappa conclusiva del progetto „Language Bridges“ il cui scopo era quello di studiare le situazioni di plurilinguismo in sei regioni di confine europee.

La molteplicità linguistica che caratterizza l'Europa odierna è oggetto di attenzione crescente non solo come fondamento di identità ma anche come segno della ricchezza culturale della società europea. La conferenza sul tema del plurilinguismo in Europa intendeva radunare esperti di linguistica, glottodidattica e politica linguistica da tutta Europa per condividere risultati e individuare nuove prospettive.

In futuro il plurilinguismo rappresenterà una caratteristica saliente di gran parte delle regioni europee e già oggi molte zone di confine rappresentano un esempio in tema di plurilinguismo e diversità. Durante il convegno sono stati presentati i risultati di studi scientifici e di buone pratiche provenienti soprattutto da quelle regioni in cui il plurilinguismo, sia esso istituzionale o individuale, è già una realtà.

Come nasce la motivazione all'apprendimento linguistico? Quali sono le esigenze delle regioni europee in materia di plurilinguismo? In che modo si possono applicare ad altre regioni le esperienze e i risultati più attuali nel campo della ricerca sull'apprendimento linguistico? Qual è il potenziale di plurilinguismo insito nelle regioni europee? I soggetti coinvolti sono stati invitati a presentare dei contributi relativamente a tali questioni e a discuterne durante il convegno.

Alcune tendenze e desiderata in tema di promozione del plurilinguismo sono stati tratteggiati nelle quattro relazioni plenarie:

In linea generale il rapporto con il plurilinguismo nelle regioni di confine linguistico andrebbe indagato ulteriormente e documentato allo scopo di inaugurare una "etnografia della comunicazione plurilingue nelle regioni di confine linguistico", così la professoressa Rita Franceschini, rettrice della Libera Università di Bolzano. Inoltre, lo sguardo sull'apprendimento linguistico dovrebbe diventare maggiormente sistemico poiché lo studio delle lingue non si limita solamente alla classe scolastica e sarebbe auspicabile un approccio a 360°.

Di grande importanza è, secondo il professor Christer Laurén dell'Università di Vasa (Finlandia), la pratica secondo cui in classe non ci si limita a trasmettere dei contenuti ai discenti, bensì li si stimola a "fare nella lingua target". Gli insegnanti dovrebbero quindi assumere un nuovo ruolo, diventando sempre più "figure di riferimento che agiscono in secondo piano".

Il professor Oskar Putzer dell'ateneo di Innsbruck, ha puntato invece il dito contro ciò che ostacola il plurilinguismo europeo, ovvero il motto "una lingua - una nazione" che ancora

individua nella lingua l'elemento chiave dell'appartenenza a un gruppo. Questa opinione ha fatto sì che negli anni le minoranze linguistiche siano state viste come componente di disturbo o di insicurezza in seno agli stati nazionali.

Da qui il monito del professor Konrad Ehlich dell'Università di Monaco all'Europa a convertirsi a una dimensione postnazionale poiché per la promozione del plurilinguismo sono necessari una concezione transnazionale e dei nuovi modelli. L'approccio di "intercomprensione" intercomprensione che ha come scopo quello della reciproca comprensione in Europa, dove le lingue sono tipologicamente vicine, potrebbe rappresentare una via interessante per un'educazione plurilingue europea.

Le regioni di confine potrebbero assumere un ruolo pionieristico in questo e in altri ambiti proprio sfruttando il potenziale del plurilinguismo: questa è una delle conclusioni a cui si è giunti durante il convegno.

Con 300 partecipanti da oltre 20 Paesi, 70 relazioni e una serie di presentazioni, il convegno si è proposto come una delle maggiori manifestazioni in tema di plurilinguismo organizzate in Alto Adige negli ultimi anni. Il grande interesse suscitato ha superato di gran lunga le aspettative degli organizzatori e ha dimostrato che il tema è di grande attualità anche al di fuori di regioni di confine come l'Alto Adige.

Dei contributi pervenuti, 48 sono stati inclusi nel presente volume e sono scaricabili, insieme ad altri, dalle pagine web del progetto "Language Bridges" (www.eurac.edu/labs), dove è possibile reperire informazioni sul convegno e sul progetto nel suo insieme.

I contributi, eccezion fatta per le relazioni plenarie, sono ordinati per aree tematiche che ricalcano in linea di massima le sezioni del convegno: 1) Apprendimento linguistico e motivazione, 2) Glottodidattica, 3) Promozione e sensibilizzazione della coscienza linguistica, 4) Status e prestigio delle lingue, 5) Lingua e diritto, 6) Approcci antropologici alla lingua e all'evoluzione.

La preparazione degli atti di un convegno comporta un grande lavoro. Vogliamo qui ringraziare tutti coloro che ci hanno supportato nel poco tempo a nostra disposizione: gli esperti, i correttori, gli autori per la disponibilità alla revisione, i collaboratori dell'Istituto di Comunicazione Specialistica e Plurilinguismo e il grafico.

Il progetto "Language Bridges" è stato promosso e cofinanziato nell'ambito di un'iniziativa EU Interreg III C. La pubblicazione degli atti è stata possibile grazie ad essa; un ringraziamento va, dunque, all'Ufficio per l'integrazione europea per il sostegno.

Alla qualità scientifica del convegno ha contribuito un comitato di esperti dall'Italia e dall'estero che ringraziamo sentitamente per l'indispensabile aiuto.

Vogliamo augurarci che i contributi pubblicati siano di stimolo per nuove idee e opinioni, che promuovano lo scambio di esperienze e conoscenze e che sollevino nuove e proficue questioni di ricerca.

Andrea Abel - Mathias Stuflesser - Magdalena Putz

Preface

This volume collects contributions from the conference "Multilingualism in Europe," which was held at the European Academy Bozen (Italy) on 24-26 August 2006. The conference marked the completion of "Language Bridges," a project which made a comparative investigation into multilingualism in six European border regions.

The linguistic diversity within Europe has become increasingly valued and is receiving attention not only as an element of identification, but also as a fundamental source of the cultural richness of Europe. The goal of the conference on multilingualism in Europe was to bring together experts in the fields of linguistics, language teaching, and language policy from throughout Europe for discussion and exchange of findings and perspectives.

Multilingualism is clearly an aspect that will shape the future of many parts of Europe. Today there are already many European border regions which serve as a model for the handling of multilingualism and diversity. One aim for this conference has been to present reports on research and examples of good-practice from such regions, where individual and institutionalized multilingualism already forms a part of the tradition.

Where does the motivation for language learning come from? What are the needs of European regions in the fields of multilingualism? How can experience and the findings of recent researches in language learning be transferred to other regions? How much potential arising from multilingual situations can still be discovered in European regions? These were among the many questions considered at the conference.

Several trends and desiderata for the promotion of multilingualism were sketched by the four keynote speakers:

It is essential to study and document the handling of multilingualism within language border regions, with the goal of an "ethnography of multilingual communication in language border regions," according to Prof. Rita Franceschini, rector of the Free University of Bozen. Furthermore, the way in which the language learner is viewed should be made more systemic. Language learning does not belong only in the classroom; much more important is a "learning environment in 360°."

It is also important that not only content be transmitted in the classroom, but rather, that students become familiar with acting in the target language, stated Professor Christer Laurén of the University of Vasa in Finland. Teaching staff must take on a new role and must increasingly become "experts in the background" within the classroom.

A stumbling block to European multilingualism, according to Professor Oskar Putzer from Innsbruck, is the continuing prevalence of the idea of "one language, one nation." According to this idea, language is seen as the most important sign of group identity. Over the years, this conception has led to the view of language minorities as a disturbing element, or at least as an element of uncertainty.

Europe must involve itself in a post-national dimension; this is the challenge put forward by Professor Konrad Ehlich of the University of Munich. To promote multilingualism, it is necessary to adopt a transnational conception and new models. The intercomprehension approach presents an interesting avenue to multilingual-European education; this approach has the goal of mutual understanding in Europe, where the languages are typologically very similar to each other.

It was clear from the conference as a whole that border regions can play a leading role, in these respects and in others, if they make use of the potential of multilingualism.

With 300 participants from more than 20 lands, with 70 presentations and a multitude of poster presentations, the conference was one the largest events on the theme of multilingualism to have taken place in South Tyrol in recent years. The high level of interest exceeded the expectations of the organizers, and clearly showed that it is not only in border regions such as South Tyrol where this theme is among the top issues of the day.

Out of the submitted articles, 48 have been included in these conference proceedings. These articles have also been published, together with other contributions, on the web page of the project "Language Bridges" (www.eurac.edu/labs). Information can be found on that web site about the conference, as well as about the general project.

With the exception of the keynote talks, all articles have been organized into six subject areas, which essentially correspond to the sections of the conference: 1) Language Learning and Motivation, 2) Language Teaching, 3) Promotion of Language Awareness and Sensitisation, 4) Status and Prestige of Languages, 5) Language and Law, 6) Language and Evolution: Anthropological Approaches.

There is much work involved in the preparation of a volume of conference proceedings. We would like to thank everybody who has helped make this project a success within the short available time: the journal referees, the proofreaders, the authors who willingly made revisions, the staff members of the Institute for Specialized Communication and Multilingualism, and the graphic artists.

The project "Language Bridges" was supported and co-financed in the area of EU-Initiative Interreg III C ("Change on Borders"). Without this support, the publication of these articles in their present form would not have been possible. Thanks are also due to the Office of European Integration of the Land of South Tyrol for its support.

The scientific quality of the conference was ensured by a committee of experts from within and from outside the country. We are extremely grateful to these experts for their indispensable help.

We hope that the articles will inspire new thinking and insights, promote the exchange of experiences and findings, and raise new questions for fruitful research.

Andrea Abel - Mathias Stuflesser - Magdalena Putz

Hauptbeiträge
Relazioni plenarie
Plenary Papers

1

Mehrsprachigkeit als europäische Aufgabe

Konrad Ehlich, Ludwig-Maximilians-Universität München, ehlich@daf.uni-muenchen.de

Abstract

Europa, der Kontinent mit der geringsten Sprachendichte, hat die Welt mit dem Konzept der Nationalsprachen versehen. Dieses historische Novum bedeutete eine Umwälzung des Sprachverständnisses, deren Folgen und Tragweite bis heute nicht wirklich absehbar sind.

Das europäische Menschen- und Sprachenbild wird durch die Nationalisierung der Sprachen stark geprägt. Mit den transnationalen Veränderungen auf dem europäischen Kontinent werden politische und gesellschaftliche Strukturen geschaffen, die für die Nationalsprachen eine bisher kaum aufgenommene Herausforderung darstellen. Politische Einheiten jenseits des Konzepts der Nation erfordern ein Neudenken der im „Projekt Nation“ angestrebten und umgesetzten Grundkategorien. Die einfache Vergrößerung und Projektion nationaler Optionen für transnationale kommunikative Erfordernisse („Weltsprache X“) wird diesen Herausforderungen ebenso wenig gerecht wie ein Sprachromantizismus des Rückzugs auf den nationalstaatlichen Rahmen.

Unter den großen Kommunikationsräumen der Erde sehen sich insbesondere der europäische Kontinent und der indische Subkontinent durch ihre jeweilige Sprachensituation direkt mit den Herausforderungen transnationaler Kommunikation konfrontiert. Europa hat die Chance und - mit Blick auf die Welt-Kulturentwicklung - die Aufgabe, Konzepte einer neuen, transnationalen Mehrsprachigkeit zu entwickeln und sie politisch, bildungspolitisch, wirtschaftlich und kulturell in systematischer Weise umzusetzen. Dies bedeutet nicht zuletzt eine kritische Revision anthropologischer Grundannahmen über die Sprachlichkeit der Menschen und seine Sprachfähigkeiten. Veränderung beginnt im Kopf. Den verhüllt Europa freilich bisher gegenüber den Herausforderungen, vor denen es steht, mit Brüsseler „Spitzen“.

A

1. Welches Europa?

Europa ist bekanntlich bereits von seinen Anfängen her ein schwieriger Kontinent. Er hat zwar eine klare Grenze nach Westen, die mit den „Säulen des Herkules“ ebenso klar benannt war. Er hat aber eine sehr unklare Grenze nach Osten. Euroseufzer wie Enzensbergers „Ach Europa!“ stellen sich da nur allzu leicht ein.

Europa geographisch: Schon der Ursprungsmythos Europas, die Geschichte von jener jungen Frau, die von und auf einem Stier in den Westen entführt wurde, zeigt deutlich die Dependenz dieses europäischen vom semitischen Raum, auch wenn das vielleicht von manchem heute ungern gehört wird. So unverkennbar sind nun aber einmal die geographisch-mythologischen Fakten.

Die unklaren Grenzen bedeuten zugleich unklare Zentren. Man kann das nirgendwo deutlicher sehen als im Zusammenhang mit der Frage: „Was ist Mitteleuropa?“. Je nach dem Sprecher- oder Sprecherinnenstandort verschiebt sich sozusagen das Zentrum, verschiebt sich jene Mitte. Als ich in der Schule war, lernte ich, Deutschland sei Mitteleuropa. Inzwischen habe ich gelernt, dass Deutschland wohl in Westeuropa liegt und dass Mitteleuropa eigentlich erst im Osten von Deutschland anfängt und insbesondere wohl in Österreich sein Zentrum hat.

So zeigen sich schon in unserem Sprachgebrauch, in diesen paradeiktischen Systemen, die Unklarheiten bei der genauen geographischen Bestimmung dessen, was Europa, was seine Zentren, was seine Peripherien sind.

Europa politisch: Europa ist politisch konstituiert durch Wanderungsbewegungen, Lernstoff des Schulunterrichts der Geschichte, einmal gelernt, dann in unserem Gedächtnis ad acta gelegt und - vergessen in einer migrationsbedingten Welt: Europa ist migrationsbedingt, auch wenn das von manchem heute ungern gehört wird.

Das Ergebnis ist eine Art interne Zerkaltung, eine interne Zerklüftung, und eine Situation, die diese Wanderungsbewegung immer wieder nach außen getragen hat. Dann, wenn innere Konsolidierungen einigermaßen erreicht und andererseits die Problemüberhänge unübersehbar waren, erfolgten Expansionen nach außen. An zwei große solche Schübe ist in diesem Zusammenhang zu erinnern: der erste, der 1096 begann und sich auf den Osten richtete, der Drang, das „Heilige Land“ zu erobern - und damit das Bevölkerungsproblem innerhalb des europäischen Kontinentes für die nachgeborenen Söhne zu lösen, die dort ihre neuen politischen Möglichkeiten finden sollten; dann 1498 der „Drang nach Westen“, die Eroberung der Welt, die Herstellung eines schließlich weltumspannenden Kolonialismus.

Mit diesen Bewegungen war immer schon die Etablierung von Grenzen und die Etablierung des Konzepts ‚Grenze‘ verbunden, beginnend mit dem „Limes“, einem Grenzwall, sozusagen einem der kulturellen Gründungselemente Europas, das heute als „Weltkulturerbe“ betrachtet wird; sich fortsetzend z.B. über die Herstellung des deutschen Wortes „Grenze“, das in der Auseinandersetzung zwischen den Germanen und den Slawen als slawisches Lehnwort in die deutsche Sprache aufgenommen wurde (Kluge 1989: S. 277).

Politisch ist Europa durchaus keine klare Größe. Es ist vielmehr eine Größe, die in vielfältiger Weise durch etwas bestimmt wird, was den Homogenitätserwartungen und -anforderungen der Gegenwart bzw. der nahen Vergangenheit kaum je entspricht.

Gesellschaftlich haben wir in diesem Europa wirtschaftlich, religiös, kulturell (im engeren Sinn) einerseits eine innere Differenzierung von erheblichem Ausmaß; andererseits zeigen sich übergreifende Strukturen, die sich vielfältig bemerkbar machen und die ihre Problematik und Probleme durch den Wellexport sozusagen zu allgemein-menschlichen entfaltet haben.

Schließlich *Europa sprachlich:* Europa ist gekennzeichnet durch Prozesse der sprachlichen Ausklammerung, Prozesse der sprachlichen Separation - und doch zugleich auch, ohne dass das in Europa bewusst wäre, durch eine sehr spezifische sprachliche Dichte und durch eine, im Weltmaßstab gesehen, eigentlich sehr spezifische sprachliche Nähe im Unterschied zu all dem, was wir sonst in der Welt konkret erfahren.

Welches Europa also meinen wir, von welchem Europa reden wir? Darüber, denke ich, muss man sich Gedanken machen, wenn man Mehrsprachigkeit als eine europäische Aufgabe sieht. Wie immer aber diese Frage nach „Europa“ beantwortet wird - vor allen Dingen eines ist sprachlich für Europa prägend: ein Konzept der konsolidierten Einsprachigkeit.

2. Konsolidierte Einsprachigkeit

Dieses Konzept der konsolidierten Einsprachigkeit zeigt sich vor allem als Konzept der entwickelten europäischen Hochsprachen. Für alle Kommunikationszwecke voll ausgebildete Sprachen sind auf diesem europäischen Kontinent nicht einmal, sondern zahlreich entwickelt

worden, und dies vor allen Dingen in den letzten 400 Jahren. Dabei finden sich durchaus *unterschiedliche Sprachkonzepte* in Europa, und diese haben sehr unterschiedliche Grundlagen und entwickelten sich in einer großen Vielfalt von Prozessen und Dynamiken.

Im Westen bildete sich auf der Basis des Lateinischen eine Art reiner Realisierung des Konzeptes einer übergreifenden Sprache heraus. Dies gilt allerdings in der Tat nur für den Westen Europas; denn seit 1054 durchzieht Europa eine Grenze, die bis in die politischen Ereignisse der unmittelbaren Vergangenheit und der Gegenwart sich fortsetzt, die Grenze zwischen dem griechisch-orthodox bestimmten Raum und dem westlichen, römisch bestimmten. Im *orthodoxen Raum* wird von Anfang an eine andere Sprachkonzeption vertreten als im Westen, eine Konzeption, die mit der „Autokephalie“, der institutionellen Selbständigkeit der verschiedenen orthodoxen Kirchen, in einer offensichtlichen engen Verbindung steht. Im Westen hingegen entwickelt sich eine Unterscheidung zwischen Sprachen, die sozusagen von geringer kommunikativer Reichweite, zugleich aber für alle Belange des alltäglichen Lebens relevant sind, und einer diese übergreifenden, diese überdachenden Sprache mit einer extensiven Reichweite bei gleichzeitiger Einschränkung auf relativ wenige Lebensbereiche.

Die Entwicklung der Einsprachigkeit innerhalb der europäischen Länder hat demgegenüber beide Sphären zusammengeführt. Die Hochsprachen Europas (vgl. Ehlich, Stammerjohann, Ossner: 2000) sind Sprachen, die sowohl für alle Belange des alltäglichen Lebens wie für die darüber hinausreichenden Lebensbereiche relevant sind und die andererseits eben eine solche überdachende Qualität gegenüber den kleinräumigen sprachlichen Zusammenhängen, die wir Dialekte nennen, haben.

3. Sprache und Nationalität

Diese Konzeption einer konsolidierten Einsprachigkeit nun ist ihrerseits bestimmt durch das Konzept der ‚Nation‘. Für uns scheint dieses Konzept selbstverständlich zu sein. Die Nation erscheint uns heute geradezu als eine Art Naturgröße. Faktisch aber ist ‚Nation‘ ein sehr junges politisches, gesellschaftliches und auch sprachliches Konstrukt. Anderson (1983) hat es charakteristisch als „Projekt“ bezeichnet. Das „Projekt Nation“, das 1789 mit großem Trommelwirbel auf die Bühne der Weltgeschichte trat, ersetzte das *dynastische Prinzip*, das in Europa bis dahin die wesentliche Organisationsform der politischen und gesellschaftlichen Strukturen gewesen war. Diese Umwandlung, diese politisch-gesellschaftliche Etablierung des Projekts Nation bedeutete einen erheblichen Identitätskonstituierungs-Verlust. In der Gestalt der jeweiligen Herrscher war bis zu seinem Auftreten sozusagen für alles Übergreifende eine persönliche Repräsentanz gefunden. Als die Köpfe des französischen Herrscherpaares unter der Guillotine in den Korb fielen, war damit ein großes Vakuum entstanden, ein größeres Vakuum, als man sich zunächst vorgestellt hatte. Versuche, etwa die „Göttin Vernunft“ an die Stelle von Dynastie und römisch-katholischer Religion zu setzen, liefen sehr schnell leer, und es wurde erforderlich, neue zentrale Identitätskonstitutionen zu gewinnen. *Sprache* wurde zu einem solchen zentralen Element, und dies hat nicht nur die politische Wirklichkeit erheblich bestimmt und bestimmt sie bis heute, sondern es hat zugleich und erheblich das *Sprachdenken* bestimmt. Es kam zu einer neuen Konzeptualisierung von Sprache und zu einer neuen Konzeptualisierung vom Menschen.

Leider sind diese historischen und doch sehr gegenwärtigen Strukturen in das europäische Bewusstsein nur wenig eingetreten. Stattdessen finden wir geradezu eine Art Verzicht von Wahrnehmung der *gesellschaftlichen Experimentalsituation*, in der sich dieser Kontinent seit mehreren hundert Jahren befindet. Das Denken über Sprache selbst ist geprägt durch die selbstverständliche konsolidierte *Einsprachigkeitskonzeption*. Sie bestimmt unser Nachdenken über Sprache bis hinein in die Sprachkonzepte, die wir unterhalten. Der Strukturalismus, der von einer in sich homogenen sprachlichen Welt ausgeht, ist selbst eine Konsequenz dieses Sprachkonzeptes. So geht beispielsweise in der Art, wie wir „das Griechische“ konzeptualisieren, die Vielfalt der unterschiedlichen - wie es dann heißt - „Dialekte“ dieses Griechischen ebenso wie die Herausbildung der *Koine* als der eigentlichen Verkehrssprache ab der alexandrinischen Zeit in dem Konstrukt einer einheitlichen Sprache, eben „dem Griechischen“, unter. Es hat eine in sich sehr klare Struktur, die leicht lehrbar ist - die sich freilich, sobald man sich in die Daten und Quellen hineinbegibt, in vielfältiger Weise differenzierend auflöst.

Die Verbindung von Sprache und dem Projekt Nation ist tiefgehend, ist mehr als zufällig, ist mehr als kontingent, und sie ist denkbestimmend auch für unser Nachdenken in der Gesellschaft und in der Linguistik über das, was Sprache ist. Sie ist fest verankert im kognitiven Präsuppositionensystem, im System der stillschweigenden Voraussetzungen, über die wir gar nicht mehr nachdenken, die wir selbstredend und selbstverständlich in Anspruch nehmen.

Diese politische und sprachliche Situation eines in sich etwas unklaren Kontinentes mit ihren Auswirkungen weit über dessen eigene Grenzen, wo immer sie denn liegen, hinaus, diese Bestimmung unseres Denkens durch ein Sprachkonzept, das seinerseits von daher determiniert ist, steht nun in einem deutlichen Widerspruch zu dem, was wir über die Sprachkapazität des Menschen wissen.

B

4. Sprachkapazität

Die sprachliche Kapazität ermöglicht *Mehrsprachigkeit* (vgl. Franceschini in diesem Band, Drumbl 2002). Dies wurde noch vor 70, 80 Jahren definitiv verneint. Mehrsprachigkeit erschien als die Möglichkeit allenfalls einiger weniger Begabter. Darüber hinaus galt sie im wesentlichen als eine Gefahr, die den Menschen sozusagen seinen Mutterboden verlieren lässt, wenn er/sie sich auf das Gebiet anderer, fremder Sprachen begibt. Längst ist aber seither bekannt, dass die Mehrsprachigkeit ein einfaches ethnographisches Faktum ist, sobald man nur die Grenzen des europäischen Kontinents überschreitet.

Die psychologischen Forschungen in Bezug auf diese Mehrsprachigkeit stecken allerdings bisher weithin - gerade einmal und noch immer - allenfalls in den Kinderschuhen. Die Plastizität der neuronalen Strukturen ist im einzelnen bisher noch nicht hinreichend erforscht, und diejenigen, die von der Seite der Neurologie ernsthaft arbeiten, haben uns allenfalls kleine Einzelsektoren einer großen terra incognita bisher zugänglich machen können, z.B. indem man neues Licht auf den frühen gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen geworfen hat (so im Hamburger Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit (Meisel 1994, 2004), oder indem man versucht, gegenüber den selbstverständlichen Einzelsprachkonzeptionen einzelne Fakten dieser

ethnographischen Daten sozusagen auch psycholinguistisch zu realisieren und umzusetzen (Franceschini, Lüdi u.a. 2004).

Doch soviel ist allemal deutlich: Wir haben eine sprachliche Kapazität, die es in ein tatsächliches sprachliches Potential umzusetzen gilt; dieses wiederum ist umzusetzen zu einer polyglotten Realität.

5. Sprachnähe und interne Mehrsprachigkeit

Das Konzept von Sprache, das aus dem national bestimmten Nachdenken über Sprache überkommen ist, hat aber auch immer schon übersehen, dass in der Realität dieser nationalsprachlichen Strukturen durchaus unterschiedliche Sprachen koexistieren und von den Individuen beherrscht werden. Allerdings fehlt uns bis heute eine verlässliche Konzeption, die Sprachnähe und Sprachdistanz präzise parametrisierte. Insbesondere das Gewicht der verschiedenen möglichen Parameter ist weitgehend unklar. Die Situation des Verhältnisses von dem, was - oft abschätzig und negierend - der Dialekt oder die Mundart genannt wurde, und der Hochsprache zueinander war weithin von vornherein durch eine Interkomprehensibilität, eine wechselseitige Verständlichkeit, gekennzeichnet, ohne dass dazu irgendwelche spezifischen schulischen oder sonstigen Ausbildungen erforderlich gewesen wären.

Diese interne Mehrsprachigkeit kann durchaus als ein exponiertes Beispiel für Mehrsprachigkeit angesehen werden, sobald man sich vom Homogenitätskonzept der Sprache einmal gelöst hat und sich dem Varietätenfächer als einem solchen nähert. Es wird dann deutlich, dass eine solche Mehrsprachigkeit auch innerhalb und sozusagen auch unterhalb des „Radarschirms“ der konsolidierten Einsprachigkeit durchaus immer eine europäische Realität war und weiterhin ist. Andere wechselseitige Verständlichkeiten, wie sie zum Beispiel im skandinavischen Sprachraum zu beobachten sind (vgl. Braunmüller 2007), zeigen, dass insbesondere, was die rezeptive Mehrsprachigkeit anbelangt, große Sprachnähe sozusagen naturwüchsig umgewandelt werden kann in eine entsprechende mehrsprachige Befähigung auch der Individuen.

Zugleich allerdings sind auch feine und feinste Unterschiede immer wieder exemplarische Anlässe für Sprachdiskreditierung. Ein Beispiel ist die Situation im südslawischen Raum, wie sie vor etwa zwei Dezennien virulent wurde. Solche Sprachdiskreditierungen haben sich durch die Geschichte der Sprachen hindurch entwickelt - mit manchmal tödlichen Folgen. Sprache und sprachliche Differenz werden dann zum Schibolet, zum Kriterium für den, der leben bleiben darf, und den, den es zu vernichten gilt. Auch dies gehört - leider - mit zur Realität der Sprache. Ich denke, darin dass wir uns von diesen Konzepten systematisch und reflexiv lösen, liegt eine der großen Zukunftsaufgaben nicht zuletzt für Europa.

6. Sprachferne und Aneignungsaufwände

Für Sprachferne und für die Aneignungsaufwände, die dort aufzubringen sind, stellen sich die Aufgaben anders dar. Die typologischen Differenzen der Sprachen im Sprachenspektrum bilden offenbar sehr unterschiedliche Zugangsweisen zu dem, was man die Verwortung oder die Versprachlichung der Welt nennen kann. Nur wenig ist dafür bisher analytisch wirklich im einzelnen durchschaut - trotz der genialen ersten Konzeptualisierungen bei *von Humboldt* und den zum Teil weit reichenden Hypothesen in der Boas-Sapir-Linie bis hin zu Whorf. Betrachten wir ein unverfängliches Beispiel: Wir alle haben von unserem artikulatorischen

Apparat her die Möglichkeit, unterschiedliche Tonhöhen in unsere Sprachproduktionen hineinzubringen. Diese Intonation im weiteren Sinn des Wortes, diese Intonation, die wir in unseren europäischen Sprachen im wesentlichen zum Beispiel für die illokutive Markierung von Satzeinheiten nutzen, wird in anderen Sprachtypen systematisch ganz anders eingesetzt, in den so genannten Tonsprachen. In diesen Sprachen wird Intonation verwendet, um Distinktionen zwischen einzelnen Ausdrücken herzustellen. Die „Umschaltung im Kopf“ von einem Verfahren, in dem typologisch wie in unseren europäischen Sprachen Intonation eingesetzt wird, um zum Beispiel im wesentlichen Satzstrukturen auszudrücken und zu erkennen, zu einem solchen Tonsystem; die Aufwendungen, die man erbringen muss, um sich auf ein solches tonales System wie etwa im Chinesischen oder Vietnamesischen einzulassen, scheinen erheblich zu sein. Dies kann man leicht im Eigenexperiment an sich erfahren, indem man eine solche Sprache zu erlernen sucht. Man kann an sich beobachten, welche Mühe es macht, den Kopf sozusagen neu zu „organisieren“. Darüber, was beim Erwerb eines solchen ganz anderen Systems im Gehirn passieren muss, wissen wir, soweit mir bekannt ist, bisher nahezu gar nichts.

Hier, denke ich, ist es unabdingbar, exkursartig etwas zu betonen, was wiederum nicht gern gehört wird, nämlich, dass zum Sprachenlernen auch *Mühe*, zum Teil erhebliche Mühe, emotionale und kognitive und eben geirliche Mühe, gehört. Den Kopf muss man ein Stück weit auch zur Akzeptanz neuer Strukturen zwingen. Zugleich muss man dem Kopf dann auch die Möglichkeit geben, das Neugelernte anwenden zu können. Man muss im Sprachlehr-Lern-Prozess eine Applikation des neu Erworbenen systematisch ermöglichen.

Insgesamt zeigt sich also, wenn wir die Sprachen der Welt betrachten, ein breites Spektrum von relativ dichter Sprachstrukturnähe einerseits bis hin zu großen typologischen Divergenzen andererseits. In einer Weltgesellschaft werden wir mehr und mehr dazu genötigt sein, dies einfach in unsere Betrachtung mit aufzunehmen.

7. Europäische Glottographie

Wenden wir uns nun aber der engeren europäischen Situation hinsichtlich der Sprachen etwas genauer zu. Hier haben wir doch im wesentlichen eine Situation der Nähe. Es finden sich unter den ca. siebzig Sprachen Europas solche mit über einhundert Millionen Sprechern bis hin zu Sprachen von gegenwärtig noch 200 oder 300 Sprechern. Betrachtet man diese Vielfalt, so zeigt sich, bezogen auf die typologischen Sprachfamilien, eine sehr eindeutige und homogene Struktur: 94 % der Sprachfamilien Europas gehören der indoeuropäischen Sprachgruppe an. Die altaischen Sprachen, die uralischen Sprachen, die einzige semitische Flächensprache in Europa, das Maltesische, und das Baskische fallen demgegenüber kaum ins Gewicht, ja sind verschwindend in ihren Sprecherzahlenwerten. Innerhalb dieser indoeuropäischen Sprachfamilie wiederum zeigen sich gleichfalls klare zahlenmäßige Differenzierungen. Die größte Gruppe bilden die slawischen Sprachen, dann folgen, fast gleichgroß, die romanischen und die germanischen Sprachen; die weiteren Elemente der indoeuropäischen Sprachgruppe sind demgegenüber ihrerseits gleichfalls schon fast wieder verschwindend (vgl. Haarmann 1993, Ehlich 2002).

Das bedeutet, Europa hat typologisch gesehen eine große Homogenität in Bezug auf die sprachlichen Strukturen. Die europäische Glottographie zeigt uns erhebliche Potentiale, auf die in Projekten wie „EuroCom“ (<http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/>) auch ansatzweise

bereits eingegangen werden. Diese großen Potentiale gilt es, für die weitere Entwicklung der Sprachensituation in Europa systematisch einzuschätzen und zu nutzen.

C

8. Dimensionen der Sprachlichkeit

Die Sprachkonzeptionen, von denen oben die Rede war, weisen neben den Verkürzungen und Homogenisierungen, mit denen sie Sprache im Kontext der konsolidierten Einsprachigkeit modellieren, eine weitere Gruppe von Verkürzungen auf. Sie lassen nämlich aus der Breite dessen, was Sprache ist, nur einen Ausschnitt in die konzeptionelle Arbeit einfließen. Deshalb ist es angebracht, einen Blick auf die Dimensionen von Sprachlichkeit zu werfen. Mindestens drei solche Dimensionen sind zu unterscheiden (Ehlich 1998):

(1) *Die teleologische Dimension*

Mit dem Ausdruck „teleologisch“, also „zweckbezogen“, werden die Aspekte von Sprache charakterisiert, die sich aus der Zweckbestimmtheit unseres gesellschaftlichen Handelns ergeben. Die Sprechenden setzen Sprache gezielt ein, um Wirklichkeit zu verändern. Diese teleologische Dimension ist im Zusammenhang der linguistischen Pragmatik in den letzten 30 Jahren vergleichsweise intensiv untersucht worden, nachdem sie zuvor fast überhaupt nicht Thema linguistischer Arbeit gewesen war. Zum Teil hat das neu erwachte Forschungsinteresse sogar dazu geführt, andere Dimensionen von Sprachlichkeit in den Hintergrund treten zu lassen. Dies geschah etwa bei der Entwicklung von Lehrwerken in der so genannten „kommunikativen Wende“ (vgl. Brill 2005).

(2) *Die gnoseologische Dimension*

Die zweite zentrale Dimension von Sprachlichkeit ist die *gnoseologische*, die Dimension des Wissens und des gesellschaftlichen Wissenstransfers, des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung. Dieses Verhältnis von Sprache und Wissen und von Sprache und Denken hat vor allen Dingen Bearbeitungen durch Nicht-Linguisten erfahren, zum Beispiel in der Psychologie und der KI-Forschung. Die „kognitive Linguistik“ greift in jüngster Zeit die Fragestellungen auf. Zu einer systematischen Verhältnisbestimmung ist es freilich bisher nicht gekommen.

(3) *Die kommunitäre Dimension*

Die dritte Dimension ist die *kommunitäre*. In ihr setzen wir Sprache ein, um unsere Identitäten zu bestimmen. Es ist dies die Dimension, von der im Teil A des Papiers bereits die Rede war.

Erst die drei Dimensionen in ihrer Gemeinsamkeit machen das aus, was Sprachlichkeit charakterisiert. Gerade in der Linguistik der vergangenen hundert Jahre zeigen sich immer neue Tendenzen, diese Vielfalt der Dimensionen zu reduzieren und weitgehende Abstraktionen vorzunehmen, um zu möglichst „reinen“ Strukturbestimmungen zu kommen. Dieser Reduktionismus reicht aber keineswegs aus, um ein angemessenes Sprachkonzept zu entwickeln. Vielmehr gilt es, gerade die Vielfalt der Dimensionen in die linguistische Arbeit mit einzubeziehen und so nicht zuletzt die Aufgabenbestimmung für eine zukünftige Mehrsprachigkeit zu konkretisieren.

Erst bei Beachtung mindestens der drei genannten Dimensionen von Sprachlichkeit wird auch die zusätzliche Aufgabe deutlich, das wechselseitige Verhältnis von Faktoren aus diesen

unterschiedlichen Dimensionen zueinander näher zu bestimmen und so ein Sprachbild zu entwickeln, dessen Komplexität der sprachlichen Wirklichkeit einigermaßen angemessen ist.

D

9. Sprachlichkeit als gesellschaftliche Gegebenheit und als gesellschaftliche Aufgabe

Wenden wir uns im vierten Teil (D) nun der Aufgabe Mehrsprachigkeit zu. Die ersten sieben Abschnitte des Papiers haben zu den Gegebenheiten eine Reihe von Aussagen gemacht. Diese Gegebenheiten erwecken vom Konzept konsolidierter Einsprachigkeit her den Gedanken, Sprachlichkeit sei sozusagen „einfach da“. Dies ist ein Umstand, der sich unserer analytischen Beobachtung weitgehend entzieht. Sprache erscheint als etwas gleichsam Naturwüchsiges, als etwas ebenso Selbstverständliches wie Wasser und Luft. Wie trügerisch solche Selbstverständlichkeitsannahmen freilich sind, wissen wir nicht zuletzt in Bezug auf die Elemente. Die ökologische Bewegung hat mit Nachdruck verdeutlicht, dass eben auch Wasser und Luft keineswegs so selbstverständlich sind, wie wir es in unserem unachtsamen Umgang damit üblicherweise unterstellen. Ähnlich ist es meines Erachtens mit der Sprache. Hier haben wir ein gesellschaftliches Produkt, das als solches permanent weiterentwickelt und unterhalten werden muss, soll es sich nicht unter der Hand auflösen. Ich möchte hier nicht die biologische Metapher des Sprachsterbens bemühen (vgl. Ehlich 2004). Ich möchte aber in aller Deutlichkeit darauf hinweisen, dass die kontinuierliche Weiterentwicklung und Unterhaltung von Sprachen eine wesentliche gesellschaftliche Aufgabe ist. Dass dies so ist, trat im Rahmen der Um- und Durchsetzung des „Projekts Nation“ weitgehend aus dem Bewusstsein. Dieses Projekt ist in der Konsolidierung von Einsprachigkeit so außerordentlich erfolgreich gewesen, dass seine eigenen Grundlagen und Voraussetzungen nicht mehr erkennbar sind. Das Vorhandensein von Sprachen, insbesondere von Hochsprachen, also von Produkten intensiver gesellschaftlicher Arbeit, führt dazu, den gesellschaftlichen Arbeitsbedarf für das weitere Vorhalten eben dieser Produkte zu verkennen.

Die Bestimmung von Sprachlichkeit als gesellschaftlicher Aufgabe bedeutet zugleich, dass man nicht gut beraten ist, wenn man die derzeit allgegenwärtige Metapher des Marktes auf Sprache anwendet. Das Modell, das den Markt sozusagen als eine Art Selbstregulator interpretiert, verfehlt die Aufgaben, vor denen die Gesellschaften sprachlich gegenwärtig stehen. Diese Metapher verunklart nämlich die gesellschaftlichen Strukturen, die nur als bewusstgemachte ein angemessenes Handeln erlauben. Die Auffassung, derartige komplexe gesellschaftliche Prozesse seien am einfachsten durch eine „laissez aller“-Politik zu bearbeiten, verkennet die Komplexität der Aufgabe - und verkennt den ihr eigenen Stellenwert. Auch eine „laissez aller“-Politik ist eine Politik - eine solche freilich, die ihren politischen Entscheidungscharakter durch die Metaphorik, unter der sie propagiert und durchgeführt wird, weitgehend verdeckt und vergibt. Sprachlichkeit als gesellschaftliche Gegebenheit und als gesellschaftliche Aufgabe verlangt von uns, Denkmittel zu entwickeln, die nicht einfach das „Projekt Nation“ in seinen sprachlichen Konsequenzen prolongieren und in die Zukunft projizieren. Sie verlangt Denkmittel, die sich auf die postnationale politische Konstellation einlassen. Diese können nur durch ihren reflektierenden Gebrauch zur Wirkung gebracht werden.

10. Multilinguale Vergangenheiten

Für eine derartige Reflektion ist eine kritische Befassung mit Modellen aus der rezenten Geschichte nicht nur historisierend lehrreich, sondern von einem großen Nutzen für die Zukunft. Das Europa der jüngeren Zeit bietet eine Reihe von sehr anschaulichen Beispielen dafür, wie Multilingualität *nicht* gelingt und zum Teil auf geradezu dramatisch-tragische Weise scheitert.

Das erste Beispiel ist die österreichische „k. und k.-Monarchie“ nach dem so genannten „Ausgleich“ 1867 zwischen Österreich und Ungarn im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Dieser österreichisch-ungarische Vielvölkerstaat liefert eine Menge von Beispielen dafür, wie Mehrsprachigkeit nicht erfolgreich sein kann. Das Scheitern des Konzeptes geschah spätestens im Ersten Weltkrieg und seinen Folgen, sozusagen von Sarajewo und dem Attentat bis hin zu den Pariser Verträgen. Das Modell wurde durch die vielfache Anwendung des „Projekts Nation“ zum Scheitern gebracht. Im Zentrum stand der Gedanke der Herstellung einzelner Nationen mit ihrer je spezifischen Sprachlichkeit. Diese - historisch verspätete - Umsetzung, die sich dann in Südslawien bis in den Ausgang des 20. und den Anfang des 21. Jahrhunderts hinein fortsetzte, war eigentlich längst obsolet. Das hinderte freilich nicht die zum Teil besonders heftigen Versuche, die sprachliche Nationalgründung durchzusetzen, koste es, was es wolle. Die Frage nach den Gründen für dieses grandiose Scheitern ist bisher nur gestellt und wenig beantwortet worden. Ein Band wie der von Ohnheiser, Kienpointner und Kalb (1999) herausgegebene behandelt wichtige Aspekte, zum Beispiel zur Situation des zerfallenen Jugoslawien (Völkl 1999) und zur Sprachensituation in der Donaumonarchie (Goebl 1999). Insgesamt bedarf es aber ohne Zweifel noch erheblicher Forschungen, für die am ehesten neben der kooperativen Arbeit unterschiedlicher Universitätseinrichtungen ein eigenes wissenschaftliches Zentrum der europäischen Mehrsprachigkeit angebracht wäre.¹

Das zweite Beispiel ist die frühe Sowjetunion und die in ihr umgesetzte Leninsche Sprachenpolitik, die zu einer sehr konkreten Wertschätzung einer Vielzahl von Sprachen innerhalb des großen sowjetischen Raumes geführt hat. Anerkennung, Verschriftlichung und Förderung von Sprachen, die zuvor im russischen Zarenreich kaum systematische Aufmerksamkeit erfahren hatten, wurden vorangetrieben. Doch auch dieses Projekt ist in der kurzen Geschichte der Sowjetunion weitgehend gescheitert. Die Russifizierungspolitik unter Stalin vor 1941 und dann immer bewusster nach dem faschistischen Überfall auf die SU 1941 hat die ursprünglichen Ansätze von Multilingualität sozusagen im Keim erstickt - mit möglicherweise der kleinen weltgeschichtlichen Volte, dass dann nach 1989 zum Beispiel im Konzept der Estnisierung in Estland die ganze Entwicklung auf den Verursacher gleichsam zurückschlug, indem die Russischsprechenden innerhalb dieser Republik sprachlich so massiv unterdrückt wurden, dass dort sogar die EU mäßigend eingreifen musste.

Beide Beispiele - und eine Reihe weiterer - machen deutlich, dass die Realisierung von Mehrsprachigkeit keineswegs ein selbstverständlicher und einfacher Entwicklungsgang ist. Es fällt deshalb auch schwer, auf vermutete vorliegende Modelle einfach zugreifen zu wollen. Sowohl das österreichische wie das sowjetische Beispiel sind von einer je spezifischen Konfiguration her bestimmt. Die k. u. k.-Mehrsprachigkeit blieb eingebunden in ein überkuppelndes dynastisches Konzept, das 1918 seinen weltpolitischen Bankrott erlebte. Die Situation in den quasikolonialen

¹ Das vom Europarat in Graz unterhaltene Institut (<http://www.ecml.at/>) sieht seine Aufgabe offensichtlich nicht so sehr bei einer solchen wissenschaftlichen Ursachenforschung und Perspektivenanalyse.

Teilen Russlands und die spezifischen Bedingungen der sowjetischen Revolution verhindern gleichfalls die Extrapolation von Mehrsprachigkeitskonzepten für die europäische Zukunft und die Zukunft der Welt.

Beide Situationen sind nicht einfach als Lehrstücke für die heutigen Herausforderungen zu nutzen. Es geht vielmehr darum, dass wir uns Gedanken machen, wie wir uns auf die neue Situation, in der wir in der postnationalen Konfiguration stehen, einlassen können.

11. Gesellschaftliche Organisationsformen

Unter Beachtung insbesondere der kommunitären Dimension von Sprache einerseits, unter Beachtung der spezifischen europäischen Konstellation andererseits ist ein differenzierter Blick auf die gesellschaftlichen Organisationsformen des frühen 21. Jahrhundert zu werfen. Hier sind meines Erachtens mindestens vier unterschiedliche Typen auszumachen. Drei von ihnen, die nationalen und postkolonialen einerseits, die extranationalen andererseits und zum dritten die transnationalen, möchte ich jeweils als „Integrale“ bestimmen. Davon unterscheiden möchte ich pränationale Einheiten.

11.1 Nationale und postkoloniale Integrale

Die *nationalen Integrale* sind genau jene Nationenstaaten, die gegenwärtig die Welt und den europäischen Kontinent charakterisieren. Sie sind als Ergebnis dessen zu betrachten, was die Entwicklung der letzten 200 Jahre, also die Entwicklung des „Projekts Nation“, mit sich gebracht hat. Dieses Modell wurde - besonders im Entkolonialisierungsprozess, aber auch durch die Übertragung auf Länder wie Japan oder China - weltweit expandiert. Im Fall von Japan und China setzte sich das nationale Konzept zum Teil mit einer gewissen historischen Verspätung um und realisierte sich erneut als Erfolgsmodell.

Davon sind *postkoloniale Integrale* zu unterscheiden. Als solche möchte ich zunächst jene Kolonien verstehen, die sich selbst aus der kolonialen Gewalt emanzipierten. Das bedeutendste Beispiel sind sicherlich die Vereinigten Staaten von Amerika mit ihrer ex-kolonialen Elite (an der Spitze George Washington usw.). Weitere Beispiele finden sich für die Folgezeit insbesondere in Lateinamerika.

Die zweite Gruppe dieser postkolonialen Integrale wurde durch die Kolonialmacht selbst konstituiert, freilich so, dass sie auf indigene Eliten zurückgreifen konnte. Beispiele sind in Indien, aber auch in Indonesien und im arabischen Raum zu finden.

Diese beiden Typen, die nationalen und die postkolonialen, sind im Wesentlichen Integrale, die in ihren inneren Strukturen durch das „Projekt Nation“ bestimmt bleiben.

11.2 Pränationale Einheiten

Von den soeben besprochenen Typen von Integralen unterscheiden sich *pränationale Einheiten*, die reliktiert in die heutige Welt der nationalen und postkolonialen Integrale hineinragen. Sprachlich gehören ihnen die Dialekte zu, aber auch die so genannten Minderheitensprachen, die innerhalb von nationalen Integralen „überlebt“ haben, nachdem sie - sei es durch Hochzeiten unter dynastischen Bedingungen (z.B. Bretagne), sei es durch militärisch-administrative Unterwerfung (z.B. Elsass-Lothringen) - ihrerseits in jene integriert wurden.

11.3 Extranationale Integrale

Von diesen beiden Typen sind als *extranationale Integrale* besonders die von Religionen determinierten zu unterscheiden. Drei von ihnen sind zentral auch sprachlich bestimmt: das Christentum, der Islam und die „Mutter“ beider, das Judentum. Ihre Qualifizierung als „Buchreligionen“ macht in sich schon deutlich, dass Sprache hier eine zentrale Rolle spielt. Ähnliches gilt für den Buddhismus. (Die Situation etwa des Shintoismus hingegen ist eine andere.)

Die Schriften der extranationalen Integrale sind zum Teil sozusagen monolingual orientiert. Dies gilt etwa für die Rolle des Arabischen im Islam oder für lange Zeit die des Lateinischen in der römisch-katholischen Kirche. Zum Teil sind sie aber auch durchaus für Multilingualität offen (wie im bereits erwähnten Fall der östlichen Orthodoxie), oder diese ist für sie geradezu programmatisch (so bei den vorreformatorischen und reformatorischen Bewegungen). Eine intensive Übersetzungstätigkeit, die hier zu beobachten ist, und die Herstellung von „landessprachlichen“ (bzw. gleichsam „vor“-landessprachlichen) Varianten der religiösen Strukturen zeigen, dass Mehrsprachigkeit eine in den letzten fünfhundert Jahren zur Realität gewordene Option extranationaler Integrale ist.

11.4 Transnationale Integrale

Von den bisher dargestellten Einheiten bzw. Integralen unterscheidet sich nun deutlich ein vierter Typ. Ich nenne ihn „*transnationale Integrale*“. Sie sind, wie ich hoffe gezeigt zu haben, ohne Beispiel und stellen von daher eine Aufgabe dar, die weit über eine bloß technokratische Adaptierung oder eine bürokratische Verwaltung hinausgeht. Sie stellen Anforderungen an uns und unser Denken, die, zugespitzt gesagt, von uns eine Revolutionierung des Sprachdenkens verlangen, eines Sprachdenkens, das bisher im Wesentlichen durch die nationale Konfiguration determiniert ist. Prominentestes Beispiel für transnationale Integrale ist die Europäische Union. Bisher finden sich für ein solches neues Sprachdenken in der EU freilich kaum Ansätze. Sehr lange aber wird diese Union nicht mehr warten können, bis sie unabweisbar vor dem Erfordernis steht, die gewohnten Denk- und Argumentationsraster zu verlassen.

12. Europa vor der Vielfalt seiner Sprachen - ratlos

Gegenwärtig freilich gebricht es an solcher Innovationsfreude ringsum. Nach meinem Eindruck ist die europäische Politik viel eher durch die Devise charakterisiert „Augen zu und durch!“, die für die Sprachenfrage wohl eher „Ohren zu und durch!“ genannt werden müsste. Die europäische Politik scheint nach der Maxime zu verfahren: Versuchen wir einfach, die Frage, was aus den Sprachen in Europa wird, möglichst „nach unten zu hängen“ und uns von ihr nicht weiter tangieren zu lassen. Gleichzeitig wird die Zuflucht zur Markt-Metapher genommen. Insbesondere die Brüsseler Realität eines kleinsten gemeinsamen sprachlichen Nenners soll dann für sich sprechen. Dies ist ein starker Reduktionismus in Bezug auf die in § 8. angesprochenen Funktionen von Sprache.

Praktisch wird die ungelöste Sprachenfrage der Union dann auf das spezifisch brüssel-bürokratische Administrationssystem und den Übersetzerdienst (mit seinen angeblich ungeheuren Kosten) reduziert (vgl. Kelz 2002).

Was demgegenüber weithin schmerzlich vermisst wird, ist, dass die Herausforderung einer mehrsprachigen europäischen Zukunft angenommen würde. Im Gegenteil: Sie wird bisher kaum

zur Kenntnis genommen. Es fehlt sowohl an der Entwicklung eines tatsächlichen Konzeptes wie auch an Programmen zu einer umfassenden und konkreten Implementierung. Die ca. 30 Millionen Euro, die der entsprechenden Abteilung jährlich zur Verfügung stehen, sind angesichts der Höhe des EU-Haushaltes eine geradezu verschwindende Größe. Sie wird nicht zuletzt mit einem in der EU grundlegenden Konzept gerechtfertigt, dem der Subsidiarität. Aus ihm wird für die Frage der Kultur und vornehmlich für die der Sprachen der Schluss gezogen, dass dies alles doch weiterhin als Aufgabenbereich voll bei den Nationalstaaten bzw. ihren Subintegralen liege.

Was eine solche Politik konkret bedeutet, kann am hochföderalistischen Musterstaat der Europäischen Union, der Bundesrepublik Deutschland, exemplarisch abgelesen werden. Selbstverständlich hat der nun gerade wieder kräftigst gestärkte Kulturföderalismus viele gute Seiten, und er hat auch viele gute Leistungen gezeitigt. Gerade aber für die Fragen der Sprachen hat er fatale Konsequenzen. Kulturell - und damit auch hinsichtlich der deutschen Sprache, geschweige eines vernünftigen Mehrsprachigkeitskonzeptes - ist die Bundesrepublik im wörtlichen Sinn ein Nichts - mit der einen kleinen Ausnahme, dass für die auswärtige Kulturpolitik der Bund tätig werden darf. Ansonsten aber bestehen auf dem Boden der Bundesrepublik Deutschland kulturpolitisch 16 souveräne Staaten - von deren politischen Repräsentanten die wenigsten freilich wissen, dass eines ihrer hervorragenden Souveränitätsrechte just die Belange der Sprache betrifft.

Eigentlich müssten bei allen die Sprache, aber auch die Kultur betreffenden Angelegenheiten der Europäischen Union immer 16 Minister plus zwei mit an den Brüsseler Verhandlungstischen sitzen. Dies ist von der Brüsseler Realität selbstverständlich weit entfernt. Stattdessen sind alle deutschen Repräsentanten in diesen Zusammenhängen immer nur Mittelsmänner, schnell wechselnde zudem.

Dies alles ist für die Entwicklung eines mehrsprachigen Europa, für die Entwicklung einer europäischen Mehrsprachigkeit, für das Entstehen und die Förderung eines neuen Sprachdenkens ausgesprochen hinderlich. Im Gegenteil sollen hier gedankliche Konstrukte der nationalen Integrale dazu dienen, fundamentale Aufgaben der transnationalen zu bearbeiten. Selbstverständlich hat eine Mehrsprachigkeit, die es für die EU anzustreben gilt, nur dann eine Chance, wenn sie realistisch ist. An dieser Stelle liegt vielleicht eine der größten Herausforderungen für die europäische Zukunft: Wie kann ein realistisches Konzept für eine europäische Mehrsprachigkeit ausgebildet werden?

13. Multilingualität als Perspektive für die Zukunft der Sprache/n

Die Konstellation, in der wir uns soziopolitisch und sprachsoziologisch befinden, ist eine von ihrem Typus her neue Herausforderung an die Weltbevölkerung. Es geht um die Entwicklung eines Sprachenkonzeptes, das die Integralfunktionen der Vergangenheit auf eine systematische Weise aufhebt und unter gleichzeitiger Transformation dieser Funktionen sich auf eine andersgeartete Zukunft einlässt. Dazu gehört insbesondere, denke ich, eine identitäre Entlastung der Sprache. Dies aber ist für Europa vor allem die Aufgabe einer europäischen *Bildung*, die die Frage der Sprache/n in einer exemplarischen Weise aufgreift. Es geht um eine Veränderung der Grundeinstellungen. Es geht darum, die in der neuen Konstellation enthaltenen Möglichkeiten sozusagen in einen mächtigen *Motivationsmotor für Mehrsprachigkeit* umzusetzen.

Solche bildungspolitischen Konsequenzen können sich kaum in der Gestalt einer plebiszitären Bewegung entfalten. Das ist gegenwärtig in ganz Europa zu beobachten. Der „Elternwille“ reduziert nur allzu oft die Frage nach den zu lernenden Fremdsprachen auf die monolinguale Option: „English only“. Nur so scheint das individuelle Fortkommen der eigenen Kinder gewährleistet zu sein. Dies könnte sich in der Tat leicht als self fulfilling prophecy erweisen.

Demgegenüber ist ein differenzierteres Konzept erforderlich, damit Europa, damit wir zu einem neuen Typus von Identitätserzeugung kommen können. In ihm ist Identität nicht als eine einfache - und vielleicht dann sogar als eine einfältige - Konzeption zu verstehen. Vielmehr geht es um eine Identitätsbestimmung, die eine Integration und Erhaltung, die eine Aufhebung von *Divergenz* zum notwendigen Anteil hat. Das Konzept der Grenzen, das für dieses Europa so entscheidend scheint, ist sozusagen in eine kritische Reflexion zu übersetzen. Darin wird es in einer spezifischen Weise verändert. Wohlgemerkt: Dies bedeutet nicht, dass illusionär oder faktisch über die Realität von Differenz hinweggesehen werden könnte, sondern es geht gerade darum, den Umgang mit Differenz als eine tatsächliche Integrationsaufgabe in Bezug auf die zukünftige Identitätsbildung zu verstehen.

Sprachlich geht es nicht darum, eine Art „Universalmaccaronisch“ herzustellen, eine Art General-Hybridisierung aller möglichen Sprachelemente. Vielmehr sind Sprachen als entwickelte gesellschaftliche Formen mit ihrer je eigenen Ästhetik ebenso ernst zu nehmen, wie es darum geht, das, was in den letzten 500 Jahren in Europa entwickelt wurde, in die neue Situation einzufügen und in ihr zu verändern.

Dies alles geschieht in einer Weltsituation, die mit der Metapher der „Globalisierung“ benannt wird, einer sehr problematischen Metapher, an der immerhin aber dies eine deutlich wird: Nicht nur Europa steht vor der Frage, was aus der Sprache und den Sprachen wird. Europa allerdings steht vor ihr in einer exemplarischen Weise. Die Antworten des Sprachdenkens werden entweder zu einer einfachen Fortschreibung des Sprachkonzepts des „Projekts Nation“ ad nauseam führen, in dem eine der Unionssprachen zur neuen „National“-Sprache proklamiert oder gemacht wird, also das Englische (vgl. Hagège 1996); oder das neue Sprachdenken wird die europäische Zone als eine Art transnationales Experiment, als ein Sprachlabor für die Entwicklung der Sprachensituation in der Welt sehen, in dem - möglicherweise - Lösungen entwickelt werden, die auch für andere Regionen der Welt interessant werden.

Wenn es der heutigen Generation nicht gelingt, für die Mehrsprachigkeit tatsächlich neue Modelle zu entwickeln und zu implementieren, dürfte sich mit hoher Wahrscheinlichkeit eine weitgehende kommunikative Einsprachigkeit ergeben - vielleicht für die nächsten zwei oder drei Generationen eine englische, für die nach ihnen folgenden vielleicht eher eine chinesische. In der gegenwärtigen Situation transnationaler Integrale sind es vor allen Dingen zwei Areale, in denen auf ein solches neues Sprachdenken hin gedacht werden kann: Europa und der indische Subkontinent. Er ist der einzige postnationale Integralzusammenhang, der vor einer ähnlichen Aufgabe wie das Europa steht, das im Begriff ist, seine nationalen Konzepte mit seinen nationalen Grenzen zu überwinden.

Literatur

- Braunmüller, Kurt (2007): Vorbild Skandinavien? Zur Relevanz der rezeptiven Mehrsprachigkeit in Europa. In: Konrad Ehlich, Antonie Hornung (Hgg.): *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, 11-30.
- Brill, Lilli Marlen (2005): Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Shaker: Aachen.
- Drumbl, Johann (2002): Das Sprachen-Portal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Lernumgebung. Merano/Meran: alpha&beta.
- Haarmann, Harald (1993): Die Sprachenwelt Europas. Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural. Frankfurt/Main: Campus; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hagège, Claude (1996): Welche Sprache für Europa? Verständigung in der Vielfalt. Frankfurt / New York: Campus Verlag; Paris: Éditions de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme [Le souffle de la langue].
- Ehlich, Konrad (1998): Medium Sprache. In: Hans Strohner, Lorenz Sichelschmidt, Martina Hielscher (Hgg.): *Medium Sprache*. Frankfurt am Main usw.: Peter Lang, 9-21 (forum Angewandte Linguistik 34).
- Ehlich, Konrad (2002): Was wird aus den Hochsprachen? In: Ulrike Haß-Zumkehr / Werner Kallmeyer / Gisela Zifonun (Hgg.): *Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr (Studien zur Deutschen Sprache 25), 387-418.
- Ehlich, Konrad (2004): Sprachtod und Sprachtötung. Deutsch und andere Sprachen in der globalisierten Welt. In: Peter Schrijver, Peter-Arnold Mumm (Hgg.): *Sprachtod und Sprachgeburst*. Bremen: Hempen Verlag, 227-250 (Münchener Forschungen zur historischen Sprachwissenschaft (MFhS) 2).
- Ehlich, Konrad, Stammerjohann, Harro, Ossner, Jakob (2000) (Hgg.): *Hochsprachen in Europa. Entstehung, Geltung, Zukunft*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 145-158.
- Franceschini, Rita / Hufeisen, Britta, Jessner / Ulrike, Lüdi, Geoges (eds.) (2004): Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze. Brain and Languages: Psycholinguistic and neurobiological issues. Bulletin vals-asla, 78.
- Goebel, Hans (1999): Die Spachensituation in der Donaumonarchie. In: Ingeborg Ohnheiser, Manfred Kienpointner, Helmut Kalb (Hgg.): *Sprachen in Europa. Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern*. Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft, 33-58.
- Kelz, Heinrich P. (Hg.) (2002): Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik. Baden-Baden: Nomos [Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung Center for European Integration Studies der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn 58].
- Kluge, Friedrich (1989): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 22. Auflage, unter Mithilfe von Max Bürgisser und Bernd Gregor völlig neu bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin/New York: de Gruyter.

- Meisel, Jürgen M. (1994): *Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development* (Hg.) Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, Jürgen M. (2004): The Bilingual Child. In: Bhatia T. K. & Ritchie, W. C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers, 91-113.
- Ohnheiser, Ingeborg, Kienpoitner, Manfred, Kalb, Helmut (Hgg.) (1999): *Sprachen in Europa. Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern*. Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft [Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft].
- Völkl, Sigrid Darinka (1999): Die südslowenischen Minderheiten in Österreich. In: Ingeborg Ohnheiser, Manfred Kienpoitner, Helmut Kalb (Hgg.) (1999): *Sprachen in Europa. Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern*. Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft [Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft], 59-70.

Mehrsprachigkeit: das Lernpotential von Grenzregionen Plurilinguismo: il potenziale nelle regioni di confine Multilingualism: Learning Potential in Border Regions

Rita Franceschini, Freie Universität Bozen/Libera Università di Bolzano/
Free University Bozen-Bolzano, rita.franceschini@unibz.it

1. Die Wiederentdeckung der Mehrsprachigkeit in der Sprachwissenschaft und im gesellschaftlichen Diskurs

Als Forschungsgebiet in der Sprachwissenschaft hat sich das Thema „Mehrsprachigkeit“ in den letzten zwei Jahrzehnten nun etabliert (s. bspw. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006), um umfassend verschiedene Formen der gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Art und Weise zu bezeichnen, mit mehr als einer Sprache umzugehen (nicht nur Nationalsprachen, sondern auch Regionalsprachen, Minderheitensprachen, Migrationssprachen und - im weitesten Sinne - auch Dialekte sind dabei mitgedacht). Mehrsprachigkeit fungiert somit in der Sprachwissenschaft als Überbegriff, um soziale wie individuelle Formen der Aneignung von Sprachen im Verlauf des Lebens (Spracherwerb und Sprachlernen in der Familie, in der Schule etc.) wie den konkreten Gebrauch von Sprachvarietäten (im Alltag, im Beruf, in Institutionen, bis hin zu deren Rechtsgrundlagen etc.) zu bezeichnen. Als Überbegriff, schließt es Forschungen zur Zweisprachigkeit mit ein.

Es handelt sich in vielen Aspekten deshalb nicht so sehr um ein gänzlich neues Forschungsgebiet, denn eher um eine Erweiterung und umfassende Klammerung von mit unterschiedlichen Methodologien verfolgten Forschungsinteressen und hat deshalb - in der Sprachwissenschaft - weit mehr den Charakter eines **Perspektivenwechsels**. Dieser strahlt in verschiedene Disziplinen der Sprachwissenschaft hinein - allem voran in die Soziolinguistik, Spracherwerbsforschung, Psycholinguistik und in die Übersetzungswissenschaft - und wirkt zurück in die Grammatikschreibung und in die Fremdsprachendidaktik.

Doch muss auch kritisch dazu angeführt werden - ich zitiere in der Folge meinen Saarbückener Kollegen und Slawisten Roland Marti (e-mail) - dass viele Forschungen, die sich so betiteln, sich nicht direkt mit Mehrsprachigkeit befassen, sondern in aller Regel Zweisprachigkeit untersuchen. "Man könnte also sagen, - meint Marti - dass das Bewusstsein, dass Mehrsprachigkeit etwas anderes ist als Zweisprachigkeit, nicht sehr weit entwickelt ist."

Ich meine dazu, positiv gewendet, dass wir auf dem Weg sind, die enge Zweisprachigkeitsforschung zu verlassen und uns hinbewegen, die Spezifität und v.a. das Potential von Mehrsprachigkeit zu erfassen. Deshalb rede ich von einem Perspektivenwechsel in der Sprachwissenschaft, und noch nicht von einem schon selbstverständlichen Forschungsfeld.

Dieser Perspektivenwechsel wurde hauptsächlich angetrieben durch:

- eine erhöhte Sensibilität gegenüber der Diversität (und somit einer Ablösung von Homogenitätsannahmen);
- die Evidenz der Vielfalt sprachlicher Phänomene aufgrund erhöhter Migrationsbewegungen der letzten fünfzig Jahre.

Beides hat zu einer Neuinterpretation der sprachlichen Diversität und der vielfältigen Formen des Spracherwerbs geführt, sowie die Grenze zwischen klassischen historischen Minderheitensprachen/Nachbarsprachen und neue Kombinationen von Sprachkontakten und Lernmilieus aufgeweicht.

Der Perspektivenwechsel geht einher mit einer nunmehr differenzierteren Sichtweise und einer Bewusstmachung der Komplexität des Phänomens, in dem oft - in interdisziplinärer Weise - die gegenseitigen Bezüge und Interdependenzen ins Licht gerückt werden, sodass monokausale Argumentationen stark in den Hintergrund treten. Besonders deutlich wird dies im Bereich des Sprachlernens, in dem ein umfassender, systemischer Ansatz sich durchsetzt, der familiären Kontext, kulturelle Umgebung, Lernmilieus etc. miteinander in Beziehung setzt. Man kommt zusehends weg von einer Konzentration allein auf das Individuum und seinen Kompetenzen, und tendiert hin, Sprachen in der Interaktion zwischen Menschen in ihrem kulturell geprägten Kommunikationskontext zu sehen.

Bei diesem neuzeitlichen Perspektivenwechsel muss jedoch nicht aus den Augen verloren gehen, dass historisch gesehen Mehrsprachigkeit schon immer ein prägendes Merkmal von differenzierten Gesellschaften war, die den Kontakt gesucht haben: Handel, Kulturaustausch, Eroberungen, Führung von großen Institutionen konnten auch in vergangenen Jahrhunderten ohne ein Minimalmaß an mehrsprachigen Praktiken nicht vollzogen werden. Diese Evidenz belegen dokumentierte Sprachlernpraktiken der Sumerer und andere historische Studien (s. bspw. die breite Rezeption von Adams "Bilingualism and the Latin Language", 2003). Die Einsprachigkeitsannahme als Regelfall und die Homogenitätsannahme entpuppt sich heute mehr denn je als eine typische Komplexitätsreduktion unserer Zeit, die im Laufe der letzten fünfzig Jahre jedoch immer mehr brüchig wurde; so stellt sich heute noch manchmal der Effekt ein, die Mehrsprachigkeit werde sozusagen ‚neu entdeckt‘.

In der Sprachwissenschaft wurde die Mehrsprachigkeit (vorerst noch unter dem Begriff der „Zweisprachigkeit“) seit den 60er Jahren vornehmlich am Phänomen der damals neuartigen Migrationsbewegungen (in Europa in Richtung Süd-Nord) diskutiert, bevor die allgemeine, dahinter liegende Fähigkeit des Menschen, in mehr als einer Sprache zu kommunizieren, ins Blickfeld gebracht wurde. Dem waren sporadische Arbeiten zur Sprachentwicklung von zweisprachig aufwachsenden Kindern vorausgegangen (schon 1913 durch Ronjat), sowie die bahnbrechende Arbeit "Languages in contact" von Uriel Weinreich, 1953. Gleichwohl wurden über Jahrzehnte zweisprachige Menschen eher als Ausnahme dargestellt, denn als Regelfall. Der Erfolg des Buches "Life with two languages" (Grosjean 1982) brachte dann auch in der öffentlichen Diskussion eine Wende, vor allem durch die Beweisführung, dass weltweit gesehen um die Hälfte der Erdbevölkerung als zweisprachig zu bezeichnen ist, legt man allerdings der Definition eine als realistisch verstandene, nicht normativ ausgerichtete, funktionale Zweisprachigkeit zugrunde. So besehen, gehört Europa zu den nicht hervorstechenden mehrsprachigen Gebieten (gegenüber bspw. dem indischen Subkontinent oder Afrika).

Parallel dazu verlief das ungebrochene Interesse für historische Minderheitensprachen und Sprachinseln, das aus heutiger Sicht überwiegend unter der Perspektive von Erhalt und Verlust der Muttersprache/Herkunftssprache untersucht wurde. Heute fließen diese Forschungsinteressen vermehrt in die Perspektive der Zwei- und Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen Chancen ein.

Das Interesse an Minderheitensprachen und Regionalsprachen, vielfältigen Formen des Sprachkontakts und neuzeitlichen Formen von Minderheitensprachen brachte es mit sich, dass areal oder temporal verankerte Identifizierung zu vielfältigen Differenzierungen führten. Neue Begrifflichkeiten entstanden, wie bspw. der Begriff der *extraterritorialen Sprachen* (Sprachen, die außerhalb ihres ursprünglichen Territoriums gesprochen werden: bspw. Sephardisch (Judenspanisch) in Bulgarien, oder Rätoromanisch in Zürich, Türkisch in Düsseldorf), der Begriff der *Heteroglossie* (als Überbegriff aller Sprachen, die in einem Gebiet nicht Mehrheitssprachen sind: bspw. alle ‚eteroglossie‘ im italienischen Staatsgebiet: albanisch, deutsch, slowenisch etc. und Migrantensprachen), und der Begriff der *plurizentrischen Sprachen*. Letzteres bezeichnet den Umstand, dass es (National) Sprachen gibt, welche über mehr als ein normatives Zentrum verfügen (bspw. UK- und US-Englisch und die ‚Englishes in the World‘, ähnlich bei Spanisch und Französisch), und weitere Begrifflichkeiten mehr. Es gilt hier auch nicht, diese erschöpfend darzustellen (man siehe die Handbücher der HSK-Reihe von Ammon et al. 2006 und Goebel et al. 1997), sondern mehr darum, den Signalcharakter dieser Benennungen zu umreißen.

Die Bemühungen um neue Begrifflichkeiten weisen nämlich darauf hin, dass die hohe Komplexität der (europäischen) Sprachlandschaft mindestens in vertikaler Perspektive (d.h. historisch) und in horizontaler Perspektive (areal-territorial), aufgebrochen werden musste, um den verschiedenen Kombinationen von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und im Individuum gerecht zu werden. Zudem galt es, den neueren Migrationen aber auch der erhöhten beruflichen Mobilität in einer immer weiter internationalisierten Berufswelt auf sprachlicher Ebene Rechnung zu tragen. So kommt es, dass es Sprachgruppen gibt, die keine dauerhaften Territorien haben (Sprachen der Sinti und Roma bspw., aber auch die von Flüchtlingen). Ihr arealer Bezug ist schwächer ausgeprägt, verglichen mit historischen Sprachminderheiten.

Eine Zunahme an hochmobilen Gruppen gibt es auch in der international ausgerichteten und hoch qualifizierten Berufswelt. Die Kinder all dieser Familien und Gruppen weisen höchst interessante Kombinationen von mehrsprachigen Kompetenzen auf, die die europäischen Sprachbande weiter vernetzen.

Insgesamt gesehen wird der territoriale Bezug in Zukunft den europäischen Raum weiterhin prägen. So gilt es, gegenüber einer zunehmenden Mobilität, Minderheiten- und Regionalsprachen sowie Dialekten einen Schutz zu garantieren, der ihr Fortbestehen und Weiterentwickeln garantiert (s. auch die Garantie durch die europäische Sprachencharta).

Auffallend sind zudem, im letzten Jahrhundert, die vielen Bemühungen um einen systematischen, umfassenden Fremdsprachenunterricht, der sich in letzter Zeit zunehmend um den Frühbeginn der zweiten und dritten Sprache, nebst der/den Erstsprache(n), bemüht.

Dies alles geschieht im vollen Bewusstsein, dass nicht jede deklarierte mehrsprachige Gesellschaft notwendigerweise mehrsprachige Individuen hervorbringt (s. bspw. den belgischen Fall, aber auch den schweizerischen).

Diesem gesamten Perspektivenwechsel ist gemein, dass er von strukturalistisch gesehenen, klar geschnittenen Grenzen Abstand nimmt, eher in Richtung ‚fuzzy concepts‘ und ‚blurred boundaries‘ tendiert und der Pluralität Raum gibt. Will heißen: nicht das Trennende überwiegt in den Überlegungen und Analysen, sondern das Kontinuum und die Nuancen, die laufend durch sich konstituierende Sinngewebungen in Diskursen zustande kommen; doch diese Tendenz geht weit über die Sprachwissenschaft hinaus.

Heute wird das Potential der Mehrsprachigkeit auch außerhalb der Sprachwissenschaft erkannt, nicht zuletzt, weil offensichtlich wird, dass damit nicht nur ökonomische Vorteile verbunden sind, sondern auch viele kognitive Fähigkeiten in mehrsprachigen Personen ausgeprägter sind (Perspektivenwechsel, Empathiefähigkeit, kreatives Denken, s. schon Lambert in den 70er Jahren). Dies wird gerade wieder durch die Drittsprachenforschung bestätigt (Herdina/Jessner 2002).

Es ist offensichtlich, dass der europäische Kulturraum nicht erst heute, durch das Interesse der Forschung und des öffentlichen Diskurses an diesem Phänomen, mehrsprachig wird, er war es schon immer, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Es handelt sich nicht um ein neuzeitliches Phänomen: historische Minderheiten, die ihre Sprachen über Jahrhunderte erhalten haben (bspw. Baskisch als pre-indoeuropäische Sprache) sind ein sprechendes Beispiel dafür, dass sprachliche Diversität ein unauslöschbares Merkmal von Gesellschaften ist und in Europa in besonderer Weise mit identitären Zuschreibungen verbunden war und ist. Es muss angenommen werden, dass es schon in der Vergangenheit Mittel und Wege gab - und kompetente Personen dazu -, um nur schon zwischen den Sprachgruppen zu kommunizieren, Handel zu betreiben, Verhandlungen zu führen, zu heiraten, etc. Es ist im europäischen Sprachraum jenem Kulminationspunkt nationalistischer und romantischer Vorstellungen des 18. und 19. Jahrhunderts zuzuschreiben - in extremer Weise jenen Ideologien, die schon länger gründeten auf Verkürzungen wie "eine Nation eine Sprache eine Religion" u.ä. -, dass ältere oder peripher vorhandene "Traditionen des Sprechens" (Schlieben-Lange 1983) und mehrsprachiges Handeln an den Rand gedrängt wurde. In Epochen, in denen die Haltung in Richtung Homogenisierung überwog - bis hin zum Zwang zur totalen Anpassung von Anderssprachigen - wurden Alternativen, die mit Diversität umzugehen wussten, überlagert.

Historisches Wissen über Umgang mit Mehrsprachigkeit ist - wenn auch manchmal verschüttet - vorhanden und kann deshalb als brach liegende Potentialität wieder ans Licht gehoben werden, gerade in Sprachgrenzregionen: In Europa scheint sich in neuester Zeit genau dies durchzusetzen, dass man der Diversität, auch der sprachlichen, jenen Part zuspielen will, der langfristig dazu beiträgt, in ein System Komplexitätsgewinn zu bringen. Dabei kann man in Europa auf tiefe Schichten der Traditionen mehrsprachigen Handelns zurückgreifen und hinter und neben den nationalistischen Phasen Traditionen bewusst werden lassen - und in zeitgenössischem Licht potenzieren um es nicht zuletzt für das unverkrampfte Sprachenlernen zu nutzen.

2. Diversität als kennzeichnendes Merkmal des europäischen Sprachraumes

Ein ähnlicher Paradigmenwechsel wie oben umrissen ist auch in den Diskursen auf europäischer Ebene erkennbar, konkret bspw. im Aktionsplan 2004-6 für die Förderung des Sprachlernens und der sprachlichen Diversität und am Dokument 596 zur Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit.

Weiter sind hierzu die in Arbeit befindliche Etablierung eines europäischen Indikators für Sprachkompetenz zu nennen und weitere Initiativen mehr (Programme wie Sokrates, Leonardo, Marcator-Universitäten, Städte-Partnerschaften, das Education and Training Program, etc.).

Dieser Diskurs bewegt sich weg von einer als einsprachig angenommen Gesellschaft mit einsprachigen Individuen und führt hin in Richtung einer pluriell verstandenen Gesellschaft mit Einbezug von differenziert verstandenen Kommunikationsfähigkeiten von Individuen und Gruppen; Kommunikationsfähigkeiten, die sich über mehrere Sprachen/Regionalsprachen/Dialekte/Varietäten hin erstrecken.

Ein Selbstverständnis gegenüber mehrsprachigen Kompetenzen ist deshalb in Reichweite: Zweisprachige und mehrsprachige Kompetenzen werden differenzierter und positiver gesehen als bspw. in der Nachkriegszeit, und der Perfektheitsanspruch wird zusehends relativiert zugunsten einer funktional verstandenen Mehrsprachigkeit, die sich an Fähigkeiten (am Können, den ‚abilities‘) und nicht allein an Kenntnissen (am ‚Wissen‘ um Regeln, bspw.) orientiert (s. Europäischer Referenzrahmen und die Portfolio-Bewegung). Doch machen wir uns nichts vor, andere Gebiete der Welt haben zu mehrsprachigen Kompetenzen ein unverkrampfteres, oftmals weniger normatives Verhältnis.

In diesem Prozess des Einbezugs von Diversität können historische Sprachminderheiten wie auch neuzeitliche Migrationsgruppen - also alle Heteroglossien in einem Gebiet - in einem europäischen Konzept der Mehrsprachigkeit ein konstruktives Feld finden, in das ihre Fähigkeiten eingebracht und integriert werden können. Das kreative Potential mehrsprachiger Personen und Gruppen liegt im differenzierteren Umgang mit Diversität: mit kultureller, religiöser und kommunikativer Diversität. Dabei könnte die Beobachtung zugrunde gelegt werden, dass es oftmals gerade periphere Gruppen einer Gesellschaft sind, die kreatives Potential einbringen (gemäß Serge Moskvici).

Mehrsprachige Individuen und Gruppen, früher als periphere Minderheitengruppen, als Randgruppen oder Ausnahmefälle angesehen, kommen somit in positiver Weise und zentral ins Blickfeld. Sie werden zu Trägern europäischer Kommunikationsfähigkeit und können Brückenbauer einer europäischen pluriellen Identität sein, welche regional verankert ist und sich international ausrichtet.

Eine Spezifik europäischer Kulturräume ist deren Handlungsfähigkeit im Umgang mit Diversität. Dieser Umgang wird zudem leicht mit einer Verankerung in der Tradition verbunden. Der europäische Kulturraum kommt durch historisch tradierte Kulturhandlungen mündlicher (naturgemäß flüchtiger) Natur, sowie dauerhafteren Kulturhandlungen zustande (Schrift, Medien, Institutionen, geronnene Diskurse etc.) und ist deshalb ein beschriebener, überschichtet inskribierter und emotionalisierter Raum, der durch vielfältige Beziehungen in Zeit und Raum ein Kontinuum bildet.

George Steiners Ideen aufgreifend, kann man Europa als einen personalisierten, begehbaren Raum sehen, in dem Kommunikation, Kreativität und Eigenverantwortung im Vordergrund stehen.

Wenn zusehends erkannt wird, dass das Potential europäischer Fähigkeiten der Umgang mit Diversität darstellt und angesichts der Tatsache, dass man in komplexen Gesellschaften immer weniger mit Homogenität operieren kann, wird der Umgang mit Diversität eine der Schlüsselqualifikationen für zukünftige Entwicklungen bilden. Mehrsprachige Kompetenzen

verstanden als kommunikative Fähigkeiten, sind dazu geeignet, mit den neuen Anforderungen sprachlich und kulturell komplexer Gesellschaften umzugehen.

Eine zentrale Rolle spielt die kulturell unterschiedliche Ausgestaltung von Mehrsprachigkeit, die sich - vornehmlich regional - in historisch gewachsenen Konfigurationen manifestiert. Jegliche Intervention und Lenkung zur Förderung der Mehrsprachigkeit - bspw. im schulischen Bereich, in der Rechtssprechung - hat deshalb mit einer hohen Kultursensitivität zu rechnen.

3. Definition

Aufgrund der obigen Überlegungen wird eine dynamisch gedachte und kulturell verankerte Definition von Mehrsprachigkeit vorgeschlagen, die folgendermaßen lauten könnte:

Unter Mehrsprachigkeit wird verstanden die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen, in Raum und Zeit einen regelmäßigen Umgang mit mehr als einer Sprache im Alltag zu haben. Sprache wird dabei neutral verstanden als Varietät, die in Selbstzuschreibung von einer Gruppe als habituellem Kommunikationscode benutzt wird (somit sind Regionalsprachen und Dialekte eingeschlossen, wie Gebärdensprachen (sign languages)).

Man kann eine gesellschaftliche, institutionelle, diskursive und individuelle Mehrsprachigkeit unterscheiden. Mehrsprachigkeit beruht auf der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können und in angemessener Weise von einer Sprache in die andere zu wechseln.

Mehrsprachigkeit bezeichnet ein in kulturelle Entwicklungen eingebettetes Phänomen und ist somit durch hohe Kultursensitivität geprägt.

Vor diesem Hintergrund sind gerade Sprachgrenzregionen - wie auch immer man sie nun definieren mag - der Entwicklung eigentlich einen Schritt voraus, da sie, ausgehend von einer zweisprachigen Situation, über mehr Kompetenzen verfügen, mit Mehrsprachigkeit umzugehen. Die Individuen in Sprachgrenzregionen verfügen durch das Ausgesetzt-Sein einer solchen Situation gegenüber, über reichere praktische und realistische authentische Erfahrungen. In Sprachgrenzregionen ist man sich insbesondere bewusst, dass:

- Sprache und Macht eine oftmals unheilvolle Rolle spielen können: als Teil der persönlichen Identität ist Sprache mit der eigenen Erfahrung und Biographie verbunden. Sprache und Macht gehen eine Verbindung ein, die auch für andere, nicht-sprachliche Zwecke benutzt wird (gar missbraucht).
- Personen in Sprachgrenzregionen erleben tagtäglich, was es heißt - um mit Gumperz Worten zu sprechen *borders on the ground* zu haben und auf ganz anderer Ebene, mit *borders in the mind* zu leben. Das Auseinanderklaffen der Diskurse schärft jedoch den Verstand und bringt mehr Differenzierungen, wenn man sie denn zu nutzen weiß. Es liegt, für die Entwicklung von Kreativität, sicherlich ein guter Humus da.
- Und vor allem: In Sprachgrenzregionen ist man sich besonders bewusst, dass Sprache nicht allein ein neutrales Instrument der Wissensvermittlung ist, sondern eine tiefe historische Verankerung hat.

Lassen sie mich diesen letzten Punkt, der wie mir scheint noch zu wenig Beachtung gefunden hat, kurz beleuchten. Er hängt damit zusammen, dass wir eigentlich sehr wenig über die **Geschichte der Kommunikationskulturen** wissen (ich benutze einen Begriff, den Iwar Werlen geprägt hat).

4. Geschichte der Kommunikationskulturen

Man muss davon ausgehen, dass auch in früheren Jahrhunderten sprachliche Diversität vorhanden war. Doch wissen wir wenig darüber, wie damit auch konkret umgegangen wurde. Studien zur lateinischen Mehrsprachigkeit von Adams (bspw. Adams, 2003) zeigen auf, wie historische Mehrsprachigkeit erkundet werden kann. Projekte zu Mehrsprachigkeit im Mittelalter sind am Aufkommen, und einiges wissen wir bspw. zur Funktionsweise von Mehrsprachigkeit im habsburgischen Reich (Rinaldi / Rindler Schjerve / Metzeltin 1997). Über das sprachwissenschaftliche Interesse hinaus, sind solche Studien inspirierend im Aufzeigen von gänzlich anderen Haltungen Mehrsprachigkeit gegenüber, da sie enge Verknüpfungen von Sprache, Nation (früher auch ‚patria‘ und ‚gens‘) und Identität in anderen Dimensionen aufscheinen lassen.

Das fruchtbringende Potential von Sprachgrenzregionen liegt gerade darin, dass sie über ein differenziertes, sedimentiertes Wissen verfügen, das auch für Konfliktbewältigung von Interesse ist. Fragen wir uns: Wie wurde früher verhandelt, wie Familienbande über Sprachen hinweg geschlossen, wie Kontakte hergestellt, wie ist man miteinander sprachlich umgegangen, wie hat man Sprachen gelernt?

Arten des Schreibens, Sprechens, allgemein des Umgangs mit mehreren Sprachen in Sprachgrenzgebieten im Alltag und in Institutionen zu erheben, stellt eine Forschungslücke dar. Es lassen sich über Analysen von Dokumenten wie Protokollen oder Tagebüchern die Praktiken in früheren Jahrhunderten dokumentieren. Bereits erforschte Biographien könnten herbeigezogen und unter neuem Licht - nämlich auf die mehrsprachigen Kompetenzen hin - untersucht werden (s. zu J.W. von Goethe oder Friedrich dem Grossen (Petersilka 2005)).

Die Bewusstmachung der historisch vorhandenen Fähigkeiten und die Geschichte derselben kann zudem inspirierend sein, um auf dieser Grundlage den Entwurf eines mehrsprachigen Europas auf eine erweiterte, historisch verknüpfte Basis zu stellen.

Nebst historischen Studien zur Geschichte der Mehrsprachigkeit eines Gebietes, fehlen uns auch Vergleichsstudien zwischen verschiedenen Sprachgrenzregionen. Welche Arten der Mehrsprachigkeit liegen in unterschiedlichen Regionen vor (auf gesellschaftlicher, institutioneller, diskursiver wie individueller Ebene)? Welche Lösungen werden für mehrsprachige Kommunikationen bevorzugt? Wie sehen die Professionalisierungen aus, die bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Regionen entstanden sind? Wie sieht mehrsprachiges Schriftgut aus? Wie wird im Alltag über mehrere Sprachen hinweg kommuniziert (im Handel, in der Nachbarschaft, auf Schulhöfen etc.)? Wie wird konkret mit Sprachunterschieden auf allen Ebenen umgegangen? Von der Dokumentation dieser Realitäten, gilt es nun, Varianten und Invarianten herauszuarbeiten.

Ziel wäre es, die in verschiedenen Sprachgrenzgebieten vorhandenen Fähigkeiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit hervorzuheben und das Wissen über die Kreativität der Lösungen im Alltag und in institutionellen Kontexten zu verbreiten. Eine Ethnographie der mehrsprachigen Kommunikation in Sprachgrenzregionen, unter besonderer Berücksichtigung von Praxen, die in der jeweiligen Kommunikationskultur im Alltag eingebettet sind, ist eine Forschungslücke, die es zu schließen gilt, indem man diese verschiedenen Lösungen auch miteinander in Vergleich bringt.

Sprachgrenzgebiete haben wegen Ihres Wissens im (manchmal auch schwierigen) Umgang mit Mehrsprachigkeit eine Vorbildfunktion und sind Orte der Erarbeitung von *best practices*.

Lassen Sie mich zum Schluss einige Perspektiven aufzeigen:

In meinen Augen gälte es

- gegenüber einer früheren defizitären Sicht, gilt es heute den *Potentialitätenansatz* zu verstärken: Mehrsprachigkeit ist ein brachliegendes Potential, das Europa für seine inneren Vernetzungen aber auch für die Vernetzung über die europäischen Grenzen hinaus, benötigt. Sprachgrenzgebiete tun dies schon im kleinen Maßstab, sie sind deshalb Vorreiter auf diesem Gebiet - und in dieser Hinsicht also gar nicht peripher sondern ganz im Gegenteil wegweisend. Man wird mit diesen Fähigkeiten sozusagen an die Front einer Bewegung katapultiert. Diese Chance gilt es zu nutzen und einen Haltungswechsel hin zu mehr Selbstverständlichkeit und Selbstbewusstsein zu nutzen
- der Potentialitätenansatz ist nicht nur für den wirtschaftlichen Nutzen wichtig, sondern auch für die Kommunikationsfähigkeit weiter Bevölkerungsschichten. Es liegt hierbei eine Mediationsfähigkeit vor, die für die Konfliktbewältigung in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten an Bedeutung gewinnt. Wir versuchen dies hier an unserer dreisprachigen Universität (Deutsch-Italienisch-Englisch) zu tun, mit einem jetzt im Herbst neu startenden Bachelor-Studiengang „Kommunikationswissenschaft im mehrsprachigen Kontext“.
- Die Sicht auf das Sprachlernen muss noch systemischer werden, d.h. dass man nicht allein auf das Individuum fokussieren sollte (es bleibt trotzdem das Zentrum der Fähigkeiten), man sollte jedoch immer mehr den gesamten Lernkontext einbeziehen. Das bedeutet, dass nicht allein das Klassenzimmer, sondern auch der Schulkamerad und Freund, auch der Pausenhof, die gesamte Interaktion muss vermehrt ins Blickfeld kommen, und nicht nur in der Schule, sondern auch das außerschulische Freizeitverhalten auf seine Lernpotentialitäten hin untersucht werden, - und das Elternhaus, bzw. die nähere Beziehungsumgebung. Kurz: eine systemische Sicht nimmt das Individuum in seinen verschiedenen Lernfeldern in Beziehung, bezieht eine Lernumgebung ein, die auf 360° hin angelegt ist. Auch hierin weisen Sprachgrenzgebiete eine höhere Diversität auf: Ihr System ist von Anfang an komplexer. Doch komplexer bedeutet auch reicher an Erfahrungen; heißt auch: reicher an Situationen in denen man dicht und authentisch lernen kann. Kinder (und auch unsere Studenten) würden vielleicht sagen: Man kann dabei nur schlauer werden. Genau so ist es.

Literatur

- Adams, James Noel (2003): *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge: University Press.
- Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier Klaus J. (eds) (2006): *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Bd. 1-2*, Berlin-New-York: de Gruyter.
- François Grosjean (1982): *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Goebl, Hans / Nelde, Peter N./Stary, Z. (eds) (1997): *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2 Bd.*, Berlin-New York: de Gruyter.
- Herdina, Philip / Jeßner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Natascha, Müller / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch, Französisch, Italienisch*. Tübingen: Narr.
- Petersilka, Corina (2005): *Die Zweisprachigkeit Friedrichs des Grossen: Ein linguistisches Porträt*. Niemeyer, Tübingen.
- Rinaldi, U. / Rindler Schjerve, Rosita / Metzeltin, Michele (eds)(1997): *Lingua e politica. La politica linguistica della duplice monarchia e la sua attualità*. Wien: Istituto di Cultura.
- Ronjat, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion, 1913
- Schlieben-Lange, Brigitte (1983): *Traditionen des Sprechens: Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in contact: findings and problems*. New York.

Swedish for Finnish speakers, and an integrated theory

Christer Laurén, University of Vaasa, Finland, chl@uwasa.fi

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschreibt den Hintergrund des Immersionsprogrammes 'Schwedisch für Finnischsprachige'. Nachdem bei Immersionsprogrammen die Sprache immer Mittel und nicht Ziel ist, wird z.B. Mathematik und/oder ein anderes Schulfach in einer Zweit- bzw. Drittsprache gelehrt. Im Zentrum des Interesses dieses Beitrages steht die Sprachpädagogik. Die Immersionssprache wird sowohl in der Klasse als auch außerhalb der Schule (falls die Sprache im Optimalfall auch in der Umgebung gesprochen wird) verwendet, wobei viel Verantwortung und Interaktion die Schülern motiviert und ihnen verschiedene Fertigkeiten vermittelt. Zwei Typusfälle von Polyglotten werden vergleichend diskutiert. Am Ende des Beitrages wird eine Theorie vorgeschlagen, die die Pädagogik mit dem Spracherwerb verbindet.

Background

I will very shortly touch upon the spread of the immersion programme in Finland and on the structure. Mainly, however, I will discuss the pedagogy of immersion as we have seen it and developed it. At the end I will formulate a theory combining teaching and learning.

We started with the first group of 25 kids at a kindergarten in Vaasa/Vasa in 1987. Now Swedish immersion is spread along the coast from North to South and the programme has today about 5000-6000 students when all levels are included, kindergarten, primary and secondary school. It is growing slowly with the availability of trained teachers.

The immersion mainly is an *early total immersion* programme which means that kindergarten is arranged totally in the immersion language, i.e. in Swedish for unilingual Finnish speakers. From first grade at primary school, teaching given in Finnish slowly grows until at the 5th grade it makes up 35-40% of all the programme. For Finland it is important to include a third language from the first grade as well; in Vasa a 4th language comes with the 5th grade. In principle, language is a means of performing cognitively demanding tasks, learning of subjects of the school.

Latin school

In Finland everybody has to learn the other national language as a subject at school; mostly it is a question of formal learning. Grammar and translation play crucial roles, as they do everywhere in general in Europe, even if we like to give a bright picture of how modern we are in Finland and elsewhere in Europe as to teaching methods. However, the heritage of the Latin school survived, but not in its most efficient forms. The Latin school used a classical language for teaching subjects. Hence, medieval Europe until the 19th century in its own way was a multilingual society with a Latin immersion school if we want to call it so.

Grammar was a subject at the Latin school, and when the schools were nationalized, grammar and translation survived as the ways of approaching and acquiring other languages. The national languages were as a rule used for the other subjects. This change was detrimental to the pedagogical efficiency of language acquisition. Modern languages—when they were

included in the programme – were not used for cognitively exciting and new contents. Normal people have something to say when they talk or they want to show e.g. a positive attitude towards the partner by saying something. Normal people have a real message. This very seldom has been the case with textbooks for modern languages and for language classes.

Far too few European students really learn to communicate via such programmes at school. Far too many drop out from more advanced programmes because they cannot acquire language through grammar. Grammar is a very abstract and a highly incomplete description focused on only some of our linguistic means of communication within one language. We try from one point of view only, the linguistic one, to formulate what we know about this rapid interaction called communication. In order to be successful we have to automatize our linguistic behaviour. I do not at all deny the necessity of grammar, I strongly want to stress the necessity of finding the right role for grammar.

It is our heritage from the Latin school which makes us overemphasize the role of grammar. Some hundred years ago the task of grammar was to give access to understanding of texts in classical languages. It was mainly other sorts of practices which were used in order to train fluency in Latin: rhetorics, theology studies, philosophy etc. We have just forgotten and misinterpreted good traditions.

Partly I have given a caricature of the situation but it also tells an uncomfortable truth about dominating tendencies. The Latin school, the monastery schools, the medieval universities had one very interesting tradition, learning language by using it as a tool. As far as I know, also old Russia had its monastery schools, Latin-Greek schools, forerunners to the *Lomonossow University* of Moscow etc., and they have left traces behind them in modern language pedagogy of Russia as well.

Modern language pedagogy

But now, let us take a step towards our time. Modern society needs efficient communication in many languages. Therefore, we, all of us, are looking for better ways of learning a second, third, fourth, fifth language etc. One of the best models seems to be the oldest one, to learn a language by using it for meaningful purposes. And meaningful purposes are NOT those neat stories of text-books used at school. To be meaningful a content and a communication situation must be real. It must give something at a cognitive and non-linguistic level to those participating. In a way, the Latin school could have been a good model.

One of my friends, let us call him Otto, manages about 30 languages, all Slavonic, all Germanic and all Romanic languages and some more. Of course, he is a university professor in Austria, Vienna, and you may say that he is a genius but his story about how he approached his languages illuminates some potential pedagogical principles. Otto is now a pensionist but very early he proceeded on his own from one cognate language to the other, starting with German, Czech and Latin. Those three languages formed entrances to three branches of the Indo-European language family, they were for him "Papier- und Büchersprachen". He used to emphasize that to him language is something written. Speaking and listening he describes as two one-track lines. He can, for example, speak but does not understand spoken Danish. On the other hand, he understands Italian better than he speaks it.

One thing we can learn from Otto is that we should consider *one skill at a time only* as an alternative way of learning. For Otto who demanded cognitively interesting texts, as most of us, this was to be preferred to text-books. In reading texts we can as older learners advance much faster than with developing oral skills. We could and should in some cases go back to this tradition of the Latin school.

When learning to read, the specialized texts, and hence, the difficult ones, are easier to understand than the simple texts. The simple texts would be the difficult ones; they do not have e.g. familiar terms. With specialization on one skill only, we advance faster, we are able to read cognitively demanding texts and learn new things about the world, and create the basic foundation, motivation for learning more.

Learning by doing

Another case illuminates even better what I want to say. It concerns a girl in a valley in Northern Italy. Her name is Carola. She belongs to a Ladin speaking family and she also speaks fluently Italian and German. Her Ladin speaking parents spoke German to her during her first years, even if they spoke Ladin between themselves. But of course Carola from the beginning on learned Ladin as well even if she realized that what they said in Ladin was not intended for her. In kindergarten, Ladin and German were used, those two languages she had learned at home. At school the instruction was partly in German, partly in Italian and very little, a couple of hours a week in Ladin. They always had Italian guests in the family, Carola's godmother is an Italian and with her Carola always speaks Italian. She is now fluent in three languages, and she manages English rather well and some French. When I met her I spoke German with her, a friend of mine Italian and Ladin. Carola took part in the conversation, in turn speaking one of those three languages depending on which of them we used. That is not much, only three languages fluently, but she is a person with Downs' syndrome! In most contexts she would not be even expected to acquire any other languages but one first language. However, the school and her surroundings also almost from the beginning on used three languages with her. She would probably never learn a foreign language by reading a grammar and doing translation exercises. Geometry is too abstract for her, and she cannot understand the abstract value of money. But, she learned by practise, outside school and in the school, to speak three languages fluently. Very few European students can beat her!

Canada is like Finland an officially bilingual country. In order to advance at the job one has to know both languages, French and English (in Finland Finnish and Swedish). In the mid60s some parents in the bilingual city of Montreal made an important observation: French children used to learn English in the street and in the courtyard, but English children did not learn any French before school. Corresponding observations are always made in bilingual and multilingual areas, like Finland, Switzerland and Northern Italy. Some parents have made the observations and they use them to support the language learning of their children. It is always better to know more than to know less.

But, back to Canada once again: At school the results of the French courses were poor. English children did not learn French well enough. Hence, the parents draw the conclusion that the model of the street should be used in the classroom as well. But, what is the model of the street?

It is real communication, real interaction, it is not focusing on language but on activities which are meaningful for those involved. Those communicating also master their languages. If there happens to be a teacher in the courtyard it is even not easy to hear him or to find him. Activities and communication are going on. The teacher may be there but he is not dominating. This was how Canadians reinvented the oldest and authentic way of learning other languages in the 1960s, the language bath or immersion. But the pedagogy of Canadian immersion classes varies greatly. One cannot say that there exists a common awareness in Canada of pedagogy of immersion.

Individualism and authenticity

However, when I tried to find out more about the pedagogy of immersion I realized that some Canadian headmasters and teacher trainers were very aware of how to do it. They were and are ahead of theory. At about the same time I realized that there was a very fast growing Catalan immersion programme in Europe with a clear focus on qualitative aspects, on immersion pedagogy and on the process of the classroom. Some schools and some traditions of Catalonia are in their practice partly far ahead of the theoretical considerations behind multilingual education. I use to think myself on the pedagogical reforms from the era of Rosa Sensat in Barcelona one hundred years ago, of Maria Montessori in Barcelona before the civil war, Gaudi, Miró, Picasso and the anarchosyndicalistic movements of Catalonia. One of the teacher trainers from Barcelona uses to say that he learned at school that he was able to do everything he wanted to.

Authenticity of material and content, independence for the pupils, a non-dominant teacher working as an expert fellow of the community of the classroom, frequent communication between the learners themselves and a classroom working also in and with the context outside the school yard. An early start gives an easy socialization into the second language. Because of the cognitive level of the kids this is not easy to arrange later, i.e. it is not easy to start on a level where we need higher level abstraction in order to meet pupils' needs of demanding stuff.

First language gains

Miraculously enough all this can be reached together with better results in the mastering of the first language. First language development is a central interest in all cases and, hence, has been investigated. The good result is perhaps the most surprising characteristic of immersion. Fewer hours teaching in the L1, the first language, gives better mastering of first language! There is much interaction in all subjects at school. This interaction always supports the interaction skills of first language. However, even this observation again and again proved to be true by research in Finland, Canada, Spain, Italy, Australia, U.S.A. and elsewhere. "If you do not know other languages, you do not know your own", to cite Johann Wolfgang von Goethe.

Motivation

Some of us are able to learn a foreign language by reading grammars and memorizing lists of words, but only some of us. All of us acquire a language by using it, as we did with our first language. Grammar can and most often should come later, and be focused on depending on specific needs.

Motivation is the critical variable, and different students have different motives for learning, and as we have seen need different approaches. This means that with a teacher governing and dominating the class, it is generally not possible to get successful outcomes. This way of working succeeds for only a selection of us. Most of us need another type of motivation in order to be successful.

For different multilingual contexts and for different individuals the motives for acquiring other languages are different; Canadians seem to learn their other national language because of their need to stick together, Finns learn the other national language mostly because of the practical needs. But in some respects the consequences seem to be similar. In most cases we tend to regard those speaking another language as normal human beings if we have learned their language. One cannot learn any other language without acquiring something of its culture. One who learns another language successfully also tends to create a sympathy with those speaking that language. Culture and language are embedded in each others.

And, those who can look at the world via many languages tend to be able to look at phenomena from many points of view; they understand that the linguistic expression of their first language does not have any necessary, any God-given ties with the content; thus, they have acquired a central element of an intelligent and intellectual way of looking at the world.

The students in our immersion classes and their parents would never change from immersion to regular classes when they have experienced the results. And we do not use any selection criteria other than that the kids should be regarded to be ready to start school as normally and they should not already be bilingual.

We have only one minor problem. Even if the results are excellent and we have research results enough, dissertations and other reports, some people cannot understand why less hours can give better results for L1, and they cannot accept that L3 starts at first grade in immersion. The programme IS efficient. And to start with the language of the neighbours is the most efficient way on the road towards many languages and towards accepting the fact that different cultures are different, and this difference is per se a contribution to humanity.

A theory

There should be a theory combining teaching and learning. Those two processes should be regarded one and the same process. My proposal, taking into account what has been mentioned above, has this quality. (A) Radical constructivism is for me the basic theory of learning behind that integrated theory: every individual builds his language skills by interaction; (B) language IS social interaction, and, (C) the efficient situation is characterised by real and for the learner new and, hence, motivating cognitive territories to interact about. A good theory usually seems to be self-evident once it has been formulated.

Bibliography

Laurén, Christer (2006): Die Früherlernung mehrerer Sprachen. Theorie und Praxis. Bolzano/
Klagenfurt: alpha&beta Verlag / Meran: Drava Verlag

Staat - Nation - Sprache

Oskar Putzer, Universität Innsbruck, oskar.putzer@uibk.ac.at

Abstract

Die in Europa seit zwei Jahrhunderten dominierende Ideologie des Nationalstaates hat dazu geführt, dass die Übereinstimmung von Staats- und Sprachgrenzen und die Einsprachigkeit des Individuums im Bewusstsein des einzelnen Bürgers den Normalfall darstellt, die Staatsmacht diese Übereinstimmung von Staats- und Sprachgrenzen und die absolute Dominanz einer Staatssprache als einforderbares Recht betrachtet. Die zunehmende Mobilität und Migration sowie die politischen Maßnahmen der EU schaffen aber gesellschaftliche Bedingungen, die uns zwingen mit Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt anders umzugehen als das im alten Europa der Nationalstaaten der Fall war. Diesen Wandel können wir aber nur vollziehen, wenn wir uns von der Ideologie des Nationalismus und der damit verbundenen Vorstellung befreien, dass nur eine Sprache - und somit Einsprachigkeit - konstitutives Identitätsmerkmal sein könne. Im zweiten Teil des vorliegenden Beitrages wird erörtert, welche Voraussetzungen und somit Aussichten wir haben, diese Aufgabe erfolgreich zu bewältigen.

1. Erläuterung der erörterten Thematik - Fragestellung

In der wissenschaftlichen Diskussion über Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit gilt zurzeit den Fragen des Spracherwerbs und der Integration des Einzelnen in einen bestimmten soziokulturellen Kontext das größte Interesse. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht das lernende Individuum mit seinen mentalen, sozialen und kulturellen Merkmalen. Trotz der Berechtigung und Bedeutung dieser Forschungsinteressen darf nicht vergessen werden, dass Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt stets auch soziologisch und soziopolitisch relevante Fragen aufgeben. Es geht dabei insgesamt um die Fragen, welche Rolle die Sprache für die (auch politische) Organisation der Gesellschaft und für die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens spielt. In unserem Fall stellt sich zusätzlich die Frage, wie Ein- und Mehrsprachigkeit in diesen gesellschaftspolitischen Funktionen positioniert sind.

Aus soziologischer und politischer Sicht wären unter anderem folgende Fragestellungen relevant:

- Betreiben die einzelnen (europäischen) Staaten eine bewusste Sprachpolitik und von welchen Prinzipien, gesellschaftspolitischen Wertvorstellungen und politischen Zielen ist diese geleitet?
- Betreibt die EU eine bewusste Sprachpolitik und von welchen Prinzipien, Wertvorstellungen und politischen Zielen ist diese geleitet?
- Welches Bewusstsein haben die Bürger der einzelnen Staaten (die ja gleichzeitig auch Bürger der EU sind) gegenüber der Rolle und den Funktionen der Sprache bzw. der Sprachen in der Gestaltung des öffentlichen Lebens, aber vor allem wie verhalten sich die Bürger sprachlich unter den jeweils gegebenen (wirtschaftlichen, politischen...) Bedingungen? Diese Frage erachte ich für besonders wichtig, weil Sprachwandel, und somit auch Veränderungen der Funktionen, der Distributionen, des Prestiges der Sprachen im gesellschaftlichen Leben in viel höherem Maße durch das (in der Regel unbewusste, intuitive) Verhalten der Sprecher erfolgen und nicht so sehr durch staatliche Sprachlenkung.

- Und schließlich wäre die Frage zu stellen, wie sich die heutige Sprachrealität (in Bezug auf Ein- und Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt) darstellen lässt. Da es sich hier um Bedingungen handelt, die sich ständig wandeln und vor allem sich niemals homogen präsentieren, sondern von Situation zu Situation, von Ort zu Ort, von Sprecher zu Sprecher ganz unterschiedlich sein können, kann die Frage im Sinne einer statischen Zustandsbeschreibung überhaupt nicht seriös beantwortet werden.

Man kann also nur eine Annäherung, eine approximative Skizze versuchen, wobei es mir ein Anliegen ist, jene Bedingungen und Faktoren bzw. Ursachen zu erkennen und offen zu legen, die die Entwicklungen und Veränderungen der sprachlichen Funktionen und Rollen im gesellschaftlichen Leben prägen. Da ich der Meinung bin, dass gegenwärtige Zustände immer auch das Ergebnis historischer Entwicklung sind, will ich mit jenen historischen Bedingungen beginnen, die bis in die Gegenwart das sprachpolitische Verhalten der europäischen Staaten, aber vor allem auch das Sprachbewusstsein der europäischen Bürger geprägt haben.

2. Die Idee des Nationalstaates. Forderungen und konstituierende Merkmale des Nationalstaates

Seit zwei Jahrhunderten ist die politische Ordnung Europas geprägt durch so genannte **Nationalstaaten**. Diese Entwicklung hat damit begonnen, dass zu Beginn des 19. Jahrhunderts das Konzept der **Nation** als übergeordnetes gemeinschaftsbildendes Kriterium die bis dahin vorherrschenden Kriterien wie regierende Dynastie, Konfession, Territorium, Stand... als Bezugspunkte für die Legitimation und die Selbstdefinition (Identität) einer politischen Einheit (Staat) abgelöst hat.¹ Die politischen, ideologischen und kulturellen Impulse für diesen Wandel sind einerseits von der Französischen Revolution, andererseits von der deutschen Romantik ausgegangen.² Definiert wird die Nation im Wesentlichen als eine größere Gruppe von Menschen, die auf Grund kultureller und ethnischer Gemeinsamkeiten „zusammen gehören“. „*Nation* stellt ein Ordnungskonzept dar, das dem Wunsch nach neuen Gemeinschaftsformen antwortet, das gesellschaftliche Kohäsionskräfte mobilisiert und Identität stiftet.“ (Stukenbrock 2005: 34). Eine Reihe zivilisatorischer Merkmale wie Religion, Sitten und Gebräuche, eine (vermeintliche, weitgehend erfundene) gemeinsame Geschichte bis hin zu Geschichtsmythen³ können dabei als distinktive Merkmale eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielen. Das prominenteste und auf jeden Fall unverzichtbare Merkmal einer Nation ist jedoch die **Sprache**: Alle Menschen, die einer Nation angehören, sprechen dieselbe Sprache. Es gibt Konzepte und Definitionen der Nation, die auch eine Umkehrung dieses Postulats zulassen: Alle Menschen, die dieselbe Sprache sprechen, gehören einer Nation an. Die absolute Dominanz jeweils *einer* Staatssprache/Nationalsprache und die durch die nationale Zugehörigkeit bedingte Einsprachigkeit des einzelnen Staatsbürgers

1 „Ältere Gruppenbindungen müssen aufgegeben oder hintangestellt werden, damit die Nation in der Loyalitätsskala den von ihr beanspruchten obersten Platz einnehmen kann.“ (Stukenbrock 2005: 34)

2 So wird es in der wissenschaftlichen Literatur generell dargestellt; es ist aber wohl anzunehmen, dass gleichzeitig auch in anderen politisch-kulturellen Zentren ähnliche Gedanken entwickelt worden sind.

3 „In der Erzählung einer gemeinsamen Vergangenheit, in dem narrativen Zusammenschmelzen der Vergangenheit zu einer nationalen Geschichte werden solche Traditionen erfunden, konstruiert, betont, die die unerwünschten Heterogenitäten verschwinden lassen und den Eindruck jenes Maßes an Homogenität erzeugen, das politisch opportun ist.“ (Stukenbrock 2005: 34) „Die Geschichte ist das Rohmaterial für nationalistische, ethnische oder fundamentalistische Ideologien - wie Mohn der Rohstoff für Heroinabhängigkeit ist... Wenn die Vergangenheit sich nicht fügt, kann sie auch neu erfunden werden... Die Vergangenheit verleiht den Heiligenschein der Legitimität.“ (Eric Hobsbawm in: Die Zeit 37, 1994, 49)

gehören zu den Fundamenten der gesellschaftspolitischen Ordnung Europas im 19. und 20. Jahrhundert.

Einschlägige Analysen des europäischen Nationalismus unterscheiden zwischen *Staatsnation* und *Kulturnation*. „Die Französische Revolution hat die Vorstellung einer demokratischen Staats(bürger)nation geschaffen... In Deutschland bildete anders als in England oder Frankreich lange Zeit nicht die Staatsnation, sondern die den staatlichen Partikularismus überwölbende (vorpolitische) Kulturnation das Bezugsobjekt des entstehenden Nationalbewusstseins.“ (Stukenbrock 2005: 50ff.).⁴ Die Sprache hat in diesen beiden unterschiedlichen Nationskonzepten einen unterschiedlichen Symbolwert, d.h. sie repräsentiert symbolhaft jeweils etwas anderes: Die Dominanz der Staatssprache als Symbol der nationalen Einheit wird zum wesentlichen Element des französischen Ausschließlichkeitsanspruchs hochstilisiert. Die nationale Einheit wird dabei als *die sprachliche Gleichheit aller Bürger* des Nationalstaates Frankreich aufgefasst. Die deutsche Sprache hingegen wird als *Band* gesehen, das das deutsche Volk *einigt* und gegenüber anderen Völkern abgrenzt; (Ülkü 2002: 432f.) das ist letztlich eine ethnische Symbolkraft.

Neuere Definitionen von Nation weisen ausdrücklich darauf hin, dass eine Nation nicht etwas ontologisch Gegebenes ist, sondern das Ergebnis einer Willenserklärung, die auch vor der Konstruktion gemeinsamer Merkmale nicht zurückschreckt, die in Wirklichkeit gar nicht gegeben sind!⁵ „Tatsächliche oder *vermutete* [angenommene/behauptete] kulturelle und ethnische Gemeinsamkeiten dienen dazu, diese Gruppen trotz ihrer [Verschiedenartigkeit und] Verteilung auf verschiedene politische Territorien *argumentativ zusammenzubinden*“ (Gardt 2004: 372) und sie zu kollektivem Wollen und Handeln zu bewegen.⁶ Der Nationalismus ist somit eine von vielen Ideologien, die durch die Hervorhebung gemeinsamer Merkmale größere Gruppen zu einer politischen Einheit formieren. *Homogenität* wird in der Ära der Nationalstaaten wiederum, wie schon so oft, zum zentralen gemeinschaftsbildenden Prinzip, das die Loyalität aller Staatsbürger, die „unhinterfragte Solidarität mit den ‚eigenen Leuten‘ in Krisenzeiten“ (Stukenbrock 2005: 38) gewährleistet, aber auch die Möglichkeit bietet, die Staatsbürger zu beherrschen, zu mobilisieren und manipulieren, und somit die Staatsmacht sichert. Diesmal handelt es sich um kulturelle und ethnische Homogenität, für die sich die Massen offenbar leicht begeistern lassen. Eines der wichtigsten Symbole für diese Homogenität ist - wie bereits erwähnt - die Sprache, als einheitliche National- und einzige Staatssprache. Im Verlaufe der Hochstilisierung dieser Nationalmerkmale wird diese Sprache dann auch noch als *Muttersprache* bezeichnet.⁷ Aber die

4 Von Polenz (1998: 55) unterscheidet zwischen „vorwiegend territorialem und staatsbürgerlichem westeuropäischen und vorwiegend kulturellem oder ethnischem deutschen und osteuropäischen Nationsbegriff.“ „Der von der Französischen Revolution herkommende demokratische ‚Staatsnation‘-Begriff hat sich in Deutschland nicht durchsetzen können ... In Deutschland wurden seit dem 17. Jahrhundert ... andere ... Nation-Begriffe immer wichtiger, die mit sehr abstrakten, der heterogenen politischen Realität widersprechenden Merkmalen wie Kultur, Sitte und Brauch, Sprache, Abstammung (und schließlich Rasse) besetzt wurden.“ (ebda 60 f.)

5 Nation ist nicht etwas tatsächlich Gegebenes, im Laufe der Kulturgeschichte Entstandenes, sondern sie ist ein „soziales Konstrukt, eine Projektionsfläche gesellschaftlicher Interessen und Bedürfnisse“. (Gardt 2004: 371) Sie konstituiert einen „Rahmen, ... innerhalb dessen sich Menschen neben kultureller Eigenständigkeit v.a. politische Selbständigkeit (Souveränität) unter Verweis auf eine als gemeinsam angenommenen Geschichte, Tradition, Kultur, Sprache zumessen.“ (Brockhaus 1991) Von Polenz (1998: 64) bezeichnet die für eine Nation konstitutiven Merkmale wie Abstammungs-, Sprach- und Kulturgemeinschaft als „abstrakte Wunschbegriffe.“

6 Das Konzept der Nation sollte als soziale Kohäsionskraft fungieren, die heterogene Interessen überspannt, „die alten territorialen und konfessionellen Spaltungen sowie die zwischen Industrie und Landwirtschaft, Adel und Bürgertum, Kapital und Arbeit neu entstandenen sozialen Gräben überwindet“. (Stukenbrock 2005: 321)

7 „Ideologien stellen neue Orientierungsmuster bereit. Der Sprachnationalismus entwirft eine dieser Orientierungskarten. Sein zentraler Orientierungspunkt ist die Muttersprache, die als Definiens einer neuen Gemeinschaftsvorstellung, der Nation, fungiert und zu deren Symbol erhoben wird.“ (Stukenbrock 2005: 37)

National-/Staats Sprachen als Muttersprache zu bezeichnen ist m. E. zumindest fragwürdig (man könnte es sogar als politische Lüge bezeichnen).

Im Nationalstaat hat die Sprache eine Homogenisierungsaufgabe, sie „soll die Solidarität der Gemeinschaft nach innen stärken und nach außen dokumentieren.“ (Gardt 2004: 374). Diese Aufgabe kann aber nur eine Sprache erfüllen, die sich überdachend über ein größeres Gebiet und unterschiedliche Gruppen erstreckt - eine **standardisierte Einheitssprache**, die durch bewusste Normierungen geschaffen und in dieser einheitlichen Form im gesamten Staatsgebiet verbreitet (auch aufgezwungen!) wird und durch die festgeschriebenen Normen Veränderungen gegenüber relativ resistent ist. Sie stellt über die Dialekte, Regionalsprachen und Soziolekte hinweg nicht nur die *verbindliche*, sondern auch die *verbindende* Leitvarietät für alle Mitglieder der Nation dar. Nur eine solche „nicht nur über vergangene Historiolekte hinweg konstruierte, sondern auch über das jeweilige zeitgenössische Varietätenspektrum hinweg aufrechterhaltene“ *Nationalsprache* kann die ihr zugeordnete „Homogenitätsfunktion“ erfüllen (Stukenbrock 2005: 432). Sie stellt eine statische, zuverlässige Bezugsgröße dar, die über alle Diskontinuitäten (Veränderungen in der Zeit) und über alle sozialen und kulturellen (Standes-/Klassenzugehörigkeit, Religion...) Gegensätze hinweg Gemeinsamkeit stiftet. (Stukenbrock 2005: 433) Die Homogenisierung der Sprache fördert zudem die Homogenisierung des nationalen Bewusstseins. Es ist wohl nicht Zufall, dass gerade Frankreich mit seiner multinationalen Bevölkerung unter den europäischen Staaten die älteste Tradition einer zentralistischen Sprachregelung aufzuweisen hat. (Ülkü 2002: 431) Diese Einheitssprache, das Symbol für nationale Zugehörigkeit, ist aber - wie die Nation selbst - nicht etwas natürlich Gewachsenes, sondern etwas, das durch Definition und Willensakte sekundär entstanden ist. Und sie ist zunächst auch niemandes Muttersprache: **„Nationalsprachen“ sind stets standardisierte Einheitssprachen, die große Gebiete überdachen und zunächst niemandes Muttersprache sind!**

Das für die politischen Ereignisse im Europa der letzten 200 Jahre folgenschwerste Merkmal des Nationalismus besteht darin, dass er die vollkommene **Übereinstimmung von Staat, Nation und Sprache** fordert.⁸ Das bedeutet ideologisch, dass jede Kulturnation ein Recht auf einen eigenen Staat hat, in der politischen Praxis aber bedeutet es vielmehr, dass jeder Staat das Recht hat, die für eine Nation konstitutiven Merkmale, insbesondere die Sprache auf dem gesamten Staatsgebiet einzufordern. Im Prinzip wird die Herstellung von Homogenität mit allen Mitteln durch die Staatsgewalt legitimiert und jede Form von Anderssein (eben auch sprachlich) kann potentiell als illegal erklärt werden.⁹

Eine solche Übereinstimmung von Staats- und Sprachgrenzen war aber zu keiner Zeit in keinem europäischen Nationalstaat tatsächlich gegeben, sondern bestenfalls eine politisch opportune Konstruktion.¹⁰ Das heißt, dass es zu jeder Zeit in jedem europäischen Staat kleinere oder größere Gruppen von Personen gegeben hat, die den nationalen Merkmalen nicht entsprechen, also *Minderheiten*! Dabei hat sich gezeigt, dass Minderheiten in der Regel in

8 „Nationalismus ist ein politisches Prinzip, das besagt, politische und nationale Einheiten sollten deckungsgleich sein.“ (Stukenbrock. 2005: 45)

9 Der Jakobinismus der Franz. Revolution hat in der Tat die Deportation oder Guillotinierung für Bürger des neuen franz. Staates (dazu gehörte auch Elsass-Lothringen) vorgesehen, die nicht Französisch sprechen (von Polenz 1999: 115)

10 In der einschlägigen Literatur werden immer Portugal und Island als Ausnahmen, d.h. als Staaten ohne Minderheiten genannt. Selbst das scheint nicht ganz zuzutreffen, wenn man die asturische Minderheit in Portugal berücksichtigt - das Asturische ist im Gebiet von Miranda do Duoro Amtssprache, dort *Mirandes* genannt.

erster Linie als „sprachliche Minderheiten“ wahrgenommen werden. Unter all den Merkmalen, die nationale Zugehörigkeit markieren, spielt die Sprache offenbar eine überragende Rolle. In allen europäischen Nationalstaaten hat man diese sprachlichen Minderheiten über lange Zeit als Problem, als Stör- oder zumindest Unsicherheitsfaktor angesehen, den es - mit welchen Mitteln und auf welche Weise auch immer - zu beseitigen galt. Das moderateste Mittel um dieses Ziel zu erreichen war der Assimilationsdruck, mit dem man die jeweilige Minderheit dazu bringen wollte, die Staatssprache als Symbol „nationaler“ Einheit zu übernehmen. Liest man die Geschichte Europas aufmerksam, so kann man entdecken, dass durchaus angesehene Staatsmänner noch um die Mitte des 20. Jahrhunderts die Umsiedlung ethnischer Gruppen (d.i. oft ein Euphemismus für Vertreibung) als legitimes Mittel zur Herstellung einer friedlichen Ordnung erklärt haben. Das zeigt, in welchem hohem Maße man die Forderung nach nationaler Homogenität als Grundlage für eine staatliche Ordnung für unangefochten legitim gehalten hat.

Es geht mir nicht darum, (ohnedies bekannte) Sünden aus der Geschichte der europäischen Nationalstaaten aufzuzählen. Ich möchte vielmehr zumindest eine Ahnung davon vermitteln, welches *Bewusstsein in Bezug auf Sprachkontakt und potentielle Mehrsprachigkeit* dieses nationalstaatliche Konzept beim durchschnittlichen europäischen Bürger geprägt hat:

Im Bewusstsein der Staatsmacht werden die Übereinstimmung von Staats- und Sprachgrenzen und die absolute Dominanz jeweils **einer** Staatssprache zu einem einforderbaren Recht.¹¹

Im Bewusstsein des einzelnen Bürgers werden die Übereinstimmung von Staats- und Sprachgrenzen und **die Einsprachigkeit des Individuums zum Normalfall**.¹² Vielleicht sogar noch mehr: Wenn alle Angehörigen einer Nation dieselbe *eine* Muttersprache haben, erledigt sich der nächste Schritt von alleine: Mitglieder einer Nation sind per definitionem einsprachig, andernfalls fehlt ihnen eines der wesentlichen Merkmale ihrer nationalen Zugehörigkeit/Identität. Man kann bestenfalls weitere Sprachen als „Fremdsprachen“ erwerben. Die deutsche Romantik hat mit ihren - durchaus faszinierenden - Gedanken, dass die Sprache eine ganz spezifische ethnisch-kulturelle Weltsicht bedinge, noch eine zusätzliche Argumentationsgrundlage für diese Haltung geliefert (ob Herder und Humboldt dabei falsch interpretiert oder gar bewusst missbraucht wurden, kann hier nicht erörtert werden).

3. Warum wird der Sprache im Konzept des Nationalstaates so große Bedeutung beigemessen? - Funktionen der Sprache

Unter allen Symbolen für nationale Zugehörigkeit und kollektive Identität im Nationalstaat ist die Sprache wohl eines der stärksten, prominentesten.¹³

Dies gilt aber nicht nur für die Epoche der Nationalstaaten. Sprache ist immer und überall mehr gewesen als lediglich ein praktisches Kommunikationsmittel. (Ülkü 2002: 419) „Bei der

11 Die Idee der *Staatssprache* bildet die eigentliche geistige Existenzgrundlage der neuen politischen Einheiten, d.h. der europäischen Staaten, die im 19. und 20. Jhd. gegründet worden sind. (Ülkü 2002: 432)

12 Ich werde später noch darauf zurück kommen, dass „*weltweit Mehrsprachigkeit der Normalfall ist*, Zweisprachigkeit ein Grenzfall von Mehrsprachigkeit, Einsprachigkeit ein Sonderfall.“ (Lüdi 2002: 173)

13 Sprache und ethnisch-nationale Identität stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander. Es ist nicht nur so, dass die gemeinsame Sprache das Nationalgefühl bestätigt und stärkt, sondern diese Beeinflussung gilt auch umgekehrt: Ein (aus welchem Grund auch immer - z. B. durch die so gen. Grenzversteifung) erhöhtes ethnisches Bewusstsein ist in der Regel auch begleitet von einem erhöhten Sprachbewusstsein und einer gesteigerten Sprachloyalität. (Stukenbrock 2005: 40)

Bestimmung politischer, kultureller und ethnischer Identität von Gemeinschaften spielt Sprache seit jeher eine bedeutende Rolle.“ (Gardt 2004: 373) Für jede Art gesellschaftlichen Lebens, für jede Art der Strukturierung und Ordnung menschlicher Gesellschaft, „bei der die Nation nur eine mögliche und zudem historisch erst sehr spät auftretende Ordnungsvorstellung und Identifikationsgröße darstellt“ (Stukenbrock 2005: 66), spielt Sprache eine zentrale Rolle. In dem Maße, in dem der Mensch ein gesellschaftliches Wesen ist, ist die Sprache auch ein politisches Instrument.

„Dass Sprache dazu beiträgt, Identität zu bilden, steht außer Frage.“ (Gardt 2004: 374) Aber warum hat gerade die Sprache eine so starke gemeinschaftsbildende und identitäts-symbolisierende Kraft?

- Sprache ist ein prominentes, leicht wahrnehmbares Merkmal. Bei jeder Begegnung mit Menschen ist die Sprache eines der ersten und auffälligsten Signale, an dem wir erkennen, ob es sich um einen „Anderen/Fremden“ oder um einen „Gleichartigen/ Zugehörigen“ handelt. Nicht nur im Konzept des Nationalstaates, sondern in allen Formen des gesellschaftlichen Lebens, bei jeder Begegnung zwischen Menschen ist die ***Sprache eines der auffälligsten Merkmale für Fremdheit oder Vertrautheit***, für Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit. Das Besondere am Nationalstaat besteht darin, dass die Unterdrückung oder gar Beseitigung einer anderen Sprache begründet und damit scheinbar legitimiert worden ist.
- Mit Sprache können wir kollektive Erfahrungen und Errungenschaften ordnen, bewahren und weitergeben. Die Summe dieser Erfahrungen und Errungenschaften ist unsere Kultur, die wir mit Sprache konstruieren, aufrechterhalten und weitergeben. Es liegt daher nahe, dass die Sprache auch zum Schlüsselsymbol einer Kultur erhoben wird.
„Sprache spielt eine komplexe Rolle bei der Konstruktion kollektiver Identität... Sie ist dabei nicht nur Kommunikationsmedium im instrumentellen Sinne, sondern auch werttragendes und -stiftendes Medium.“ (Stukenbrock 2005: 67). Dies hat zeitweise auch zu einer schwärmerischen Überschätzung der Leistung, bis hin zu einer Sakralisierung der Sprache geführt (die Sprache wird als *Heiligtum* bezeichnet, sprachliches Fehlverhalten wird zur *Sünde*, es wird an das Sprachgewissen appelliert! ebda 368). Man hat also offenbar auch versucht, in die Sprache hinein zu projizieren bzw. hinein zu interpretieren, „was für das kollektive Selbstbildnis an Merkmalen benötigt wird.“ (ebda 34) In Zeiten der nationalen Not oder Schwäche hat man die Sprache sogar als Refugium gesehen, in dem die Nation überleben kann. So klammert man sich am Ende des ersten Weltkrieges „mehr denn je an die Sprache als *Urquell* einer nationalen Wiedergeburt“.
- Mit Sprache nehmen wir Wissen auf, verarbeiten wir unsere Eindrücke und Erfahrungen, gestalten wir unsere Gedanken. Sie ist also auch ein zentrales Instrument für die persönliche mentale Entwicklung, für die Konstituierung einer individuellen Identität. Der sprachliche Relativismus (der uns ganz besonders, aber nicht nur, aus der deutschen Romantik vertraut ist) geht diesbezüglich noch wesentlich weiter. Er vertritt die Meinung, dass Sprache nicht nur ein Instrument ist, mit dem wir die Welt erfahren und mental verarbeiten, sondern dass die Sprache die Weltsicht prägt, ein Weltbild schafft. „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (Wittgenstein 1922)

Sprache ist also ein grundlegendes Instrument, um Gemeinschaft zu konstituieren, Zugehörigkeit zu signalisieren und nicht Zugehörige als solche zu erkennen und auszugrenzen.

Sie ist ein Instrument um eine nationale Identität zu konstruieren und wirkungsvoll zu symbolisieren. Außerdem ist sie das Instrument, mit dem nicht nur eine kollektive, sondern auch die individuelle Identität konstruiert wird.

- Nationalsprachen erfüllen nicht nur ideologisch-symbolhafte, sondern auch praktische Funktionen: Mit Sprache kann man „Ordnungen“ schaffen, die Massen lenken - im schlimmsten Falle auch manipulieren. Mit einer dominanten Staatssprache kann man die *Definitionsgewalt* ausüben. Mit Sprache kann man also insgesamt Menschen beherrschen. Sie stellt daher in der Politik ein wirkungsvolles **Machtinstrument** dar. Diese Erkenntnis hat vielfach zu dem politischen Imperativ *cuius regio eius lingua* geführt. - Man denke an den Sprachimperialismus der Kolonialmächte: Behörden- und Umgangssprache im Kontakt mit den Eingeborenen ist die Sprache der herrschenden Kolonialmacht.
- Die außerordentliche Bedeutung der Sprache für die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens ergibt sich auch daraus, dass Sprache das wichtigste Instrument der Kommunikation ist. Das mag banal erscheinen, bedeutet aber, dass wir mit und durch Sprache **verstehen** - oder auch nicht verstehen, wenn wir eine Sprache nicht beherrschen. Für die Art und Weise, wie wir mit „Anderem/Fremdem/Nicht Vertrautem“ umgehen, ist die Frage, ob wir etwas verstehen, ganz entscheidend. „Was man zu verstehen gelernt hat, fürchtet man nicht mehr“. (Marie Curie)

4. Aussichten und Aufgaben für die Zukunft

Im Verlaufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben wir zumindest in Westeuropa gelernt, das Problem der Anders- bzw. Mehrsprachigkeit innerhalb einer Staatsgemeinschaft anders als durch Beseitigung der Minderheiten(merkmale) zu lösen. Aber kaum haben wir diese neuen „ethnischen Umgangsformen“ gelernt, sehen wir uns nicht nur durch die globale Mobilität, die durch den technischen Fortschritt ermöglicht und ständig erweitert wird, sondern auch durch das Zusammenwachsen der alten Nationalstaaten in Europa sowie das unaufhaltsame Zunehmen der Migration unausweichlich mit der Tatsache konfrontiert, dass wir in den alltäglichen, öffentlichen, beruflichen zwischenmenschlichen Begegnungen in weit höherem Maße mit anderen, fremden Sprachen konfrontiert sein werden als bisher. Diese veränderten Bedingungen des politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens zwingen uns dazu, mit Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit, aber auch mit Andersartigkeit und Fremdheit anders umzugehen, als das im alten Europa der Nationalstaaten der Fall war. Ein friedliches gesellschaftliches Leben, in dem für jeden Mitbürger eine hohe Lebensqualität und die Wahrung der persönlichen Würde gewährleistet sind, kann im zukünftigen Europa bestimmt nicht alleine dadurch gesichert werden, dass wir zwar Minderheiten großzügig dulden und durch ökonomischen Wohlstand bei Laune halten (und selbst das nur, soweit es sich um territorial und kulturell einheitlich und klar definierte Minderheiten handelt), an dem Konzept der Einheit von Staat - Nation - Sprache aber weiterhin festhalten und im Herzen einsprachig bleiben. Damit stellen sich der Sprachwissenschaft und der Sprachpolitik neue Aufgaben.

Bestimmte Faktoren werden trotz dieser Veränderungen weiterhin bestehen bleiben. Bleiben wird das Bedürfnis, sich in Gruppen zu organisieren. Dazu müssen Gruppenidentitäten geschaffen und Gruppenloyalitäten gesichert werden. Bleiben wird auch das Bedürfnis, diese Identität und Loyalität durch gut sichtbare/wahrnehmbare Symbole darzustellen.

Sprache wird auch unter diesen neuen Bedingungen eine große Symbolkraft in der gesellschaftlichen Begegnung haben. Die Versuchung, Sprache auch in Zukunft als eines der wichtigsten, wirksamsten und stärksten Signale für Zugehörigkeit oder Fremdheit zu werten, ist groß. Dennoch kommt auf uns unausweichlich die Aufgabe zu, Formen organisierter Gemeinschaft zu suchen, in denen nicht jeweils *eine* Sprache das wichtigste Zugehörigkeit konstituierende Merkmal darstellt.

Dazu muss sich folgendes ändern:

- Wir müssen die Überzeugung ablegen, dass die dem Nationalismus inhärente Intoleranz und Ablehnung des Fremden legitim sei.
- Wir müssen uns emotional und mental von der kulturhistorisch tief verankerten Vorstellung lösen, dass jeweils *eine* Sprache das primäre Gemeinschaft konstituierende Kriterium sei. Wir müssen diese nahezu instinktive Gewohnheit alles, was nicht „unsere“ Sprache spricht, als fremd, unbekannt (und somit „unheimlich“) einzustufen, überwinden und die Sprache von dieser Symbolkraft befreien. Sprache darf in der uns bevorstehenden Gesellschaft nicht mehr diese Gruppen konstituierende Symbolkraft haben. Es bleiben dennoch ausreichend wichtige und würdige Funktionen für die Sprache.
- Wir müssen in der Tat ernsthafte und ehrliche Anstrengungen unternehmen, damit wir „mehrsprachig“ werden, denn **die Kenntnis von Sprachen hilft Fremdheit abzubauen** - genauer: Sie trägt dazu bei, unsere intuitiv-emotional negative Reaktion auf Fremdes zu überwinden. Das durch die Sprache gewährleistete Verstehen beseitigt das, was wir am „Fremden“ fürchten: das nicht durchschaubar/nicht berechenbar Sein.

Angesichts der in Europa bevorstehenden Aufgaben, angesichts der Tatsache, dass die historisch bedingten (politischen, soziologischen und kulturellen) Voraussetzungen zur Bewältigung dieser Aufgaben denkbar ungünstig sind, erscheint es mir nicht vorrangig eine wissenschaftlich exakte (d.i. soziologisch und psychologisch befriedigende) Definition von Zwei-/Mehrsprachigkeit zu finden und den Unterschied zwischen dem Mehrsprachigen einerseits und dem Einsprachigen mit guten Fremdsprachenkenntnissen andererseits zu erfassen. Wesentlich dringlicher erscheint mir die Zielsetzung, dass möglichst viele Bürger Europas mehrere Sprachen relativ gut sprechen (egal ob die Wissenschaft glaubt, diese als Zweit- oder Fremdsprachen definieren zu müssen), damit sie die Voraussetzungen haben

- dank sprachlichem Verstehen dem Fremden unbefangen zu begegnen,
- die (gesellschaftspolitisch anerzogene, kulturhistorisch tief verwurzelte) Überbewertung der Erstsprache für ihr Selbstverständnis und für ihr soziales (nicht: nationales) Zugehörigkeits- und Geborgenheitsgefühl zu überwinden.

Wir werden uns auch daran gewöhnen müssen, in unserer Erstsprache mit den überregionalen, standardnahen Varietäten größere Vertrautheit zu gewinnen, ohne dass wir deshalb unsere lokalen Varietäten (Dialekt) ganz aufgeben.¹⁴ Sprachkompetenz und Sprachverhalten des zukünftigen europäischen Bürgers könnte ich mir als eine Art *mehrsprachige funktionale*

¹⁴ „Für die monozentrischen politischen und rechtlichen Institutionen der modernen Staaten, die modernen überregionalen Ökonomien sowie die modernen Kommunikationsmittel und Medien ist es äußerst vorteilhaft, wenn sprachliche Verständigung innerhalb eines weiten Territoriums standardisiert wird. Die ideologisch-symbolhafte und die praktische Funktion von Nationalsprachen sind untrennbar miteinander verbunden, da beide darauf beruhen, dass eine Sprache eine große Zahl von Menschen erreichen kann: aus diesem Grund müssen Nationalsprachen immer Standardsprachen sein.“ (Schreiner 2006: 141)

Diglossie vorstellen. Sie besteht darin, dass der einzelne Sprecher mehrere Sprachen so beherrscht, dass er die damit konventionell verbundenen kommunikativen Aufgaben bewältigen kann. Als erstrebenswertes Modell für Europa wird gelegentlich eine Dreisprachigkeit dargestellt, die in der Kenntnis der "eigenen" Sprache, der des Nachbarstaates und des Englischen (für die internationale Kommunikation in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik) besteht. Eine gut entwickelte Dreisprachigkeit sollte eine „Verengung auf Englisch als Lingua franca - wie dies in anderen Teilen der Welt bereits geschehen ist-“ (Kelz 2002: 12) verhindern. Würde sich nämlich das Englische tatsächlich als alleinige „Hauptsprache für alle ... sprachgemeinschaftsübergreifenden Kommunikationsbedürfnisse“ etablieren, so hätte dies unausweichlich zur Folge, dass alle anderen europäischen Nationalsprachen „zu regionalen Sprachen für interne Kommunikationsbedürfnisse degradiert“ würden. (Lüdi 2002: 175) Ein wesentliches Merkmal der Mehrsprachigkeit wird wohl auch weiterhin darin bestehen, dass für das Individuum jeweils *eine* die so genannte „starke Sprache“ darstellt, in der er/sie wiederum über ein differenziertes Register von Varianten und Varietäten verfügt. Diese Mehrsprachigkeit „darf aber nicht mit jenen ‚mythischen‘ perfekten Sprachkenntnissen in zwei oder mehreren Sprachen in Wort und Schrift verwechselt werden, welche während langer Zeit die Vorstellungen von den ‚Bilingues‘ geprägt haben. Mehrsprachig ist, wer über ein Repertoire verfügt, das ihn dazu befähigt, die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen abwechselungsweise in mehreren Sprachen zu befriedigen“ (Lüdi 2002: 174) und wer in der Lage ist, auch emotional unbefangen die jeweils situativ angemessene Sprache oder Varietät zu realisieren. Eine solche Form von Diglossie erscheint nur uns Europäern ein schwer erreichbares - manchen sogar ein unrealistisches - Ziel. In anderen Kontinenten ist sie ganz normaler Alltag. „Weit mehr als die Hälfte der Menschheit ist mehrsprachig oder lebt in einer mehrsprachigen Umgebung.“ (Lüdi 2002: 173)

Zuversichtlich stimmt die Beobachtung, dass in Europa die Fremdsprachenkenntnisse bei der jüngeren Generation deutlich zugenommen haben. So beherrschen z. B. von den 15 bis 24 jährigen 62% zumindest eine Fremdsprache, von den 40- bis 54-Jährigen hingegen nur 39% (Kelz 2002: 8). Eine genauere Analyse dieser Statistiken zeigt allerdings, dass die Entwicklung eher in die Richtung einer in mehrfacher Hinsicht partiellen Mehrsprachigkeit geht: Die Fremdsprachenkenntnisse nehmen lediglich bei Jugendlichen mit höherem Bildungsniveau (Matura oder akademische Bildung) zu. Die Zunahme bezieht sich außerdem fast ausschließlich auf das Englische, während „für alle übrigen Fremdsprachen teilweise sogar Rückgänge zu beobachten sind.“ (Kelz 2002: 9) Im anglophonen Raum ist der Anteil der Personen mit Fremdsprachenkenntnissen geringer als in den meisten anderen EU-Ländern¹⁵, und die Jugendlichen englischer Muttersprache zeigen nach wie vor auffallend geringe Bereitschaft eine weitere Sprache zu erlernen.

Die Kenntnis mehrerer Sprachen bietet die Möglichkeit *sich zu verständigen*. Sie ist damit zwar eine wichtige Voraussetzung, um mit Fremdem ohne Angst, unbefangen umgehen zu können, aber sie allein reicht nicht aus, um *sich auch zu verstehen*. Dazu muss die Kenntnis mehrerer Sprachen begleitet sein von der Fähigkeit, das Fremde/das Andere als solches zu akzeptieren und zu respektieren. Eine solche Haltung können wir aber nur entwickeln, wenn

¹⁵ Vgl. das Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen der Kommission der Europäischen Gemeinschaft unter www.europa.eu.int/education/languages.

es gelingt, uns von der - im gesamten Europa vom Ural bis zum Atlantik - politisch und kulturell noch stark verankerten Ideologie des Nationalismus zu befreien.

Welche Voraussetzungen und Chancen bestehen dafür?

Trotz des veränderten Umgangs mit Minderheiten dominiert auch in Westeuropa als Grundkonzept für eine staatliche Ordnung nach wie vor die Idee des Nationalstaates. Die Grundmerkmale und Symbole desselben werden weiterhin nicht nur für legitim, sondern auch für nicht verhandelbar und für unantastbar gehalten. Oder darf man heute gegenüber nationalen Symbolen ungestraft eine kritische, ablehnende, missachtende Haltung einnehmen? Es genügt ja schon, dass man Zweifel an der Glaubwürdigkeit nationaler Geschichtsmythen äußert, um sich im „eigenen Land“ unbeliebt zu machen. Noch vor wenigen Jahren ist die einfache Feststellung, dass „auf dem Territorium der Republik Frankreich andere, nichtfranzösische Sprachen als Muttersprache gesprochen werden“ im Parlament und im Senat von Paris als skandalöse Provokation zurückgewiesen worden! (Zimmer 2002: 104) Von der Selbstverständlichkeit der nationalstaatlichen Ordnung, von der Überzeugung, dass der Nationalstaat als politisches Ordnungsprinzip in Europa unantastbar sei, und folglich auch von der Überzeugung, dass die aus Nationalismus resultierenden Handlungen legitim seien, haben sich viele Europäer noch nicht distanziert. Das Bewusstsein, dass das Konzept der Nation *nur eine von vielen* möglichen und zudem historisch erst sehr spät auftretende Ordnungsvorstellung ist, dass es Alternativen zu einer national begründeten „gesellschaftlichen Kohäsionskraft“ (Stukenbrock 2005: 33) gibt, ja die Kulturgeschichte genügend Beispiele dafür liefert, dass Kriterien und Symbole für Zugehörigkeit, Gemeinschaft und kollektive Identität austauschbar sind, dieses Bewusstsein scheint unter den Bürgern Europas noch nicht sehr verbreitet zu sein.

Auch die EU respektiert die Unantastbarkeit der national begründeten staatlichen Ordnung. Im Zentrum der EU-Sprachenpolitik steht zwar die **Sprachenverbreitung**.¹⁶ Der europäischen Vielsprachigkeit kommt oberste Priorität zu. Die Idee der Vielsprachigkeit will aber keineswegs das Prinzip der Nationalsprache als Ausdruck der nationalstaatlichen Souveränität in Frage stellen bzw. überwinden. Im Gegenteil, die Sprachverbreitungspolitik soll ja dafür sorgen, dass Mobilität auch in einem Europa möglich ist, in welchem auf verschiedenen Territorien unterschiedliche Sprachen gesprochen werden. Die Vielsprachigkeit des Einzelnen soll insofern dazu beitragen, den nationalstaatlichen Anspruch auf Einsprachigkeit zu respektieren. Aus diesem Grund kann die EU auch nur symbolische Minderheitenssprachpolitik betreiben.

Die Politik der Sprachverbreitung erscheint im ersten Moment innovativ, ja für manche europäische Nationalstaaten vielleicht sogar revolutionär. In Wirklichkeit ist aber die Sprachenpolitik der EU *konservativ*, insofern als sie das Prinzip der nationalsprachlichen Souveränität nicht antastet, und sie ist nicht kulturellen Zielen verpflichtet, sondern *pragmatisch-zweckorientiert*: Sie soll die Voraussetzungen für einen gut funktionierenden Binnenmarkt schaffen, für den auch eine erleichterte Mobilität zwischen den EU-Staaten dienlich sein kann. So bezieht sich die Bestimmung, dass Kindern mit Migrationshintergrund

¹⁶ „Sprachverbreitungspolitik ist einer der wenigen sprachpolitischen Bereiche, in dem die EU de jure über eindeutige sprachpolitische Kompetenzen verfügt. Die Rechtsgrundlage sollte fortan Art III-282 der Verfassungsgrundlage sein: *Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele: Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten...* Diese sprachpolitische Kompetenz erhielt die EU - wie fast alle kulturpolitischen Kompetenzen - mit dem Vertrag von Maastricht 1992.“ (Schreiner 2006: 81 f.)

im Unterricht nicht nur Kenntnisse der jeweiligen Landessprache, sondern auch der Sprache ihres Herkunftslandes zu vermitteln sind, nur auf Migrantenkinder aus den EU-Staaten! Diese Forderung wird so begründet, dass dadurch den ev. im Ausland geborenen Kindern die Rückkehr in das Herkunftsland der Eltern erleichtert werden soll! (Schreiner 2006: 127).

Die Idee der Vielsprachigkeit wird außerdem de facto insofern relativiert, als in stillschweigendem Einverständnis (d.h. ohne dass je ein entsprechender Beschluss gefasst worden wäre) Englisch und Französisch als Arbeitssprachen dominieren. (Schreiner 2006: 142 ff.) Praktische Erfordernisse sprachlicher Effektivität schaffen eine Realität, die die Idee der Vielsprachigkeit zumindest nicht fördert.¹⁷ Sie setzen aber auch dem Nationalsprachenprinzip im Sinne einer Gleichberechtigung aller Amtssprachen Grenzen, die stillschweigend akzeptiert werden (müssen).

Die EU-Politik leistet keinen bewussten Beitrag zur Überwindung der Ideologie des Nationalstaates und der entsprechenden Fixiertheit auf Nationalsprachen - im Gegenteil, sie akzeptiert und respektiert sie. Aber die von der EU gesetzten Maßnahmen, nämlich die Reduktion der Bedeutung der Staatsgrenzen (man spricht schon von „Binnengrenzen“) und die Förderung der Mehrsprachigkeit (die so genannte Sprachverbreitungspolitik der EU), bieten jedem einzelnen Bürger der EU die Möglichkeit, sich von der Idee der Nationalsprachlichkeit und der Einsprachigkeit als konstitutivem Identitätsmerkmal zu befreien. Vollziehen muss diesen Schritt aber die Sprachgemeinschaft selbst.

Der Europarat¹⁸ hat keine Macht, aber er kann Wirkung haben. Er kann Konzepte entwickeln und Vorschläge unterbreiten, aber er kann nicht ihre Realisierung durchsetzen. Seine Wirkung geht so weit, wie die Staaten und Bürger Europas bereit sind, seine Vorschläge und Konzepte zu verwirklichen.

5. Schlusswort

Eine unbefangene, allgemein verbreitete, also nicht auf elitäre Individuen beschränkte Mehrsprachigkeit können wir nur erreichen, wenn wir bereit sind, die heute ohnedies anachronistische (aber offenbar bei vielen Menschen noch tief im Herzen sitzende) hohe Wertschätzung der Merkmale für nationale Zugehörigkeit aufzugeben.

Mehrsprachigkeit entsteht im Herzen und wird realisiert durch persönliche Anstrengung.

„Mehrsprachigkeit entsteht im Herzen“ heißt: Man muss emotional bereit sein, jene Vorstellung von nationaler Identität, die die Identifizierung mit *einer* Sprache impliziert und allem was „anders“ ist, ablehnend, abwertend, ja feindselig gegenüber steht, zu überwinden. Diesbezüglich bestehen nicht so sehr zwischen Staaten als vielmehr zwischen den Bürgern innerhalb eines jeden Staates größte Unterschiede. Wir finden in jedem europäischen Staat Bürger bzw. mehr oder weniger große Gruppen von Bürgern, die emotional noch der primitivsten Form des Nationalismus - sie ist gekennzeichnet nicht nur durch Stolz auf das Eigene, sondern durch Chauvinismus, Verachtung und Hass gegenüber dem Anderen - verpflichtet sind. Wie

¹⁷ Bliesener (2002) nennt einige erstaunliche Beispiele dafür, dass die europäischen Institutionen - auch der Europarat - die ausschließliche Verwendung des Englischen in der Kommunikation mit den Mitgliedstaaten geradezu erzwingen.

¹⁸ Die meisten Initiativen zur europäischen Sprachpolitik gehen von ihm aus. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Straßburg 2000) sowie die *Charta der Regional- und Minderheitensprachen* (1992) wurden von ihm erarbeitet und herausgegeben.

weit verbreitet dieser Nationalismus noch ist, zeigt sich immer nur dann, wenn sich eine besonders gute Gelegenheit zur Gruppenidentifizierung bietet (man denke nur an internationale Fußballspiele und den dazugehörigen Après-Match-Szenen!). So wie wir in Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung öfters von einem Europa der zwei Geschwindigkeiten gesprochen haben, müssen wir auch in Bezug auf die Distanzierung vom Nationalismus und die Akzeptanz und Realisierung der Mehrsprachigkeit von einem Europa der unterschiedlichsten Geschwindigkeiten sprechen. Mit dem Unterschied allerdings, dass hier die Verhältnisse wesentlich komplizierter und verworrener sind als bei der wirtschaftlichen Entwicklung.

„Realisiert wird Mehrsprachigkeit durch persönliche Anstrengung“ heißt: Mehrsprachigkeit erfordert wesentlich mehr als nur ein Lippenbekenntnis. In einer Gemeinschaft, die traditionell in so hohem Maße durch Einsprachigkeit gekennzeichnet ist und in der die Einsprachigkeit weiterhin gleichsam als „politisches Ordnungsprinzip“ aufrechterhalten bleibt, wird man mehrsprachig nur, indem man sich der Anstrengung unterzieht mehrere Sprachen zu **erlernen** - und wer diesen Weg gehen will, wird rasch merken, dass man unter den gegebenen Bedingungen eine Sprache nicht so erwirbt, wie man eine andere Hautfarbe bekommt, wenn man ein Sonnenbad nimmt! Mehrsprachig wird man aber auch nur, indem man die heute nicht mehr zeitgemäßen Wertvorstellungen des Nationalismus ablegt - und auch das gelingt nicht ohne (persönliche und politische) Anstrengungen.

Literaturverzeichnis

- Anderson, Benedict (1996): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a. M./New York: Campus. (engl. Original 1983)
- Bliesener, Ulrich (2002): Mehrsprachigkeit - bloße Utopie oder doch realistische Forderung? Mögliche Wege zu ihrer Implementierung. In: *Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik*, hg. v. Heinrich P. Kelz. Baden-Baden: Nomos, 209-230.
- Elspass, Stephan (2005): Zum Sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache. In: *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*, hg. v. Jörg Kilian. Mannheim u.a.: Dudenverlag, 294-313. (= Thema Deutsch 6)
- Gardt, Andreas (2004): Nation/Nation. In: *Sociolinguistics/Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, hg. v. Ulrich Ammon u.a. 1. Teilband, Berlin / New York: de Gruyter, 369-377.
- Gardt, Andreas (Hg.) (2000): Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart. Berlin/New York: de Gruyter.
- Gardt, Andreas (1999): Sprachpatriotismus und Sprachnationalismus. Versuch einer historisch-systematischen Bestimmung am Beispiel des Deutschen In: *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte*, hg. v. Andreas Gardt u.a. Berlin/New York: de Gruyter, 89-113.
- Gardt, Andreas / Haß-Zumkehr, Ulrike / Roelcke, Thorsten (Hrsg.) (1999): Sprachgeschichte als Kulturgeschichte. Berlin / New York: de Gruyter.
- Haarmann, Harald (1993): Die Sprachenwelt Europas. Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Heitmeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer (Hrsg.) (1996): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hobsbawm, Eric J. (1990): Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality. Cambridge / New York / Melbourne.
- Janich, Nina / Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.) (2003): Sprachidentität - Identität durch Sprache. Tübingen: Narr. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 465)
- Kelz, Heinrich P. (Hrsg.) (2002): Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik. Baden-Baden: Nomos. (= Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung 58)
- Kelz, Heinrich P. (2002): Einführung: Europäische Mehrsprachigkeit - Modelle und Perspektiven. In: *Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik*, hg. v. Heinrich P. Kelz. Baden-Baden: Nomos, 7-15.
- Kelz, Heinrich P./Simek, Rudolf/Zimmer, Stefan (Hrsg.) (2001): Europäische Kleinsprachen. Zu Lage und Status der kleinen Sprachen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Baden-Baden: Nomos. (= Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung 45)
- Lüdi, Georges (2002): Zweisprachigkeit ist nicht genug! Mehrsprachige Repertoires als Antwort auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. In: *Die sprachliche Zukunft Europas*.

- Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik*, hg. v. Heinrich P. Kelz. Baden-Baden: Nomos, 173-191.
- Munz, Volker / Neumer, Katalin (Hrsg.) (2005): *Sprache - Denken - Nation. Kultur- und Geistesgeschichte von Locke bis zur Moderne*. Wien: Passagen Verlag. (= Studien zur Moderne 23)
- von Polenz, Peter (1998): Zwischen ‚Staatsnation‘ und ‚Kulturnation‘. Deutsche Begriffsbesetzungen um 1800. In: *Sprache und bürgerliche Nation. Beiträge zur deutschen und europäischen Sprachgeschichte des 19. Jahrhunderts*, hg. v. Dieter Cherbim u.a. Berlin / New York: de Gruyter, 55-70.
- von Polenz, Peter (1999): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin / New York: de Gruyter.
- Rautz, Günther (1999): *Die Sprachenrechte der Minderheiten. Ein Rechtsvergleich zwischen Österreich und Italien*. Baden-Baden: Nomos.
- Rutke, Dorothea (Hrsg.) (2002): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen - Konzepte - Dokumente*. Aachen: Shaker Verlag.
- Schreiner, Patrick (2006): *Staat und Sprache in Europa. Nationalstaatliche Einsprachigkeit und die Mehrsprachenpolitik der Europäischen Union*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Stukenbrock, Anja (2005): *Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617-1945)*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Ülkü, Vural (2002): *Sprachnationalismus und Sprachpolitik. Deutsche und türkische Modelle*. In: *Ansichten der deutschen Sprache*, FS Gerhard Stickel, hg. v. Ulrike Haß-Zumkehr. Tübingen: Narr, 419-438.
- Zimmer, Stefan (2002): *Mehrsprachigkeit in Europa - Vergangenheit und Zukunft*. In: *Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik*, hg. v. Heinrich P. Kelz. Baden-Baden: Nomos, 97-121.

Sprachenlernen und Motivation
Apprendimento linguistico e motivazione
Language Learning and Motivation

2

Interviewstudie zum Zusammenspiel von Überzeugungen, Erfahrungen und Sprachenlernen: ein Werkstattbericht¹

Andrea Abel, Europäische Akademie Bozen, aabel@eurac.edu

Mathias Stuflesser, Europäische Akademie Bozen, mstuflesser@eurac.edu

Abstract

Die Pilotstudie wurde mit einer Gruppe von deutsch- und italienischsprachigen BerufsschülerInnen in Bozen (Südtirol, Italien) durchgeführt. Sie bedient sich qualitativer Erhebungsmethoden und arbeitet mit strukturierten Leitfadeninterviews. Die Gespräche wurden anhand eines Fragenkatalogs geführt, die Fragen waren zum Teil informationsbezogen, sollten aber auch Erzählungen und Exkurse anregen. Sie wurden aufgenommen, transkribiert und analysiert.

Ziel der Untersuchung ist es, neue Einsichten über Faktoren zu gewinnen, die das Sprachenlernen fördern oder hemmen bzw. das Interesse an und für Sprachen wecken können. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen dabei besonders Aspekte des Spracherwerbs, der Sprachverwendung und des sprachlichen Umfelds, die Aufschluss über solche Einflussfaktoren beim Sprachenlernen geben können. Dazu wird das Wechselspiel zwischen folgenden drei Feldern analysiert: 1) individuelle Erfahrungen, Familiengeschichte und kulturelles Umfeld, 2) Überzeugungen, Einstellungen und Emotionen sowie 3) Sprachenlernen und Sprachverwendung.

1. Hintergrund

1.1 Einblicke in die sprachliche Realität Südtirols

Die Erlernung von Deutsch bzw. Italienisch als Zweitsprache wird in Südtirol mit beträchtlichem Aufwand gefördert (Zweitsprache als Fach ab der ersten oder zweiten Klasse Grundschule, Förderung von Sprachkursen, Unterstützung für Sprachkurse außer Landes...). Dennoch sind die Zweitsprachkenntnisse nicht immer zufrieden stellend, wie verschiedene Untersuchungen über die Zweitsprachkompetenzen, Umfragen zur Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkenntnisse oder die Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung² zeigen (vgl. Putzer/Deflorian 1997, CENSIS 1997, Egger 2001, Vettori 2004, ASTAT 2006a, ASTAT 2006b). So haben beispielsweise im Jahr 2005 lediglich 45,9% der KandidatInnen die Zweisprachigkeitsprüfung bestanden (ASTAT 2006b). Laut Südtiroler Sprachbarometer (ASTAT 2006a) gibt 40% der italienischsprachigen Bevölkerung an, nur einzelne Wörter auf (Hoch-)Deutsch sagen zu können, während 5,1% der Deutschsprachigen dasselbe in Bezug auf das Italienische aussagt, ein Ergebnis, das die vielfach öffentlich vorgebrachten Vermutungen über die Zweitsprachkenntnisse der beiden Sprachgruppen zu bestätigen scheint.³

1 Diese Untersuchung wurde innerhalb des Projektes Language Bridges durchgeführt, das von der Europäischen Kommission über Interreg IIC „Change on Borders“ gefördert wurde.

2 Die Zweisprachigkeitsprüfung dient zum Nachweis der Deutsch- und Italienischkenntnisse (Prüfungen mit 4 Schwierigkeitsgraden, die nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen von A1-B2 reichen). Sie bildet die durch das Autonomiestatut festgelegte Voraussetzung dafür, eine Stelle in der öffentlichen Verwaltung in der autonomen Provinz Bozen-Südtirol antreten zu können.

3 Auf die Situation der dritten, ladinischen Gruppe kann in diesem Artikel nicht eingegangen werden.

Die tatsächliche Verwendung des Deutschen durch italienische Muttersprachler wird besonders durch das Spannungsfeld bzw. die Diglossiesituation zwischen den deutschen Dialekten und der Hochsprache beeinflusst (Südtiroler Sprachbarometer - ASTAT 2006a, Egger 2004).

Die Sprachkontaktsituation ist auch davon geprägt, dass physische Nähe paradoxerweise nicht unbedingt mit Dialogbereitschaft einhergeht. Das wird z.T. aus historischen Situationen erzwungener Nähe heraus erklärt (vgl. Baur 2000). Demnach bedeutet Nähe nicht automatisch, dass das Sprachenlernen dadurch leichter wird. Auch Freundschaften werden größtenteils innerhalb der eigenen Sprachgruppe geschlossen (Südtiroler Sprachbarometer - ASTAT 2006a).

Diese Fakten aus der Südtiroler Sprachrealität führen direkt zu der Frage nach den Faktoren, die das Sprachenlernen und das Interesse an Sprache - und besonders an der des Nachbarn - beeinflussen. Genau auf diese Faktoren geht die in den folgenden Abschnitten vorgestellte Studie ein.

1.1 Zielgruppe: BerufsschülerInnen

Als Zielgruppe für die Studie wurden Jugendliche gewählt, die eine deutsch- oder italienischsprachige Berufsschule besuchen. Denn zum einen haben diese SchülerInnen einen speziellen, besonders fachlich orientierten Sprachenbedarf, der sich durch das sprachliche, besonders zielsprachliche, Agieren und Reagieren im beruflichen Umfeld ergibt. Zum anderen wird dieser Sprachenbedarf vielfach unterschätzt, was sich unter anderem in der geringen Stundenanzahl an Sprachfächern äußert.

Positiv hervorzuheben ist, dass in den letzten Jahren verschiedene Initiativen zum Zweitsprachunterricht an Südtiroler Berufsschulen durchgeführt wurden, so z.B. jüngst das Projekt „L2 in der Werkstatt“ der Ämter für Berufsbildung⁴.

Ein weiterer Grund für die Wahl dieser Zielgruppe war die parallel an denselben Berufsschulen durchgeführte Fragebogenerhebung des Schweizer Partners im Projekt „Language Bridges“.

2. Fragestellungen und Erkenntnisinteresse

Wie rekonstruieren jugendliche Lernende ihre sprachliche Erfahrungswelt? Wie können wir Erkenntnisse über individuelle Lernstrategien gewinnen? Was motiviert zum Sprachenlernen - oder eben nicht? Welche Rolle spielt dabei das mehrsprachige Umfeld? Können längerfristig, über das Individuelle hinaus, generalisierbare Tendenzen festgestellt werden? Und außerdem: Welches Bild bietet sich uns in vergleichbaren Situationen, d.h. in anderen mehrsprachigen Grenzregionen? Dies sind nur einige der Fragen, auf die Studien wie diese Antworten zu geben versuchen. Ergebnisse könnten sinnvoll einfließen in eine umfassende Dokumentation mehrsprachiger Realitäten im Sinne einer „Ethnographie der mehrsprachigen Kommunikation in Sprachgrenzregionen“ (siehe Franceschini in diesem Band). Zudem lassen sich die Erkenntnisse bei der Entwicklung individueller Sprachförderkonzepte nutzen.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es primär, neue Einsichten darüber zu gewinnen, wie Lernende ihr sprachliches Umfeld und ihr Lernfeld wahrnehmen und strukturieren sowie, daran anschließend, über Faktoren, die das Sprachenlernen fördern oder hemmen bzw. das Interesse an und für Sprachen wecken können.

⁴ Pilotprojekt, durchgeführt unter der Federführung von Evelyn Andergassen und Antonella Pagliani von der deutschen und ladinischen Berufsbildung und unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dietmar Larcher.

Das Erkenntnisinteresse bezieht sich dabei hauptsächlich auf drei thematische Felder und deren Wechselspiel:

- 1) individuelle Erfahrungen, Familiengeschichte, kulturelles Umfeld,
- 2) Sprachenlernen und Sprachverwendung,
- 3) Überzeugungen, Einstellungen, Emotionen.

3. Forschungskontext und Erhebungsmethode

Die Untersuchung steht im Kontext verschiedener Forschungsgebiete: Sie reicht in die Spracherwerbsforschung (z.B. Ellis 2002), besonders in die Forschung zu Attitüden, Überzeugungen, Repräsentationen (z.B. Baker 1992, Dilts/Hallbom/Smith 1990). Die Erhebung mittels Interviews ist in die qualitative Sozialforschung einzureihen (z.B. Kruse 2006, Reinders 2005, Helfferich 2004, Bohnsack 2003, Lucius-Hoene/Deppermann 2002, Deppermann 2001). Zudem besteht eine Nähe zu sozialpsychologischen Ansätzen (z.B. Edmondson 1997, Clément/Dörnyei/Noels 1994, MacIntyre/Gardner 1991, Gardner 1985). Und nicht zuletzt sind auch Forschungen zu Sprachbiographien (z.B. Franceschini 2001, Franceschini/Miecznikowski 2004) sowie „diary studies“ (z.B. Halbach 2000) relevant.

Die Erhebung wurde anhand von strukturierten Leitfadeninterviews durchgeführt. Derzeit liegt ein Korpus von insgesamt 16 Interviews vor. Die Befragten waren Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren (vorwiegend) deutscher oder italienischer Muttersprache, die eine deutsche oder italienische Berufsschule in Bozen⁵ besuchen. Bei jedem Gespräch waren ein Interviewer und ein oder zwei Jugendliche anwesend, manchmal auch ein Zuhörer.

Der Interviewleitfaden, der von den Projektpartnern von „Language Bridges“ gemeinsam entwickelt wurde, besteht aus mehreren thematischen Blöcken und einer Reihe von Detailfragen. Der erste Teil ist allgemein und nicht sprachspezifisch, während der zweite Teil auf die einzelnen Sprachen der Befragten eingeht. So geht es im ersten Teil um biographische Daten, Sprachpraktiken, Sprachen und Schulbildung u.Ä., der zweite Teil hingegen geht auf Aspekte wie Fremd- und Eigenbewertung, Repräsentationen, Selbstbewertung der Sprachkompetenzen, Sprachgebrauch, Sprachlernstrategien und Motivation zum Sprachenlernen ein. Detailfragen zur Selbstbewertung der Sprachkenntnisse lauteten etwa „Wie zufrieden bist du mit deinen X-Kenntnissen?“, „Glaubst du, dass deine X-Kenntnisse gut sind/ausreichend sind?“, die zu den Sprachlernstrategien zum Beispiel „Wie lernst du jetzt gerade die Sprache X?“, „Weißt du noch, wie du die Sprache X gelernt hast? (in der Schule, zuhause, mit welchen Methoden ...)“.

Insgesamt entsprechen die Themenblöcke im Leitfaden den in Abschnitt 2 genannten thematischen Feldern. Die einzelnen Fragen sind stark informationsbezogen, sollen aber auch eigene Erzählungen und Exkurse anregen.

Von den Face-to-face-Interviews wurde jeweils eine Audioaufnahme erstellt, die anschließend transkribiert wurde. Bislang wurden sechs Transkripte ausgewertet.

5 Dienstleistungssektor - Landesberufsschule für Handel und Grafik „Gutenberg“, Istituto Professionale per i Servizi Commerciali e Turistici „Claudia de Medici“

4. Transkriptionsmethode und -werkzeuge

Für die Verschriftlichung der Interviews wurde das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) verwendet. Die Wahl fiel auf GAT, da es den folgenden Anforderungskriterien entspricht: einfache Lesbarkeit, schnelle Erlernbarkeit, aber zugleich Präzision und möglichst interpretationsarme Wiedergabe von akustischem Geschehen (Deppermann 2001).

Außerdem spricht das so genannte „Zwiebelprinzip“ für GAT, da es erlaubt, die Sprachdaten zunächst nach einem Mindeststandard (Basistranskript) zu transkribieren, die Notation aber je nach Analyse- und Darstellungsinteressen weiter auszubauen und zu verfeinern (Selting et al. 1998) bzw. zweckgebundene unterschiedliche Transkriptversionen zu erstellen (Deppermann 2001).

Für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung, bei der die Inhalte der Äußerungen und nicht etwa die Interaktion im Vordergrund standen, wurden Basistranskripte erstellt. Solche Transkripte enthalten besonders „die Wiedergabe des Wortlautes der Sprecherbeiträge, eine minimale prosodische Transkription, [...] die Notation von [...] Pausen, Dehnungen, Abbrüchen [...]“ (Selting et al. 1998).

Eine besondere Herausforderung an die Transkribierenden stellte die Tatsache, dass einige Interviews im Südtiroler Dialekt⁶ geführt wurden. Deren Verschriftlichung erfolgte in durchgehender Kleinschreibung in Anlehnung an die „literarische Umschrift“, mit der eine „phonetisch orientierte Notation nicht-standardkonformer Merkmale der gesprochenen Sprache in der Standardorthographie angestrebt“ (Selting et al. 1998) wird. Umgangssprachliche und dialektale Lautungen können damit erfasst werden (Deppermann 2001), während eine exakte lautgetreue Wiedergabe der Sprachdaten weder möglich noch wünschenswert ist.

Im konkreten Fall erfolgte die Umschrift des Dialekts z.T. relativ intuitiv; d.h. die Daten wurden so verschriftlicht, wie sie „gehört“ wurden. „Hyperkorrekte“ Schreibweisen wurden vermieden; so wurden beispielsweise „st“ in der Aussprache als „scht“ oder unbetonte Endsilben nach der orthographischen Standardnorm transkribiert. Dennoch ist es möglich, dass ein und dasselbe Wort von unterschiedlichen Transkribierenden unterschiedlich verschriftlicht und die Konsistenz der Transkripte dadurch etwas verringert wurde, was jedoch der Datenanalyse keinen Abbruch tat. Denn phonetische Details waren für die Untersuchungsfragestellung nicht relevant. Auf jeden Fall aber muss man sich der Tatsache bewusst sein, dass „Transkribieren in vielfältigen Hinsichten ein selektiver und konstruktiver Prozess ist“ (Deppermann 2001). Wichtig ist es daher, Transkriptionsentscheidungen zu dokumentieren.

Als Transkriptionswerkzeug diente das von Thomas Schmidt und Kai Wörner entwickelte Programm EXMARaLDA⁷, das die computergestützte Transkription und Annotation von gesprochenen Sprachdaten ermöglicht. Folgende Gründe sprachen für diese Entscheidung:

1. EXMARaLDA erlaubt eine Partitur-Schreibweise mit der Möglichkeit, beliebig viele Transkriptions-, Annotations- und Kommentarzeilen – auch in einem zweiten Arbeitsschritt – hinzuzufügen.
2. Das Programm bietet vielfältige Möglichkeiten, die Daten zu formatieren und weiterzuverarbeiten. Dabei ist die Formatierung bzw. die Darstellung der Daten unabhängig

⁶ Die Bezeichnung „Dialekt“ wird an dieser Stelle stellvertretend für die verschiedenen in Südtirol verwendeten, vom Standarddeutschen abweichenden, Varietäten verwendet.

⁷ Schmidt & Wörner: <http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/>

von den Daten selbst. Dies bietet den Vorteil, dass sich die Daten leicht in andere Formate überführen lassen, ohne dass dabei die Daten selbst verändert werden. Die Wahl etwa einer bestimmten Schrift oder Schriftgröße hat keinen Einfluss auf die Daten selbst.

3. Die Daten werden in XML, einem offenen Datenformat, abgespeichert. Das wiederum garantiert die Nachhaltigkeit der Daten, da sie nicht an ein bestimmtes Programm gekettet sind.

5. Analysemethode

Bei der Analyse der Interviews wurde die sprachliche Lebenswelt der Befragten rekonstruiert. Diese rekonstruktive Interviewanalyse entstand in Anlehnung an einen integrativen, textthermeneutischen Ansatz mit dem Versuch, sich nicht von vornherein auf eine bestimmte schulische Lesart festzulegen. Ein wichtiges Prinzip während des gesamten Analyseprozesses war daher, wie in der rekonstruktiven Sozialforschung üblich, das Prinzip der Offenheit, bei dem das eigene Hintergrundwissen und eigene Hypothesen an das Datenmaterial möglichst zurückgestellt werden (siehe dazu Kruse 2006).

Die Analyse der Interviews erfolgte in mehreren Schritten: Zunächst wurden aus den Transkripten einzelne Sequenzen ausgewählt und anschließend Sequenz für Sequenz die sprachlich-kommunikativen Phänomene im Text beschrieben, wobei verschiedene Aufmerksamkeitsebenen, wie Interaktion/Pragmatik, Syntax und Semantik, berücksichtigt wurden.

In einem nächsten Schritt folgte die Interpretation. In der Analysegruppe wurden dabei, wo möglich, verschiedene Lesarten für einzelne Passagen vorgeschlagen. Phänomene und Lesarten wurden dann daraufhin untersucht, ob sie innerhalb des Interviews konsistent sind, also ob sie häufiger im Text vorkommen. Wichtig war außerdem der Konsens innerhalb der Analysegruppe, d.h. es wurde ein „demokratisches“ Vorgehen angestrebt: Nur Lesarten, über die Einigkeit bestand, wurden weitergetragen. Zuletzt wurde versucht, zentrale Motive bzw. zentrale Thematiken herauszuarbeiten (vgl. Kruse 2006).

Erste Analyseergebnisse werden im kommenden Abschnitt vorgestellt.

6. Erste Ergebnisse

6.1 Individuelle Erfahrungen, Familiengeschichte, kulturelles Umfeld

Nähe und Distanz:

Jugendliche sowohl deutscher als auch italienischer Muttersprache äußern größere Nähe zu Gleichaltrigen mit gleicher Muttersprache, selbst wenn Kontakte zu Jugendlichen der jeweils anderen Sprache bestehen⁸:

- 485 B: (3) ja (-) ich bin mit den Italienern zusammen und auch befreundet,
486 aber (--) eh mit den deutschen Freunden,
487 die verstehen mich einfach besser,
488 wie: wie die Deutsch so sind

(12_labs)

⁸ Hervorhebungen durch Fettschreibung von den AutorInnen ausschließlich für diesen Beitrag. In den Transkriptstellen bezeichnen „A“ die InterviewerInnen, „B“ und „C“ die Befragten.

Eine italienischsprachige Jugendliche drückt in der folgenden Sequenz einen komplementären Sachverhalt aus, nämlich eine große Distanz zu den SprecherInnen der jeweils anderen Sprache. Zwar hat die Interviewpartnerin engen Kontakt mit deutschsprachigen Jugendlichen, aber sie hat keine deutschsprachigen Freunde, wobei das Räuspern vor „nie“ ihre emotionale Beteiligung bei dieser Aussage unterstreicht - dieselbe Jugendliche hat im Laufe des Interviews mehrfach betont, wie wichtig ihr Umgang mit Menschen ist:

- 526 B: [...] sì ci vivo a stretto contatto con queste
persone però ((si raschia la gola)) non ho mai non
ho amiche amici tedeschi che: che che capisco
come si comportano-

(04_labs)

Lebensbereich und Sprache:

Der Lebensbereich Familie ist ausschließlich einer Sprache zugeordnet, wie das folgende Beispiel zeigt. Die starke Betonung drückt aus, dass es um mehr als um die Konstatierung eines Faktums geht:

- 139 B: dohoam werd !LAI! daitsch gredet,

(06_labs)

In der Folge erklärt die Interviewpartnerin, Italienisch auch nur schlecht zu beherrschen, da in ihrem Dorf, dem nächstgrößeren Lebensbereich, niemand Italienisch spreche, und sie eigentlich keine Kontakte zur italienischen Sprache habe:

- 149 B: desho:lb bin ih ah sehr schlecht in italienisch,
150 A: ,mhm
151 B: weil ah in dorf neamand redet,
152 A: ,mhm
153 B: und ih hon ah !GOR! koane kontakte eigentlich zur italienischn
sprach.

(06_labs)

6.2 Sprachenlernen und Sprachverwendung

Individuelle Sprachlernstrategien (schriftlich vs. mündlich):

Die Interviews zeigen sehr individuelle Vorlieben bei Sprachlernstrategien: Manche BerufsschülerInnen bevorzugen das schriftliche Medium, wie aus dem nächsten Beispiel ersichtlich wird, während für andere der mündliche Kanal geeigneter ist. Diese Faktoren sollten bei einer individuellen Sprachförderung berücksichtigt werden.

- 1541B: [...] (--) jo immer schriftlich
[...]
1543B: nicht eh so:: mündlich,
[...]
1548B: das dermerkt kein mensch,
1549 von mir aus gsehn

(12_labs)

Sprachenlernen durch Interaktion:

Einigen Jugendlichen ist bewusst, dass Sprache nur durch Praxis gelernt wird, dass man Sprache also im täglichen Leben anwenden muss, und auf die Frage, wie sie sich Unterricht wünschen, fordern sie dies auch ein:

159 B: viel praxis holt (.)

[...]

161 B: wianig mit biacher und grammatik

[...]

167 C: und net lei so schreibn und so weil sem lernt mans net so gonz guet,

(14_labs)

Dass die Zweitsprache im persönlichen Alltag wenig verwendet wird, wird von einer Berufsschülerin als Hinderungsgrund angeführt, sie aktiv zu verwenden:

093 C: jo wenn man sie im täglichen leben onwenden kann und sel kann i
eben italienisch nete weil i wohn in [Dorf auf dem Land] und sem isch
net so viel italienisch und deswegen.

(14_labs)

Dieselbe Schülerin hofft auf eine bessere Beherrschung der Zweitsprache Italienisch, wenn sie erst einmal ins Berufsleben eingetreten ist:

224 aber i glaub wenn i nor wirklich des in der orbeit brauch nor lern is a viel
leichter weil wenn i=s nor wirklich im praktischen brauch, nor vielleicht
geahts decht leichter.

Eine solche starke Bindung des Gebrauchs der Zweitsprache an berufliche Domänen zeigt sich in mehreren Interviewtexten und ist kohärent mit der starken Betonung der weitgehenden Einsprachigkeit des engeren privaten Umfelds.

Sprachwahl:

In einigen Interviews lässt sich feststellen, dass sich die Befragten an die Sprache ihres Gegenübers anpassen. Dies betrifft sowohl die Wahl der Sprache als auch der Sprachvarietät: Manche Jugendlichen passten sich selbst auf dem Hochsprache-Dialekt-Kontinuum dem Sprachduktus der InterviewerIn an. Diese Flexibilität explizierten deutschsprachig sozialisierte Jugendliche auch in den Interviews:

379 B: und eh jo (-) je nachdem,

380 ob einer italiener ist oder deutscher ist,

381 red ich halt diese sprache.

439 A: [...]

441 wos redesch du do?

442 B: jo je nachdem,

443 von (--) welche sprache der andere spricht.

(12_labs)

Motivation:

Persönliche, intrinsische Motivation für das Sprachenlernen aus dem Bedürfnis nach Beziehung, nach dem Umgang mit Gleichaltrigen, illustriert die folgende Sequenz, in der die Interviewpartnerin ihrer Personenorientierung Ausdruck gibt:

[il tedesco è importante nella nostra regione, comunque] [...]
271 per **prima sono io ad aver bisogno di socializzare con gli altri**,
272 anche se sono di un'altra, [...]
273 di un altro,
274 di un'altra lingua,
275 comunque **ho bisogno di socializzare perché**,
276 ho bisogno di amici insomma,
277 sempre.

(04_labs)

Auf der anderen Seite wird die instrumentelle Motivation angeführt: Sprachenlernen sei wichtig für den späteren Beruf, für Chancen auf einen guten Job, die Zweisprachigkeitsprüfung wird in diesem Zusammenhang genannt. Diese Art von Motivation ist eher von außen herangetragen und ihr extrinsischer Charakter zeigt sich beispielsweise in Ausdrücken des Müssens (wie „e tu devi saperlo“):

598 A: [...] le tue conoscenze di tedesco?
599 B: sì, vorrei approfondirle perché nel mio lavoro sicuramente troverò (-)
) una persona (.) anziana o un bambino che parla il tedesco quindi
(-) cioè **devo saperlo parlare**. eh dev'esse=de dev'esser cioè (.) è
importante perché mi servirà sicuramente.
[...]
656 ti troverai ad un certo punto nel lavoro,
657 e in un momento che (.) troverai una persona che magari è tedesca, **e**
tu devi saperlo [comunque.]

(04_labs)

6.3 Überzeugungen, Einstellungen und Emotionen

Einstellungen zu Sprachen, z.B. dass Deutsch schwierig oder Italienisch leicht sei, lassen sich in verschiedenen Interviewtexten finden:

862 B: jo (--) i ihh find e ehm wenn man (--) deutsch (-) die grammatik,
863 die ist ziemlich **schwierig**

1016B: [...] gonz tolle sprache (hh) eh man könnte mehr wissn (--) eeh,
1017 ich weiß nich alle ausdrücke so (--).
1018 es gibt auch schwierige wörter,
1019 die ich nicht verstehe,
1020 (-) aber (-) s **italienische** ist eigentlich eigentlich auch **leicht zu lernen**

(12_labs)

Die folgende Sequenz demonstriert das Unbehagen mit dem Dialekt. Der verwendete Ausdruck „disagio“ (Unbehagen) ist dabei mit einer besonderen Bedeutung geladen, da mit diesem Wort

seit mehreren Jahren besonders in der italienischsprachigen Südtiroler Presse das Gefühl einer Benachteiligung der italienisch- gegenüber der deutschsprachigen Landesbevölkerung diskutiert wird:

- 547 okay quando senti il dialetto tedesco, cosa senti, [...] cosa provi?
552 B: (2) <<ridendo> hm **disagio** > perché[capisco]poco [sicuramente]cioè il
 tedesco qualche frase la capisco.
553 A: [h h]
554 [mhm]
555 B: (-) se: perché (-) cioè a volte mi chiedono delle indicazioni
556 A: mhm
557 B: e a volte me le chiedono in dialetto.
558 A: sì.
559 B: e non capisco.

(04_labs)

Emotionen wie Scham können eine Rolle spielen, wie das nächste Beispiel zeigt. Die Interviewpartnerin verwendet die Metapher vom Teufelskreis, in dem Misserfolg und Scham zirkulär zusammenhängen und einander bedingen:

- 1100B: des heng noar olls zom,
1101 des isch schon so a **tuiflskreis**
1102A: aha
1103B: erschto kann ih net,
1104 nocher follt mo vor lauto ding nocher nix mehr ein,
1105A: ,mhm
1106B: und nocher isch ebn ah wiedo die unwissnheit dabei,

(06_labs)

Bisweilen kommt eine ambivalente Einstellung der Zweitsprache gegenüber zum Tragen. Die folgende Passage beginnt mit der Formulierung ex negativo „Deutsch es ist eigentlich keine hässliche Sprache“; diese Aussage wird anschließend weiter relativiert mit „weil es gar keine hässlichen Sprachen gibt“. Vermutlich hielt es die Interviewpartnern gegenüber dem als „deutschsprachig“ eingestuften Interviewer für angebracht, ein Urteil über dessen Sprache abgemildert zu formulieren:

- 611 e: come ti piace la lingua tedesca?
612 cosa ne credi cosa ne pensi?
613 B: (1) beh che (1) insomma alla fine **non è una lingua brutta perché secondo me non esistono lingue brutte.**
614 perché sicuramente dietro la lingua c'è sempre uno stile di vita una cultura di di una popolazione sicuramente.
615 quindi non (.) cioè sono anche cose interessanti alla fine **quindi non (.) non è (una) brutta lingua.**

(04_labs)

Schließlich treten Auto- und Heterostereotypen zur Zweitsprachbeherrschung bei der jeweils anderen Gruppe auf. Das hier angeführte Beispiel scheint den eingangs erwähnten

Daten des Südtiroler Sprachbarometers (ASTAT 2006a) zu entsprechen, wonach unter der italienischsprachigen Bevölkerung die Deutschkenntnisse weniger ausgeprägt seien als umgekehrt:

- 1046B: da (-) ich find es schon toll,
1047 dass die (-) dass die:: **deutschn mehr italienisch können**
1048A: ,mhm
1049B: und nicht so wie die italiener,
1050 die (-) es gibt viele,
1051 **die verstehn kein einziges wort von deutschn**

(12_labs)

Zusammenfassend zeigen die ersten Ergebnisse der Interviewanalysen Distanz der Jugendlichen zur jeweils anderen Sprachgruppe, und Umgang im Alltag muss nicht zwangsläufig Nähe bedeuten, wie es bereits Baur 2000 dargestellt hat. Die Verwendung der Zweitsprache wird von den Jugendlichen, wenn überhaupt, eher im späteren Berufsleben angestrebt. Die SchülerInnen betonen die Bedeutung der konkreten Interaktion für das Sprachenlernen, was im Klassenzimmer auch zunehmend gefördert wird.

7. Ausblick

Geplant ist die Analyse weiterer Interviews und ein Vergleich mit den Interviews der Partnerregionen des Projekts „Language Bridges“. In künftigen Untersuchungen sollen die Interviews offener geführt werden, mit einem ersten narrativen Teil und einem zweiten Nachfrageteil. Ergänzend scheinen Gruppendiskussionen für die Zielgruppe der Jugendlichen an Berufsschulen geeignet, weil sie dann ihre „Gruppensprache“ beibehalten können, sowie eine Kombination mit quantitativen Methoden. Längerfristig ist es interessant zu untersuchen, wie so gewonnene Erkenntnisse in individuell-biographische Förderkonzepte umgesetzt werden können (vgl. Ehlich 2005).

Literatur

- ASTAT - Landesinstitut für Statistik - Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.) (2006a): Südtiroler Sprachbarometer 2004.
- ASTAT - Landesinstitut für Statistik - Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.) (2006b): Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfungen 2005.
- Baker, Colin (1992): Attitudes and language. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Baur, Siegfried (2000): Die Tücken der Nähe: Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen. Meran: Alpha&Beta.
- Bohnsack, Ralf et al. (Hrsgg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- CENSIS (Centro studi nazionali investimenti sociali)/Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsgg.) (1997): Identität und Mobilität der drei Sprachgruppen. Abschließender Bericht. Rom.
- Clément, Richard / Dörnyei, Zoltán / Noels, Kimberly A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. In: *Language Learning*, 44, 417-448.
- Deppermann, Arnulf (2001): Gespräche analysieren. Opladen: Leske & Budrich.
- Dilts, Robert / Hallbom, Tim / Smith, Suzi (1990): Identität, Glaubenssysteme und Gesundheit. Paderborn: Junfermann.
- Edmondson, Willis J. (1997): Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 88-110.
- Egger, Kurt (2001): Sprachlandschaft im Wandel. Bozen: Athesia.
- Ehlich, Konrad (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn - Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ellis, Rod (2002): The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Franceschini, Rita (2001): Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis. Tübingen: Stauffenberg.
- Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (2004): Leben mit mehreren Sprachen. Bern u.a.: Lang.
- Gardner, Robert C. (1985): Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold Ltd.
- Halbach, A. (2000): Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study. In: *System*, 28-1, 85-96.
- Helfferich, Cornelia (2004): Qualität qualitativer Daten - Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews. Opladen: Leske & Budrich.
- Kruse, Jan (2006, Juli): Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Freiburg (unveröffentlicht)
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch narrativer Interviews. Opladen: Leske & Budrich.

- MacIntyre, Peter D. & Gardner, Robert C. (1991): Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. In: *Language Learning*, 41, 513-534.
- Putzer, Oskar / Deflorian, Floriano (1997): Ricerca sulle competenze in seconda lingua nelle scuole della Provincia di Bolzano. (unveröffentlichte Studie)
- Selting, Margret / Auer, Peter et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. In: *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Vettori, Chiara (2004): La competenza del tedesco degli studenti italofoni di scuola media inferiore e superiore di Bolzano e Trento: confronto e valutazione. Modena. (unveröffentlichte Dissertation)

Arabic Language Learning and Motivation

Basma Dajani, University of Jordan, bdajani@hotmail.com

Abstract

As Arabic is the language of around 300 million people who live to the south of Europe and of many millions within Europe who are part of its fabric, the paper will present examples of good practice of how language can be a bridge between the civilizations and the peoples surrounding the Mediterranean.

The paper will highlight the experience gained by the Language Center (LC) at the University of Jordan in Amman, Jordan; in teaching Arabic to non-native speakers especially during the last 5 years. That has been a period that witnessed a marked increase in the number of international students interested in learning Arabic; a phenomenon which will be discussed in the paper.

In this paper the author will also compare seven categories of students: businesspeople, diplomats, military personnel, orientalists, nationals of Arab origin, spouses of Arabs, and others; in terms of their ability, interest as well as motivation behind taking up Arabic as a language to be studied.

The paper will describe a lecturer's experience of the various language teaching techniques adopted for each group of students, will highlight some of the specific difficulties the students face at each stage of learning, and the difficulties that students from certain nationalities face in learning this ancient language, Arabic, which unlike many other languages has not really changed very much for almost 1500 years.

The paper will propagate some ideas on how societies, cultures, and civilizations can better understand each other through understanding the other's language and will attempt to explain this phenomenon in the light of the events resulting from the caricatures originating from Denmark which profoundly angered Muslims and Arabs worldwide.

1. Arabic: Some facts.

Arabic is an easy language to learn. Indeed, it is easier than English! The main reason for that is spelling. Every letter you pronounce, you write! And every letter you write you read!

1.1 *Is Arabic grammar difficult?*

Arabic grammar can also be relatively easy and logical if it is well introduced and taught. Grammar is similar to mathematics. One has to think of the rule in order to reach the right way. Every language has its grammatical rules and almost every single rule has its exceptions!! Arabic Language pays great attention to grammar as does Dutch, Spanish, French and English. But because grammar needs thinking and a good amount of concentration as do mathematical solutions, people try to avoid such big calculations by using the colloquial dialects.

1.2 *Modern Standard Arabic*

Fus-ha is the ancient Qur'anic Arabic that has been spoken in Arabia since the 6th century. In Fus-ha, the speaker has to follow all the grammatical rules in his/her speech with the pronunciation of "Harakaat," i.e. sound movements of the letters. This is for the most part due to the fact

that it is the language of the Qur'an; the Muslims' holy book, which itself contains numerous verses that encourage people to interact with each other.^{1,2}

Modern Standard Arabic "Faseeha" is the official Arabic language used in the media as well as books and publications nowadays. It is the second category of Arabic which is preceded by the classical Arabic or "Fus-ha". It is the language that should be taught to non-native speakers.

In Modern Standard Arabic, the speaker follows the grammatical rules without the ending sounds of "Harakaat." Modern Standard Arabic helps the learner understand and interact with the vast majority of the people in 22 countries spanning from Morocco in the west to the United Arab Emirates in the east. Notwithstanding the introduction of many words that describe modern gadgets and amenities of living, Arabic is probably the only language that has virtually remained unchanged for over 15 centuries. Moreover, this fact makes the job of historians and researchers in old manuscripts relatively easier as they can read Arabic as it was written many centuries ago.

2. Colloquial or slang Arabic

Every language has many colloquial dialects or slang. It usually differs in the same country from the north to the south, i.e.; Spanish in Madrid compared to Cordoba, British English compared to Irish or Scottish or to American English! American English in Texas compared to the famous New York dialect!

If colloquial Arabic, which is the third category of the Arabic language, is to be taught at the language centre at the University of Jordan for example, it will be in the form of the local Ammani (of Amman the capital of Jordan) dialect, which is rather different to say the Egyptian dialect or the Tunisian dialect for example, thus making communication between the speakers of the various dialects rather difficult.

Interestingly enough, we faced a slightly similar situation at the LC recently, in a class that had five British students and five Americans. It was quite amusing following the differences in pronunciation and usage of some English words and the reactions of members of both groups towards each other during the breaks regarding word expressions.

Needless to say that when a learner or a non-native speaker speaks Faseeha, s/he can communicate with any native Arabic speaker. This is not the case when colloquial is used. Thus, Faseeha may be considered as an element of commonality for the Arab people; Bedouins, villagers, city citizens, educated and uneducated; and their Arab-speaking guests and associates.

Arabic does not have this serious problem which many try to focus upon; the difference between Modern Standard Arabic and Colloquial dialects. As some tries to emphasize that spoken Arabic is greatly different from modern standard Arabic. It is not that big an issue as the colloquial is taken from the Modern Standard.

1 O you men! Surely we have created you of a male and a female, and made you tribes and families that you may know each other; surely the most honorable of you with Allah is the one among you the most careful (of his duty). (Hujurat:13)

2 And one of His signs is the creation of the heavens and the earth and the diversity of your tongues and colors; most surely there are signs in this for the learned. (Rum: 22)

2.1 Writing Arabic made easy

Mastering any language well enough requires developing the capacity to write it. Colloquial Arabic is almost impossible to write. Writing colloquial Arabic dialects destroys the real language, and is actually almost impossible to master. In actual fact, written colloquial Arabic is almost impossible to read. If one looks at what has happened to the English language recently as a result of the advent of modern communications; e-mail and mobile telephone sms, and the rather strange style of writing that has developed that simplifies words; i.e.; *You* became *u*, *For* became *4*, *To* became *2*, *At* became *@* etc.

Table 1 shows an intelligent joke that was sent to me by a friend who knows my interest in teaching/learning languages. It demonstrates how a language changes identity completely if left to the whims of the general public.

The European Union has just announced an agreement whereby English will be the official language of the European Union rather than German, which was the other possibility.

As part of the negotiations, the British Government conceded that English spelling had some room for improvement and has accepted a 5-year phase-in plan that would become known as "Euro-English."

- *In the first year, "s" will replace the soft "C". Certainly, this will make the sivil servants jump the joy.*
- *The hard "C" will be dropped in favour of "K". This should Klear up confusion, and keyboards kan have one less letter.*
- *There will be growing public enthusiasm in the second year when the troublesome "ph" will be replaced with "f". This will make words like fotograf shorter by 20%.*
- *In the 3rd year, publik akseptanse of the new spelling kan be expectked to reach the stage where more komplikated changes are possible.*
- *Governments will encourage the removal of double letters which have always ben a deterrent to akurate speling.*
- *Also, al wil agre that the horibl mes of the silent "e" in the languag is disgrasful and it should go away.*
- *By the 4th yer people wil be reseptiv to steps such as replacing "th" with "z" and "w" with "v".*
- *During ze fifz yer, ze unesesary "o" kan be dropd from vords containing "ou" and after ziz fifz yer, ve vil hav a reil sensibl riten styl.*
- *Zer vil be no mor trubl or difikultis and evrivun vil find it ezi tu understand ech oza. Ze drem of a united urop vil finali kum tru.*
- *Und efter ze fifz yer, ve vil al be speking German like zey vunted in ze forst plas.*
- *If zis mad you smil pleas pas on to oza pepl.*

Table 1. Developing a new European language

Globalized or young people's Arabic has also developed a spelling of its own. The *hamza* became the (2); the *'ain* became the (3); the *ha* became the (7)...

Every Language is taught with some logic and has to be accepted by the learner even with some illogic within it. This example was given by an English teacher; How do we write "fish"? One possible way of writing it is "ghoti." If we take the "gh" from the word "tough" and the

"o" from the word "women" and "ti" from the word "nation," then we end up with "fish" spelt out as "ghoti!"

2.2 The Arabic script

It is fair to say that the difference between a literate and an illiterate person is the ability to read as well as write. If one lives in Jordan for a short time, s/he may become a little bit familiar with the Arabic Language from hearing some common words in the street and repeating them all the time, but still that does not mean that s/he has learned the language, especially if s/he does not know how to write it.

The Arabic script is admittedly difficult to learn or at least difficult to learn at the start however once the learner becomes accustomed to writing from right to left and starts to appreciate the beauty and the 'geometry' of the script, it becomes relatively easy to write the Arabic script.

It is true that there are forms of Arabic calligraphy that are almost impossible to read, even for the experienced Arab or Arab speaker; but such scripts have in most instances been written for aesthetic effects in old mosques or palaces; all over the Arab and Islamic worlds.

3. The Language Center (LC)

The Language Center (LC) at the University of Jordan in Amman was established in 1979³. That is some 27 years after the University of Jordan⁴ was founded in 1962.

One of its missions is to provide high quality intensive programs in teaching modern standard Arabic for speakers of other languages. The program offered by the center is divided into seven levels of classes: beginner stage (two levels), pre-intermediate stage, intermediate stage (two levels), upper intermediate and advanced stages. The LC offers, upon request, courses in 'Arabic for Special Purposes' for individuals or small groups in which instruction is based on individualized tutoring and the syllabus is tailored to suit the individual learner's interests. The LC has, over the years, received students from over 100 nationalities and a wide variety of age groups.

3.1 Motivation for learning Arabic

Arabic is the language of around 300 people in over 22 countries spanning from the United Arab Emirates to Morocco. It is the language of religion for 1.4 billion Muslims who in their prayers use it to recite versus from the *Qur'an*. It is an ancient language that probably excelled for over 5 centuries from the 8th to the 12th centuries A.D. when the Islamic state was at its heyday.

Five years ago, the average number of students registering for learning Arabic at the LC was around 70 per year, mostly from Europe and the Far East; China and Malaysia in particular. While this year, 2006; the average exceeded 250 with the majority of students coming from the United States of America, Korea, Turkey and other parts of Europe.

There can be no doubt that there has been increased interest in learning Arabic after the events of 11 September 2001 (9/11) especially from Western countries and Europe. Since the Arab World is part of the Islamic World and it has been in focus as a consequence of the events of 9/11 and the new US-led occupation of Iraq, many new factors came into play that generated huge interest in learning this language.

³ <http://www.ju.edu.jo>

⁴ <http://www.ju.edu.jo>

Social, cultural as well as career-related factors are also important elements behind the increase in the numbers of Europeans and Americans that wanted to learn Arabic and more about Arabs and study their culture in order to understand and find out some of the reasons behind what is going on and the serious and dangerous events that beckon the Arab world.

Globalization has had and still has a tremendous impact of people's interest in other cultures and languages, as it opens up new horizons for people to travel and explore other cultures and civilizations other than their own. Moreover, the advent of information and communication technologies and its main manifestation; the Internet, together what specialists have called cultural technology as manifested in the advent of satellite and global television have really generated in people's interest in learning languages other than their own.

Young generations looking for better job opportunities for work and exciting careers in exotic places discovered what a marvelous thing it is to master the language of the people in the country or area they wished to visit.

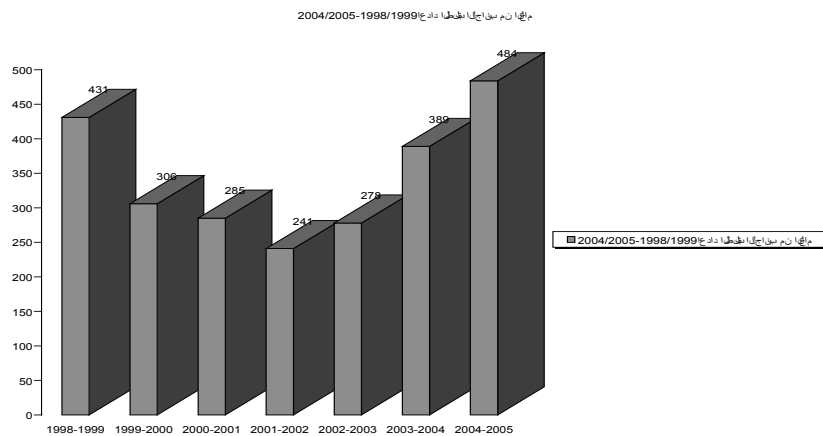


Figure 1. Number of foreign students at the LC; 1998-2005.

3.2 Learning languages

Learning opens many doors. When one learns a foreign language, s/he expands the limits of his/her own world. It is a pleasure to understand others and discover new spheres with positive attitudes.

People learn Arabic for a variety of reasons: for work, for travel, for religious purposes, because of marriage or friendship with an Arab, or simply as a hobby. The motivation to some extent determines the most appropriate learning method.

Moreover, as learning Arabic - or any other language for that matter - means devising a new mode of communication, thus the learner has develop the appropriate serious open-mindedness required, as well some respect for the language s/he is attempting to learn. When I want to learn Korean Language for example, I have to put in my mind that it is a completely new language for me but still it is a well established language for the Korean people and I am learning it to get the benefit of it in all ways.

The same is of course true for learning Arabic. One has to start with the wish of discovering a new world different than the one with the Latin roots for example, and not to take a sarcastic attitude towards this difference.

Also, there should be respect towards the multiple teaching methods as there can not be one similar way of teaching a foreign language, but it mostly differs from a language to another. For example, when an Italian learns French it is not the same as when s/he learns Arabic or Chinese! So the new learned language determines its own methods under the umbrella of learning/ teaching foreign languages.

4. Innovative methods at the LC

How do we teach Arabic for non native speakers at the LC?

LC's motto is: "Every minute of your stay counts." "You have come a long way in order to study Arabic. We will do our best to make your time worthwhile, in a friendly, welcoming, but also educationally serious atmosphere."

The LC's first objective is to make its program unique in its diverse components: class hours, lab sessions, tutorials, trips and social activities.

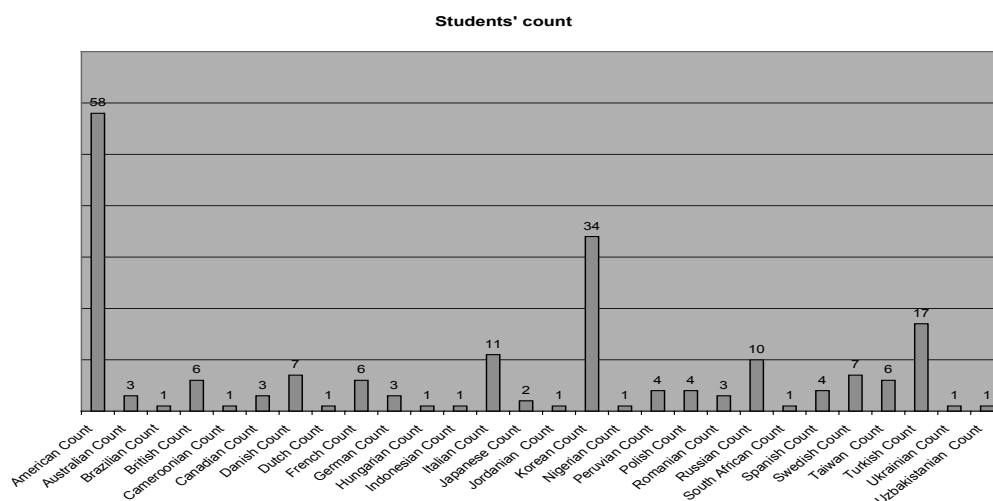


Figure 2. Number of foreign students at the LC by nationality; 2005/2006

The LC offers a language partner system from day one of each semester where the learner has the choice to get a native student speaker who will assist him/her free of charge with the new learned language while the learner teaches the native speaker his/her native language. This is one effective way of introducing the learner to the Arabic mentality through this association with somebody local from the same age group.

This system has proved its success among LC students as it builds useful contacts and friendships. It is an intellectual, cultural and most importantly a humane exercise that quickly bridges whatever divides are there between the non-local student and his/her new and exciting environment. These hours that this local language partner spends with the guest student are counted as part of the Community Service Requirement that all local students have to fulfill, and

it is realized through a long-term understanding that the LC had developed with the Community Service Office at the University of Jordan.

4.1 Teaching

The main program at the LC which consists of 6 to 7 levels of Arabic classes runs for 4 hours a day from 9 a.m. to 1 p.m., 5 days a week. Special tailored programs/classes meet according to the individual learner's schedule.

For All levels as well as total beginners we work on the four skills; Reading, Writing, Speaking and Listening. By starting directly with the classical way of introducing the alphabet, we generally satisfy the wish of students; who prefer this technique to the more modern one of having them memorize vocabulary before recognizing the letters. Given five to seven letters a day, the student soon becomes able to combine these letters and write some words. Within a few days, s/he starts writing every single word that they hear and are able to read any word as well.

After that 'daily life' vocabulary is introduced through pictures. The learner has to memorize as much as s/he can as it helps them in the next step which is forming sentences. A new student of Arabic needs to memorize a fair limit of words to use it in sentences and gradually combine it with grammatical rules.

The greetings sentences and practical interaction vocabulary is also introduced at the very beginning to help the learner easily feel adjusted in the host city, where s/he is learning Arabic. Most of LC students find it more exciting to learn Arabic in its native environment as it enables them to practice their newly acquired language skills and experience first-hand the rich cultural context for which Arabic is used.

Sometimes teachers at LC face some difficulties with students at the first level as members of this group are often quite excited about learning and ask for too much information at the very starting level. That is why one of the most important qualifications for teachers of Arabic is patience. The teacher has to have the capacity to control the flow of information while at the same time encouraging the students, and not discouraging them by ignoring their endless enquiries.

New students are always eager and in such a hurry to be able to express themselves in this new language. However, sometimes the problem comes up when they think that Arabic is a difficult language. This is an added burden that the teacher has to overcome.

4.2 Grammar

Working according to the constructive method (i.e. through sentence building rather than rules of grammar), grammar is introduced in all levels through comprehension and the four skills (reading, writing, speaking and listening). Over the years, it has been proven that to teach grammar within the skills is much more effective and better than teaching it as a subject by its own. Most students nowadays do not study their native language's grammar neither in primary schools nor in higher education. But when the learner is introduced to the grammatical rule through sentence building, better results are obtained. With practice, s/he starts to appreciate the subtlety of grammar.

Needless to say that practicing the use of a language is very important. As it is well known, practice is needed for the fluency of a new learned language. If one does not use this new

language for long periods, it is not easy to keep it alive in the memory, and may require a great deal of effort on the part of the learner to easily use it again. That is why the best advice for all language learners is to keep on using daily the new learned vocabulary either by writing sentences with all the studied formats or talking with native speakers regardless of the mistakes made or the limited subjects addressed.

A total beginner of Arabic who studies intensively in the first level and does his/her written homework daily can relatively easily express him/her self in about one full page or two correctly by the end of a four-month semester at the LC.

5. Emphasis on culture by the LC

At the LC, Arabic is taught not only through linguistic frames but also through literature, culture, history, media, and common daily life materials. Teaching a language requires introducing it within all contexts and subjects. Everyone who studies at the LC gets to know the Arabic culture well enough through studying its main themes and joining some cultural events and activities within a family atmosphere that we try to cultivate at the LC.

In this context, it is worth mentioning that the local culture is quite a suitable environment for such extra-curricular activities. Teachers at the LC often interact with the students of the Arabic program and act as tourist guides and general hosts for them. Thus, the students are often invited to visit the families of the teaching staff and to attend typical wedding parties or condolences rituals and other occasions which are considered great chances to experience the close interaction between Arab culture and the Arabic language.

Moreover, Jordan provides a very suitable backdrop for introducing the different aspects of Arab traditions and customs. It is considered a moderate country where even the local colloquial dialects are relatively close to the modern standard Arabic especially if compared to the dialects spoken in Egypt, Algeria, Kuwait and Lebanon.

For a westerner or an easterner to live in a city like Amman is generally quite a pleasant experience. The weather, the friendliness of the locals and access to all international print and other media as well as the food are often cited as reasons for why Amman is such a comfortable place for one to learn Arabic. The daily life needs are easily accomplished in Amman. As a modern city, Amman to a great extent is up to the level of most European cities. The learner has the freedom to move around, go to cinemas, cafes, restaurants, shopping malls and deal with an understanding people who like so much to interact with outsiders and to welcome them by (unfortunately) speaking not Arabic them but English.

There are ancient historical places in the east, west, north and south of Amman where the students of the Arabic program at the LC have the chance to visit and sightsee during their study period. The LC organizes weekly field trips as extra curricular activities with teachers acting as guides. Such visits in going down from Amman to the Ancient Nabatean city; Petra; camping in the magnificent desert and among the colorful mountains of Wadi Rum where the student has a chance to get closer to Bedouin life and enjoy their famous hospitality, walking around in the ancient Roman city of Jerash, going up to the citadel of Ajloun, swimming in the Red Sea of Aqaba and experience swimming in the Dead Sea; which is the lowest point on Earth.

5.1 *Other activities*

Weekly lectures on selected subjects in Arabic are given to all students at the LC by specialists. The topics are mostly chosen by the students. It is a chance for open discussion on topics such as Islam, Arab Women, government, political system and social relations. Sometimes lectures are given in English especially to satisfy the demands of low academic level students and beginners of Arabic.

International food festivals are nice social activities where almost each nationality in the LC offers a traditional plate and all the students enjoy tasting new dishes by their friends.

The Korean day, the Turkish day, the Polish day and the American day are examples of the sort of interaction that takes place at the LC. Mostly in these ceremonies, the students from these countries present nice shows in Arabic, along with their native languages.

"Arabic for All" is a Students' Magazine which is a product of the literary Arabic output of students. It is published at the end of every semester by the University of Jordan press and edited by teachers of LC. This magazine encourages new students to express themselves freely in anyway they like.

6. **Diplomat Students**

The LC has become very popular in the last five years for diplomats to study Arabic for special purposes. It started with a successful agreement between the British Foreign Affairs Linguistics Department and the Language Center followed by another successful agreement with the Australian Foreign Affairs and Military Departments.

This experience proved the effectiveness of the one to one teaching programs, especially when the learner is very serious and eager to get the best of every class hour.

Diplomat students mostly start learning the foreign language at their base and it is really remarkable the offered feedback from their supervisors and teachers to the LC from the beginning of their program and throughout their progress.

The diplomat studies Arabic in an intensive program for about nine months, three or four hours a day for five days a week in a special tailored program different in context from the seven levels taught in the LC. They study Arabic language concentrating on political, economic and media materials. Usually the diplomat asks for the materials related to his/ her next station. i.e.; if s/he is going to Jerusalem, s/he studies more the materials on the Palestinian conflict. Or if s/he is going to Iraq, studies more the materials covering the Iraqi war.

Still the language has to be covered from various daily life aspects as the diplomat needs to learn Arabic for dealing with the people in the street, the market and socially to facilitate living in the new city with the new language.

Field trips to the Diplomatic Institute, Houses of Parliament, Newspaper Houses are organized where discussions take place in Arabic to encourage the diplomat learner to practice his/her Arabic.

6.1 *Students of Arab roots*

Students in this group come from all over Europe and the United States. They form a phenomenon by their own in the LC especially in summer semesters. Usually they are students with a limited background of Arabic colloquial dialects without writing and reading knowledge. Most of them are anxious to learn Arabic and to know more about their country of origin and the Middle East.

They feel the need to being exposed to the Arab mentality. As most have double nationalities, they feel the urge to master Arabic as that may help them build careers in the Middle East. Teaching this group the clarity of modern standard Arabic and the use of grammar through comparing Arabic to other languages is one of the ways to help them become convinced of the right linguistic format.

6.2 Businesspeople

Lately, Arabic became a desired language for Korean, Chinese, and Japanese businessmen more than others. It is clear that the Arab countries have an open economic door to Far Eastern products, especially Iraq. At the LC, we have witnessed a marked increase in learners coming especially to learn Arabic for trade relations within the area. The average learner is young, enthusiastic and serious in terms of trying to grasp modern standard Arabic. Not surprisingly, learners in this group tend to pick up a variety of Arabic trading terms rather quickly.

6.3 Journalists

With the Globalization we live, media has become one of the main fields that connect our small world. So, there was a tremendous draw from international journalists to learn as many languages as they could. As the Arab World has been fully engaged in a number of critical political events lately, journalists have found it a necessity to learn Arabic to be able to communicate with opinion leaders and the general public in the Arab world.

6.4 Marriage relations

Another group of interesting learners is the wives or spouses of Arabic people. Many have been in the Arab world for a long time and have managed to pick spoken Arabic and are able to communicate comfortably, and other who have just moved back to the area and are interested in getting a proper academic education to improve their Arabic. The motive for these people lies in their desire to be able to comfortably communicate with their Arab families, children and generally follow the various social activities. Some have developed an interest in Arab culture and history and want to learn more through mastering the language. This group mostly prefers developing their skills of speaking and listening rather than reading and writing.

6.5 Students: What is common and what is not

Studying a new language mostly stems from a personal wish. This adds enthusiasm to this new endeavor that the learner is undertaking. The results depend on the learner's personal efforts together with his/her teachers. When the learner feels acquainted with the new studied language, studies it with a fully open mind, makes an effort in his/her homework and class interaction, quick positive results are achieved in terms of linguistic progress.

This is actually one of the main factors that make teaching languages such an interesting field. The learner's aptitude for studying and improving in his/her language ability is so encouraging for the teacher.

Age differences among language learners are an interesting element that gives a refreshing experience to classes.

7. Studying material

In 2001, the University of Jordan published the first level book of Arabic for non native speakers, which contains basic vocabulary taught through pictures. The book is completely in Arabic without any language translations. The main idea was that the book becomes the introductory reference to all learners from all over the world, coming from different backgrounds and various native languages. The book introduces writing skills by showing how each letter should be written in all its forms and introduces the learner to simple grammar lessons gradually by moving from letter to word to sentence with basic verb tenses. Grammar is introduced through formats and not through rules. It is not easy for a beginner of Arabic to understand and follow the grammatical rules except by following a rhythm and a symbol to get the sense of this special language. By studying this book, the learner will have learnt more than 550 Arabic words which s/he can write, read correctly, may use in simple sentences to express simple ideas, and write a full page with few mistakes.

In 2002 the second book was published introducing the learner to texts on daily life terminologies, and texts on Jordan and places to see in the country. By studying this book, the learner will feel relaxed to express him/ herself in clear Arabic, to understand most spoken Arabic and to write with very few mistakes.

This summer, publication of the third book is about to be completed. It deals with texts on culture and opens the topic of the media to the learner by introducing texts on journalism. By studying this book, it will be easy for the learner to read Arabic newspapers, discuss social subjects in Arabic and to write correctly on any theme.

8. Conclusion

The interaction between Europeans and Arabs goes back hundreds of years and it has always been stimulating. Although there have been periods of conflict between the civilizations either side of the Mediterranean, there nevertheless have periods of tremendous collaboration. Indeed, numerous European scholars have admitted that had not been for the flow of knowledge and culture into Europe through Andalusia or Muslim Spain, renaissance in Europe may never have started around the 16th century.

During the 20th century, many Arabs were enthusiastic about learning English, French and Dutch; especially as Britain and France were the colonial powers that dominated the Middle East region after World War I. Now, learning Arabic by Europeans and Americans has been gaining ground.

The LC at the University of Jordan strongly believes in teaching Arabic for non-native speakers as a means to educate such a group about the Arab and Islamic worlds and to bridge the divides that have been appearing between our cultures and peoples.

Bibliography

Journal for Distinguished Language Studies (2005): Coalition of Distinguished Language Centers: MSI Press - Volume 3.

Wahba, Kassem M. et al. (2006): Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in *the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.

Al-Arabiyya, (2002): Journal of the American Association of Teachers of Arabic, Vol. 35.

Al Anaty, Walid (2005): Nehad Al Mousa and teaching Arabic Language. Jordan. Ministry of Culture press.

Pamphlet of the Language Center. (2005-2006) Amman. University of Jordan.

Didactiques Languages Publications: <http://www.dilap.com>

National Capital Language Resource Centre: <http://www.nclrc.org>

World Language: <http://www.worldlanguage.com>

Al-Bab: <http://www.al-bab.com>

Les représentations sociolinguistiques de locuteurs adolescents en Alsace (France)

François-Xavier Bogatto, Elise Mercier, Arlette Bothorel-Witz, bothorel@umb.u-strasbg.fr,
Département de Dialectologie, Université Marc Bloch, Strasbourg.

Abstract

En Alsace, les représentations sociolinguistiques des adolescents n'ont pas fait l'objet d'études approfondies. Des enquêtes qualitatives (semi-directives) menées auprès d'une vingtaine d'élèves de troisième (collège) se focalisent plus particulièrement sur les langues vivantes (allemand et anglais) que ces jeunes, vivant dans une région frontalière, apprennent parallèlement à l'école. Les représentations se construisant en contexte sont abordées comme de possibles indices de la motivation de l'apprentissage des LVE. L'étude cherche par ailleurs à vérifier dans quelle mesure les compétences en LVE des apprenants sont recontextualisées dans des espaces extra-scolaires.

Dans le cadre du programme *Language Bridges*, une recherche collective¹, de nature empirique et qualitative, a porté sur les représentations des langues et pratiques en Alsace et, plus particulièrement, sur les représentations que les élèves (adolescents de 14 - 15 ans) vivant dans cette zone frontalière ont des langues vivantes étrangères (LVE) qu'ils apprennent à l'école. En raison des thématiques de ce Colloque sur le multilinguisme en Europe, notre contribution (qui prend appui sur les résultats de nos enquêtes) tend à rendre compte du possible impact des faits dits subjectifs (représentations, attitudes) sur la motivation de l'apprentissage de l'allemand et, parallèlement, de l'anglais.

Dans le domaine de l'éducation et, plus spécialement, de l'apprentissage des langues secondes et étrangères, de nombreuses études ont porté et continuent à porter sur la motivation des apprenants. Il ressort de cet ensemble de travaux théoriques et méthodologiques très hétérogène que les modèles socio-psychologiques mettent particulièrement en avant l'incidence de la motivation et des attitudes et/ou représentations sur la réussite ou l'échec de l'apprentissage². Plus récemment, Candelier et Hermann-Brennecke (1995), Zarate (1995), Candelier (1997), Gajo (1997), Matthey (2000), Billiez et Millet (2001), Moore (2001) ont, entre autres, fait une large place aux représentations (représentations de l'étranger, des langues et/ou de leur apprentissage) dans la didactique des langues. La plupart de ces travaux, indépendamment de leurs orientations, mettent en évidence l'ambiguïté de la notion (multidimensionnelle) de motivation et la complexité de ses liens avec les faits représentationnels / attitudinaux et l'apprentissage des langues. Motivation, représentations et apprentissage constituent, en quelque sorte, les termes d'une triade qui interagissent les uns avec les autres, de sorte qu'il ne saurait être question d'une causalité et d'effets linéaires, mais d'une «rétroaction en hélice» (Blanchet 2005 : 28) entre les termes en présence. Il s'ensuit que, si l'analyse des représentations peut apporter des éléments d'appréciation sur cette dynamique complexe, elle ne peut en aucun cas donner accès au système de motivations qui sous-tend l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et encore moins fournir les bases d'une mesure de la motivation (si tant est qu'elle est possible).

1 Outre les auteurs de cet article, l'équipe strasbourgeoise impliquée dans ce projet est constituée de Dominique Huck, Frédéric Mékaoui et d'Anémone Geiger-Jaillet.

2 Cf. Gardner et Lambert (1959), Gardner, Gliksmann, Smythe (1978), Clément et Hamers (1979).

En raison de l'orientation sociolinguistique de nos recherches, nous avons opté pour une posture épistémologique qui nous a conduit à considérer le milieu scolaire comme un espace plurilingue. En abordant ainsi la problématique sous l'angle des contacts inter-linguistiques, nous avons été amenés à faire une place particulière aux représentations que les locuteurs ont de leurs langues, des langues vivantes étrangères, de l'apprentissage de ces langues, etc. Il existe, à l'heure actuelle, un large consensus³ pour admettre que dans les situations de plurilinguisme complexe, «les représentations (...) sont une donnée essentielle, toute aussi concrète que les pratiques verbales effectives elles-mêmes, au moins aussi agissantes que ces pratiques et parfois (souvent ?) davantage (...)» (Blanchet, 2003 : 301)

La posture épistémologique retenue nous amène à formuler l'hypothèse que les représentations - qui se construisent dans le discours - fonctionnent comme des indicateurs susceptibles d'apporter des éléments d'appréciation plus ou moins explicites sur les différentes formes de motivation de l'apprentissage des langues. Ce faisant, nous admettons avec Py⁴ que si les représentations ne sont pas le reflet de la réalité, elles favorisent certains comportements et réciproquement.

1. Cadre méthodologique et théorique de l'analyse :

1.1. Les notions de représentations sociolinguistiques et d'attitudes

Telle que nous l'entendons, la notion de représentation est empruntée à la psychologie sociale dont les travaux fondateurs⁵ cherchent à rendre compte de la manière dont se construisent des savoirs communs à propos d'objets sociaux et culturels.

Sans épuiser tous les traits de définition des représentations sociales, nous retenons, dans notre optique disciplinaire, qu'elles sont «(...) une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (Jodelet, 1993 : 39). Cette modalité particulière de savoir pratique se (re)construit et circule dans un espace social, dans des contextes (socio-politiques, socio-culturels ...) donnés qu'elle tend à rendre plus lisibles. Si la psychologie sociale met surtout l'accent sur le caractère social, partagé de ce savoir pratique, celui-ci comporte aussi des parts plus psychologiques qui sont déterminées par nos expériences, le vécu personnel et par la manière dont l'individu intériorise et s'approprie ce savoir collectif. Au total, les représentations se situent à l'interface du cognitif, du social et du psychologique.

En raison de l'approche structurale que retient la psychologie sociale, les représentations sociales constituent «des systèmes d'interprétation qui régissent notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent nos conduites et les communications sociales» (Jodelet, 1989 :36). Les représentations déclenchent, en conséquence, des actions déterminées et/ou des prises de position. Ces prises de position s'expriment à travers les informations, les opinions, les croyances, les stéréotypes, les clichés, mais aussi à travers les attitudes que nous considérons, en conséquence, comme l'une des formes d'expression (positive ou négative) du système de représentations.

La représentation est représentation d'un objet (langues, apprentissage, bilinguisme, etc.). Se représenter est, en conséquence, un acte de pensée par lequel le sujet se rapporte à un objet et traduit sa relation symbolique à l'objet.

3 Cf. Blanchet (2003 : 301-302), in : Blanchet, de Robillard (2003), Matthey (1997).

4 Voir Py, in : Cavalli, Coletta, Gajo, Matthey, Serra (2003 : 20).

5 Cf. Moscovici (1961).

En tant que produit social, la représentation se construit dans le cadre d'un processus d'échange et d'interaction. Elle existe dans et par le discours. C'est, en effet, dans le discours que les représentations sont objectivées, confrontées les unes aux autres, qu'elles se construisent et se reconstruisent.

Les représentations peuvent faire l'objet de deux types d'approches complémentaires qui méritent d'être confrontées. La première, fortement marquée par la psychologie sociale (qui cherche prioritairement à saisir le sens social), conduit à s'intéresser au contenu des représentations verbalisées dans le discours (à ce qui est dit / pas dit). La deuxième, d'orientation plus linguistique⁶, porte l'attention sur les processus d'émergence, sur la mise en mots des représentations en/du contexte ; elles sont alors appréhendées comme des constructions discursives, de nature plus individuelle et, partant, moins stable. Dans le cadre imparti, nous ne retenons que la première de ces deux approches en mettant l'accent sur le «dire», c'est-à-dire sur le contenu des représentations.

1.2. Cadre méthodologique

1.2.1. Recueil de données et protocole d'enquête:

Dans la mesure où les représentations se construisent dans les échanges et les interactions, les données ont été recueillies par le biais d'entretiens. Nous avons opté pour une enquête semi-directive (constituée de 133 questions ouvertes) qui donne aux informateurs la possibilité de s'exprimer aussi librement que possible et qui vise à faire produire du discours. La méthode de recueil des données relève, en conséquence, d'un processus intersubjectif, qui met en jeu un enquêté et un enquêteur. Bien que celui-ci veuille à susciter le discours sans l'influencer, il introduit néanmoins un biais qui influe inévitablement sur la nature des données recueillies.⁷

Les entretiens ont eu lieu en milieu scolaire (centres de documentation et d'information, salles de permanence). Si l'enquêteur s'est efforcé de rendre l'échange avec les élèves aussi informel que possible, il n'a, en revanche, pas cherché à minimiser l'influence du contexte spécifique de l'échange langagier.

1.2.2. Les informateurs :

Dans le cadre du programme *Language Bridges*, le nombre d'élèves interviewés a été fixé à vingt. Il s'ensuit que ce qui est visé dans ces enquêtes relève de réalités micro-sociolinguistiques qui, par comparaison, tendent à donner une vision plus générale ou plus globale du terrain et de la problématique.

Afin de tenir compte de l'une des exigences de la psychologie sociale⁸, nous avons cherché à interroger des apprenants qui forment un groupe social aussi homogène que possible et qui partagent les mêmes expériences d'apprentissage / enseignement des langues vivantes étrangères. Les vingt élèves interviewés (13 filles, 7 garçons) sont des élèves de troisième qui, au moment de l'enquête, apprennent deux langues vivantes étrangères, à savoir l'allemand (LV1) et l'anglais (LV2). La quasi-totalité des informateurs (16/20) suit un cursus qualifié de «trilingue» (français, allemand, anglais) qui les a conduits à apprendre l'allemand (3 heures / semaine) et l'anglais (3 heures / semaine) dès la classe de sixième. Quatre des élèves interrogés

6 Voir à ce sujet, Gajo, in : Matthey (1997 : 9-10), Py (2000 : 12), Matthey, in : op. cit. (2003 : 47 et svtes).

7 Voir, par exemple, Matthey, in op. cit. (2003 : 52).

8 Cf. Herzlich, 1969.

sont inscrits dans une section normale, au sein de laquelle l'allemand est enseigné dès la sixième et l'anglais à partir de la quatrième. Indépendamment du cursus, on notera que la plupart des élèves (17/20) a préalablement suivi une initiation à l'allemand dès le primaire (entre le cours préparatoire et le cours moyen 1).

A une exception près, tous les informateurs sont nés en Alsace. Il en va de même pour la majorité de leurs parents (15/20), de sorte que l'enquête porte, pour l'essentiel, sur des élèves d'origine alsacienne, qui pour autant ne disposent pas nécessairement d'une dialectophonie active ou passive. Deux élèves (immigrés de la deuxième génération) ont des parents d'origine marocaine. Enfin, l'un des parents de trois de nos informateurs est d'origine étrangère (Liban, Allemagne).

Nous n'avons pas eu de prise sur le choix des informateurs ; celui-ci a été opéré par les principaux de collèges et /ou par les enseignants d'allemand. En revanche, nous avons pu formuler des souhaits quant à l'implantation géographique des six collèges retenus (deux collèges se trouvent à Strasbourg, trois se situent dans le Bas-Rhin [Saverne, Bischwiller, Wissembourg] et le dernier dans le Haut-Rhin, à proximité de la frontière entre l'Allemagne et la France [Volgelsheim]).

2. L'analyse du discours sur les langues

L'analyse du contenu du discours vise à mettre en relief le système de représentations et les faits attitudinaux susceptibles de renseigner sur la motivation de l'apprentissage des LV1 et LV2.

2.1. Les représentations des LVE apprises à l'école

2.1.1. La dimension fonctionnelle des LVE (importance, utilité, etc.)

2.1.1.1. L'importance des LVE

L'importance que les parents attribuent aux langues vivantes étrangères a été abordée, de manière indirecte, à travers le discours des élèves. La question porte sur les exigences parentales en termes de résultats scolaires. Si l'on excepte les élèves (5/20) dont les parents n'ont à formuler aucun souhait particulier puisque leurs enfants obtiennent de bonnes notes dans toutes les matières, les attentes des parents semblent être motivées par le souci de la réussite scolaire et, par ricochet, de l'avenir professionnel de leurs enfants. En totale conformité avec l'idée répandue que la sélection s'opère sur les résultats obtenus dans les matières scientifiques, les mathématiques, fréquemment associées au français et, plus rarement, à l'histoire et à la géographie, constituent les matières qui suscitent la plus grande vigilance des parents (11/20). Il s'ensuit que le discours des élèves sur les contraintes que leur imposeraient leurs parents ne fait aucunement ressortir l'importance, voire le rôle que joueraient les LVE dans la réussite scolaire et professionnelle. Les langues ne figurent en bonne position que dans deux cas sur vingt.

La question de savoir si les parents accorderaient une place prépondérante à l'une des deux langues, allemand ou anglais, révèle des positionnements divers :

- Une petite majorité de parents (11/20) marquerait une préférence pour l'allemand ; celle-ci semble être motivée par la proximité géographique de l'Allemagne et, en conséquence, par la possibilité de parler plus souvent l'allemand que l'anglais.

- Les parents de six de nos informateurs retiendraient l'anglais en raison de son statut de "langue internationale" et/ou de "langue la plus parlée dans le monde".
- Enfin, les parents de trois informateurs ne marqueraient aucune différence entre l'anglais et l'allemand.

Il ressort du discours des élèves que les parents semblent privilégier la langue qu'ils maîtrisent le mieux ou, inversement, celle qu'ils sont le moins en mesure de parler et/ou d'écrire et/ou de comprendre.

Malgré la diversité des positionnements, la situation de région frontalière renforce l'importance que prend l'allemand dans les représentations des parents.

La très grande majorité des élèves (16/20) s'accorde à reconnaître, sans réserve, l'importance des LVE. L'analyse du discours révèle deux grandes tendances. Pour une moitié des enquêtés, la place qui revient, dans les représentations, aux LVE est déterminée par des profits immédiats ou plus lointains (résultats scolaires, obtention du baccalauréat, réussite professionnelle). Pour l'autre moitié des élèves, les raisons invoquées (qui dépassent le cadre strictement scolaire) relèvent de visées plus communicatives (possibilité de communiquer dans le pays étranger ou avec des étrangers en France). Il est remarquable que la langue en tant que moyen d'accès à une autre culture n'est guère évoquée par les élèves.

La question de la prééminence d'une langue sur l'autre, en tant que matière scolaire, ne permet pas de conclure à la position hégémonique de l'anglais ou de l'allemand. En revanche, les langues entrent dans des rapports de concurrence, lorsque, à l'intérieur même de l'espace français, le centre est opposé à la périphérie. C'est ainsi que l'appartenance à une zone frontalière comme l'Alsace vient relativiser la place de l'anglais, pourtant qualifiée de "langue universelle", de "langue du monde", au bénéfice de l'allemand⁹. Le rôle particulier qui revient ainsi à l'allemand en Alsace est reconnu par la quasi-totalité des apprenants qui invoquent la proximité géographique de l'Allemagne, l'histoire de l'Alsace ou une forme d'apparement entre l'allemand et l'alsacien (dont ils ignorent les raisons).

En totale contradiction avec cette spécificité, la place que pourrait prendre l'allemand dans la future vie professionnelle des élèves ne va pas de soi. Si l'on fait abstraction de deux élèves qui ont le projet d'enseigner l'allemand (professeur d'allemand, professeur des écoles dans des sites bilingues paritaires), la fonctionnalité de l'allemand est limitée à des activités et à des secteurs professionnels (secteur médical, commercial, etc.) qui impliquent des échanges avec des Alsaciens âgés (qui ne disposeraient pas d'une bonne compétence en français) ou avec des locuteurs germanophones (touristes, germanophones résidant en Alsace, collègues de travail en Allemagne). Le rôle que pourrait jouer l'allemand à l'international (dans le commerce, dans une entreprise, etc.) n'est jamais considéré.

La question de savoir quelle pourrait, dans cette même perspective professionnelle, être l'importance de l'anglais suscite un positionnement très différent. A l'exception de deux informateurs, tous les élèves soulignent le rôle déterminant de l'anglais, langue la plus enseignée et la plus parlée. Cette prééminence de l'anglais est particulièrement manifeste chez les élèves qui se destinent à des métiers qui relèvent de l'international ou de domaines scientifiques (physique, chimie, informatique).

⁹ Certains élèves font le même raisonnement pour l'espagnol dans les zones limitrophes de l'Espagne.

En raisonnant, finalement, dans l'absolu et non plus dans le cadre scolaire ou professionnel, le rôle hégémonique de l'anglais est revendiqué par deux tiers des élèves.

Au total, les différentes représentations de l'importance de l'allemand et de l'anglais ne sont pas contradictoires mais déterminées par le point de vue adopté.

Parmi les critères qui fondent, sans référence à un contexte particulier, l'importance d'une langue, le poids démographique d'une langue (nombre de locuteurs dans le monde, en Europe, sur le territoire national) apparaît comme le facteur le plus déterminant. D'autres arguments relevant d'une dimension identitaire (langue nationale ou régionale, langue d'origine), spatiale ou géopolitique (langue d'un pays immédiatement limitrophe) sont plus rarement retenus. C'est, par conséquent, en toute logique que les informateurs, invités à établir un classement hiérarchique des langues qu'ils connaissent, attribuent le plus souvent la première place à l'anglais, alors que le français et l'allemand se trouvent respectivement en deuxième et en troisième positions. On notera que le classement de l'alsacien conduit à des choix très opposés : le dialecte peut ne faire l'objet d'aucun classement, il peut aussi occuper l'une des premières (5/20 élèves) ou des dernières positions (4/20 élèves).

2.1.2. La dimension affective des langues :

La valeur affective qui est attachée à une langue a été abordée à travers deux questions : «quelle langue préfères-tu ? pourquoi ? », «aimes-tu l'allemand, l'anglais?».

Il ressort du discours que les élèves qui ne marquent pas de préférence pour l'une des LVE enseignées constituent l'exception (1/20 élèves). Toutefois, les écarts entre l'anglais et l'allemand sont peu importants : sur les vingt élèves interrogés, onze expriment leur prédilection pour l'anglais et neuf pour l'allemand. Les critères justifiant la préférence pour l'une des deux LVE ont surtout trait à des aspects didactiques et pédagogiques. Les élèves invoquent une plus grande facilité d'acquisition (11/20 élèves), les pratiques pédagogiques des enseignants, l'aptitude du professeur à répondre aux besoins et aux attentes des élèves et à créer une bonne atmosphère de cours (9/20). Il arrive cependant que des informateurs (4/20) apprécient davantage les enseignants et/ou les cours de la langue qu'ils ne considèrent pas comme leur LVE préférée (anglais ou allemand). On notera enfin que le comportement groupal en cours peut influencer sur l'appréciation positive ou négative d'une langue. Il arrive finalement, très rarement, que des adolescentes justifient leur préférence par un critère esthétique ou social (langue des jeunes, langue de la modernité) qui joue alors en faveur de l'anglais.

À la question de savoir si les apprenants aiment l'allemand ou l'anglais, il est remarquable qu'un seul élève marque une aversion pour la LVE (anglais) qu'il est censé acquérir. Malgré ce cas isolé, les attitudes que suscite l'allemand se révèlent plus réservées chez six élèves sur vingt¹⁰.

Lorsque les adolescents sont amenés à envisager la possibilité toute théorique de disposer, comme par magie, de bonnes compétences dans une langue de leur choix, plus de la moitié d'entre eux (11/20) opte pour l'une des LVE qu'ils n'apprennent pas (encore) à l'école. Leur choix se porte majoritairement (11/20) sur des langues romanes : espagnol (8/20), italien (3) et, exceptionnellement, sur une langue extra-européenne : le japonais (1/20). La sélection se fonde essentiellement sur le poids démographique d'une langue, sur son statut de langue

¹⁰ Leur appréciation : „ça va" témoigne de cette réserve.

internationale (espagnol), sur des critères esthétiques (italien) ou sur la connaissance non scolaire des pays auxquels les langues sont associées (vacances en Espagne et/ou en Italie). Lorsque le choix se porte sur l'une des LVE enseignées à l'école, c'est l'anglais qui, sans aucune ambiguïté, arrive en tête pour des raisons fonctionnelles et, partant, plus instrumentales. L'insécurité, voire la peur que suscite l'apprentissage de l'anglais chez quelques élèves peut aussi motiver ce choix.

2.1.3. Les jugements esthétiques

Il ressort très nettement du classement opéré par les apprenants que les langues romanes, conformément aux visions stéréotypées qui leur sont attachées, occupent les premières places (1. espagnol, 2. français, 3. italien). Parmi les langues germaniques, l'anglais occupe la meilleure position sans toutefois concurrencer ses cousines latines. Il est intéressant de noter que ce jugement esthétique n'a pas de lien avec les évaluations de nature plus affective ou plus instrumentale.

2.1.4. Les représentations de la distance et de la proximité linguistique des langues

Bien que les questions portent pour l'essentiel sur les langues de l'école, l'allemand est souvent associé, plus ou moins étroitement, à l'alsacien, que celui-ci soit ou non parlé / compris par l'élève. Comme dans les enquêtes portant sur la situation alsacienne¹¹, l'analyse du discours sur l'alsacien et sur ses liens avec l'allemand révèle des aspects contradictoires et paradoxaux.

D'une part, l'alsacien est perçu par la majorité des élèves comme un dérivé, une forme déformée de l'allemand, voire comme un code métissé¹². C'est, par conséquent, en toute logique que seuls trois élèves, qui ne sont pas tous dialectophones, le considèrent comme une «vraie langue». L'alsacien est, d'autre part, très fortement ancré dans le passé et dans la tradition, de sorte que la plupart des élèves restreignent son utilité dans l'espace social aux seules interactions avec des personnes âgées qui ne parleraient pas bien le français. En totale contradiction avec ces représentations mais aussi avec la connaissance déclarée du dialecte (seuls 8/20 élèves déclarent savoir parler l'alsacien), l'alsacien apparaît aussi bien chez les dialectophones que chez les non dialectophones comme un levier d'accès à l'apprentissage de l'allemand. L'alsacien faciliterait l'acquisition de l'allemand en raison des ressemblances lexicales, prosodiques et phonétiques entre les deux codes. En dépit de cette fonctionnalisation de l'alsacien, la baisse de la connaissance du dialecte et de sa pratique semble acceptée comme une donnée de fait. Bien que, face à la possible disparition du dialecte, les élèves proposent de manière quasi-unanime la mise en place d'un enseignement facultatif de l'alsacien à l'école, seuls cinq d'entre eux seraient, dans les faits, prêts à suivre ces cours optionnels.

2.2. *Les représentations du bilinguisme :*

Les représentations objectivées dans le discours renvoient tantôt au bilinguisme de l'individu qui a grandi dans deux langues, tantôt au bilinguisme scolaire ou au bilinguisme social. Quelle que soit la perspective adoptée, la vision fantasmée, idéalisée d'un bilinguisme se traduisant par une double compétence équilingue prend le pas sur un bi-, plurilinguisme fonctionnel (impliquant des compétences partielles ou incomplètes) dont les élèves font l'expérience dans leur cursus trilingue. Quelles que soient les représentations (idéalisées ou fonctionnelles),

¹¹ Voir travaux de Bothorel-Witz et de Huck

¹² On notera que les élèves ignorent tout de l'histoire linguistique de l'Alsace.

le bilinguisme est perçu par tous comme un phénomène répandu. Le vécu scolaire et extra-scolaire des informateurs intervient sans doute dans cette appréciation.

Conformément au sens étymologique de «bilinguisme», une compétence bi- ou plurilingue ne peut se rapporter qu'à des codes qui sont considérées par les informateurs comme des «vraies langues». Il s'ensuit que lorsque les élèves livrent leurs représentations du bilinguisme des Alsaciens, ils citent plus souvent le binôme français / allemand que le couple français / alsacien. Il est remarquable que le choix du français et de l'allemand (à la place de l'alsacien) est opéré par des élèves dialectophones (actifs). Ce positionnement est diversement fondé : il peut être mis en relation avec la croyance répandue que la compétence en alsacien va de pair avec une forme de compétence en allemand ; il peut aussi être relié à la représentation largement partagée du statut de non-langue de l'alsacien¹³.

Marquée par les discours qui circulent dans la société sur les bénéfices réels ou symboliques du bilinguisme, la quasi-totalité des informateurs (19/20) considèrent le bilinguisme comme un avantage : il détermine l'orientation scolaire, il constitue un atout dans la vie professionnelle et donne la possibilité de répondre à divers besoins communicatifs.

2.3. Auto-évaluation des compétences :

Lorsque les sujets évaluent leurs propres compétences en allemand et en anglais, la majorité d'entre eux cherche à prendre appui sur des données objectives, à savoir sur les moyennes de notes obtenues. Se fondant sur leurs résultats en LV1 et en LV2, les élèves estiment disposer, pour un peu plus de la moitié d'entre eux, d'un bon, voire d'un très bon niveau en langue. En d'autres termes, l'évaluation des compétences en LVE ne donne pas lieu, sauf exception (1/20 en allemand, 4/20 en anglais) à une minoration ou à une dépréciation des compétences. Malgré cette appréciation positive, la plupart des apprenants sont prêts à mobiliser leurs forces pour améliorer leur niveau actuel, plus particulièrement dans la langue (allemand) où ils réussissent le mieux.

Lorsqu'on distingue les compétences orales d'une part, écrites d'autre part, les élèves donnent tendanciellement la préférence à l'expression orale (cette tendance est particulièrement forte chez les élèves alsaciens évoluant en milieu dialectophone et chez les adolescents parlant une langue d'origine). D'un point de vue plus général, la préférence marquée pour l'oralité peut être reliée, pour l'allemand, à la proximité linguistique avec l'alsacien et de manière plus large, à l'importance que prend l'oral dans la communication d'une part, à la possibilité de camoufler des difficultés d'ordre grammatical (marques de catégories, par exemple) ou orthographiques, d'autre part. Dans le cas plus particulier de l'anglais toutefois, les aspects phonétiques et prosodiques de l'anglais parlé sont susceptibles d'insécuriser les apprenants.

Un sentiment d'insécurité transparaît aussi chez la plupart des élèves qui ont une préférence pour l'écrit qui semble motivée par la nécessité de disposer d'un temps de réflexion plus important qu'à l'oral.

2.4. Les représentations de l'apprentissage des LVE :

Un premier ensemble de questions cherche à cerner, de manière plus ou moins directe, des indices de motivation de l'apprentissage des LVE.

¹³ Des segments de discours tels que : „l'alsacien n'est qu'un dialecte“, „l'alsacien est un mélange“ (né du contact de l'allemand avec le français et des vicissitudes de l'histoire de l'Alsace) témoignent de ce statut de non-langue.

Dans la plupart des cas (16/20), tout milieu social confondu, les parents ont joué un rôle actif dans le choix des deux LVE dont ils ont encouragé l'apprentissage dès la sixième, avec l'espoir de voir leurs enfants atteindre un niveau de compétence équilibré. Sauf exception, les enfants semblent avoir été associés à la décision des parents. Le choix qui a été fait antérieurement pour une sœur ou pour un frère aîné(e) de l'informateur peut amener les parents (tout comme les informateurs) à vouloir reproduire le même schéma (6/20). Lorsque la position des parents n'est pas (totalement) partagée par les enfants (6/20), il est remarquable que l'option qu'auraient retenue les enfants joue, à une exception près, en faveur de l'apprentissage de l'anglais (comme seule LVE en sixième). Au total on pourrait parler ici d'une motivation extrinsèque bien qu'il existe dans la majorité des cas, une forme plus ou moins prononcée d'auto-détermination (choix accepté par l'élève).

Malgré la diversité des représentations, la motivation des informateurs pour l'apprentissage des deux LVE semble manifeste. La quasi-totalité des informateurs (17/20) exprime clairement le souhait de continuer l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais; les enquêtés ne conçoivent pas un cursus scolaire sans enseignement de LVE, ni pour eux, ni pour leurs enfants. Les goûts et les intérêts personnels, de même que le profit, réel ou symbolique, que la connaissance des langues est susceptible de rapporter en constituent les raisons essentielles. En revanche, les attitudes que suscite la possible intégration d'une classe bilingue paritaire vient quelque peu relativiser la portée de cette motivation. En effet, contre toute attente, la moitié des élèves déclare ne pas être intéressée par cette filière, en raison d'une surcharge de travail ou par crainte de ne pas disposer d'un niveau de langue suffisant. Il est, par ailleurs, remarquable que plus du quart des informateurs ignore l'existence de ces mêmes filières.

Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage des deux LVE, entre lesquelles les élèves perçoivent relativement peu de différences, suscitent des appréciations toujours positives. Ils regrettent, toutefois, l'importance donnée à l'expression écrite et à l'acquisition d'un savoir grammatical en allemand au détriment de l'expression et des interactions orales en classe qui semblent privilégier les enseignants d'anglais. La vision stéréotypée d'un enseignement de l'anglais plus ancré dans la modernité, voire dans l'actualité transparaît dans le discours de quelques élèves.

En ce qui concerne d'autres attitudes didactiques, on notera que l'anglais est majoritairement considéré comme une langue dont l'acquisition est jugée facile ou assez facile. Dans le cas de l'allemand, six des vingt informateurs (qui ont pour point commun de ne pas être dialectophones) soulignent, inversement, les difficultés de l'apprentissage. Tous les francophones ne semblent cependant pas être confrontés aux mêmes problèmes. Lorsque les apprenants évoquent les écueils propres à chacune des langues, l'accent est mis sur l'acquisition du lexique et de la prononciation de l'anglais d'une part, sur les difficultés grammaticales de l'allemand, d'autre part.

Au total : l'analyse du discours sur les langues vivantes que les élèves apprennent en milieu scolaire met en évidence des représentations et des attitudes de natures fonctionnelles, didactiques et, à moindre degré, esthétiques qui pourraient constituer autant d'indicateurs de diverses formes de motivation extra- et intrinsèques de l'apprentissage des LVE.

En focalisant l'attention sur le contenu des représentations (ce qui est dit / pas dit), il convient de retenir deux aspects qui ne sont pas problématisés dans le discours :

- Les informateurs qui acquièrent, parallèlement, deux langues germaniques n'établissent aucun lien (linguistique) entre l'anglais et l'allemand ; ils se contentent de confronter les aspects didactiques et pédagogiques (facilités, méthodes d'enseignement, etc.);
- l'aspect communicationnel qui apparaît comme l'objectif essentiel de l'apprentissage / enseignement des LVE ne laisse pas de place dans le discours à une conception de la langue comme partie constitutive ou comme vecteur d'une autre culture. La représentation de la langue comme fait culturel n'est pas verbalisée dans le discours des élèves.

3. Le discours sur les contacts avec les langues et cultures étrangères dans l'espace extra-scolaire

Le discours sur les LVE proposées par l'institution scolaire gagne à être confronté aux segments de discours qui porte sur les contacts avec les langues et les cultures étrangères en dehors du milieu scolaire.

En partant du postulat qu'un apprentissage scolaire motivé des LVE est susceptible de favoriser les contacts et les pratiques communicatives extra-scolaires, force est de reconnaître que ceux-ci ne sont que rarement recherchés de façon délibérée par nos informateurs dont on peut pourtant faire l'hypothèse qu'ils sont de «bons» élèves¹⁴. En effet, les contacts inter-individuels qui conduiraient à la mise en œuvre d'une compétence plurilingue dans un espace extra-scolaire et à une confrontation avec une autre réalité socio-culturelle et socio-politique constituent l'exception. Aussi bien pour l'allemand que pour l'anglais, les contacts prolongés sont liés aux échanges et voyages scolaires que propose l'institution scolaire. Une douzaine d'élèves dit avoir profité de cette possibilité : huit d'entre eux sont allés dans un pays anglophone et quatre ont fait un séjour prolongé en Allemagne. En d'autres termes, malgré une mobilité géographique accrue, les initiatives d'ordre personnel (qui se traduiraient par des séjours linguistiques extra-scolaires) restent exceptionnelles : elles ne concernent que deux élèves sur vingt et peuvent être reliées à l'origine sociale des élèves, de sorte que les séjours linguistiques semblent constituer un facteur de discrimination sociale.

La portée des contacts réguliers avec l'Allemagne que favorise la proximité géographique doit être relativisée. Les élèves et leurs parents se rendent dans le pays voisin dans un but utilitaire ou consommatoire. Il ressort du discours que ces contacts ponctuels, à l'inverse des séjours prolongés, ne donne pas lieu à la perception d'une éventuelle altérité ; ils contribuent, en revanche, à un effacement de la frontière. De plus, cette partie du discours remet sérieusement en question l'idée d'une pratique linguistique effective que favoriserait la proximité de l'Allemagne.

Finalement, la possible réception de l'allemand ou de l'anglais par le biais des médias audiovisuels ne relève que rarement d'une volonté délibérée des informateurs. Le choix des stations des radios allemandes et, plus particulièrement de *Radio Regenbogen*, relève le plus souvent de l'initiative des parents, voire de celle des grands-parents. Les émissions télévisuelles de langue allemande, très prisées par les ascendants, sont suivies de manière plutôt passive par les adolescents. Cette forme de désintérêt peut vraisemblablement être reliée à l'intérêt croissant que suscitent les nouveaux médias (la totalité des informateurs surfent régulièrement

¹⁴ Il convient de rappeler que les élèves ont été choisis par les principaux de collèges et / ou par les enseignants d'allemand.

sur le net). Les possibilités de contact avec des langues étrangères et, plus particulièrement, avec l'anglais qu'offre ce réseau informatique mondial ne sont pas réellement exploitées par les internautes. Elles sont conditionnées par les recherches qu'ils sont amenés à faire dans un but scolaire ou sont plus simplement liées au hasard.

Bien que les aspects évoqués dans cette dernière partie soient de nature différente, il semble que la facilité d'accès à un autre espace national (Allemagne) ou à un réseau mondial (internet) ne semblent pas fonctionner comme un moteur, comme un facteur d'incitation aux contacts et aux échanges linguistiques et culturels, mais bien plus comme un frein.

4. Conclusion

La mise en perspective des représentations des langues dans l'espace scolaire et des contacts extra-scolaires révèle la présence d'une véritable frontière entre l'école et l'extérieur.

Comme le montre aussi Cavalli (2003 : 293), tout se passe comme si l'école dotait les apprenants d'une compétence plus ou moins décontextualisée qu'ils ne sont pas en mesure de recontextualiser dans un autre espace social. Malgré les objectifs communicatifs clairement affichés dans l'enseignement des langues, ces adolescents de 15 ans ne semblent pas disposer de connaissances et d'un savoir-faire qu'ils pourraient / voudraient mettre en pratique autrement qu'en salle de cours. En d'autres termes, la motivation, si tant est que nous ayons réussi à la cerner, est de nature scolaire et paraît fortement conditionnée par la notation et par une sorte de fantasme communicationnel.

Il s'ensuit que l'ancrage de ces jeunes dans une zone frontalière influe très fortement sur les représentations des langues et de l'apprentissage et, très faiblement, sur les pratiques effectives dans un autre contexte social que l'école.

Bibliographie

- Billiez, Jacqueline / Millet, Agnès (2001): Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In: Moore Daniel (Coord.), *op. cit.*, 2001: 31-49.
- Blanchet, Philippe (2005): Minorations, minorisations, minorités: Essai de théorisation d'un processus complexe. In : Huck, Dominique / Blanchet, Philippe (Dir.): Minorations, minorisations, minorités. Etudes exploratoires. Rennes : Presses universitaires (PUR).
- Blanchet, Philippe / De Robillard, Didier (Dir.) (2003): Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique. Rennes : Presses universitaires.
- Bothorel-Witz, Arlette / Huck, Dominique (1995) : Des variétés dialectales aux locuteurs dialectophones alsaciens. Etat d'une recherche géo- et sociolinguistique. In: Bonnot, Jean-François (Dir.) : Paroles régionales. Normes, variétés linguistiques et contexte social. Strasbourg : Presses universitaires, 45-96.
- Candelier, Michel / Hermann-Brenecke Gisela (1993): Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France. Collection CREDIF Essais, Paris: Didier.
- Cavalli, Marisa / Coletta, Daniela / Gajo, Laurent / Matthey, Marinette / Serra, Cecilia (2003): Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste. IRRE-VDA (Institut Régional de recherche Educative de la Vallée d'Aoste).
- Clement, Richard, Hamers, Josiane (1979): Les bases socio-psychologiques du comportement langagier. In: Bégin, G. / Joshi, P. (éds.): *Psychologie sociale*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gajo, Laurent (1997): Représentations du contexte ou représentations en contexte? Elèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue. In: Matthey, Marinette, *op. cit.*, 1997: 9-26.
- Gardner, Robert C. / Lambert, Wallace E. (1959) : Motivational variables in second language acquisition : a social psychological interpretation. In: *Canadian Journal of Psychology* (13): 266-272.
- Gardner, Robert C. / Gliksmann, Louis / Smythe, Patric .C. (1978) : Attitudes and behaviour in second language acquisition : a social interpretation. In: *Canadian Psychological Review*, 19: 173-186.
- Herzlich, Claudine (1969): Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale. Paris: Mouton.
- Jodelet, Denise (Dir.) (1993): Les représentations sociales, Paris, PUF.
- Matthey, Marinette (Ed.) (1997): Les langues et leurs images. Neuchâtel: IRDP éditeur.
- Matthey, Marinette (2000): Les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues dans l'institution éducative. In : *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 487-496.
- Moore, Danièle (Coord.) (2001): Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes. Paris : Didier.
- Moscovici, Serge (1961): La psychanalyse, son image et son public, Paris: PUF.
- Py, Bernard (2000): Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. In : TRANEL, 32. Neuchâtel: Institut de Linguistique.
- Zarate, Geneviève (1995): Représentations de l'étranger et didactique des langues. Collection CREDIF Essais, Paris : Didier.

Studierende mit Migrationshintergrund - Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt am ITAT Graz

Eveline Schwarz, ITAT Graz, eveline.schwarz@uni-graz.at

Gudrun Götz, ITAT Graz, gudrun.goetz@uni-graz.at

Abstract

In diesem Aufsatz wird Zwischenbilanz über ein Projekt gezogen, das am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft (ITAT) der Universität Graz durchgeführt wird. Im Rahmen dieses Projektes wird die Sprach- und Textkompetenz von Studierenden mit Migrationshintergrund untersucht, um ihnen im Bedarfsfall eine gezielte Sprachlernberatung bieten zu können. Es wird festgestellt, dass die Studierenden aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit eine gute Ausgangsposition für die positive Absolvierung des Studiums zum Übersetzer und Dolmetscher haben, dass aber doch viele von ihnen im Fach Deutsch nicht wirklich muttersprachliches Niveau erreichen. Die Untersuchung basiert auf einer empirischen Datenerhebung mittels Fragebogen sowie deren Ergänzung durch Interviews und einer Analyse von Studierenden-Texten. Die bisherigen Ergebnisse sollen in einer zweiten Phase überprüft und der weitere Studienverlauf der Versuchsgruppe soll beobachtet werden.

1. Die Rahmenbedingungen

15 bis 20% der Studierenden am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz stammen aus einem mehrsprachigen Elternhaus. Damit ist der Prozentsatz fast gleich hoch, wie der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an den Grazer Volksschulen, der rund 20% beträgt. Üblicherweise wählen die Studierenden im Rahmen des Dolmetsch- und Übersetzerstudiums Deutsch als Mutter- bzw. Bildungssprache und die Sprache der Eltern/eines Elternteils - so weit das möglich ist - als erste Fremdsprache.¹

In den letzten Jahren wurde der Spracherwerb von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an österreichischen Schulen vermehrt untersucht. Nahezu alle diese Projekte konzentrierten sich aber auf den Pflichtschulbereich. Hauptaugenmerk wurde darauf gelegt, inwieweit die Kinder in den Klassenverband integriert wurden und ihre Deutschkenntnisse ausreichten, um dem Unterricht zu folgen. Auch spezielle Förderstunden für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache enden gewöhnlich dann, wenn die Kinder eine ausreichende Sprach- bzw. Textkompetenz haben, um die Lernziele der jeweiligen Schulstufe erreichen zu können.

Es gibt aber - mit Ausnahme eines Forschungsprojekts am Institut für Germanistik der Universität Wien² - keine Untersuchungen zur Sprach- und Textkompetenz (vor allem

¹ Im ersten Studienjahr ist die Absolvierung des Kurses "Muttersprache und Kultur" obligatorisch. Am Ende des ersten Studienjahres treten die Studierenden zur ersten Diplomprüfung in ihrer Mutter- bzw. Bildungssprache und in den zwei gewählten Fremdsprachen an.

² Isabelle Mathé beschäftigt sich damit, welche Bedeutung die L1 für Medizin- und Informatikstudierende hat. Imke Mohr untersucht die Textkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an einem Wiener Gymnasium. Endberichte liegen noch nicht vor.

Schreibkompetenz) von Lernenden mit Migrationshintergrund, die einen universitären Abschluss anstreben. Während im österreichischen Alltag die Sprachen vieler MigrantInnen ein eher geringes Prestige haben, herrschen am ITAT andere Bedingungen: Auch Sprachen, die sonst in der Öffentlichkeit wenig Akzeptanz erfahren (z. B. Bosnisch, Türkisch), gelten als gleichwertig mit anderen (z. B. Englisch, Spanisch), ja, haben mitunter den Ruf, besonders schwer erlernbar zu sein. Studierende mit Migrationshintergrund nehmen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse daher hier eine positive Sonderstellung ein.

2. Forschungsansatz

Fast alle Studierenden des ITAT haben das österreichische Schulsystem durchlaufen. Dort ist Deutsch die dominante Schul- und Unterrichtssprache. Die Studierenden haben sich also im Verlauf ihrer Schulzeit ausreichende Kompetenzen in dieser Sprache angeeignet, um im Fach Deutsch das Lernziel der Höheren Schulen erreichen zu können. Zudem zeigt ihre Entscheidung für ein Sprachstudium, dass sie sich für sprachlich begabt halten und grundsätzlich an Sprachen interessiert sind.

Nach Erna Nairz-Wirth symbolisieren sprachliche Verhältnisse immer auch Machtverhältnisse. Die Sprache liefert ein System von komplexen Kategorien. "SchülerInnen oder Studierende aus privilegiertem sprachlichen (sic!) Milieu haben (...) einen, für weitere Schullaufbahnentscheidungen entscheidenden, Bildungsvorsprung." (Nairz-Wirth 2005: 6)

Es stellt sich die Frage, ob diese Behauptung auch für unsere Studierenden aufrecht erhalten werden kann. Studierende mit Migrationshintergrund (in der Folge: Stud^{Mig}) am ITAT haben zwar eine - wie wir noch sehen werden - gewisse Distanz zu ihrer "Bildungssprache", verfügen andererseits aber über ihre L1 über ein kulturelles Kapital, das sie bewusst einsetzen und zertifizieren lassen können.

In der Ausbildung zum Übersetzer und Dolmetscher wird auf sprachliche Korrektheit großer Wert gelegt, da die AuftraggeberInnen von Übersetzungen Fehler in muttersprachlichen Texten nicht tolerieren. Um am Markt bestehen zu können, müssen ÜbersetzerInnen also sprachlich korrekte Texte abliefern. Neben dieser sehr hohen Sprachkompetenz ist natürlich auch ein Höchstmaß an Textkompetenz gefordert, die Portmann folgendermaßen definiert: "Textkompetenz ist die Fähigkeit, textuell gefasste Informationen zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren." (Portmann 2002: 9), also "...Texte angemessen verstehen oder produzieren zu können." (ebda.) Die Angemessenheit der Textproduktion variiert von Situation zu Situation, im Rahmen des Dolmetscher- und Übersetzerstudiums kommt ihr eine herausragende Bedeutung zu.

Trotz der in Punkt 1 erwähnten positiven Voraussetzungen, die an unserem Institut für Studierende mit Migrationshintergrund herrschen, liegt in der oben erwähnten Forderung nach höchster Sprach- und Textkompetenz ein hohes Maß an Frustrationspotenzial. Ein Vergleich der Stud^{Mig} mit Studierenden aus deutschsprachigem Elternhaus (in der Folge: Stud^D) zeigt, dass am Beginn des Studiums ein größerer Prozentsatz der Stud^{Mig} sprachliche Defizite im Deutschen - sowohl im Bereich der Grammatik als auch des Wortschatzes und der sprachlichen Kreativität - aufweist. Die Studierenden erfahren am Beginn ihres Studiums, dass sie "zu viele Fehler machen" und "schlechte" Texte abliefern. Sie verlangen zurecht eine gezielte Sprachlernberatung, damit sie ihre Chancen im Studium wahrnehmen können.

Karin Kleppin hat auf die Bedeutung hingewiesen, die die Reflexion der eigenen Lernprozesse, die Wahl der eigenen Lernziele sowie die Emotionen auf Seiten der Ratsuchenden und die Einbringung von Fachwissen auf Seiten der Beratenden für die Sprachlernberatung haben (Kleppin 2004).

Um den Studierenden eine angemessene Unterstützung bieten zu können, arbeiten wir an unserem Institut an einem Projekt, das die Deutschkenntnisse der Stud^{Mig} genauer beleuchten soll, wobei wir uns vorläufig auf die erhöhte "Fehleranfälligkeit" und die Textkompetenz der Stud^{Mig} konzentrieren.

3. Projektverlauf

Unsere ProbandInnengruppe besteht aus 16 Stud^{Mig}. Ihre L1 sind Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (B/K/S), Mazedonisch, Slowenisch, Ungarisch, Englisch, Albanisch, Polnisch, Arabisch, Türkisch, wobei die größte Gruppe B/K/S als L1 hat.

Von allen diesen Studierenden wurde Deutsch im Rahmen ihres Übersetzer- und Dolmetscherstudiums aus unterschiedlichen Motiven als „Bildungssprache / Muttersprache“ gewählt. Fast alle sind der Meinung, dass sie in Deutsch bessere Kenntnisse hätten als in ihrer jeweiligen L1.

Als Vergleichsgruppe wurden 16 Stud^D ausgewählt, die einen Querschnitt der Studierendengruppe mit Deutsch als L1 (Männer und Frauen/ sehr gute bis eher mäßig gute Studierende) bilden.

In der bis jetzt durchgeführten und ausgewerteten ersten Phase des Projekts basieren unsere Erkenntnisse auf

- einer empirischen Datenerhebung mittels Fragebogen
- deren Ergänzung durch Interviews
- der Analyse von rund 80 schriftlichen Texten von Stud^{Mig} und Stud^D.

3.1 Auswertung der Fragebögen der Stud^{Mig}

Die Studierenden wurden gebeten auf unter anderem folgende Punkte einzugehen:

- den Zeitpunkt des Erstkontakts mit der Deutschen Sprache
- ihre Erfahrungen mit dem Fach Deutsch in der Schule
- die Rolle der Mehrsprachigkeit als Motivation für die Studienwahl
- eine Selbsteinschätzung ihrer Deutsch- und ihrer L1-Kenntnisse.
- Außerdem wurden sie gebeten auf einer menschlichen Figur alle Sprachen, die sie können, bestimmten Körperteilen zuzuordnen.³

Ausgehend vom Erstkontakt mit der deutschen Sprache lassen sich die Stud^{Mig} in 5 Gruppen einteilen:

- Studierende, die zwei Erstsprachen erlernt haben. Dies ist die kleinste Gruppe, durchschnittlich 1 Studierende/r pro Studienjahr gehört dieser Gruppe an, daher sind nur sehr langfristige Untersuchungen möglich.
- Studierende, die z. T. in Österreich geboren wurden und ab dem Kindergartenalter (mit ca. 3 Jahren) Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Die Eltern haben sich sehr bemüht

3 Die „Sprachenmännchen“ sind aus: Krumm / Jenkins (eds)2001

den Kindern auch in der L1 fundierte Kenntnisse zu vermitteln. Dies geschah in bilingualen Schulen, durch Sprachkurse in den Ferien und Privatunterricht.

- Studierende, die in Österreich geboren wurden bzw. als Kleinkinder nach Österreich kamen und im Kindergarten erstmals in näheren Kontakt mit der deutschen Sprache kamen. Die Eltern haben die L1 in erster Linie mündlich praktiziert.
- Studierende, die im Laufe ihrer Grundschulzeit nach Österreich gekommen sind. Diese Gruppe ist relativ groß, die Auswirkungen der Balkankriege sind hier noch spürbar. Diese Studierenden haben ihre Schulausbildung in der L1 begonnen und besitzen daher Grundkenntnisse im Schreiben und Lesen in dieser Sprache.
- Studierende, die während oder knapp nach der Pubertät nach Österreich gekommen sind. Sie haben eine relativ fundierte Ausbildung in ihrer L1.

Bei allen Gruppen erfolgte der Zweitspracherwerb weitgehend ungesteuert, lediglich die Angehörigen der letzten Gruppe besuchten „neben der Schule“ einen Sprachkurs.

Die Gehirnforschung ist nach wie vor der Meinung, dass der Faktor Alter von großer Bedeutung für den Fremd- bzw. Zweitspracherwerb ist, wobei das Lernen als Kind oder als Erwachsener nicht leichter oder schwieriger ist, sondern unter unterschiedlichen Voraussetzungen verläuft. Während Kinder die paraverbalen Anteile der Sprache (Intonation, Aussprache) leichter erfassen, lernen Erwachsene analytisch (vgl. Buchebner 2001).

Klein betont, dass der Spracherwerb eine wichtige Komponente für das Kind ist, um zu einem Mitglied der jeweiligen Gesellschaft zu werden.

Mit der Sprache lernt es Gefühle, Vorstellungen, Wünsche in normierter Weise auszudrücken; es lernt, dass man nicht immer reden darf, wenn man will, wie man will und zu wem man will; (...) über die Sprache werden ihm die kulturellen, moralischen, religiösen und sonstigen Vorstellungen einer Gesellschaft übermittelt. (Klein 1992:18)

Alle Studierenden pflegen ihre L1 im Rahmen der Familie, was auch zur Folge hat, dass sie oft sehr emotional besetzt ist. Die L1 ist somit Trägerin der sozialen Identität.

Nur für zwei Studierende ist Deutsch auch eine „Herzensangelegenheit“, gemeinsam mit der L1. Alle anderen tragen die L1 im Herzen, Deutsch im Kopf, zum Teil gemeinsam mit einer anderen Sprache (z. B. Englisch). Nur drei Studierende sind aber der Meinung, dass sie in der L1 bessere Kenntnisse als im Deutschen hätten.

Im Fach Deutsch in der Schule hatten die meisten Studierenden nach ihren eigenen Aussagen gute Noten, ernsthafte Probleme hatte offenbar niemand.

Alle Studierenden gaben an, dass die Mehrsprachigkeit wichtig für die Wahl des Studiums war. Die Begründungen lauteten:

- Ich kann schon eine „Fremdsprache“.
- Die Mehrsprachigkeit hat den Zugang zu anderen Sprachen grundsätzlich erleichtert.
- Ich hatte den Wunsch, meine 2. Sprache (gemeint ist die L1) besser zu lernen.

3.2 Interviews

Ausgangspunkt der Interviews waren die „Sprachenmännchen“ der Fragebögen und die Zuordnung der Sprachen zu den einzelnen Körperteilen. Außerdem wurden die Studierenden gebeten ihre in den Fragebögen gemachten Angaben zu den Themen „Kontakt mit der deutschen Sprache“ und die Bedeutung der „Mehrsprachigkeit“ für sie persönlich zu kommentieren.

In den ausgewählten Transkriptionsauszügen kommen drei RepräsentantInnen der in 3.1 erwähnten fünf Gruppen zu Wort. Sie hatten zu unterschiedlichen Zeitpunkten zum ersten Mal Kontakt mit der deutschen Sprache: im Kindergartenalter (S^{MIB}), während der Grundschulzeit (S^{TOM}) bzw. in der Pubertät (S^{JOS}).⁴

Der 1. Interviewpartner, S^{MIB} , männlich, 19 Jahre alt, geboren in den USA, antwortet auf die Frage, wie er Deutsch gelernt habe:

Also, meine ersten zwei Lebensjahre waren in Amerika, und da hab ich zu sprechen angefangen und dann sind wir eben wieder hergekommen nach Österreich und da hab ich dann wenig/sehr wenig Kontakt gehabt mit Deutsch, daheim haben wir Englisch geredet, und wie ich in den Kindergarten gekommen bin, da war eigentlich der erste konkrete Kontakt. Also, ich weiß noch, die ersten/die ersten paar Mal ist meine Mutter noch mitgegangen, weil ich eben kein Wort verstanden habe, gar nichts, aber mit der Zeit ist es dann eh gegangen, also zum Spielen braucht man nicht was weiß ich für Sprachkenntnisse.

Ähm, ja, und im Kindergarten hab ich's dann gelernt und ich weiß noch meine Eltern haben mich da nicht verstanden, weil ich hab...

[I: Ihre Eltern sind, ich hab jetzt gar nicht]

[S^{MIB} :: sind Amerikaner beide]

I: Beide Amerikaner, mhm.

S^{MIB} : ... haben da aber beide schon Deutsch können, nicht wahnsinnig gut, aber eben viel besser als ich, haben mich aber nicht verstanden, weil ich im Kindergarten den ärgsten Dialekt gelernt hab.

Die zweite Interviewpartnerin, S^{TOM} , weiblich, 22 Jahre alt, geboren in Bosnien, sagt zur Frage: „Würden Sie Deutsch als ihre Muttersprache bezeichnen?“

Hmmm. Das ist schwer zu sagen. Das ist wirklich schwer, weil ich denk' manchmal in Deutsch, manchmal in Bosnisch oder Kroatisch. Es ist halt verschieden, ob ich jetzt daheim bin oder ob ich fort bin mit Freunden unterwegs oder solche Sachen. Und deshalb ist auch das Ganze konfus ein bisserl.

I: Und so ist auch, wenn ich Sie frage „Was ist Ihre Muttersprache?“, dann es sofort da diese/dieser Zwiespalt.

S^{TOM} : Ja, ja. Es ist wirklich ein Zwiespalt.

I: Sie hätten gern Bosnisch, aber Sie merken Deutsch ist dominanter?

S^{TOM} : Ja, genau.

I: Ich frage deshalb so, weil das Herz Kroatisch-Bosnisch ist, das ist eher so der Wunsch...

4 Transkriptionskonventionen: Im Sinne der guten Lesbarkeit orientieren sich die Transkriptionen an den Orthographieregeln des Deutschen und berücksichtigen Groß- und Kleinschreibung. Außerdem haben wir weder Pausen noch prosodische Merkmale markiert.

S^{MIB}	befragte/r Studierende/r Namenskürzel hochgestellt
I	Interviewerin
/	Abbruch, Selbstkorrektur
text [text]	Der Text in den untereinander stehenden Klammern überlappt sich.
text [text]	

S^{TOM}: Ja, und in Kroatisch und Bosnisch bin ich, also ich kann's verstehen, ich versteh alles, aber im Vergleich zu Deutsch, ist es mehr, ja, ist es eher von der Entwicklung her weiter hinten.

Die dritte Interviewpartnerin, S^{JOS}, weiblich, 22 Jahre alt, geboren in Mazedonien, spricht das Phänomen des *Code-Mixing* in ihrer Familie an:

I: Ahm, zu Hause sprechen Sie wahrscheinlich überhaupt nicht Deutsch, nehme ich einmal an.

S^{JOS}: Zu Hause eher nicht, nein. Ich meine, wir schauen also alle die Zeitungen zu Hause Fernsehen, die ganzen Programme sind auf Deutsch. Aber mit meinen Eltern rede ich auch Mazedonisch.

I: Das ist klar. Haben Sie Geschwister?

S^{JOS}: Habe Geschwister, ja. Ich habe drei Schwestern.

I: Sind die jünger oder älter?

S^{JOS}: Ich bin die zweite, also zwei junge und eine älter.

I: Und wie sprechen Sie mit Ihren Schwestern? Sprechen Sie eher Deutsch oder eher Mazedonisch?

S^{JOS}: Das ist verschieden. Also, wenn Besuch dabei ist, sprechen wir meistens nur Deutsch und sonst, es ist verschieden, also mit der jungen Schwester eher Mischung, Deutsch-Mazedonisch und mit der älteren eher Mazedonisch.

Beim Hören der drei Interviews erkennt man eine leichte Zunahme an Normabweichungen, vor allem aber einen verstärkten Akzent, je später der Erstkontakt mit der deutschen Sprache stattgefunden hat. So macht S^{MIB}, der mit 3 Jahren nach Österreich gekommen ist, keine Fehler und spricht akzentfrei. Er ist eindeutig auf verschiedenen sprachlichen Ebenen des Deutschen zu Hause und beherrscht alle Register bis hin zur österreichischen Umgangssprache. S^{TOM}, die mit 7 Jahren zum ersten Mal Kontakt mit dem Deutschen hatte, zeigt kleine Unsicherheiten bei der Wortwahl und hat einen leichten Akzent und S^{JOS}, die erst in der Pubertät die deutsche Sprache lernen konnte, spricht mit einem starken Akzent und macht beim mündlichen Sprachgebrauch häufiger Fehler. In einer für sie doch offenbar belastenden Situation (Interview, das aufgenommen wird) treten Regelverstöße deutlich häufiger zu Tage als in ihren schriftlichen Texten. Interessant finden wir, dass man auch bei S^{TOM}, obwohl sie bereits als 7-jähriges Kind in eine deutschsprachige Umgebung gekommen ist, einen leichten Akzent wahrnehmen kann.

3.3 Sprachkompetenz: Fehleranalyse von schriftlichen Texten - ein Vergleich von Stud^{Mig} und Stud^D

Zur vorliegenden Fehleranalyse wurden rund 80 Texte von Stud^{Mig} und Stud^D herangezogen, die sowohl in Form von Hausübungen als auch als Teil einer schriftlichen Prüfung verfasst wurden.

Wie bereits erwähnt erzielen die Stud^{Mig} schlechtere Resultate als die Stud^D. Das drückt sich auch im Notendurchschnitt aus: Die durchschnittliche Semester-Abschlussnote der Stud^{Mig} beträgt 2,6. Bei der Diplomprüfung erreichen sie eine Durchschnittsnote von 3,1. Die Stud^D

haben eine durchschnittliche Semester-Abschlussnote von 1,75. Die Durchschnittsnote bei der Diplomprüfung ist 2,1.⁵

Über die Ursachen können wir hier nur spekulieren:

- Nahezu alle Studierenden geben an, dass sie vermehrt Interferenzfehler in ihrer L1 und L2 machen, seit sie mit dem Studium begonnen haben. Dies mag daran liegen, dass die bisherige personen- und aufgabenspezifische Trennung von L1 und L2 aufgehoben ist und auch in der L1 nun kognitiv gearbeitet wird.
- Klein betont, dass das Hauptaugenmerk beim ungesteuerten Spracherwerb auf dem kommunikativen Erfolg, nicht auf der formalen Richtigkeit liege (Klein 1992: 29). Mit Hilfe der „Vermeidungsstrategie“ kann man im österreichischen Schulsystem durchaus erfolgreich sein. Komplexe Strukturen werden in Texten durch einfache ersetzt, negative schriftliche Leistungen durch verstärkte Mitarbeit kompensiert.
- Daraus folgt, dass die DeutschlehrerInnen bei Kindern mit Migrationshintergrund eventuell eine höhere Toleranz walten lassen, was Fehler angeht. Allerdings ist das eine falsch verstandene Hilfe, denn:

Wo Unterricht so beschaffen ist, dass mit den vorhandenen Sprachkenntnissen ein problemloses Mitkommen möglich ist, sind die Lernenden, nach schulischen Kriterien, unterfordert. Sie finden kaum einen Ansporn, den Lernprozess weiterzutreiben. (Portmann 2002: 35)

Was die Ausdrucksfähigkeit angeht, haben sowohl Stud^{Mig} als auch Stud^D Defizite, sobald sie sich in für sie ungewohnten Stilebenen bewegen. Aus Platzgründen werden wir deshalb hier auf eine genauere Analyse und konkrete Gegenüberstellung der Fehler verzichten.

3.3.1 Fehleranalyse - Grammatik

Bei der vorliegenden Auflistung der Fehler handelt es sich um eine Auswahl nach Fehlerkategorien. Nicht alle aufgetretenen Fehlerkategorien konnten angeführt werden.

⁵ Das österreichische Notensystem geht von 1 (sehr gut) bis 5 (nicht genügend).

	Stud ^{Mig}	Stud ^D	Kommentar
Kongruenz	1. Ich wusste nur , dass wir eine fiktive Firma führen und diese mit Jahresende keine schwarzen Zahlen schreiben soll 2. Chemie und Physik ist spurlos... 3. was internationale Treffen wäre 4. Ihnen stehen eine breite Palette von Tätigkeitsbereichen offen 5. sind eine Reihe von Kompetenzen notwendig 6. Sprachbegabten und Sprachtalenten wird auf dem Institut...genug Möglichkeiten geboten, um sich zu entfalten.. 7. stehen eine Vielfalt... zur Verfügung	1. an erster Stelle steht natürlich der Geschmack und der Geruch 2. Weiters ist auch der Geruch und der Klang ein Thema 3. hier ist Sprachvielfalt und Internationalität geboten 4. Am Anfang jeder Ausbildung steht Sprachkompetenz, Kulturverstehen,.. 5. Fleiß jedoch auch Teamwork ist von Vorteil	Sowohl Stud^{Mig} als auch Stud^D „vergessen“ gern den Plural des Verbs bei Aufzählungen. Ein etwas anders gelagerter Fall ist der Fehler 1 bei den Stud^{Mig}, wo im 1. Nebensatz das Verb ausgelassen wurde. Stud^{Mig} machen auch Kongruenzfehler im Zusammenhang mit Nomen im Singular, die Pluralangaben als Attribut haben (eine Reihe, eine Vielfalt, eine Palette).
Präposition + Kasus	1. - ..verteilt sie einen Zettel, auf welchen einige Fragen drauf stehen 2. Seiner Herkunft betreffend 3. Die Wurzeln vieler Konflikte ... beruhen auf kulturelle Differenzen 4. zwischen den Kampf...sehe ich keinen Unterschied 5. um Schutz vor dem Krieg und seine Auswirkungen 6. Die Ausrüstung von Expedition	1. zum Ansehen von Videos oder Übungsbänder 2. in einer Suchmaschine eingibt	Die erhöhte Fehleranfälligkeit der Stud^{Mig} in diesem Bereich fällt ins Auge. Vor allem der Gebrauch von Dativ und Akkusativ macht Probleme.

Präposition	1. In diesem Kongress wird ein 2. die Verantwortung, die der Übersetzer zu den Gipfeln tragen muss, ist groß. 3. Die Schokolade ist nie am Markt gekommen 4. Außerdem wird in die Art... eingegangen 5. ... ist bereit Ihnen weiterhin im Dienst zu stehen	1. ...ein eigenes Bild überdas Geschehen machen 2. sehen sich auf die ... 3. Sukzessive wurde der Kunde auf verschiedene Geschmacksrichtungen sensibilisiert.	Während die Stud^D im Zusammenhang mit Verben oder Phrasen, die dem gehobenen Schreibstil angehören, falsche Präpositionen verwenden, fällt auf, dass die Stud^{Mig} gravierendere Präpositionsfehler machen („im Kongress“, oder „zu den Gipfeln“).
Kasus-Endung	1. Die mehr als 700 Aromakomponente von Kakao... 2. Fragen und Probleme zwischenkulturellen Kommunikation 3. Ein Verletzter des Massaker 4. Die Firma des Herrn Zotters 5. Die vergangenen Jahren 6. um diesen Wahnsinn ein Ende zu bereiten 7. sie bedient sich mit ihr in allen Bereichen	1. als Erster kosten die Schokolade.. 2. in die Welt der kulturellen Aspekten 3. beugt nebenbei auch zu schnelle Gewichtszunahme vor 4. Alles Wissenswertes und Wichtiges 5. etwas mehr als andere handelsüblichen Produkte kostet.	In dieser Kategorie können wir zwischen Stud^{Mig} und Stud^D keine gravierenden Unterschiede bei den Regelverstößen feststellen. Alle Fehler stammen aus Texten, die in einer Prüfungssituation entstanden sind, so dass man den Eindruck gewinnen könnte, dass einige doch auf Ungenauigkeit zurückzuführen sind.

Verbform	1. Ich wird schon was finden 2. Da wird ich...verbringen 3. rechtzufertigen 4. Das Schmilzen der Schokolade	1. Schokolade sollte im Mund zergehen und somit die maximale Geschmacksentfaltung ausgenutzt werden	Während der Fehler des Stud^D hier wohl eine sprachliche Feinheit darstellt („sollte“ einmal im Präs. Aktiv, einmal im Passiv), ist die Verwendung von „wird“ und „Schmilzen“ ein gravierender Regelverstoß.

Es fällt auf, dass die Zahl der Regelverstöße der einzelnen Studierenden in geschriebenen Texten in keinem Verhältnis dazu steht, wann sie in das österreichische, deutschsprachige Schulsystem eingetreten sind. Lernende, die nur fünf Jahre in Österreich zur Schule gegangen sind, machen kaum mehr Fehler als jene, die bereits im Kindergarten die deutsche Sprache erlernt haben. Das scheint die These zu bestätigen, dass eine fundierte Ausbildung in der Erstsprache für das Erlernen der Zweitsprache Vorteile bringt, weil man auf ein erlerntes Regelsystem aufbauen und auf Fertigkeiten in der Erstsprache zurückgreifen kann.

2.2.2 Fehleranalyse - Rechtschreibung

In diesem Bereich sind die größten Unterschiede zwischen Stud^{Mig} und Stud^D auszumachen. Aus Platzgründen wird hier nur die S-Schreibung gezeigt:

	Stud ^{Mig}	Stud ^D	Kommentar
S-Schreibung	1. rasistische Gedanken 2. so etwas liese sich 3. schliesst 4. Der Regen lies sich... nicht vertreiben 5. Nun hiess es... 6. Fuss 7. Entschliessen 8. Genuß	1. Bergkässe	Während die Stud^D kaum Schwierigkeiten mit den neuen ß-ss-Regeln haben, haben die Stud^{Mig} hier doch große Probleme.

Das - dass	1. Und wenn die Kreation so exotisch ist, das sie keiner kauft? 2. Das in der Hektik Fehler passieren, ... 3. man kann behaupten, das 4. dachte daran, das es... 5. Das aber Muslime... 6. damit dass Essen glücklich macht	1. Doch heute wissen die Leute, das Zotter für Qualität steht	Die „das-dass“-Problematik wird in der Schule allgemein als „Rechtschreibproblem“ behandelt, obwohl es sich natürlich um einen Aspekt der Grammatik handelt. Der Unterschied zwischen Stud ^{Mig} und Stud ^D ist hier augenfällig.

2.3 Textkompetenz

Sowohl Stud^{Mig} als auch Stud^D haben Probleme komplexe Texte zu verstehen und damit, Texte inhaltlich und besonders sprachlich als Basis für die eigene Textproduktion zu analysieren. Diese Fertigkeiten müssen am Beginn des Studiums mit allen StudienanfängerInnen trainiert werden.

Grundsätzlich haben die Stud^{Mig} bessere Resultate in informativen Texten als in operativen und kreativen. Eine mögliche Ursache dafür ist sicher in der bereits erwähnten Tatsache zu sehen, dass die L1 Trägerin von Emotionen ist. Weiters wird gerade die Produktion von Sachtexten in der Schule trainiert, während das kreative Schreiben eher eine untergeordnete Rolle spielt.⁶

Bei einem Projekt, in dem kreatives Schreiben gefordert wurde, zeigte sich, dass die Stud^{Mig} große Probleme hatten, persönliche Gefühle und private Angelegenheiten in einer differenzierten Sprache zu beschreiben. Sprachliche Feinabstimmungen zu schaffen war ihnen fast unmöglich und es machte ihnen ganz offensichtlich auch keinen Spaß, mit der deutschen Sprache kreativ zu arbeiten. Die Stud^D dagegen gingen mit sichtlicher Freude an die Arbeit.

Thonhauser ist in einer Untersuchung mit libanesischen LernerInnen der Frage nach der Wechselwirkung zwischen Mehrsprachigkeit und Textkompetenz nachgegangen. Er konstatiert eine Diskontinuität zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch. Normen werden aus der gesprochenen Sprache in die Schriftsprache übernommen. „Schreiben in der L1 ist keine selbstverständliche Kommunikationsform des Alltags und eben deshalb auch in der L2 problematisch.“ (Thonhauser 2002: 57)

Diese Feststellung fanden wir auch bei unseren Studierenden bestätigt. So sollte im Rahmen des oben genannten Projekts zum Beispiel ein Brief an den Vater verfasst werden. Hier fiel bei einigen Stud^{Mig} eine sehr konventionelle Ausdrucksweise auf, die dem heutigen Sprachgebrauch innerhalb der österreichischen Familie in keiner Weise entspricht.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Textkompetenz auf sachlicher Ebene in gleichem Maß vorhanden ist wie bei den Stud^D. Man muss Nairz-Wirth aber wohl Recht geben, wenn sie feststellt, „... dass der Erwerb von sprachlichem Kapital primär in der Familie

⁶ Vgl. dazu auch Schmölzer-Eibinger (2002)

stattfindet und dass die Fähigkeit zum differenzierten Sprachgebrauch unter sehr ungleichen Voraussetzungen erworben wird.“ (Nairz-Wirth 2005: 8)

4. Resümee und Ausblick

Alle am Projekt beteiligten Studierenden betonten, dass die Zweisprachigkeit für sie eine große Bereicherung darstelle und dass sie ihre Sprachkenntnisse unbedingt auch an eigene Kinder weitergeben wollen. Es hat sich im Verlauf des letzten Studienjahres gezeigt, dass sich die Probleme im Deutschen, die bei vielen Studierenden am Beginn des Wintersemesters gravierend waren, durch gezieltes und konsequentes Arbeiten verringern lassen.

Im 2. Teil des Projektes soll die Untersuchung mit diesjährigen StudienanfängerInnen wiederholt werden, damit die Gültigkeit der Aussagen überprüft werden kann. Weiters planen wir den Studienfortschritt der ProbandInnengruppe zu beobachten, um zu sehen, ob die Mehrsprachigkeit bessere Studienerfolge ermöglicht. Durch eine intensivere Zusammenarbeit mit den KollegInnen der L1-Sprachen soll das sprachliche Potenzial der Stud^{Mig} genauer analysiert werden.

Bibliographie

- Buchebner, Anita Maria (2001): Gehirn und Mehrsprachigkeit. In: Krumm, Hans Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul (eds): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 5, Innsbruck: Studienverlag, 224 - 245.
- Drumbl, Hans (2002): „Aber das eigene muß so gut gelernt seyn wie das Fremde.“ Textkompetenz und Sprachkontakt. In: Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (eds): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, 247 - 260.
- Gringl, Manuela Monika (2005): Textkompetenz zweisprachig aufwachsender Kinder. Eine Fallstudie. Diplomarbeit. Graz.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt a. M: Athenäum 1992.
- Kleppin, Karin (2004): „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“ Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm
- Krumm, Hans Jürgen / Jenkins Eva (eds) (2001): Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva.
- Mathé, Isabelle (2003): Multilinguale Studierende und ihr Spracheinsatz - ein Kapital in Migrationskontexten? In: Krumm, Hans Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul (eds): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 7, Innsbruck: Studienverlag, 229 - 250.
- Mohr, Imke (2004): Forschungsprojekt zur Sprach- und Textkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der AHS-Oberstufe. In: Krumm, Hans Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul (eds): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 8, Innsbruck: Studienverlag, 225 - 232.
- Nairz-Wirth, Erna (2005): Migration und Schullaufbahn in Österreich. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 15. http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/nairz-wirth15.htm
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (eds): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, 13 - 44.
- Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (eds) (2002): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schlögl, Peter / Lachmayr, Norbert (2004): Motive und Hintergründe von Bildungsentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
<http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d18/Bildungswegentscheidungen.pdf>
- Schmid, Kurt (2004): „Ausländische“ SchülerInnen in Österreich. Ibw-Mitteilungen.
www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schm_143_04_wp.pdf
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. In: Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (eds): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, 91 - 126.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2003): Lernen in der Zweitsprache. Ein Forschungsprojekt zur Entwicklung von Textkompetenz im Unterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Krumm, Hans Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul (eds): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 7, Innsbruck: Studienverlag, 219 - 227.
- Thonhauser, Ingo (2002): „Geschriebene Sprache, aber einfach zu gebrauchen!“ Beobachtungen zur schriftsprachlichen Kompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit und Diglossie. In: Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (eds): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, 45 - 62.

Zum Faktor Motivation beim Erlernen von Tertiärsprachen

Sabine Hoffmann, Universität Palermo, sabinehoffmann@katamail.com

Abstract

Mehrsprachigkeit bedeutet - wortwörtlich genommen - eigentlich nichts anderes als mehrere Sprachen sprechen, woraus sich eine Vielzahl von Forschungsrichtungen und -ansätzen ergibt, die das wechselseitige Verhältnis untereinander und dessen Folgen für den Fremdsprachenerwerb untersuchen.¹ Nach einem kurzen Überblick über den aktuellen Forschungsstand soll in dem vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, wie sich die Schwierig- und Möglichkeiten eines später einsetzenden Spracherwerbs auf die Lernmotivation auswirken. Hierzu werden die veränderten Lernvoraussetzungen bei Tertiärsprachen beleuchtet und Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen herangezogen, in denen Lernende ihre Mehrsprachigkeit beurteilen. Auf den daraus resultierenden Überlegungen baut die quantitativ-qualitative Studie auf, die in ihrem ersten Teil auf drei Hypothesen fokussiert und deren Ergebnisse weiterführenden Fragestellungen dienen.

1. Mehrsprachigkeitsforschung²

Als Forschungsgegenstand im Allgemeinen und Tertiärsprachen im Besonderen - d.h. ab der 2. Fremdsprache - besteht die Mehrsprachigkeit nach ihrer Emanzipation vom Bilingualismus zum selbstständigen Forschungsbereich erst seit einigen Jahren (vgl. Bausch 2003: 439, Rieger 2003: 345, Hufeisen 2000: 24). Dies machte neben den Abgrenzungen zum Zwei- und Zweitsprachenerwerb eine gemeinsame Ebene nötig, auf der sich die höchst unterschiedlichen Forschungszweige unter einem gemeinsamen Begriff treffen konnten. Blickt man auf die Vielzahl von empirischen Einzeluntersuchungen und den nicht immer einheitlichen Gebrauch von Fachbegriffen, bemerkt man, dass hier noch viel Arbeit - sowohl bei der Theoriebildung als auch auf methodologischer Ebene - zu leisten ist.

In dem Versuch, die zahlreichen und recht unterschiedlichen Fremdsprachenlernprozesse zu klassifizieren, unterscheidet Frank G. Königs den einsprachig aufgewachsenen Lernenden, der in der Schule oder an der Universität neben in Englisch auch noch in einer zweiten oder dritten Fremdsprache unterrichtet wird, den bilingualen Schüler, der eine dritte Sprache dazulernt, und den Fall des zweisprachigen Lernalters, der in der Schule sowohl in einer seiner beiden Erstsprachen als auch in einer Fremdsprache Unterricht erhält (vgl. Königs 2005: 74). Vorstellbar sind noch mehrere andere Kombinationen, bedenkt man vor allem das im Zuge der Migration immer problematischer werdende Verhältnis zur Mutter- oder Erstsprache, das der Begriff der „Doppelten Halbsprachigkeit“ recht treffend beschreibt³ und häufig Deutsch

1 Bei dem Begriff Mehrsprachigkeit beziehe ich mich auf die von verschiedenen Vertretern der Fremdsprachenlehrerverbände 1990 gegebene Definition: Als mehrsprachig darf schon bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in unterschiedlichen Diskursbereichen hat (um z.B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufnehmen oder Texte lesen oder Fachgespräche führen zu können). (Bertrand et al. 1990: 208)

2 Das generische Maskulinum bezieht sich auf weibliche wie männliche Personen.

3 Bereits in den 70er Jahren wurde dieser Begriff auf die Migrantensprache angewandt.

zur Hybridsprache (vgl. Riemer 2004b: 198) werden lässt - mit den damit verbundenen bildungspolitischen Konsequenzen.⁴

2. Tertiärsprachen: Anders geartete Lernprozesse?

Schließen wir nun in diesem Kontext die Zweisprachigkeit aus und schieben auch die Zweitsprachigkeit ein wenig beiseite, so lässt sich für den institutionell gesteuerten Erwerb von Tertiärsprachen festhalten, dass dieser in Bezug sowohl auf das Lebensalter als auch auf die Schul- bzw. Universitätslaufbahn zu einem späteren Zeitpunkt einsetzt (vgl. Hufeisen 1999: 5, Bausch 2003: 442). Damit kann L3 auf ein Mehr an sprachlichem und fremdsprachlichem Wissen im Vergleich zu L1 und L2 aufbauen, woraus Dagmar Abendroth-Timmer und Stephan Breidbach schließen:

Der Erwerb einer zweiten Sprache erfolgt aber auf der Basis der zuerst erworbenen Sprache und der jeweiligen kognitiven Reife, d.h. einzelne Phasen werden verkürzt oder übersprungen. Es kann ferner angenommen werden, dass Assoziationsgesetze wirken. (...) Jeder Erwerb einer weiteren Sprache wird beeinflusst durch die vorhandenen Sprachbestände und beeinflusst diese seinerseits. Es ist sogar festzustellen, dass gerade die Fähigkeit zum Sprachtransfer bei Mehrsprachigen höher ist. (Abendroth-Timmer/Breidbach 2000: 14)

Dass sich Lernvorgänge im Laufe eines Lebens verändern und damit der Erwerb der Tertiärsprache anders geartet ist als der der 1. Fremdsprache, bildet die Grundlage, von der ein Großteil der bereits vorliegenden empirischen Untersuchungen im Bereich der Mehrsprachigkeit ausgeht. Allerdings finden die oben formulierten Annahmen darin nur bedingt Bestätigung, denn die Ergebnisse zeichnen ein recht widersprüchliches Bild:

Zur Frage, inwiefern vorher erworbene Fremdsprachenkenntnisse eine Hilfe beim Erwerb einer Tertiärsprache darstellen, sind die Meinungen geteilt. Das dürfte mit unterschiedlichen Lernstilen zusammenhängen. Man kann aus der Befragung schließen, dass vorhandene Fremdsprachenkenntnisse nur von einer knappen Mehrheit als hilfreich eingestuft, aber allgemein nicht als störend empfunden werden. Sie werden nicht ignoriert, es wird bewusst verglichen und man lernt Tertiärsprachen anders als eine erste Fremdsprache. Weiterer Fremdspracherwerb erhöht also die Sprachbewusstheit. (...) Trotzdem gab nur gut die Hälfte der Studierenden in der Befragung an, dass ihnen die Erklärung mit Hilfe der Fremdsprachen geholfen habe. Dieses Ergebnis könnte bedeuten, dass diese Erklärung zwar für das Verstehen und für die bewusste Verwendung der Präposition (z.B. Übungen, Test u.ä.) hilft, aber nicht unbedingt zur normgerechten spontanen Produktion in Anwendungssituationen führt. (Lutjeharms 1999: 9)

Fremd- oder ersprachliche Entlehnungen, Assoziationen oder Sprachvergleiche werden qualitativ und quantitativ höchst unterschiedlich bewertet und eingesetzt (vgl. Dentler et al. 2000, Cenoz et al. 2001, Colombo 2005), was deren Anhängigkeit von einer Vielzahl von Variablen verdeutlicht, wie z.B. die Ähnlichkeit/Ferne zur Erst- und Zweitsprache oder differenzierte Rückgriffe bei Lexik, grammatischen Strukturen oder Aussprache, aber auch die Schwierigkeiten bei der Ermittlung dieser fremdsprachlichen Interaktion offenlegt. Britta Hufeisen stellte eine evidente Diskrepanz von selbst wahrgenommener und beobachtbarer fremdsprachlicher Produktion fest (vgl. Hufeisen 2000: 36). Der Facettenreichtum dieser

⁴ erinnert sei an die heftigen Diskussionen, die zurzeit in Deutschland die Förderung der Muttersprache im Rahmen der Integrationskurse - parallel oder noch vor der Zielsprache - begleiten.

zusammengetragenen Zeugnisse diverser Erfahrungen lässt es daher m. E. nicht zu, von verkürzten und übersprungenen Lernphasen zu sprechen, denn deren Annahme setzt bereits vorher festgelegte und allgemeingültige Folgen zur Aneignung der Tertiärsprache voraus, die aber durch die individuellen Ausgangssituationen und Lernstile nicht gegeben sind. Damit soll nicht in Frage gestellt werden, dass es keine Zeit sparenden Bezüge zum fremdsprachlichen Wissensvorrat gibt, nur besteht der nicht einheitlich und wird auch nicht gleichartig von allen Lernenden aktiviert; zum anderen sind auch Verlängerungen im Sinne von Vertiefungen denkbar, da bei zunehmenden Alter häufig ein analytischerer Zugang zu beobachten ist und die Kenntnis mehrerer Sprachen eben mehr Material zum Systematisieren und Vergleichen bietet. Nur auf der metakognitiven Ebene werden Rückgriffe übereinstimmend bestätigt. Diesbezüglich bewerten die Lerner übereinstimmend ihr mehrsprachliches Vorwissen positiv und hilfreich (vgl. Rieger 1999: 12, Hufeisen 2000: 37, Zappatore 2003: 72, Colombo 2005: 46, Königs 2005: 74). Das (Wieder-) Erkennen von Lernprozessen, Frustrationen, Schwierigkeiten aus dem L2 Erwerb (Rieger 1999: 12), stellt bei L3-Lernern einen Erfahrungswert dar, auf den sie - bewusst oder unbewusst - zurückgreifen.⁵

Bei L3 ist also einmal der Bezug zu L1 zu berücksichtigen, welche unangefochten die Grundlage für jegliche Art von Mehrsprachigkeit liefert (vgl. List 2003: 28), sowie der Erwerb der ersten Fremdsprache, der Fremdsprachenbewusstsein und den Vergleich mit der Ausgangssprache anregt (vgl. Lutjeharms 1999: 7), aber auch die Interaktion zwischen sämtlichen sukzessiv hinzukommenden Fremdsprachen und damit zwangsläufig mit den jeweils unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Lernenden. Während sich ein Ich bei der Erstsprache seine Wahrnehmungswelt schafft und viele Prozesse unbewusst und in direkter Abhängigkeit zur Bildung einzelner Gehirnareale ablaufen (vgl. Roth 2003), ist beim institutionell gesteuerten Fremdspracherwerb von einer ausgeformten Persönlichkeit auszugehen, deren Handeln im Einklang mit ihren kognitiven und emotionalen Erfahrungen steht. Damit seien dem Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb keinesfalls Gemeinsamkeiten abgesprochen, es soll nur betont werden, dass sowohl auf neurolinguistischer als auch auf kognitiver und affektiver Ebene tief greifende Unterschiede vorliegen bzw. andere Komponenten an Wichtigkeit gewinnen (vgl. Dittmar 1995:108f., Hufeisen 2000). So prägt das gespeicherte Vorwissen die Einstellung zum Lerngegenstand ebenso wie positive oder negative Erwartungen das zu erreichende Lernziel prägen, aber auch gegenüber Sprachen und Kulturen verfestigen sich Meinungen und entwickeln sich Interessen. Dem Vorhandensein eines „guten Grundes“, die eigene Lernkapazität und den damit verbundenen Lernaufwand auf das Ankurbeln und In-Gang-Halten eines Fremdsprachenlernprozesses zu lenken, kommt im Bereich der Tertiärsprachen eine größere Wichtigkeit zu, da der „motivationale Druck“ hier nicht mehr durch entwicklungsinhärente Bedürfnisse ausgelöst wird. Während die Triebfeder, die zum Erlernen der Erstsprache führt, in ihrer Einbettung in neurobiologische und lernpsychologische Prozesse allgemeinemenschliche Züge trägt, filtern sich über die Zweitsprache zunehmend individuelle Lernziele heraus, die zu einem noch genauer umrissenen Lernvorhaben bei der Tertiärsprache führen.

Neben dem Faktor Zeit sind dabei auch die veränderten Voraussetzungen in Bezug auf den Lernkontext zu berücksichtigen. Beim Zweitspracherwerb ist die Lernsituation meist

⁵ Aber schon der Versuch, daraus eine erhöhte Selbstständigkeit im Lernverhalten abzuleiten, scheitert, die Untersuchungsergebnisse erlauben eine solche Schlussfolgerung nicht (vgl. Mißler 2000: 18).

vorgegeben. Dagegen positioniert sich die 2. oder 3. Fremdsprache häufig im Wahlpflichtbereich, was die Entscheidung über den partiellen Wegfall des Mussfaktors eher an persönliche Prioritäten anknüpfen lässt. In diesem Zusammenhang sei allerdings auf die Studie von Claudia Riemer verwiesen, die Motivation bei Englisch als Pflichtfach untersucht und festgestellt hat, dass Zwang sicherlich ein von persönlichen Interessen geleitetes Lernen zunächst einmal verstellt bzw. überdeckt. Äußerer Druck und Vorgaben wirken sich aber individuell recht unterschiedlich aus, es verbieten sich daher diesbezüglich Generalisierungen (vgl. Riemer 2003).

Wenn also auch diese im Vergleich zu L1 und L2 vielschichtiger und unter Umständen auch günstigere Ausgangssituation anders geartete Lernvorgänge initiiert, so lässt das infolge der kontroversen Ergebnisse bezüglich deren Wertschätzung dennoch nur bedingt konkrete Rückschlüsse auf die Motivation bei der Wahl oder beim Lernprozess zu; die Tatsache, dass Tertiärsprachen aus dem von L1 und L2 bestellten Boden sprießen, bedeutet keineswegs, dass sich dieser Rückgriff lernanregend und zugunsten von L3 auswirkt. Es bedarf m. E. einer differenzierteren Betrachtung der individuellen Lerngründe und -ziele, um die Bedeutung und Einflussnahme der bereits gelernten Sprachen wirklich abschätzen zu können. Aus subjektwissenschaftlicher Sicht setzen diese prinzipiell an einer Erfahrung des Ungenügens oder der Beeinträchtigung der persönlichen Lebensqualität an, die dazu anspornt, den besagten Lerngegenstand anders zu hinterfragen (Holzkamp 1995: 214).⁶ Ausgehend von dem in der Motivationsforschung erreichten Konsens, dass sich Motivation aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt, die höchst individuell miteinander korrelieren (vgl. Riemer 2004: 42)⁷, wird damit die Entscheidung, Deutsch zu lernen, an die Verwirklichung dieser Ziele gebunden und daraus abgeleitet, dass wenn diese Sprache andere „überholt“, diese Interessen verstärkt und speziell an die deutsche Sprache gekoppelt wurden, zuungunsten anderer.

3. Motivation und Dominanz

Hinsichtlich der Beziehung Motivation und Dominanz einer Fremdsprache stellte Hufeisen in ihrer Ende der 90er Jahre durchgeführten Untersuchung fest, dass diese zum einen keine Konstante, sondern eine je nach Lebenssituation veränderbare Variable darstellt, zum anderen, dass die Sprache, die am längsten gelernt wurde, dominiert, aber auch die, für deren Erlernen eine besonders hohe Motivation vorlag oder vorliegt. Letzteres wurde eklatant, wenn eine beliebte spät gelernte Sprache eine früher gut und über einen längeren Zeitraum gelernte, aber unbeliebte Sprache verdrängte (vgl. Hufeisen 1998: 126, 2000: 31). Trotzdem lassen die (wenigen) Daten noch keine schlüssigen Antworten zu (vgl. Zappatore 2003: 62), auch

6 Der subjektwissenschaftliche Ansatz wurde im Rahmen der Kritischen Psychologie von Klaus Holzkamp (1927-1995) entwickelt und geht zunächst von der These aus, dass unser Handeln stets durch subjektive Handlungsgründe bewegt wird. Diese können uns verborgen bleiben, da wir die Prämissen, auf denen sie aufbauen, nicht erkennen, nichtsdestoweniger determinieren sie unser Handeln. Darin stimmen der subjekt- und der neurowissenschaftliche Ansatz überein. Auch hier gilt: „Ich handle immer aus bestimmten Gründen, von denen mir keineswegs alle bewusst sein müssen, und wenn ich anders handle, dann aus anderen Gründen.“ (Roth 2003: 533). Der Unterschied liegt in ihrer Herleitung und Veränderbarkeit. Bei Holzkamp implizieren Handlungsbegründungen das Zusammenspiel von unseren Vorerfahrungen und dem Interesse an der Entfaltung unserer subjektiven Lebensqualität, d.h. sie sind - im Rahmen der persönlichen Möglichkeiten - bewusst veränderbar, während in der Neurobiologie die Meinung vorherrscht, dass bewusstes Handeln durch das emotionale Erfahrungsgedächtnis geleitet wird und damit Handeln fast gänzlich vordeterminiert ist.

7 Aus Platzgründen muss hier auf eine Übersicht über den Stand der Motivationsforschung verzichtet werden. Der oben angegebene Artikel enthält eine kurze Einführung; verwiesen sei auch auf Dörnyei, Zoltán (2001).

muss bei Dominanzen zwischen Sprachproduktion und Sprachrezeption sowie den erreichten Sprachkompetenzen unterschieden werden.

Sicherlich aber bestätigen die vorliegenden Studien den Stellenwert dieses affektiven Faktors und werfen für die Neurowissenschaft hochinteressante Fragen auf, vor allem ob sich die Stärke von Motivation oder Emotionen direkt auf die Heraus- oder Umbildung neuronaler Netzwerke auswirkt, die sich nachweislich solchen Anstrengungen vehement widersetzen (vgl. Roth 2003, Hühner 2004). Auch wenn man im Moment noch nicht weiß, wie sie sich vollziehen, mag es als sicher gelten, dass Umstrukturierungen unserer einmal entstandenen Denk- und Gefühlswelt einen beträchtlichen (auch stoffwechselphysiologischen) Energieaufwand erfordern, den ein Individuum nur aufbringt, wenn das zu erreichende Ziel als wesentlich für die eigene Person empfunden wird und diese folglich emotional stark involviert ist.

Von größter Relevanz in dem Zusammenhang ist die noch umstrittene Frage nach den Altersgrenzen. Diese - so einige - gebe es allgemein gesprochen nicht, allerdings sei dem Lernzuwachs auf phonologischer und morphologischer Ebene ein Limit gesetzt, das für die Pragmatik oder das Lexikon nicht gelte (vgl. Zappatore 2003: 63, dagegen Grotjahn 1998:48ff.). Neurolinguistisch wird der Verlust der Fähigkeit zum Erwerb einer akzentfreien Aussprache häufig physiologisch mit dem Schwinden der zerebralen Plastizität begründet, demnach sei bei beginnender Pubertät ein deutlicher Einschnitt zu setzen (vgl. Grotjahn 1998:48) Der „zentrale Faktor“ Alter muss aber auch hinsichtlich recht unterschiedlicher Ausspracheleistungen bei Gleichaltrigen unter wahrnehmungspsychologischen Aspekten gesehen werden (vgl. Grotjahn 1998: 38, 50f.). Speziell in Bezug auf Hochschulabsolventen bemerkt Rüdiger Grotjahn:

Viele Lerner sind mit fortschreitendem Alter und gleichzeitig zunehmender Herausbildung einer an die Muttersprache gebundenen sozialen Identität immer weniger zu einer Identifikation mit der Zielsprache bereit (...) Universitäre Fremdsprachenlerner z.B. reagieren im Gegensatz zu sehr jungen Lernern speziell im prosodischen Bereich nicht selten mit Abwehr oder zumindest mit Unbehagen, wenn von ihnen verlangt wird, von der Muttersprache stark abweichende zielsprachliche Lautungen zu produzieren. (Grotjahn 1998: 60)

Eine relativ fremd klingende Sprache wie das Deutsche mit vermehrt auftauchenden Schwierigkeiten bei ihrer lautlichen Reproduktion wird den italienischen Muttersprachler daher vermutlich eher vom Erlernen abschrecken oder zumindest im Einzelfall den Lerner dazu anhalten, die Fremdheit als unüberwindliche Grenze wahrzunehmen, die sich im Vergleich zu den vorher gelernten und vertrauter klingenden Sprachen und durch das Zusammenwirken von physischen und psychischen Faktoren noch verhärtet:

Die Interferenz der Muttersprache und früher gelernten Fremdsprachen ist im Bereich der Aussprache besonders stark und langlebig, weil neben der Gedächtnisleistung physische (motorische) und psychische Faktoren wirksam werden. (...) Es müssen neue Sprechbewegungen erlernt und automatisiert werden, was außerordentlich schwierig ist, weil sie in der Muttersprache unbewusst und hochautomatisiert ablaufen. Es müssen Hemmungen abgebaut werden, die von der eigenen, vertrauten Sprechweise teilweise sehr abweichenden Laut- und Informationsformen hervorzubringen und eine veränderte sprecherische Identität anzunehmen. (Hirschfeld 1997: 69)

Gudula List spricht von einer „regelrechten Bedrohung des Selbstkonzepts“ (List 2002: 7), die vom Hören der eigenen als fremd erfahrenen Stimme ausgeht. Die Stimme als „Kernbereich der Selbstdarstellung“ (ebd.) und gleichzeitig als Träger einer neuen Sprache siedelt sich so im Spannungsfeld zwischen einem Ich und dieser anderen (Sprach-)Welt an, die es sich anschickt zu entdecken.

Dem Selbstkonzept wird in der Motivationsforschung m. E. zu Recht zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. So wie das Verhalten der Individuen je nach Situation variiert, so wird in der Selbstkonzeptforschung von verschiedenen Selbstarten ausgegangen, deren Gesamtheit die auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen umfasst, worin aber auch Meinungen, Einstellungen und Erwartungen anderer einfließen (vgl. Mummendey 1995: 55). Welches Ausmaß bei der Art unserer Selbstdarstellung die (genetischen) Persönlichkeitsmerkmale bilden, ist letztendlich eine Frage des Menschenbildes, das hinter jedem wissenschaftlichen Ansatz steht. Die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Vorannahmen lehnen sich an die Impression-Management-Theorie an, die den neuropsychologisch-genetischen Grundlagen einen relativ geringen Wert beimisst und annimmt, dass vieles in unserer Selbstdarstellung gelernt ist, um - wie verschiedene Untersuchungen im Bereich der Self-handicapping-Taktik gezeigt haben - ganz bestimmte sozialpsychologische Funktionen zu erfüllen, d.h. sie können von defensivem Nutzen sein, entlasten oder der Selbsterhöhung dienen (vgl. Mummendey 2005: 163). Es wird hier also grundsätzlich von interpersonellen und nicht von intrapsychischen Vorgängen ausgegangen. Selbstdarstellung bedeutet das nach außen gerichtete Bild des Selbstkonzepts. Auch hier ist danach zu fragen, in welchem Kontext dies geschieht und worauf das Bild zielt, das jemand von sich entwirft (vgl. Mummendey 2005: 256).

Die vorangehenden Ausführungen zeigen, dass Mehrsprachigkeit keineswegs automatisch „Lust auf weitere Fremdsprachen“ bedeutet, sondern dass sich die Motivation aufgrund der Kenntnis von anderen Sprachen steigern, davon unberührt bleiben oder gar verloren gehen kann. Ob es zum Brückenbau kommt oder bei einer Gegenüberstellung bleibt, hängt nicht zuletzt auch von der Aufmerksamkeit und Feinfühligkeit der Lehrkräfte ab, deren Einflusskraft auf die Lernermotivation ja in verschiedenen Untersuchungen deutlich hervortritt (vgl. Riemer 2003, Dörnyei 2001). Hier ist es nämlich Aufgabe des Unterrichts, einer abstoßenden Fremdheit entgegenzuarbeiten und z. B. am Anfang den Akzent der Ausgangssprache nicht zu verdammen, sondern mit ihm spielerisch umzugehen, um Anknüpfungspunkte zu schaffen, und das Ziel einer muttersprachlichen Aussprache im Einklang mit den Lernern zu bestimmen (Grotjahn 1998: 44)⁸, denn ein lernerorientierter Unterricht von Tertiärsprachen sollte immer die höchst unterschiedlichen Zielsetzungen und die daraus resultierenden Lernvorhaben vor Augen haben und ein dementsprechend angemessenes Angebot schaffen.

4. Empirischer Teil

4.1. Forschungsdesign

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, den Motivationsfaktor sowohl bei der Wahl als auch beim Erlernen des Deutschen als Fremd-/Tertiärsprache zu erfassen. Sie wurde im Sommersemester 2006 begonnen und soll Ende des Wintersemesters 2006 abgeschlossen werden. Befragt

⁸ Diesbezüglich sind das Prestige des jeweiligen Akzents und damit verbunden auch die Schutzfunktion mit einzubeziehen, die eine mutter- oder fremdsprachliche Färbung der Aussprache erfüllen kann. (vgl. Grotjahn 1998:41f.).

wurden Studierende an den Universitäten Palermo und Catania in Studiengängen mit kultur- oder kommunikationswissenschaftlicher Ausrichtung, in denen die deutsche Sprache als Wahlpflichtfach angeboten wird, zu deren Erlernen 4 oder auch 6 Wochenstunden pro Semester vorgesehen sind.

Das Forschungsdesign sieht einen ersten quantitativen Zugriff in Form eines im Anschluss an den Deutschkurs ausgeteilten und anonym auszufüllenden Fragebogens vor und eine qualitative Vertiefung mittels eines individuellen semi-offenen Interviews in der Gruppe von Probanden, die Deutsch als bevorzugte Fremdsprache angegeben haben und sich bereit erklärten, dieses Interview durchzuführen. Mit diesem Vorgehen sollte die größtmögliche Freiwilligkeit und Offenheit bei einer auf persönliche Beweggründe zielenden Befragung gewährleistet werden. Ziel der quantitativen Datenerhebung war es, zu ermitteln, welchen Stellenwert das Deutsche in Kursen auf verschiedenen Niveaus an unterschiedlichen süditalienischen Universitäten einnimmt. Der zweite qualitative Teil dient zur Vertiefung des quantitativ Aufgezeigten und zur Hilfe bei der Interpretation der Aspekte, deren Konturen noch unscharf geblieben sind. Da der individuellen Erfahrung so ein breites Spektrum von Bezügen zur Verfügung steht, gewinnen die Ergebnisse in der Verbindung beider Methoden an Validität und Generalisierbarkeit (vgl. Oswald 1997). Voraussetzung hierfür war, dass die Untersuchung in ähnlichen Lernkontexten und mit vergleichbaren Gruppen durchgeführt wurde. Aus diesem Grunde beschränkte sich die Befragung auf italienische Muttersprachler.

Insgesamt haben 102 Probanden an der Befragung teilgenommen, von denen die Mehrheit Frauen sind mit einem Durchschnittsalter von 21 Jahren. Diese Zahl ergibt sich aus der Summe der in der letzten Semesterwoche anwesenden Teilnehmer, stellt also keineswegs die Gesamtzahl der in diesem Studienfach eingeschriebenen Studenten dar. Der Zeitpunkt der Befragung sollte mit dem Abschluss des Sprachunterrichtes zusammenfallen, sodass die Probanden auf die Erfahrungen eines Kursjahres zurückgreifen konnten, und noch vor den Prüfungen liegen, um durch diese Art von Leistungsmessung die Überlegungen weder zu trüben noch zu beschönigen; außerdem sollte die Erhebung in demselben Zeitraum stattfinden (29.5.06-9.6.06). 3 nicht italienische Muttersprachler blieben bei der Auswertung der Daten unberücksichtigt, dagegen wurden Studierende mit einer zweiten Erstsprache oder Migrantenhintergrund in Deutschland ausgewertet.

Um sprachliche Probleme beim Ausfüllen des Fragebogens zu vermeiden, war dieser auf Italienisch verfasst. Zur Beantwortung der Fragen wurden den Studierenden kein Zeitlimit gesetzt und keine Vorgaben gegeben bezüglich der Art ihrer Ausführungen. In ihm sollten die Beziehung zu Fremdsprachen allgemein und zum Deutschen im Speziellen, der oder die Lernwege, die Selbstdarstellung im Deutschen, die Lernumgebung und die Interessengerichtetheit des Lernvorhabens erfasst werden, um drei von den oben bereits theoretisch begründeten Hypothesen zu überprüfen: 1.) Die Entscheidung für die Tertiärsprache als eine freiwillig erlernte Sprache ist vermehrt Ausdruck von persönlichen Vorlieben. 2.) Das größere Vorwissen allgemein und in Bezug auf das Deutsche im Besonderen macht diese Wahl zu einer interessengelenkten und damit bewussteren Lernhandlung. 3.) Die Kenntnis anderer Sprachen hat (positiven oder negativen) Einfluss auf die Entscheidung für die Tertiärsprache. Die einzelnen Antworten wurden einmal ausgewertet, zum anderen Korrelationen untereinander aufgezeigt, um daraus für die Motivation eindeutige Aussagen ableiten zu können.

4.2. Ergebnisauswahl⁹

Gelernte Fremdsprachen	Philosophische Fakultät Palermo (Anfängerkurs, nur im SS) Zahl der Befragten: 33 (davon 1 L1 Polnisch)	Pädagogische Hochschule Palermo (Anfänger und Fortgeschrittene) Zahl der Befragten: 21 (davon 1 L1 Norwegisch)	Neusprachliche Fakultät Catania (Anfänger und Fortgeschrittene) Zahl der Befragten: 48 (davon 1 L1 Polnisch)	Ausgewertete Fragebögen
				99
L2 Englisch	27	14	41	82
L3 Englisch	5	5	5	9
L4 Englisch	-	-	1	1
L2 Französisch	4	6	4	14
L3 Französisch	17	8	22	46
L4 Französisch	2	1	5	9
L5 Französisch	2	-	-	2
L2 Deutsch	-	-	2	2
L3 Deutsch	-	6	16	22
L4 Deutsch	23	14	23	60
L5 Deutsch	7	-	6	13
L 6 Deutsch	2	-	-	2
L2 Spanisch	1	-	-	1
L3 Spanisch	10	1	4	15
L4 Spanisch	4	1	5	10
L5 Spanisch	2	2	1	5

Tabelle 1: Gelernte Fremdsprachen in den Studiengängen mit kultur- oder kommunikationswissenschaftlicher Ausrichtung an den Universitäten Palermo und Catania

Wie in Tabelle 1 ersichtlich positioniert sich in 60,6% der Fälle Deutsch als 3. Fremdsprache, nur 22 Studierende haben es als 2. Fremdsprache gewählt. Englisch ist für 82,8% die 1. Fremdsprache, und Französisch steht mit 46,5% an erster Stelle unter den Zweiten Fremdsprachen. Das heißt Deutsch wird meist nach Englisch und dazu häufig auch nach Französisch gewählt, muss sich also dem Vergleich mit diesen beiden Sprachen, Kulturen und auch den damit verbundenen Lernerfahrungen direkt oder indirekt stellen. Ein Ergebnis, das Deutsch - im Einklang mit anderen Studien zur Mehrsprachigkeit bzw. zum Deutscherwerb - zur Tertiärsprache macht und speziell in Italien in den L4-Bereich verweist (vgl. Piccardo 2002: 438).

⁹ Die hier abgebildeten Tabellen beschränken sich auf die Ergebnisse in den vier Hauptsprachen.

Fremdsprachliche Vorlieben (mehrere Angaben möglich)	Philosophische Fakultät Palermo (Anfängerkurs, nur im SS) Zahl der ausgewerteten Fragebögen: 32	Pädagogische Hochschule Palermo (Anfänger und Fortgeschrittene) Zahl der ausgewerteten Fragebögen: 20	Neusprachliche Fakultät Catania (Anfänger und Fortgeschrittene) Zahl der ausgewerteten Fragebögen: 47	Ausgewertete Fragebögen
Englisch	13	3	13	29
Französisch	11	3	4	18
Deutsch	1	13 (davon 4 Anfänger)	25 (davon 11 Anfänger)	39 (davon 16 Anfänger)
Spanisch	4	1	4	9

Tabelle 2: Fremdsprachliche Vorlieben

39 Studierende haben Deutsch als bevorzugte Fremdsprache angegeben, davon hatten 16 das erste Kursjahr abgeschlossen und 23 waren Fortgeschrittene (Tabelle 2). Damit liegt Deutsch als Tertiärsprache hinsichtlich der Beliebtheit noch vor Englisch als 1. Fremdsprache (29 Personen), woraus sich zwar nicht direkt ableiten lässt, dass dies von dem größeren Spielraum für persönliche Entscheidungen herrührt, aber sicherlich zeigt es eine starke motivationale Komponente, die mit Fortschreiten der Deutschkenntnisse zunimmt. Während 69,7% der Befragten Anfänger waren, macht diese Gruppe nur 41% derjenigen aus, die Deutsch als Fremdsprache bevorzugen. Die Vorliebe für die deutsche Sprache scheint sich tendenziell eher während des Lernprozesses zu entwickeln und nicht so sehr schon am Anfang bei der Wahl vorhanden zu sein. Die erste Hypothese kann damit als partiell bestätigt angesehen werden. Inwieweit in diesen Fällen Motivation mit „Freiwilligkeit“ korreliert, ist bei diesem Stand der Untersuchung noch offen.

Über die eigenen Lernwege geben die Fragebögen allgemein recht undifferenziert Auskunft. Das liegt wahrscheinlich auch daran, dass es für den Großteil der Studierenden ungewohnt ist, über die eigenen Lernstile und -wege nachzudenken bzw. diese zu beschreiben; auch laden im Anschluss an den Unterricht auszufüllende Fragebögen nicht zu vertiefenden Reflexionen ein. Das individuelle Gespräch ist zur Erfassung dieses Themenbereichs besser geeignet, auch wenn natürlich die Gefahr von Suggestivfragen besteht (vgl. Friebertshäuser 1997: 377).

Das Lernambiente wird von 90% aller Befragten als grundsätzlich zufrieden stellend beurteilt, manchmal erfolgt der Vergleich zu anderen Sprachen bzw. Fachbereichen, wobei die „deutsche“ Lernumgebung meist positiver bewertet wird, da es sich um kleinere Gruppen handelt und sich die Lehrenden deshalb intensiver mit den Lernern beschäftigen können.

Vorliebe Deutsch	Insg.	Vorliebe Deutsch	Insg.
Interessengerichtetheit des Lernvorhabens		positiv im Selbstbild verankert	
	38	Interessengerichtetheit des Lernvorhabens	26

Tabelle 3: Korrelationen

In Bezug auf die Zukunftsaussichten und ihre Kopplung an die deutsche Sprache erhoffen sich bis auf eine Ausnahme alle für den eigenen Werdegang Vorteile und größere Berufschancen durch ihre Deutschkenntnisse, die sie in ihrer Arbeit einsetzen wollen. Bei 26 Befragten korreliert die Vorliebe Deutsch mit der Interessengerichtetheit des Lernvorhabens und dem Gefallen daran, sich selbst Deutsch sprechen zu hören (Tabelle 3), die anderen fühlen sich unsicher wegen der mangelnden Lexik, aber vor allem nehmen sie ihre Aussprache als fremd bzw. falsch wahr.¹⁰

4.3. Interpretation der Ergebnisse

Bei diesen ersten Ergebnissen scheint es mir wichtig festzuhalten, dass Deutsch - wenn auch erst später gewählt - in 39,4% der Fälle zur Lieblingssprache avanciert. Über die subjektiven Gründe hierfür geben die Fragebögen allerdings wenig und wenn nur ungenau Auskunft. Eine Person nennt als besonders motivierend den Unterschied zur italienischen Muttersprache und die damit verbundene Herausforderung, es werden aber auch die Ähnlichkeiten zu Latein und Griechisch (in Bezug auf Rückgriffe aus dem Lateinischen vgl. Lutjeharms 1999:9, Kofler 2006), die so genannten typischen Eigenschaften wie die Logik oder der (harte) Klang, Interesse an Deutschland oder Sympathie für die Lehrerin angeführt. Vermehrt wird die im Vergleich zu anderen Fremdsprachen erhöhte Schwierigkeit und die Fremdheit als anregend und motivierend hervorgehoben.

Grundsätzlich koppeln alle in dieser Gruppe ihr Vorhaben, Deutsch zu lernen, daran, dies für ihren beruflichen Werdegang einsetzen zu wollen. Ihr Einsatz ist in diesem Sinne zielbewusst, auch wenn natürlich im Einzelfall zu unterscheiden ist, inwieweit dieser Wunsch den realen Möglichkeiten entspricht. Mit den vorliegenden Aussagen wurde die zweite Hypothese validiert. Relevanz kommt m. E. auch der positiven Wahrnehmung des Deutschen in der Selbstdarstellung bei 66,6% dieser Probanden zu, wobei die Restgruppe die von ihr selbst als schlecht bewertete eigene Aussprache sowie die fehlende Lexik als Distanz und Unsicherheit erzeugend angeführt hat. Diese Gründe werden z. T. als „Anfangsschwierigkeiten“ gedeutet. Daraus lässt sich ableiten, dass es für die Lerner allgemein erstrebenswert und wichtig ist, die Fremdheit des Deutschen zu überwinden und sich diese Sprache zu eigen zu machen, sodass sie sich selbst in

¹⁰ In Anlehnung an Derwing/Munro (1997) weist Grotjahn auf die höchst selbstkritische Eigeneinschätzung der mündlichen Äußerungen hin (Grotjahn 1998: 40).

der Rolle des Deutsch Sprechenden wohl fühlen. Der positiven Verankerung im Selbstkonzept kommt damit für die Motivation eine entscheidende Funktion zu. Ohne der lautlichen Äußerung ihre Wichtigkeit absprechen zu wollen, sind hier allerdings auch andere Ebenen der Selbstdarstellung mitzudenken, z.B. die schriftliche Kommunikation, denn die Vorliebe für das Deutsche hat nicht zwangsläufig mit der positiven Wertung in der (lautlichen) Selbstdarstellung zu korrelieren. Weitergehend muss auch gezielt die Funktion dieser positiven Verankerung im jeweiligen Selbstkonzept und ihre Verbindung zu den individuellen Lerninteressen hinterfragt werden.

Probleme bei der Aussprache werden allerdings auch von denjenigen häufig genannt, die Deutsch nicht zur Lieblingssprache auserkoren haben. Dies bestätigt für die Mehrheit der Studierenden in diesem Bereich objektiv bestehende Hindernisse, zum anderen wird die subjektive Auslegung dieser Problematik in Bezug auf die Motivation deutlich: Eine im Vergleich zu anderen Sprachen fremd empfundene Aussprache kann den Zugang zu einer Fremdsprache versperren oder aber einen zu seiner Durchdringung reizenden Lerngegenstand darstellen, der eine Ahnung erzeugt, sozusagen ein Vorgefühl hinterlässt, dass - wenn man sich auf ihn einlässt - sich eine neue Welt offenbaren kann (vgl. Holzkamp 1995: 201). Über diese subjektive Erfahrung einer Lerndiskrepanz gewinnen einige Lerner ihre Motivation, andere legen dagegen das Gegensätzliche oder Unbekannte des Lerngegenstandes für sich und ihr Lernvorhaben negativ aus (vgl. Holzkamp 1995: 243) und wenden sich gegebenenfalls etwas Anderem - eben einer anderen Sprache - zu, deren Fremdheit sie nicht abstößt, sondern lockt. Diese Resultate bekräftigen insofern die Annahme eines positiven oder negativen Einflusses durch die Kenntnis anderer Sprachen auf die Wahl der Tertiärsprache - und damit die dritte Hypothese. Hier beeinträchtigen allerdings die zum Teil unzureichenden Antworten die Datenerhebung und erlauben keine vorschnellen Verallgemeinerungen.

4.4. Ausblick

Diese ersten, in der quantitativen Studie erhaltenen Ergebnisse bezeugen bereits die Wichtigkeit und Vielschichtigkeit des Motivationsfaktors beim Erlernen von Tertiärsprachen, verweisen aber gerade deshalb auf zu ihrer Validierung notwendige Einzelstudien, die die Motivation in ihrer Verortung zwischen individueller Sprachlerngeschichte, aktuellem Selbstkonzept und interessengerichtetem Handeln besonders im Lichte der vorher gelernten Sprachen weiter und tiefer gehend erfassen, sodass die beiden sich ergänzenden Datensätze vergleichbare Forschungserkenntnisse erbringen und damit allgemein gültige Aussagen ermöglichen.

Bibliographie

- Abendroth-Timmer, Dagmar / Breidbach, Stephan (2000): Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 11-20.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 439-444.
- Bertrand, Yves / Christ, Herbert et al. (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 43/4, 208 - 213.
- Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001): Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in tri- and Multilingualism, (Tertiärsprachen, Bd 6). Tübingen: Stauffenburg.
- Colombo, Simona (2005): Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dentler, Sigrid / Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.) (2000): Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg.
- Dittmar, Norbert (1995): Was lernt der Lerner und warum? Was 'DaF'-Lehrer schon immer über den Zweitspracherwerb wissen wollten. In: Dittmar, Norbert / Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 107-139.
- Dörnyei, Zoltán (2001): Teaching and Researching Motivation. Longman: London.
- Friebertshäuser, Barbara (1997), Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa, 371-395
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9 (1), 35-83.
- Hirschfeld, Ursula (1997): Zur Diskussion um das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 67-71.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Hüther, Gerhard (2004): Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 25-34.
- Hufeisen, Britta (1998): Individuelle und subjektive Lernerbeurteilungen von Mehrsprachigkeit. Kurzbericht einer Studie. In: *IRAL*, 36 (2), 121 - 135.
- Hufeisen, Britta (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch*, 20 (Deutsch als zweite Fremdsprache). München: Klett, 4-6.
- Hufeisen, Britta (2000): How do Foreign Language Learners Evaluate Various Aspects of their Multilingualism? In: Dentler, Sigrid et al. (Hrsg.), 23-39.

- Königs, Frank G. (2005): Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit - eine lohnende Aufgabe?. In: Müller-Hartmann, Andreas (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr, 67-81.
- Kofler, Wolfgang (2006): Lateinunterricht und Mehrsprachigkeit. In diesem Band.
- List, Gudula (2002): Motivation im Sprachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 26, 6-10.
- Lutjeharms, Madeline (1999): Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. In: *Fremdsprache Deutsch*, 20 (Deutsch als zweite Fremdsprache). München: Klett, 7-11.
- Mißler, Bettina (2000): Previous Experience of Foreign Language Learning and its Contribution to the Development of Learning Strategies. In: Dentler, Sigrid et al. (Hrsg.), 7-21.
- Mummendey, Hans Dieter (1995): Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Oswald, Hans (1997): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.), 71-87.
- Piccardo, Giuseppina (2002): Deutschunterricht in Italien. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 65, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 437-445.
- Rieger, Caroline L. (1999): Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“. In: *Fremdsprache Deutsch*, 20 (Deutsch als zweite Fremdsprache), München: Klett, 12-14.
- Riemer, Claudia (2003): Spracherwerb und Sprachvermittlung, „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“, Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 25 S.
Verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer.htm>.
- Riemer, Claudia (2004): Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Börner, Wolfgang et al. (Hrsg.), 25-34.
- Riemer, Claudia (2004b): Thesen zur Mehrsprachigkeit mit DaF, DaZ, DaH und DaM. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (2004) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des FSU*. Tübingen: Narr, 197-205.
- Roth, Gerhard (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt: Suhrkamp.
- Zappatore, Daniela (2003): Die Abbildung des mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn: Zum Einfluss verschiedener Variablen. In: *bulletin vals-asla*, 78, 61 - 77.

Quantity OR quality - an inevitable dilemma in innovative CALL systems?

Judith Knapp, Europäische Akademie Bozen, jknapp@eurac.edu
Angelika Höber, Universität Klagenfurt, angelika.hoeber@uni-klu.ac.at

Abstract

Interactive contact with the learning material as well as the provision of immediate feedback is the main advantage of e-learning in comparison to classical learning environments. However, former developments gave the impression that researchers, educators and developers had to choose either quality OR quantity in exercise development. As a solution to this dilemma we propose the automatic generation of exercises by reusing existing language data and providing high-quality feedback by using NLP-tools and structured language resources. In ELDIT, a web based language learning system for the German and Italian languages (www.eurac.edu/eldit), the main content of the system is described and stored according to a very detailed data model, additionally different tools are included that provide externally collected language information. Reusing part of these highly structured data (semantic fields, inflection, collocations...) we developed a prototype which succeeded in providing quantity and quality in automatic exercise generation and correction.

1. Introduction

It is widely accepted that learning can be supported efficiently by so-called new technologies. They offer exciting and powerful new features to present complex information. Recent investigations have shown that learning with technology support might be motivating and efficient (Eklund and Brusilovsky 1998, Laufer 2000). Language learning is a specific sector which definitely profits from new technologies. Nowadays more and more systems arise which combine the advantages of the Web with Artificial Intelligence technologies (Gamper and Knapp 2002b).

At the European Academy of Bolzano/Bozen we are currently developing a Web-based language learning system called ELDIT. ELDIT includes an innovative learner's dictionary and a learner text corpus. Currently, the system is implemented for the German and Italian languages.

The dictionary is the most advanced module of the system. It contains approximately 4,000 word entries per language. Each word entry represents semantic information which helps the learner to comprehend the right meaning of a word and syntactic information which helps to use the word correctly. A dictionary entry is presented to the user in two frames (see Figure 1). The left-hand frame shows the lemma of the word and a list of different word meanings, each of which is described by a definition, an example sentence, and an optional translation equivalent in the other language. The right-hand frame is organized in several tabs and shows additional, semantic and syntactic information such as word combinations, idiomatic expressions, semantic fields, information on inflection, linguistic difficulties, images, etc.

The second module we developed was a text corpus consisting of 400 texts for each language. The texts are short articles selected from various magazines and books and contain

approximately 150 words each. To each, six questions have been added which the learner has to answer with complete sentences in the target language. For a reduced set of texts we developed hints and simple quizzes such that the user can elaborate the answer in several steps.

The project has been developed by an interdisciplinary team consisting of linguists, language teachers, computational linguists and computer scientists. As a result on one hand all information in ELDIT has been carefully selected and prepared up by language experts according to modern didactic and psycholinguistic criteria (Abel and Weber 2000, Abel 2004). On the other hand the data is encoded and stored in a highly structured way (Gamper and Knapp 2003) which made it possible to implement a sophisticated search engine especially targeted at supporting language learners and to reuse the information on different places in the system (Knapp 2004). We furthermore included externally developed language resources in order to enlarge the amount of information provided for each word (Knapp et al., in print).

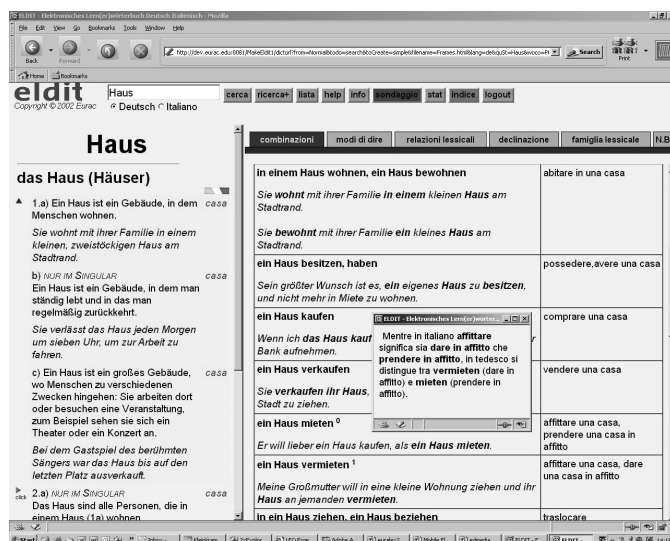


Figure 1: Screenshot of the ELDIT dictionary

2. Cognitive Aspects - Didactic Demands

Holding a dictionary and a text corpus ELDIT still seemed to be missing one elementary feature - all we had created so far was static information which did not provide any kind of interactivity to the learner. Our next goal was to create a third module which should provide this missing interactivity by offering a variety of exercises. Unfortunately this goal contained an obstacle we had built up ourselves: what we wanted to create was some more than the usual. We wanted to provide high-quality feedback in the sense of Noriko Nagata (Nagata and Swisher 1995): leaving "simple error messages" for providing "feedback which is more detailed and informative"; we wanted the learner to interact, not only to react. That there is a need for such kind of learning environments from a learner's point of view can be proved looking at disciplines concerned with the process of learning. In constructivist learning theories any kind of knowledge acquisition depends on the active participation of the learner. There cannot be any learning without the learner's interest and involvement. In contrast to earlier learning

theories which concentrated on the teacher's activity and for whom the learner had been a passive object, ready to be fed with information, pedagogy nowadays turns towards the learner himself/herself. This paradigmatic shift has also affected developments in CALL: while former implementations had remained in the behaviouristic "thrill-and-practice" attitude, now there are some evolving examples in which the system is not a merely content presenting teacher anymore but rather a facilitator of learning processes (Salaberry 1996). Explanations for this new perspective can be found in various sources, e.g. in Jean Piagets (1976) work on children learning or in recent psychophysiological findings (Markowitsch 1997).

Beyond participation there is another influencing factor which should not be left out in the construction of learning environments: emotions. The philosophers Hubert Dreyfus (1995), Sir Karl Popper (1987) or John Dewey (1964) as well as the psychologists Heinz Mandl (1983) and Hans Markowitsch (1997) - they all see emotions as a determining factor in learning processes. Information which is combined with emotions is stored in a deeper and more effective way. We can use emotions to make learning easier.

Interactive contact with the learning subject as well as the provision of immediate feedback makes this required student involvement and participation possible. This is the main advantage of e-learning in comparison to classical learning environments. The point is to keep this in mind and to accompany rather than to guide the user. To make his/her mistakes visible; not to show him/her the correct solution but to offer different possible paths which might guide the learner to the correct solution. Similar approaches have already proven to be more effective for improving the learners' grammatical proficiency (Nagata and Swisher 1995).

3. Exercises and Quizzes - A Review of the Literature

A general review of the literature about how technology is used for language learning has been given in (Gamper and Knapp 2002b, Knapp 2004). The authors summarized what kind of exercises can be found in language learning systems and to what extent they fulfill our didactic demands. They analyzed more than 60 advanced projects in detail coming up with sometimes unsatisfying results. Artificial Intelligence (AI) has been seen as a big chance for language learning environments and although there are several approaches to integrate AI in learning systems we still are awaiting its impact. Many interesting systems did not get out of their prototypical stage, often for reasons of lacking money. The crucial problems however have to be searched on another level. One main problem is seen in the concentration on merely morphologic or syntactic analysis leaving out semantic or pragmatic problems. An example for CALL on morphologic level is *Spengels*, developed by the University of Nijmegen, Netherlands (Bos and van de Plassche 1994). *Spengels* trains verb forms by using gap-filling sentences. On a syntactic level the Web Passive Voice Tutor can be found, developed at the University of Piraeus in Greece, training passive forms of the English language (Virvou, M. and Tsiriga, V. 2001). Another critical point in CALL is found in the question whether oral capabilities can be learned from written training. There do exist different good solutions working with multimedia, putting together written and spoken text, some of them even include analysis of spoken language produced by the learner. Such applications are *Roberto's Restaurant* by the Interactive Drama Inc. (<http://www.idrama.com/Roberto.htm>, 22.08.06) or *LISTEN*, developed at the Carnegie Mellon University (Mostow and Aist 1999), to name only some examples. From a technical point

of view a problem might be the isolation of the single solutions. Systems do either focus on collaborative aspects, on trial and error or on checking answers. If we want to make a change out of the mentioned chance we have to develop integrated systems with a more comprehensive approach focusing on didactic requirements and using technologies which do really respond to the learners' needs.

Also a more recent search for current developments in exercises in CALL-Systems did not reveal many results. This might affirm that the interesting projects are still stuck in the development. One reason for the lacking proceeding might lie within the following: The more sophisticated exercises get, the more development effort is required. As will be detailed in the following chapter there are different types of exercises. And of course it takes more time, work and money to create advanced exercises; resources which in practice are more often used to create a higher number of simple exercises. The choice which has to be made by developers seems to be the one between quality or quantity.

4. Some Definitions

Before we start isolating the specific problem we want to target in our application we want to state some definitions which should help us to precisely describe the problems we encountered when reviewing the literature and developing our prototype.

4.1 Classic vs. Innovative Exercises

The architecture of an exercise can be described as shown in Figure 2. We think that every exercise is composed of three main parts: An exercise generation module, an exercise correction module and a feedback generation module.

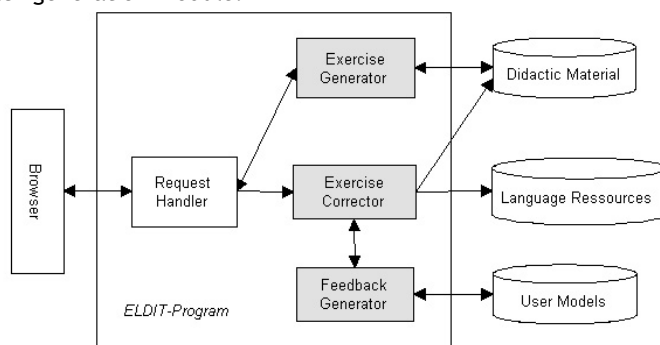


Figure 2: Architecture of an exercise

The exercise generation module is responsible for the presentation of the exercise to the user. In the simplest way this module just reads some pre-stored data and presents them to the user, in more complicated cases the exercise is dynamically generated and different every time it is requested, different for different users, and different in different learning situations.

After the user has completed the exercise and submitted the corresponding data to the server the exercise correction module must determine whether the given answers are correct or not. In the simplest case the correct solutions are hard coded and a pattern matching technique is adopted in which the two solutions (submitted and stored) are compared. In more sophisticated cases the submitted solution is analyzed by NLP tools according to grammar and vocabulary

rules. Regarding correction difficulty we order the mistakes according to the following levels: orthographic, morphological, syntactic and collocational, semantic, and pragmatic errors.

Last, the feedback generation module generates feedback. The details of the feedback certainly depends on the details of the error analysis, in the simplest case, only “correct” or “wrong” is answered to the user, in more sophisticated cases a detailed explanation is given which can be furthermore adapted to the number of trials within the learning session, or to other user specific data.

4.2 Language Resources

We do not want to elaborate and give a general definition for the term *language resources* but just clarify what we mean with this term in this paper. For the description of our problem and the solution we found, we must distinguish three different kinds of language resources:

- With *text based language resources* we mean for instance text corpora which are more or less encoded in detail with any markup language.
- With *structured language resources* we mean a pool of structured language data together with morphological, syntactic or semantic information, e.g. WordManager (ten Hacken and Domenig 1996) or WordNet (Kunze and Lemnitzer 2002).
- *Rule based language resources* are a set of mainly language rules that can be extended (by hand or by trainings) and/or applied to written text data (POS-taggers, Parsers, Grammars ...).

All these language resources can be used both for the generation and the correction of exercise data. While text based and rule based language resources are already frequently in use, the use of structured language resources has been proposed quite often in literature (ten Hacken and Tschichold 2001, Kunze and Lemnitzer 2002), but rarely applied.

5. Problem Description and Solution

Two kinds of exercises can be encountered when reviewing the literature: (1) *High-quality exercises* which require large development efforts, since not only the presented data, but also a lot of background knowledge (solutions, alternative correct answers, wrong answers, feedback, algorithms for the correction, etc) has to be developed and encoded, and (2) *low-quality exercises* that may not include all this knowledge but only the correct solution. This second kind of exercises usually applies a simple pattern matching approach when correcting the learner’s answers and provide simple *right/wrong*-responses.

Another difference between the examined systems can be noted: (1) As mentioned before high-quality exercise have often been developed only up to a prototypical stage, which means that some exemplary exercises, maybe out of a very specific domain or targeted at a precisely determined user group, have been developed. Hence, quantity could not play an important role in system development. (2) For low-quality exercises, however, even entire authoring tools for language teachers have been developed which allow producing a large number of quizzes in relatively short time (Holmes 2006).

Summing up these observations one may note that the question *quality or quantity* seems to be an inevitable dilemma in nowadays CALL systems. In the ELDIT project as a solution to this dilemma we propose the pure automatic generation of exercises by reusing existing language

data and providing high-quality corrections and feedback by using NLP-tools and structured language resources.

In ELDIT such an approach is well possible. The main content of the system is described and stored according to a very detailed data model, additionally different tools are included that provide externally collected language information. Reusing part of these highly structured data (semantic fields, inflection, collocations...) we developed and tested a prototype which will be described in the following chapter. In this first step we have only tried to examine the technological possibilities of our system. Didactic considerations about how and where to include the automatically generated exercises within the ELDIT program will be the next step of our work.

6. Analysis

An extensive analysis of the different possibilities to generate exercises out of the EDLIT data and the included language resources has been given in Knapp 2004 and will be summarized in the following.

Different kinds of quizzes can be created of the given data. Matching quizzes are quizzes where the user has to match two representations of a word or word meaning, for instance, the lemma with a picture, the definition with a translation, a picture with a sound file, and so on. Direct questions such as "What is the opposite of...?", "Which of the following words is part of an apartment?" can be generated from the relations between words stored in the semantic fields. Morphology quizzes can be provided by asking the user to write a specific word form or by asking them to write the entire inflection paradigm into edit fields. Syntax quizzes can be provided by reusing the example sentences of verb valency: the user has to indicate the name of the corresponding sentence part (subject, verb ...). Up to a certain extend even quizzes on the pragmatic level are possible, since we have stored information about style and register of a word.

The interaction process between user and system varies according to different quiz types: Gap-filling or fill-in-the-blank quizzes are text pieces in which some words have been replaced by an edit field. The user is asked to write the missing words into edit fields. Multiple choice quizzes are groups of options from which one or several of them have to be selected by clicking a check mark or radio button. Magic squares are squares consisting of letters within which the user has to search some given words. Crossword puzzles are puzzles which ask the user to fill in a magic square by finding the words described.

In ELDIT similar information is reused on several places in the system. For instance, we have many example sentences to illustrate a word, a pattern, or another concept, namely the original hand-made one and additional ones taken from other contexts (Knapp et al. 2004a). In fact, for frequent words (e.g. "Schule", "Jahr", "gehen" ...) several hundreds of example sentences exist in which the word is used.

Many of the quizzes mentioned above can be parameterized, which further augments the number of possibilities. Let us suppose we have five (in general n) synonyms of the word family: "Familie, Klan, Sippe, Stamm, Verwandtschaft". We would like to generate a multiple choice quiz showing three of these words (in general k) together with one randomly assigned word

to the learner, and we would like to ask the learner to indicate the one that does not fit. It is possible to generate

$$\binom{n}{k} = \binom{5}{3} = 10$$

possibilities to choose a group of three words out of the five synonyms. There are four (in general $k+1$) different places where the word that does not fit can be shown: at the beginning of the list, somewhere in the middle, or at the end. Since we have about 20,000 different words for each language in ELDIT we have 20,000 possibilities to randomly assign a word that does not fit. Hence, altogether we have

$$\binom{n}{k} \cdot (k+1) \cdot 20,000 = \binom{5}{3} \cdot (3+1) \cdot 20,000 = 10 \cdot 4 \cdot 20,000 = 800,000$$

different possibilities to generate just this quiz.

7. The Exercise Module

For the generation of the exercises we use different kinds of data: definitions, examples, semantic fields, collocations, synonyms ... The exercise module offers three types of exercises: gap filling, translation and multiple choice exercises:

The gap filling exercises provide the largest number of generation possibilities. They can be filled with all kinds of data used within the module; the generator can create a gap-filling exercise out of each sentence or fragment contained in the system.

Translation exercises provide a word or the definition of a word. As a translation the corrector accepts the correct word itself or a synonym of it.

The multiple choices currently can be used to practice synonyms or other types of familiarity (semantic relations) among words.

For the correction we use the following tools¹: (1) there is a spell check within the search engine (Knapp 2004) which checks a word for orthographical errors if it is not realized as a valid word. (2) On morphological level we use WordManager (ten Hacken and Domenig 1996): each required and each typed word is sent to WordManager for analysis. The resulting information is the basis upon which the feedback is generated. (3) In case that the typed word does not correspond semantically with the required one the semantic correction takes place using semantic fields. In this way possibly existing word relations between the correct and submitted answer can be explained. (4) Syntactic information is stored and can be reused within the verb valency module (Abel et al. 2003). (5) Finally collocational issues are examined with the help of a large set of collocations and free word combinations collected for the dictionary (Abel et al. 2004). (6) In very simple quizzes (e.g. "Which of the following synonyms is quite colloquial?") we can even check pragmatic issues, by which we mean errors regarding politeness, style and register of language and words.

One of the most interesting issues is to combine syntagmatic and paradigmatic relations between words for feedback in gap filling exercises. Synonyms of the correct answer are considered as correct, if and only if the supplied word forms also a correct collocation with the surrounding words.

¹ Special thanks goes to Alessia Pavanello for having tested the first prototype!

This way we reuse all kinds of information we have on our disposal thanks to the language resources of the existing ELDIT system.

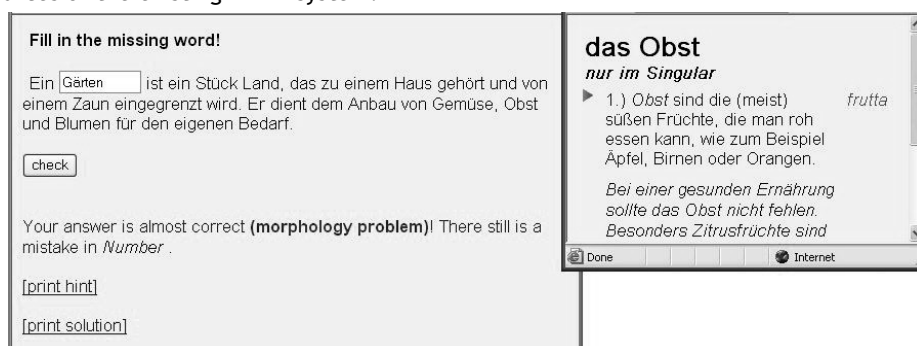


Figure 3: Screenshot of a corrected exercise
(Link to the dictionary entry "Obst" activated)

Regarding the generation of feedback we tried to realize our ambitious aim to provide high-quality feedback. For us one way to provide such feedback is to supply the learner with all possible error sources. In the first instance the feedback is determined by the level of correction applied. In any case the system does not return the correct answer until the learner either finds the solution or asks the system to uncover it (this option is available at any time). The next step will be to use Java Session Tracking Features and System Adaptivity to get even closer to the learner.

The dynamic generation results in different exercises for all users. At each try the user is confronted with new exercises. If (s)he chooses the option to practice a word (s)he might work with all kinds of sentences, collocations, ... the system has on it's disposal; at the same time data and order of exercises or choices (in multiple-choice exercises) are changed. This means that (s)he will not have to repeat the same sentences all the time. Along the way (s)he amplifies his/her vocabulary and learns about the way the specific word is used.

Another important point was to reuse the innovative features which were already realized within the ELDIT project. Any word used within a multiple-choice test, translation or gap-filling exercise is linked to the dictionary. By clicking on it the learner gets connected to the dictionary which supports him with the information stored in the corresponding entry. Also any word entered by the user is morphologically checked; the system is capable to detect two and in some cases even more errors.

8. Inclusion in ELDIT

In this first step we have only tried to examine the technological possibilities of our system. Didactic considerations will be the next step of our work. However, we will outline some of the ideas about how and where to include the automatically generated exercises within the ELDIT program.

Since the exercises are generated out of the basic system data, each piece of dictionary information could be trained immediately on the place where it is presented to the user. The ability of the system to reuse similar information on different places and the parameterization

of many exercises gives the possibility to train a concept on various quizzes, which would allow a deep embedding of the concept in the mental lexicon.

Gap filling exercises can be created out of the text corpus, hence, the texts could not only be read but also interactively trained, possibly by clicking on a button immediately below the text. The gapped text could appear in a separate window, the removed words could be given in the infinitive form next to the text, etc.

Selected pieces of the didactic data and the corresponding exercises could be combined in order to provide a feature we call *adaptive contextualized vocabulary acquisition* (Gamper and Knapp 2002a).

9. Related Work

The exercise module of ELDIT is different to similar approaches regarding the following characteristics: We tried to develop an exercise module that provides quality and quantity at the same time. This is different to most of the other approaches, which provide either a very easy way to develop and apply a large number of quizzes (Godwin-Jones 2001, Holmes 2006) or a very sophisticated way in the development of a few exercises and their completion (Toole and Heift 2002).

In several projects gap filling exercises can be created automatically out of existing data (Webster 2006, Streiter et al. 2004, Verlinde 2006). However, the underlying text data are often reused from unstructured text corpora or have been submitted by the user. The data in ELDIT is on one hand didactically valuable, since it has been carefully developed according to modern psycholinguistic and didactic ideas, and on the other hand technologically valuable, since it has additionally been elaborated electronically in a very sophisticated way. This double innovative approach gives the possibility to provide a large amount of supporting features in the generation step, an add-on that is sometimes missing in similar projects.

In ELDIT structured language resources are used to enlarge both, the variety of exercises as well as the correction possibilities, an approach that has been proposed several times by the developers of these resources but rarely applied in real projects (ten Hacken and Tschichold 2001, Kunze and Lemnitzer 2002).

In many innovative systems although intelligent mechanisms are applied in one or more steps of the work flow, a large amount of exercise data together with alternative correct and wrong input must be stored by the content authors (Toole and Heift 2002). In our system up to now no specific exercise data has been hard coded, which on one hand reduces the burden for the content developers and on the other hand keeps the system open and flexible also for the future. The strong modular approach in the system development of ELDIT allows easily including further modules in order to continuously increase the richness of the data and software features and hence the possibilities to program new exercises.

Many exercise tools have reached a very high standard (DeSmedt, W. H. 1995, Toole and Heift 2002), but one can note that on the commercial market almost no CALL systems with intelligent exercises are available. A possible answer may be that because of the difficult implementation process, many systems just focus on this single aspect of language learning. Providing practicing activities in an isolated way, however, may be too less for a comprehensive language learning experience. The module in ELDIT is not used in an isolated way but included into a general

language learning system, hence contextualized information and a more complete learning activity is provided.

11. Conclusion

We proposed to reach the target to combine quantity with quality by reusing the existing data and resources in the ELDIT system. We were able to develop a module that provides a large number of exercises on the one hand and uses highly sophisticated correction possibilities on different linguistic levels on the other hand. We combined morphologic, semantic and pragmatic analysis of language in one exercise. Using all this information we achieved our aim to provide the learner with high-quality feedback that is adapted to his/her individual needs in his/her specific learning situations. In this way the rather passive reading of language information gets detached by an interactive, meaningful training on the text. This kind of training fulfills many preconditions to make learning as easy and comfortable as possible and enable knowledge acquisition at its best.

Bibliography

- Abel, A. and Weber, V. (2000): ELDIT - A Prototype of an Innovative Dictionary. In: Heid, U. / Evert, S. et al. (eds.): *EURALEX Proceedings*. Stuttgart. Vol. II, pp. 807-818.
- Abel, A., Gamper, J., Knapp, J., and Weber, V. (2003): Describing Verb Valency in an Electronic Learner's Dictionary: Linguistic and Technical Implications, In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications (ED-MEDIA 2003)*, AACE.
- Abel, A. (2003): Alte und neue Problematiken der Lernerlexikographie in Theorie und Praxis. Innsbruck (Dissertation).
- Abel, A., Campi, S., Campogianni, S., Knapp, J., Reichert, J., and Richter, C. (2004): ELDIT - Elektronisches Lernerwörterbuch Deutsch-Italienisch: einige Aspekte der syntagmatischen und paradigmatischen Ebene, In *Tagungsband der Tagung „Deutsche Sprachwissenschaft in Italien“*.
- Bos, E. and van de Plassche, J. (1994): A knowledge-based, English verb-form tutor. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 5(1).
- DeSmedt, W. H. (1995): Herr Kommissar: An ICALL conversation simulator for intermediate German. In: *Intelligent Language Tutors - Theory Shaping Technology*, pages 153-174. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1964): Demokratie und Erfahrung. Braunschweig: Westermann.
- Dreyfus, H./Schachtner, Ch. (1995): Hubert L. Dreyfus im Gespräch mit Christina Schachtner. In: *Journal für Psychologie*, Jahrgang 3, Heft 2, Sept.
- Eklund, J. and Peter Brusilovsky, P. (1998): The value of adaptivity in hypermedia learning environments: A short review of empirical evidence. In: *Proceedings of the Second Workshop on Adaptive Hypertext and Hypermedia held in conjunction with Hypertext '98*.
- Gamper, J. and Knapp, J. (2002a): Tutoring in a Language Learning System, In: *Proceedings of the 6th World Multiconference on Systemics, Cybernetics and Informatics (SCI 2002)*, pages 465-470, International Institute of Informatics and Systemics IIS.
- Gamper, J. and Knapp, J. (2002b): A review of intelligent CALL systems. In: *Computer Assisted Language Learning*, 15(4), pp. 329-342.
- Gamper, J. and Knapp, J. (2003): A data model and its implementation for a Web-based language learning system. In: *Proceedings of the 12th International World Wide Web Conference (WWW2003)*, pp. 217-225.
- Godwin-Jones, R. (2001): Language testing tools and technologies. In: *Language Learning & Technology*, 5(2):8-12.
- ten Hacken, P and Domenig, M. (1996): Reusable Dictionaries for NLP: The Word Manager Approach. *Lexicology*, 2, pp. 232-255.
- ten Hacken, P. and Tschichold, C. (2001): Word manager and CALL: Structured access to the lexicon as a tool for enriching learners' vocabulary. *ReCALL*, 13(1).
- Holmes, M (2006): Hot Potatoes Homepage, <http://hotpot.uvic.ca/>
- Knapp, J. (2004): A new approach to CALL content authoring. Hannover (Dissertation).

- Knapp, J., Gamper, J. and Brusilovsky, P. (2004a): Reuse of Lexicographic Examples in a Web-based Learners' Dictionary. In: G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2004*, pp. 776-783.
- Knapp, J., Pedrazzini, S. and ten Hacken, P. Supporting Language Learners by Intelligent and Efficient Use of Technology, In *Journal of Applied Linguistics*. Submitted for publication.
- Kunze, C. and Lemnitzer, L. (2002): GermaNet - representation, visualization, application. In: *Proceedings of LREC 2002*, Vol. V. pp. 1485-1491.
- Laufer, B. (2000): Electronic dictionaries and incidental vocabulary acquisition: Does technology make a difference? In: *Proceedings of the 9th EURALEX International Congress on Lexicography (EURALEX'00)*, pages 849-854, 2000.
- Mandl, H. and Huber, G. (ed.) (1983): *Emotion und Kognition*. München [u.a.] : Urban & Schwarzenberg.
- Markowitsch, H. (1997): Neurologie des menschlichen Gedächtnisses. In: *Spektrum der Wissenschaft. Dossier: Kopf oder Computer*. 4/97, pages 24-33.
- Mostow, J. and Aist, G (1999): Giving help and praise in a reading tutor with imperfect listening - because automated speech recognition means never being able to say you're certain. *CALICO Journal*, 16(3):407-424, 1999. Project homepage at <http://www.cs.cmu.edu/~listen>.
- Nagata N. / Swisher, M.V. (1995): A Study of Consciousness-Raising by Computer: The Effect of Metalinguistic Feedback on Second Language Learning. In: *Foreign Language Annals*, 28 (3), 337-347.
- Piaget, J. (1976): Jean Piaget. Werk und Wirkung. München: Kindler
- Popper, K. and Eccles, J. (1987): *Das Ich und sein Gehirn*. München [u.a.]: Pieper.
- Salaberry, M. R. (1996): A theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer mediated communication. In: *CALICO Journal*, Volume 14, Number 1, 5-34.
- Streiter, O., Knapp, J., and Voltmer, L. (2004): Bridging the Gap between Intentional and Incidental Vocabulary Acquisition, In *Proceedings of ALLC/ACH*, pp132-135.
- Toole, J. and Heift, T. (2002): The Tutor Assistant: An Authoring Tool for and Intelligent Language Tutoring System. In: *Computer Assisted Language Learning*, 15(4):373-386.
- Verlinde, S., Selva, T., and Binon, J. (2006): A multifunctional online Database for Learners of French? In: *Proceedings of the 12th EURALEX International Congress on Lexicography (EURALEX'06)*, 2006.
- Virvou, M. and Tsiriga, V. (2001): Web passive voice tutor: An intelligent computer assisted language learning system over the WWW. In *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2001)*. IEEE Computer Society Press.
- Webster, (2006). English-German dictionary, <http://www.ego4u.com/en/cram-up/learning/gap-filling>

Schulsprachenpolitik und Einstellungen gegenüber Migrantensprachen in einer deutsch-französischen Grenzregion

Ann-Birte Krüger, Université Marc Bloch Strasbourg, annbirtekruenger@hotmail.com

Abstract

Türken stellen am Oberrhein die größte ausländische Bevölkerungsgruppe. Anlass genug, sich in einer soziolinguistischen Studie mit der sprachlichen Realität in dieser grenzüberschreitenden Region näher zu beschäftigen. Im Mittelpunkt des Interesses steht zunächst ein deutsch-französischer Vergleich der Schulsprachenpolitik im Hinblick auf den Türkischunterricht. Im zweiten Teil sollen dann die Einstellungen gegenüber Sprachen von Schülern türkischer Herkunft anhand von Interviews, die in der Grenzregion durchgeführt worden sind, genauer betrachtet werden. Es stellt sich die Frage, inwiefern die Schulsprachenpolitik Einstellungen bestimmt und nationale Unterschiede auszumachen sind.

1. Türkische Migranten am Oberrhein

Der Oberrhein ist eine grenzüberschreitende Region, die drei Staaten (Deutschland, Frankreich, Schweiz) mit mehreren Teilregionen umfasst, wobei das Interesse der vorliegenden Untersuchung dem Elsass und Baden¹ gilt. Seit 1975 hat die Region mit der deutsch-französisch-schweizerischen Regierungskommission einen institutionellen Rahmen. Weitere Gremien kamen mit der Oberrheinkonferenz und dem Oberrheinrat in den 90er Jahren hinzu. Sie verfolgen das gemeinsame Ziel, die grenzüberschreitende Zusammenarbeit, die sich bis ins Bildungssystem erstreckt, auszubauen². Im Bildungsbereich geht es in erster Linie um das Erlernen der Sprache des Nachbarn. Hierfür wird auf grenzüberschreitende Lehrerausbildungen und auf enge Kooperationen zwischen den Schulen gesetzt, die einerseits die Lehrer und Schüler betreffen, andererseits teilweise auch das Schulcurriculum umfassen³. Bilinguale Schulzweige erfreuen sich nicht zuletzt von institutioneller Seite her eines regen Interesses und seit wenigen Jahren wird auf beiden Seiten des Rheins bereits ab der ersten Grundschulklasse auf spielerische Weise eine erste Annäherung an die Sprache des Nachbarn gewagt. Wenn in Verbindung mit dieser Region über Zweisprachigkeit gesprochen wird, assoziiert man sie direkt mit den Landessprachen der Teilregionen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob es tatsächlich nur diese beiden Sprachen - Deutsch und Französisch - sind, die die Region grenzüberschreitend verbinden. Der Oberrhein ist ein traditionelles Einwanderungsgebiet und bis heute zeichnet sich der Raum durch einen Ausländeranteil aus, der über den nationalen Durchschnittswerten liegt. Der Ausländeranteil im Elsass betrug 1999 7,4 % der Gesamtbevölkerung im Vergleich zu 5,6 % auf nationaler Ebene (Observatoire Régional de l'Intégration (ORIV) 2001). In Baden-Württemberg lag im gleichen Jahr der Ausländeranteil bei 12,5 % im Vergleich zu 9 % in Gesamtdeutschland (Fischer Weltatmanach 2002: 236-237). Dabei stößt man auf eine grenzüberschreitende Gemeinsamkeit: Türkische Einwanderer stellen in allen Teilregionen des Oberrheins mit etwa 23 % der ausländischen

1 Aufgrund der Datenlage und da schulpolitische Entscheidungen auf Länderebene getroffen werden, wird im weiteren Verlauf dieser Untersuchung z.T. Bezug auf das ganze Bundesland Baden-Württemberg genommen.

2 Vgl. z.B. http://www.oberrheinkonferenz.de/portraet/ziele_funktionsweise/fr_ziele.htm

3 Vgl. http://www.oberrheinkonferenz.de/arbeitsgruppen/erziehung_bildung/index.html

Bevölkerung den größten Ausländeranteil⁴. Bei der türkischen Bevölkerung handelt es sich um eine relativ neue Einwanderergruppe, die seit den 60er Jahren zunächst zur Arbeitsmigration kam und deren Zahl trotz Anwerbestopp und Rückführmaßnahmen seit den 70er Jahren durch Familienzusammenführungen weiter zunahm. Auffallend ist, dass türkische Migranten nicht nur in städtischen Gebieten, sondern auch im ländlichen Raum wie z.B. im Nordelsass eine starke Präsenz aufweisen.

Ausgehend von dieser demographischen Gegebenheit gliedert sich die folgende Untersuchung in zwei soziolinguistische Teilgebiete:

Zunächst soll die Schulsprachenpolitik im Hinblick auf den Türkischunterricht in Baden-Württemberg und im Elsass analysiert und verglichen werden, um die Frage zu beantworten, welchen Platz diese Migrantensprache im Schulcurriculum einnimmt. Es hat sich gezeigt, dass bei guter Beherrschung der Erstsprache und gezielter Förderung des Zweitspracherwerbs die Sprachkompetenz höher ist als bei ausschließlicher Förderung der Zweitsprache (Bell et al. 1981: 73-104). Gerade die mangelhafte Ausbildung der Erstsprache kann bei Kindern mit Migrationshintergrund zu kognitiven Nachteilen und schulischem Versagen führen (Baur 2001: 47). Nach Experteneinschätzung trägt aber auch die Art und Weise, wie die Schule mit der Zweisprachigkeit der Schüler umgeht, wesentlich zur sprachlichen Entwicklung bzw. zu einer Schieflage bei (Gogolin 2003: 22-24).

In einem zweiten Teil stehen die Kinder türkischer Herkunft dann selbst im Mittelpunkt, indem ihre Spracheinstellungen mit Hilfe von Interviews genauer untersucht werden. Bestätigen die Schüler, was wissenschaftlich bewiesen ist? Welche Rolle teilen sie dem Türkischunterricht zu? In der öffentlichen Wahrnehmung werden Migrantensprachen oft als Quelle von Problemen und Defiziten angesehen, wogegen z.B. die Sprachen der vergrößerten EU als Quelle der Bereicherung gelten (Extra 2001: 20). Lassen sich ähnliche Tendenzen auch in den Einstellungen der Schüler wiederfinden? Um diese Fragen in ihrer Komplexität zu fassen, kann Türkisch nicht isoliert betrachtet werden, sondern es müssen die Sprachen im Kontakt mit einbezogen werden. Welche Einstellungen haben die Schüler gegenüber ihrer Erstsprache Türkisch, ihrer Zweitsprache, der Schul- und Landessprache Deutsch bzw. Französisch, sowie gegenüber der Sprache des Nachbarn, die in der Grundschule als erste Fremdsprache gelernt wird?

2. Türkischunterricht - eine schulsprachenpolitische Maßnahme

Bildungssysteme sind stark national geprägt; zudem gibt es insbesondere im föderalen deutschen System regionale Besonderheiten; das trifft auch auf die Schulsprachenpolitik zu. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse aus Baden-Württemberg nicht ohne weiteres auf andere Bundesländer zu übertragen⁵.

Das Schulcurriculum unterscheidet - neben dem Unterricht in den Schulsprachen Deutsch respektive Französisch - zwischen fremdsprachlichem und muttersprachlichem Unterricht, wobei letzterer ausschließlich Migrantensprachen umfasst und insbesondere in Grundschulen als Ergänzungsunterricht auf freiwilliger Basis angeboten wird. Einige dieser Sprachen gehören in den weiterführenden Schulen zu den zur Wahl stehenden modernen Fremdsprachen wie z.B. Spanisch, das sich sowohl im Elsass als auch in Baden-Württemberg als zweite moderne

⁴ Vgl. z.B. Document ORIV / février 2003.

⁵ Für einen Vergleich der Schulsprachenpolitik im Hinblick auf Migrantensprachen zwischen den Bundesländern siehe Baumann 2001.

Fremdsprache etablieren konnte. Was das Angebot von Türkisch als moderne Fremdsprache betrifft, so lassen sich zwischen Baden und dem Elsass grundlegende Unterschiede aufzeigen. In Baden-Württemberg wird Türkisch bisher nicht als moderne Fremdsprache angeboten, wogegen es im Elsass in mehreren Collèges und Lycées als zweite bzw. dritte Fremdsprache zur Wahl steht. Zudem kann es dort seit 1995 auch als Wahlpflichtfach für die Abiturprüfung gewählt werden. In Baden-Württemberg gibt es lediglich seit 2004 die Möglichkeit, sich Türkisch in der Hauptschul-Abschlussprüfung zertifizieren zu lassen (Krüger 2006: 168-172).

Der muttersprachliche Unterricht (von nun an MU abgekürzt) basiert bis heute auf bilateralen Abkommen zwischen Entsende- und Aufnahmeland. In Deutschland wird der Unterricht je nach Bundesland entweder von den Konsulaten, wie es in Baden-Württemberg der Fall ist, oder von den Ländern selbst unter Aufsicht der Schulbehörden angeboten. In Frankreich sind es allgemein die Auslandsvertretungen, die den MU unter gemeinsamer Aufsicht mit den Schulbehörden ausrichten. Die nun folgenden Aussagen stützen sich nicht nur auf offizielle Programme, sondern auch auf Gespräche, die die Autorin mit den Erziehungs-Attachés der jeweiligen Konsulate und mehreren MU-Lehrern führen konnte, sowie auf mehrfache Hospitanz im Unterricht.

Die bildungspolitischen Zielsetzungen des MU sind auf beiden Seiten des Rheins dieselben. Lange Zeit stand die Rückkehroption, also die Ermöglichung der Wiedereingliederung in das Schulsystem des Herkunftslands, sowie die Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Identität im Mittelpunkt. Doch als sich viele Migranten entschlossen, nicht in ihre Heimat zurück zu kehren, musste auch der MU eine neue Ausrichtung erfahren, um seine Existenzberechtigung nicht zu verlieren. Zweisprachigkeitsstudien, die die Bewahrung der Erstsprache für den Sprachlernprozess weiterer Sprachen hervorheben, rückten deswegen zunehmend in den Mittelpunkt und werden heute in erster Linie als Motivation für den MU von Seiten der Ministerien, Konsulate und MU-Lehrer selbst angeführt. Allerdings wäre als Folge dessen eine direkte Einbindung des MU in das Schulcurriculum unabdingbar, von der die heutigen Programme noch weit entfernt sind. Vielmehr stößt der MU seit seiner Einführung auf Probleme, die auf beiden Seiten der Grenze fast dieselben sind, wie bei dieser vergleichenden Untersuchung deutlich wurde:

- Der MU ist nicht fächerübergreifend in Lerninhalte der jeweiligen Klassenstufe integriert.
- Die MU-Lehrer sind häufig schlecht in das Lehrerkollegium der einzelnen Schulen integriert, da sie in mehreren Schulen für jeweils nur wenige Stunden gleichzeitig eingesetzt werden; z.T. ist die isolierte Stellung auch auf mangelnde Sprachkenntnisse der MU-Lehrer in der Landessprache zurückzuführen.
- Im Elsass mangelt es den Lehrern z.Z. noch an auf ihr Zielpublikum ausgerichtete Lehrbücher.
- Da der Unterricht sich in der Regel auf 45 Minuten oder höchstens 90 Minuten pro Woche beschränkt, keine Hausaufgaben von den Schülern verlangt werden und die Unterrichtsteilnahme freiwillig ist, ist der Lernprozess entsprechend langsam bzw. unregelmäßig.
- In weiterführenden Schulen findet MU - wenn überhaupt - häufig außerhalb des Regelunterrichts am Nachmittag statt.

Man kann also feststellen, dass der MU auf beiden Seiten der Grenze eine eher marginale Stellung einnimmt, obwohl er mittlerweile seit mehr als 30 Jahren angeboten wird. Von einer breiten Anerkennung von Türkisch als moderne Fremdsprache in den weiterführenden Schulen

sind die derzeitigen Programme insbesondere in Baden-Württemberg noch weit entfernt. Inwiefern sich diese schulsprachenpolitischen Entscheidungen in den Einstellungen von Kindern türkischer Herkunft widerspiegeln, soll mit Hilfe von Interviews genauer untersucht werden.

3. Spracheinstellungen von Kindern türkischer Herkunft

3.1 Zu den Interviews

Bevor die inhaltliche Analyse einiger Interviews in Hinblick auf Spracheinstellungen erfolgen kann, sollen zunächst einige allgemeine Bemerkungen zu den vorliegenden Interviews gemacht werden. Diese Interviews wurden von Mai bis Juli 2006 in Grundschulen im Elsass und Baden durchgeführt. Interviewpartner waren 10- bis 12-jährige Schüler aus der letzten Grundschulklasse, die am MU Türkisch teilnehmen. Allen Interviewpartnern ist gemeinsam, dass beide Eltern in der Türkei geboren sind, wogegen sie selber in Deutschland bzw. Frankreich zur Welt kamen und dort aufgewachsen sind. Es handelt sich um teilstandardisierte Einzelinterviews von ca. 40 bis 55 Minuten Länge, die in der Schule durchgeführt, aufgezeichnet und später transkribiert wurden. Die Ergebnisse stellen eine Art Zwischenbilanz bzw. Werkstattbericht dar. Für diese Arbeit wurden drei Interviews aus dem Elsass und drei aus Baden ausgewertet. Der momentane Untersuchungsstand erlaubt es noch nicht, von der Frage, was über die jeweilige Sprache gesagt wird, überzugehen auf die Frage, wie etwas gesagt wird. Für die Interviewanalyse wurde eine qualitative Methode verwendet, die Aussagen erheben damit keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern stellen subjektive Meinungen dar.

3.2 Zu den Spracheinstellungen

Im Folgenden geht es um die Spracheinstellungen einiger Schüler türkischer Herkunft und ihre Meinungen zum Sprachunterricht in ihren Grundschulen. Einstellungen setzen sich aus vielen Faktoren zusammen. Einerseits sind sie z.T. kollektiv durch dominante Ideologien z.B. von der Schule, der Familie und den Medien geprägt und andererseits sind sie z.T. durch individuelle Erfahrungen motiviert. Bei der Interviewanalyse haben sich zwei Themenbereiche als besonders anschaulich für den Vergleich zwischen Baden und dem Elsass erwiesen. In einem ersten Schritt sollen die Einstellungen gegenüber der türkischen Sprache und dem Türkischunterricht verglichen werden, in einem zweiten Schritt die Einstellungen gegenüber der Sprache des Nachbarn genauer betrachtet werden.

3.3 Interviewanalyse

Um die Interviewpartner vorzustellen, sollen einleitend einige Angaben zur ihrer Sprachbiographie in Hinblick auf ihren Sprachlernprozess und ihre aktuelle Sprachnutzung gemacht werden. Türkisch ist von allen Interviewpartnern entweder als erste Sprache oder zumindest gleichzeitig mit der Landessprache erlernt worden. Dennoch bezeichnen nur zwei Kinder Türkisch als ihre Erstsprache. Die übrigen wählen „Familiensprache“ oder „Feriensprache“ als Umschreibung. Die Landessprache wurde insbesondere im Kindergarten in Baden bzw. in der *école maternelle* im Elsass erlernt. Alle gaben an, diese Einrichtung ab dem Alter von drei bis vier Jahren besucht zu haben. Der Lernprozess der Landessprache wurde von den Kindern selbst als fast automatisch empfunden. Die Schüler lernen seit der ersten Grundschulklasse die Sprache des Nachbarlandes, d.h. Deutsch bzw. Französisch.

In allen Familien war ein Elternteil bereits während der Kindheit nach Frankreich bzw. Deutschland gekommen und beherrscht - nach Einschätzung der Kinder - entsprechend gut die Landessprache. Mit diesem Elternteil sprechen die Kinder häufig die Landessprache bzw. sowohl die Landessprache als auch Türkisch. Die mangelnden Sprachkenntnisse des anderen Elternteils, der in allen Fällen erst nach der Heirat der Eltern eingereist ist, werden als Grund für die Aufrechterhaltung von Türkisch als Familiensprache dargestellt. Doch nicht nur mit den Eltern und zum Teil auch mit den Geschwistern wird regelmäßig Türkisch gesprochen. Von einem Kind abgesehen, haben alle Interviewpartner noch weitere Verwandte wie z.B. Großeltern, Tanten und Onkel in unmittelbarer Nähe. Die Verbindung zur Türkei ist zudem durch Ferienaufenthalte (oft während der gesamten Sommerferien) bestimmt. Außerdem sind alle Schüler durch ihre Religion, d.h. durch den Koranunterricht, der am Wochenende oder in den Ferien besucht wird, mit der türkischen Sprache in Kontakt. Wie stark zudem die Sprache auch mit Freunden gepflegt wird, variiert zwischen den einzelnen Schülern.

Wie sieht es mit den Einstellungen der Schüler gegenüber der türkischen Sprache aus, die, wie gerade beschrieben, einen festen Bestandteil im Alltag der Kinder einnimmt? Und wie äußern sie sich in Hinblick auf den MU Türkisch? Die Schüler besuchen seit ein bis vier Jahren den MU und sind sich einig darüber, dass sie dort Türkisch lesen und schreiben gelernt haben. Von einem Mädchen abgesehen, das mit ihrem momentanen Türkischlehrer unzufrieden ist, kommen ausschließlich positive Rückmeldungen. So antwortet Neslihan, 11 Jahre, auf die Frage, warum sie weiter Türkisch in der Schule lernen will: „[...] *j'aime bien et ça sert beaucoup* [...]“ [Ich mag es gern und es ist echt nützlich.]

Eine andere Schülerin, Aysin, 11 Jahre, erklärt auf die Frage, warum sie denn gerne in den Französischunterricht gehe: „*Parce que c'est très amusant et j'apprends des trucs et ça m'intéresse.*“ [Weil es sehr unterhaltsam ist und ich Sachen lerne und mich das interessiert.]

Neslihan beschreibt an einer anderen Stelle des Gesprächs, wie sie sich die ganze Woche auf den Türkischunterricht freut, da sie sonst in der Schule ihr Türkisch nicht verwenden kann.

Die Schüler bezeichnen die türkische Sprache durchgehend mit positiven Charakteristika und empfinden sie als „fröhlich“, „nützlich“, „leicht“ oder „weich“. Wenn man den breiten Raum betrachtet, den die Sprache im täglichen Leben der Schüler einnimmt, überrascht es, dass sich der Nutzen der türkischen Sprache für die Kinder allgemein auf die Türkei beschränkt. Es kommen wiederholt Aussage wie von Oguz, 10 Jahre: „Die (die türkische Sprache) nützt halt auch nicht viel.“

Auf die Frage, welche Sprache wichtiger sei, werden Bemerkungen wie von Yasemin, 10 Jahre, gemacht: „Also in Deutschland Deutsch und in der Türkei Türkisch.“

Da es sich bei den Interviewpartnern um Schüler in zwei unterschiedlichen Ländern handelt, ist es durchaus bemerkenswert, dass sich sowohl die Meinungen zum MU-Unterricht als auch die Einstellungen gegenüber der türkischen Sprache bei den bisher vorliegenden Interviews nicht grundlegend unterscheiden.

Dagegen fällt ein Unterschied auf, was die Einstellungen gegenüber der Sprache des Nachbarn und die Motivation, diese zu erlernen, anbelangt. Die Interviewpartner im Elsass bewerten die deutsche Sprache überaus positiv. Die Interviewergebnisse lassen dies mit Verwandten in

Deutschland, die man mehr oder weniger häufig besucht oder aber in der Türkei trifft, sowie mit sehr häufigen Einkaufsfahrten ins Nachbarland in Verbindung bringen⁶. Die Schüler im Elsass sind sich einig, dass die deutsche Sprache „schön“ und „nützlich“ sei. Sie bevorzugen Deutsch auch gegenüber Englisch als erste Fremdsprache auf der weiterführenden Schule, so z.B. Neslihan: *„L’allemand je préfère que l’anglais parce que l’anglais en France on a pas trop besoin. L’Allemand je l’ai plus besoin parce que on habite un peu plus près d’Allemagne que d’Angleterre alors je préfère apprendre l’allemand.“* [Deutsch mag ich lieber als Englisch, weil wir Englisch in Frankreich nicht brauchen. Deutsch ist nützlicher, weil wir ein bisschen näher an Deutschland als an England wohnen. Also ich möchte lieber Deutsch lernen.]

Dagegen kommen aus Deutschland Stimmen, die ganz eindeutig Englisch gegenüber Französisch den Vorzug geben. Zu Französisch werden eher ablehnende Bemerkungen gemacht, wie z.B. von Oguz: „Macht mir irgendwie keinen Spaß mehr.“

Es fehlt hier bei den interviewten Schülern der regelmäßige Weg auf die andere Seite der Grenze bzw. andere Anreize wie z.B. französischsprachige Cousins und Cousinen. Englisch scheint hier ganz eindeutig die Sprache zu sein, deren Nutzen am höchsten eingestuft wird. Inwiefern es sich sowohl auf deutscher als auch auf französischer Seite um regionale bzw. sogar nationale Tendenzen handelt, müsste mit Hilfe einer Kontrollgruppe von Schülern ohne Migrationshintergrund noch weiter untersucht werden. Dieser Aspekt soll auch noch genauer unter dem Blickwinkel der Lernmotivation analysiert werden.

4. Schluss

Abschließend lässt sich bemerken, dass, wenn die Schüler den Türkischunterricht als nützlich bewerten, sie den Nutzen nicht in Verbindung mit der Landessprache sehen, wie es die Mehrsprachigkeitsforschung nachgewiesen hat. Die Schüler nehmen an dem Unterricht teil, weil sie sich als Türken bezeichnen und von den erworbenen Sprachkenntnissen während der Aufenthalte im Geburtsland der Eltern profitieren. Inwiefern ihre tendenziell abwertenden Meinungen gegenüber dem Nutzen der türkischen Sprache für ihr Leben in der deutsch-französischen Grenzregion durch die Schulsprachenpolitik, die dem Türkischunterricht keine integrative Stellung im Schulcurriculum zugesteht, vermittelt wird, soll im weiteren Verlauf der Umfrage noch mehr in den Mittelpunkt rücken. Es hat sich auf jeden Fall erwiesen, dass die Schülerinterviews eine sehr informationsreiche Ergänzung zur Bewertung der Schulsprachenpolitik darstellen.

⁶ Eine direkte Verbindung zur Regionalsprache Elsässisch als Variable, die die Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache bedingt, konnte in den Interviews nicht ausgemacht werden.

Bibliographie

- Baumann, Till (2001): Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen ein Länderüberblick. In: *In der Diskussion*, N° 10, Berlin und Bonn.
- Baur, Rupprecht S. (2001): Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. In: *Essener Linguistik Skripte*, Elektronischer Jahrgang 1, Heft 1, Essen, 45-58.
- Bell, Nancy / Gurny, Ruth (1981): L'acquisition d'une langue seconde par les immigrants. In: Gretler, Armin / Gurny, Ruth / Perret-Clermont, Anne-Nelly / Pogli, Edo (Hrsg.): *Etre migrant. Approche des problèmes socioculturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*, Bern: Peter Lang, 73-104.
- Extra, Guus (2001): Der Status immigrierter Minderheiten und der Sprachen immigrierter Minderheiten im europäischen Bildungswesen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Zweisprachigkeit und Schulerfolg*, Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 17-45.
- Fischer Weltalmanach 2002 (2001), Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2003): Gleiche Bildungschancen. In: Marieluise Beck (Hrsg.), *Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich*, Berlin und Bonn, 17-30.
- Krüger, Ann-Birte (2006): Sprachbildungspolitik am Oberrhein. In: Krüger, Verena / Olshevska, Anna (Hgg.): *Dem Raum eine Grenze geben, Ost-West Perspektiven*, Band 6, Bochum, 153-176.
- Observatoire Régional de l'Intégration (ORIV) (Hrsg.) (2001): La présence étrangère en Alsace - Enseignements du recensement de 1999, September 2001, Straßburg.
- Observatoire Régional de l'Intégration (ORIV) (Hrsg.) (2003) : La présence turque en Alsace - Quelques éléments d'explication, Februar 2003, Straßburg.
- http://www.oberrheinkonferenz.de/portraet/ziele_funktionsweise/fr_ziele.htm
- http://www.oberrheinkonferenz.de/arbeitsgruppen/erziehung_bildung/index.html

Migrationssprache Russisch - zur Nutzung russischsprachiger Ressourcen in Lernertexten der 9. Klasse

Svetlana Merkel, Heike Roll, Universität Münster, hroll@uni-muenster.de

Abstract

Der Beitrag untersucht den Deutscherwerb junger Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion im Zusammenhang mit Funktionen der Erstsprache Russisch. Es wird gezeigt, dass sich der Status des Russischen als migrationsbedingte Minderheitensprache verfestigt, wodurch sich der außerschulische L2-Gebrauch der Jugendlichen einschränkt. Zugleich wird die Bedeutung der L1 Russisch als kognitive Ressource für den Zweitspracherwerb herausgestellt. Anhand exemplarischer Analysen von Lernertexten aus dem Münsteraner Korpus wird gezeigt, wie die Schreiber lexikalische Ressourcen aus dem Russischen entfalten, die bei den Rezipienten zu Missverständnissen führen können.

1. Mehrsprachigkeit junger Aussiedler: Deutscherwerb und Stellenwert der russischen Sprache

Kinder und Jugendliche, die mit ihren Familien als Russlanddeutsche vornehmlich aus Russland und Kasachstan nach Deutschland immigrieren, bilden seit Beginn der 1990er Jahre die bedeutendste Gruppe junger Einwanderer nach Deutschland.¹ Russisch erweitert nun das Spektrum der häufig gesprochenen Migrationssprachen an deutschen Schulen und rückt damit - neben Türkisch - als weitere Lernersprache in den Fokus der linguistischen Migrationsforschung.

Aussiedlerjugendliche erhalten zwar in den meisten Fällen nach ihrer Einreise die deutsche Staatsangehörigkeit, diese ist aber längst kein Garant mehr für eine gelungene Integration. Empirische Erhebungen² zeigen, dass die Bildungsbeteiligung einer wachsenden Zahl junger Aussiedler sich der benachteiligten Bildungssituation anderer Immigrantengrundschulischer angenähert hat. Mangelnde Deutschkenntnisse sind ein wesentlicher Grund für die schulischen Schwierigkeiten. Die jüngste Generation der Russlanddeutschen spricht zum Zeitpunkt der Einreise zumeist nur Russisch. Wenn noch Deutsch in den Familien gesprochen wird, dann verfügen häufig die Großeltern über dialektale Kenntnisse (Meng 2001). Ihr Deutscherwerb erfolgt also in Abhängigkeit von der russischen Erstsprache, je nach Einreisealter lässt sich mit Rehbein/ Griebhaber (1996) zwischen einem sukzessiven Bilingualismus (3.-12. Lebensjahr) und einem späten sukzessiven Bilingualismus (in der Pubertät) unterscheiden. Während grundlegende schriftliche und mündliche L2-Kenntnisse zumeist rasch erworben werden, können insbesondere im Fachunterricht der Sekundarstufe Probleme entstehen, wenn die kognitiv-abstrakten Sprachfähigkeiten nicht genügend entwickelt wurden (Cummins 1979, Baur u.a. 1993, PISA 2002). Auf der anderen Seite ermitteln Knapp (1997) und Ott (2000), dass Seiteneinsteiger, die nach erfolgreichem Schriftspracherwerb in der L1 in die deutsche Schule kamen, über eine angemessene Erzähl- und Textkompetenz verfügen. Dagegen ist das Textartenwissen von in Deutschland sozialisierten Schülern (im Gegensatz zu einer deutlich besser ausgebildeten

¹ Zwischen 1988 und 2005 kamen insgesamt knapp 2,3 Millionen Aussiedler mit ihren Familien aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten nach Deutschland (Quelle: Statistisches Bundesamt)

² Zur Integration junger Aussiedler vgl. Dietz/ Roll 1998, Strobl/Kühnel 2000.

Formulierungskompetenz) lückenhaft. Dies verweist auf kognitive Dimensionen, die in der L1 erworben wurden und in der L2 genutzt werden können. Ein späteres Einreisalter bedeutet also nicht notwendig einen Nachteil für den L2-Erwerb (wie es oftmals unterstellt wird), insbesondere wenn der Unterricht im Sinne der angestrebten Orientierung auf Mehrsprachigkeit eine Nutzung des impliziten Wissens aus der L1 ermöglicht und die Schüler dadurch ihre kognitiven Ressourcen kompensatorisch einsetzen können.

Die schulischen Bedingungen spielen eine zentrale Rolle: Als Seiteneinsteiger in das deutsche Schulsystem müssen sich die russischsprachigen Schüler neben der deutschen Sprache auch mit unterschiedlichen schulischen Inhalten und Handlungsformen (vor allem die Umorientierung von einem lehrerzentrierten Unterricht hin zu selbstgesteuerten Lernformen) aneignen.

Herkunftssprachen von Aussiedlern (Rumänisch, Polnisch, Russisch) wurden bisher nicht im Rahmen eines „Muttersprachenunterrichts“ (wie Türkisch oder Italienisch) gefördert, da aufgrund der Annahme einer „deutschen Identität“ der Aussiedler von einer raschen sprachlichen Anpassung ausgegangen wurde. Russisch wird als dritte (Wahl-) Fremdsprache zumeist an Gymnasien unterrichtet. Die Zahl der Schüler, die Russisch als Fremdsprache wählen, hat jedoch drastisch abgenommen: Lernten 1992 noch 600.000 Schüler und Schülerinnen an allgemeinbildenden Schulen Russisch, waren es 2003 nur noch knapp 140.000 (Beier 2003). Dies hängt mit dem Abbau des Russischen als Fremdsprache in den neuen Bundesländern zusammen, zeigt aber auch, dass die vorhandenen langjährigen Kenntnisse der Vermittlung des Russischen als Fremdsprache nicht genutzt wurden, um Russisch als Schulfach auszubauen und damit auch die L1 der zugewanderten Aussiedlerschüler zu fördern. Modellprojekte zeigen, wie effektiv die Förderung des Russischen als L1 an Schulen mit einem hohen Aussiedleranteil sein kann. So berichten Lehrkräfte einer Gesamtschule in Hamburg, dass sich der Russischunterricht sowohl auf das Selbstbewusstsein als auch auf die Leistungsfähigkeit der Schüler in den deutschsprachigen Fächern ausgewirkt hat. Allerdings muss hier noch eine konstruktive Verbindung von mutter- und fremdsprachlichem Unterricht geleistet werden.

Russisch hat als Herkunftssprache der Russlanddeutschen ein niedriges Prestige. Ein Spezifikum des Aussiedlerstatus ist es, dass an die Jugendlichen zumeist die Erwartung gestellt wird (auch von Lehrkräften), sich durch die rasche Beherrschung der deutschen Sprache „als Deutsche zu beweisen“.³ Sie erleben nicht selten die Abwertung ihrer russischen Herkunft und der mitgebrachten Kompetenzen - insbesondere auch der russischen Sprache. In der Sozialarbeit wird daher dem Rückzug in die eigene Gruppe die stabilisierende Funktion eines „Schonraumes“ zugesprochen, um Fremdheit und Verluste durch die Ausreise zu bewältigen.

Hier gilt es jedoch eine Balance zu halten: Russisch zu sprechen und sich positiv auf die Herkunftskultur beziehen zu können ist zweifellos ein wichtiger Faktor für die Identitätsbildung und Gruppenzugehörigkeit der Jugendlichen (Roll 2003), zugleich kann dadurch aber auch eine sprachliche und soziale Isolation befördert werden. Diese Gefahr besteht insbesondere in Gemeinden oder Stadtteilen mit einem hohen Aussiedleranteil, wo Kinder sowohl in der Nachbarschaft als auch in den quartierbezogenen Grund- und Hauptschulen auf die Interaktion mit Aussiedlern angewiesen sind. In manchen Stadtteilen und Gemeinden mit einer hohen

³ Es gibt unter den Russlanddeutschen auch Gruppen, die sich auf ihre deutsche Herkunft beziehen und die russische Sprache ablehnen. Dies gilt insbesondere für die religiösen Minderheiten wie Baptisten, Mennoniten oder die Brüdergemeinden sowie für die so genannte erste Aussiedlergeneration, die bis zum Anfang der 90er Jahre eingereist ist (Dietz/Roll 1998).

Aussiedlerbevölkerung hat sich oftmals eine sichtbare russischsprachige „Nischenkultur“ herausgebildet, wie sie Hinnenkamp (1998) auch für die deutsch-türkische Koexistenz beschrieben hat: Russische Geschäfte, Kulturveranstaltungen, Jugendtreffs, die schon sprichwörtliche „Russendisco“ sind Alltagsorte, an denen die russische Sprache auch in Deutschland funktional ist. Prozesse der Transmigration (Besuchsreisen oder Geschäftskontakte nach Kasachstan oder Russland sind seit der Öffnung Osteuropas auch bei vielen Aussiedlerfamilien Alltag) sowie mediale Vernetzung sind weitere Faktoren, die zum Erhalt des Russischen beitragen. Es zeichnet sich ab, dass das Russische in dieser sozialräumlichen Konstellation als alltägliche Kommunikationssprache in Familie und Freundeskreis erhalten bleibt.

2. L1-Ressourcen beim Zweitspracherwerb Deutsch

Die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung zeigen, dass neben den genannten sozialpsychologischen Faktoren der Zweitspracherwerb (L2) respektive der Erhalt der Erstsprache (L1) auch maßgeblich durch die grammatisch-syntaktischen Strukturen sowie die beteiligten kommunikativen Ressourcen der L1 und der L2 geprägt ist. Weitere Komplexe bilden die mentalen Verarbeitungsbedingungen im Kopf des Lerners (einschließlich neuronaler Grundlagen und des Alters) sowie seine kommunikativen Bedingungen und Bedürfnisse (Rehbein/ Griebhaber 1986, Griebhaber 2005). Beim Spracherwerbstyp des sukzessiven Bilingualismus vollzieht sich der L2 Erwerb in Abhängigkeit von der L1, was sich auch am lernersprachlichen Phänomen des Transfers zeigt. Hier werden sprachlich-mentale Strukturen der einen Sprache mittels der Strukturen der anderen Sprache realisiert, zum Beispiel im Bereich der Determination. So bilden Sprecher des Türkischen mit intensivem Deutschkontakt den deutschen Artikel mit türkischen Deiktika nach (Griebhaber 2002). Auch die Daten der vorliegenden Studie weisen solche Überkreuzeinflüsse gerade im Bereich der Determination auf. Russischsprachige Schüler, die schon länger in Deutschland leben, determinieren russische Nomen mittels des Zahlwortes „один“ (*eins*) oder mittels russischer Deiktika, obgleich dies im Russischen nicht funktional ist.

(B1) В один прекрасный день пришла в школу одна очень симпатичная девушка.

An einem schönen Tag kam in die Schule ein hübsches Mädchen. [Gymnasium, Einreise 2001]

Ein weiterer wechselseitiger Transfer ist die Markierung der Substantive im Russischen mittels einer Kapitalisierung der Nomen:

(B2) Он принёс его в Медкабинет...

Er brachte in ins Krankenzimmer... . [Gymnasium, Einreise 2001]

(B3) На уроке Английского Языка написал Андрей Франциске записку

In der Englischstunde hat Andrej an Franziska geschrieben. [Gymnasium, Einreise 2001]

Auffällig ist auch die die Übernahme der deutschen Verbklammer im Russischen:

(B4) На фотографии изображены молодые люди, которые о чём-то спорят.

Auf dem Bild sind junge Leute dargestellt, die über etwas streiten. [Gymnasium, Einreise 2002]

Im Hinblick auf die Lexik und auf die Syntax lassen sich Übernahmen und Entlehnungen aus der L1 in die Zielsprache feststellen: Zum Beispiel die Verwendungen von sog. „false friends“ oder aber die Übernahme syntaktischer Konstruktionen aus der L1 in die L2. Hierzu ein Beispiel aus den vorliegenden Daten. Dies zeigt sich beispielsweise in einer frühen Erwerbsphase an der fehlenden Verbendstellung im Nebensatz, die im Russischen nicht vorhanden ist.

(B5) Aber alles ist nicht so perfekt, weil Mark sieht seinen Freund Alex aus andere Schule,
der ruft ihn.

Beim Erst- und auch beim Zweitspracherwerb kommt vorgefertigten Einheiten ein hoher Stellenwert zu. So verläuft der Erwerb grammatischer Einheiten zumeist über die schrittweise Zerlegung zunächst undurchsichtiger ganzheitlicher Äußerungen (für den L-1 Erwerb s. Elsen 1999). Lexikalische Verbindungen werden im Rahmen der Sprichwortforschung oder der Phraseologie untersucht (z.B. Burger et al. 1982, Gülich/ Kraft 1998). In der Pragmatik wird deren Verwendung im Diskurszusammenhang der sprachlichen Verfestigung von Wissensstrukturen betrachtet (Ehlich/ Rehbein 1977). Gerade in interkulturellen Prozessen sind Wissensstrukturtypen wie Einschätzung, Bild oder Sentenz wichtige Analysekatoren. Hier verfestigt sich ein kollektiv verankertes Wissen als soziale Tiefenstruktur, das durch eine detaillierte diskursanalytische Herangehensweise rekonstruiert werden kann (Redder 1995). Zu fragen ist, wie Lerner solche vorgefertigten Einheiten in die L2 übertragen. Denn gerade bei der Übertragung vorgefertigter Einheiten können Missverständnisse entstehen, drücken diese doch in besonderer Weise die kulturelle Spezifik einer Sprache aus.

Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die im Rahmen eines Forschungsprojektes am Sprachenzentrum der Universität Münster (2005-2006) untersucht wird. Welche Rolle spielen latente, d.h. nicht offen zu Tage tretende kommunikative Ressourcen aus dem Russischen beim Erwerb der deutschen Sprache und wie wirken diese auf deutschsprachige Rezipienten? Im Folgenden werden die Datenerhebung und das Korpus skizziert sowie exemplarische Textanalysen vorgenommen.

3. Datenerhebung und Korpus

Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufe 9 (verteilt auf eine Hauptschule, zwei Realschulen und ein Gymnasium) sowie eines Sonderkollegs für Aussiedler haben schriftliche Texte zu einer Bildvorlage verfasst. Das Basiskorpus bilden insgesamt 336 schriftliche Texte auf deutsch sowie 192 Kurz-interviews. 98 deutsche Texte wurden von Schülern mit Russisch als L1 verfasst, von 77 dieser Texte liegt auch eine russische Version vor, 17 Texte waren in lateinischer Schrift geschrieben. Der Einreisezeitraum der ausgesiedelten Schüler lässt sich in zwei Phasen unterteilen: 74 Schüler reisten zwischen 1996 und 2004 ein, 19 Schüler zwischen 1991 und 1995. In Barnaul/Sibirien wurde ein monolinguales Vergleichskorpus erhoben: 175 Texte und 146 Kurzinterviews mit russischsprachigen Jugendlichen. Durch kontrastive Analysen dieser Korpora sollen mittels einer datenbankgestützten Korpusanalyse grammatisch-syntaktische Wechselbeziehungen zwischen L1 und L2 ermittelt werden. Exemplarische diskursanalytische Rekonstruktionen ermöglichen einen Zugang zu sprachlich-mentalenen Prozessen beim Zweitspracherwerb. Außerdem werden in den sich an die Textproduktion anschließenden Kurz-Interviews mit den Jugendlichen deren kommunikative Absichten beim Verfassen rekonstruiert.

4. „Schlägerei“ - Bildimpuls zur Elizitierung narrativer Diskursformen

Den Schülerinnen wurde ein Foto vorgelegt (s. Anhang), das szenisch einen Konflikt unter Gleichaltrigen zeigt. Ziel war ein Bild zu wählen, das bei den Jugendlichen kulturell differentes Erfahrungswissen und damit verbundene Bewertungen und Lösungsansätze aktiviert. Die Schreibaufgabe zielte nicht auf eine Beschreibung des Bildes, Ausgangspunkt der Textproduktion war vielmehr die Frage, wie es zu dem dargestellten Konflikt gekommen ist: Was ist hier passiert? Wie ist es zu dem Konflikt gekommen? Was fühlen und denken die Beteiligten?

Die Schüler haben bei der Bearbeitung der Aufgabe drei mentale Schritte zu vollziehen: Sie müssen die Handlungsbeteiligten und ihre Beziehungen im Geschehen benennen, die dargestellte Situation als bestimmten Handlungstypen einordnen, Wege zur Bearbeitung des Konflikts finden und mögliche Lehren entwickeln.⁴ Aus den Texten lässt sich eine Handlungsstruktur „Schlägerei“ entwickeln. In Bezug auf diese Struktur kann untersucht werden, welche narrativen Muster die Lerner verwenden und mit welchen sprachlichen Mitteln sie realisiert werden.

Handlungsstruktur Schlägerei als „handgreiflicher“ Konflikt:

- Ausgangslage: Personen, Schauplatz, Zeit
- Verletzung V einer Norm x von A gegenüber B (verbale Provokation/aktionale Provokation)
- aktuelle Störung des gemeinsamen Handlungssystems mit emotionalem Druck
- Lösung des Drucks durch aktionale Handlung: schlagen, treten, verprügeln
- Beendigung:
 - + Wiederherstellung des gemeinsamen Handlungssystems/ (vertragen/versöhnen)
 - aktuelle Druckminderung zwischen A und B ohne Wiederherstellung eines gemeinsamen Handlungssystems (Evaluation)

5. Exemplarische Analyse: Sprachstand und narrative Kompetenz

Durch die offene Fragestellung war keine Textart vorgegeben. Die Schreiber konnten also je nach Vorwissen das wahrgenommene Bild kategorisieren und in entsprechenden Diskursformen verarbeiten. Die erhobenen Texte variieren stark im Hinblick auf ihre Länge sowie die sprachliche und erzählerische Ausarbeitung. Während einige Schüler nur knapp die Ursachen des Konfliktes thematisieren, die Szene beschreiben oder ihre Vermutungen berichtend darstellen, produzieren andere Lerner ausgearbeitete Erzählungen.

Wir möchten exemplarisch den Aufsatz einer Schülerin vorstellen, die im April 2004 eingereist ist und Russisch als Familiensprache angibt. Die Schülerin schrieb zuerst den deutschen Text und im Anschluss daran die russische Version.

(B6.1.) Tanja

- (01) Auf dieses Bild sieht man Schlegerei.
- (02) Dieses Schlägerei nach der Schule passiert.
- (03) In der Schule am Pause stehen 2 gruppe junge Leuten (Schuler), neben einander.
- (04) Und lachen laut.
- (05) Und eine Junge von der zweite Gruppe hat sich umgedret
- (06) und gesagt:

⁴ Zum Erzählen in zwei Sprachen aus diskursanalytischer Sicht siehe jüngst Fienemann (2006).

- (07) Warum lacht ihr."
(08) Und die Junge von andere gruppe hat gesagt:
(09) Das geht dir nicht an."
(10) **Und dann Wort für Wort**
(11) **und schlegerei hat sich angefangen, aber nicht zum Ende.**
(12) Nach der Schule die junge Leute treffen sich
(13) und die Schlegerei so gehts weiter.
(14) Und die Mädels stehen
(15) und lachen
(16) ihnen gefällt das diese (durchstreichen) die Junge schlagen sich.
(17) Und machen nix das zu Ende bringen.

(B6.2.)

- (01) **На этой картинке изображена драка.**
(02) **Эта драка произошла после школы.**
(03) **В школе на перемене стоят две группы молодых людей (учеников)**
 рядом друг с другом
(04) **и громко смеются.**
(05) **Один мальчик из второй группы развернулся**
(06) **и спросил:**
(07) **«Почему вы смеётесь».**
(08) **И мальчик из второй группы сказал,**
(09) **что его не касается.**
(10) **И пошло слово за словом**
 und ein Wort gab das andere
(11) **и драка началась, но не до конца.**
 Und die Schlägerei fing an, aber nicht bis zum Ende.
(12) **После школы они встретились,**
(13) **и драка продолжилась.**
(14) **Девочки стоят**
(15) **и смеются**
(16) **им нравится**
(17) **что мальчики дерутся,**
(18) **и ничего не делают**
(19) **чтобы это остановить.**

Sprachstand

Um die Leistung der Lernerin einschätzen zu können, ist es nötig zu ermitteln, in welcher Phase des Spracherwerbs sie sich befindet. Neue Formen und Strukturen können nur dann bearbeitet und integriert werden, wenn die Regeln der vorhergehenden Phase in der Abfolge des Spracherwerbs erworben wurden (Pienemann 1998, Diehl et al. 2000). Mittels des Verfahrens der Profilanalyse lässt sich der Sprachstand beim Zweitspracherwerb feststellen (Grießhaber 2005). Es orientiert sich an der Phasenabfolge der Syntax und syntaktischen Wortstellungsmustern, genauer an der Stellung des Finitums. Das Sprachprofil von Tanja bewegt sich zwischen Stufe

2 und 3 (von insgesamt 4 Stufen). Fast alle einfachen Äußerungen werden mit finitem Verb verankert (Stufe 1), die Separierung von Finitum und infinitem Vollverb ist erworben (2), drei Äußerungen weisen eine komplexe Inversion von Subjekt und Finitum auf (3). Es fehlt die vierte Stufe, also Nebensätze mit Verbendstellung.

Die syntaktische Struktur ist einfach, auffällig ist die lineare Textstruktur mittels „und“ : Sätze werden nur angegliedert, ohne dass der Handlungsstrang thematisch verkettet und fortgeführt wird. Denn das koordinierende „und“ erfordert noch keine Inversion und damit keine komplexere mentale Operation. Das Genus ist unsicher, insbesondere der präpositionale Dativ ist fehlerhaft.

Narrative Kompetenz

Die Schreiberin fokussiert zunächst das Bild und kategorisiert die dargestellte Situation als *Schlegerei*. In Segment 2 nimmt sie eine zeitliche Situierung des von ihr vorgestellten Geschehens vor: *nach der Schule*. In S (3) erfolgt dann ein zeitlicher Rückverweis, der durch die Phrase „*in der Schule am Pause*“ markiert ist. Für den Leser wirkt der Rückverweis sprunghaft, hier fehlt eine Erzählprozedur, die die Vorgeschichte der Schlägerei einleitet. In S(3) - S(11) wird die Komplikation bis hin zur Eskalation des Konflikts dramaturgisch gekonnt entwickelt

Die Schreiberin stellt szenisch eine interaktive Mikrokonstellation her: zwei Gruppen stehen nebeneinander und provozieren sich verbal. Diese Provokation wird prägnant in eine schnelle Wechselrede gefasst: *Warum lacht ihr? - Das geht dir nicht an*. In S(10) markiert **und dann** den Wendepunkt zur Eskalation des Streits hin zur tätlichen Auseinandersetzung. Diese Eskalation wird in der festen Verbindung „Wort für Wort“ modelliert - „*Und dann Wort für Wort und schlegerei hat sich angefangen*“. Die Wirkung misslingt jedoch, da hier eine Übertragung aus dem Russischen vorliegt, die im Deutschen missverständlich ist.

„*Slovo za slovom*“ bedeutet im Russischen „ein Wort gibt das andere“. Eine implizite Bewertung findet sich in S(18) *und machen nix das zu ende bringen*. Die umstehenden Mädchen tragen nicht zur Lösung des Konfliktes bei sondern *stehen und lachen*.

Diese diskursive Planung mit „und“ verweist auf den schildernden Charakter des Textes, der durch die direkte Rede einen erzählend-szenischen Einschluss erhält. Die Schreiberin ist also selbst nicht in das Geschehen verstrickt. Diese distanziert wirkende Schreibhaltung zeigt sich auch daran, dass keine Modalisierungen vorkommen.

Tanja realisiert alle Positionen der Handlungsstruktur, wenn auch in reduzierter Form: Rahmensetzung, Provokation, Eskalation, Bewertung. Sie verfügt über eine Text- und Erzählkompetenz, was die eingangs erwähnten Befunde von Knapp (1999), dass gerade diese bei Seiteneinsteigern besser ausgebaut sind, bestätigt. Der russische Text ist weitgehend parallel konstruiert, sie nutzt also das implizite Sprachwissen aus L1. Ausgehend von ihrem Sprachstand wäre hier der nächste Schritt der Erwerb syntaktischer und lexikalischer Komplexität. Ein Überarbeitungsschritt könnte darin bestehen, der Schülerin erzählerische Mittel zur Verfügung zu stellen wie „da“, „plötzlich“, „auf einmal“, mit denen sie die lineare „und“- Struktur erweitern kann. Damit kann ihre Formulierungskompetenz - aufbauend auf ihrem Sprachstand - schrittweise gestärkt werden. Auch die Eskalation sollte mit passenden sprachlichen Mitteln nochmals formuliert werden. Im Hinblick auf die Korrektur zeigt sich, dass

es hilfreich ist, missverständliche unzerlegte Äußerungen auf eine Herkunft aus der Erstsprache zu hinterfragen.

Der folgende Text ist von einem Hauptschüler verfasst, der ebenfalls erst wenige Jahre in Deutschland lebt (genaues Einreisejahr liegt nicht vor). Seine Familiensprache ist Russisch.

(B7.1.) Paul

- (01) Das irrirt mich an mich,
- (02) bei mir war das auch schon.
- (03) Ein Junge hat was schlechtes zu anderen gesagt
- (04) und ander Junge mit in Schlegerei gemacht.
- (05) Für mich war schlecht das zu sehen,
- (06) *weil* da viele Leute stehen
- (07) und kuken,
- (08) wie das alles passirt.
- (09) Andere Menschen setzten sie ausanander.
- (10) Das finde ich schlecht,
- (11) *weil* wenn ein Junge hat was schlechtes zu anderen gesagt,
- (12) muss er auf die Schnauze krigen.
- (13) Und man muss sich dachin nicht einmische,
- (14) *weil* die werden selbe auseinander sich setzen.
- (15) Bei mir war so,
- (16) **wenn zwei heute waren nicht mit einander befreundet.**
- (17) **Nach dem Schlegerei sind die beste Freunde.**

(B7.2.) Paul

- (1) **У меня было тоже один раз так.**
- (2) **Если один пацан сказал на другова чевонибить плахово то тогда я буду бить его.**
- (3) **Потому что если пацан сказал чевонибудь плахово ...**
- (4) **то этот пацан должен за своё слово отвечать иначе будет драка.**
- (5) **Как одна пословица руская**
Wie ein russisches Sprichwort sagt
- (6) **после драки плохие дризья стоновятся самыми лучими.**
nach einer Schlägerei werden schlechte Freunde die besten.
- (7) **Я не люблю ещё**
- (8) **если пацаны дерутся и другие все смотрят**
- (9) **это меня бесит.**
- (10) **Но больше всего бесит меня когда девчѐнки там где драка**
- (11) **они начинают кричать пониковать.**
- (12) **Мне нравится когда мы с пацаном стоим одни и разбираемся.**

Nach der Profilanalyse liegt Paul zwischen Stufe 3 und der höchsten Stufe 4, insofern er auch Nebensätze und syntaktisch komplexere Strukturen verwendet. Verständnisschwierigkeiten entstehen hier durch eine mangelnde Leserorientierung (fehlender Rahmen, Sprünge im Fokus und beim Verweisen). Der Schreiber entfaltet keine Erzählung oder Schilderung einer

Schlägerei, sondern er nimmt vielmehr Stellung, um beim Leser eine Übernahme seiner Bewertung zum Thema Schlägerei zu bewirken. Der Inhalt der von ihm dargelegten Maximen lässt sich folgendermaßen paraphrasieren:

- Man soll sich bei einer Schlägerei nicht einmischen.
- Wenn jemand etwas Schlechtes sagt, muss er auf die Schnauze kriegen.

Er beendet seine Stellungnahme mit einer Sentenz:

(S16) Wenn zwei heute waren nicht miteinander befreundet.

(S17) Nach dem Schlegerei sind die beste freunde.

Im Vergleich mit dem russischen Text wird deutlich, dass er diese Sentenz aus dem Russischen überträgt:

(S5) **Как одна пословица руская**

(S6) **после драки плохие дризья стоновятся самыми лучими.**

Während er im Deutschen diese „straßenkulturelle Orientierung“ (Zdun 2005) subjektiviert (*bei mir war so*), referiert er im Russischen auf ein Sprichwort und ethnisiert damit seine Aussage. Interessant ist, dass es ein solches Sprichwort im Russischen nicht gibt. Der Schreiber nimmt diese Zuschreibung selbst vor, die russische Sprache bietet ein kollektives Wissensreservoir, das jedoch losgelöst ist von den gesellschaftlichen Bezügen in Russland. Diese Legitimation für seine Maxime durch den Bezug auf gruppenspezifische Wissensstrukturen ist im deutschen Text nicht erkennbar. Pauls Text zeigt, wie aus einer vorgeformten sprachlichen Struktur im Russischen ein Wissensnetz entfaltet wird.

In beiden Texten wird als Ursache des Konflikts eine verbale Provokation angegeben. Im ersten Text provozieren sich die Jungs untereinander durch das Muster „Abwerten durch Auslachen“ und Wiederherstellung des Respekts durch tätlichen Angriff. Im Hinblick auf die Konfliktursachen lassen sich in den Texten der Aussiedlerschüler drei zu fast gleichen Teilen verteilte Komplexe unterscheiden:

- verbale Provokationen eskalieren (Beleidigung, Beschimpfung des Gegenübers, seiner Freundin oder seiner Eltern).
- Eifersucht (ein Junge wird hintergangen und greift dafür den Konkurrenten an).
- Konflikt wegen Ausländerfeindlichkeit (opferbezogen/ablehnend).

Hervorzuheben ist der hohe Stellenwert der verbalen Provokation, die in den Texten schnell in Gewalt umschlägt, wenn es um einen Gesichtsverlust des Einzelnen oder der Gruppe geht, der er zugehört. Auffällig ist auch die geschlechtsspezifische Zuweisung von Gewalt - in fast allen Texten üben Jungen Gewalt aus. Mädchen schauen zu, lachen, greifen nur selten ein. Sozialarbeiter und Lehrpersonen weisen seit einigen Jahren auf eine wachsende Gewaltproblematik unter einem Teil der männlichen Aussiedlerjugendlichen hin, die häufig auch mit Alkohol- und Drogenkonsum verbunden ist. Verbale Provokationen werden als Ehrverletzung wahrgenommen, die dem Konzept von Männlichkeit, Gruppenzusammenhalt und Gesichtswahrung entgegenläuft (Zdun 2005). Die sprachliche Realisierung von Beleidigungen oder Beschimpfungen und ihr Umschlag in gewalttätige Auseinandersetzung gilt es an den vorliegenden Texten zu untersuchen.

6. Ausblick

Die Untersuchung des Russischen als Migrationssprache in Deutschland befindet sich in den Anfängen. „Russisch in der Diaspora“ ist ein Untersuchungsgegenstand, der bis zur Perestroika mit Tabus belegt war und in den letzten Jahren als kontaktlinguistische Fragestellung an Bedeutung gewonnen hat. Polinsky (2000) hebt hervor, dass die Varietäten des Russischen in einem Land nicht isoliert zu betrachten sind, sondern in Beziehung zu der russischsprachigen Diaspora gesetzt werden sollten (U.S.A., Deutschland, Israel, Finnland und Australien). Hier stehen vertiefte empirische Untersuchungen noch aus. Bisherige Forschungen heben hervor, dass sich das Diasporarussisch insbesondere durch die Abschwächung der Schriftsprache auszeichnet und einen primär mündlichen Status hat, der sich entsprechend auf das Sprachsystem auswirkt (Steinke 2000). Diese Beobachtung trifft auch auf die sprachliche Situation in Deutschland zu. Die Förderung von Russisch als L1 - auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Russisch - könnte für die schulische Karriere der Aussiedlerjugendlichen eine unterstützende Wirkung haben. In wenigen Jahren ist diese Chance verpasst, insofern der Sprachverlust oder auch die mündliche Fossilisierung der L1 Russisch rasch voranschreiten.

Literatur

- Beier, Karl-Heinz (2003) Russisch. In: Bausch Karl-Richard / Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2003) Handbuch Fremdsprachen (4. Auflage). Tübingen: Francke, 557-560.
- Baur, Ruprecht S. / Bäcker, Iris / Wölz, Klaus (1993) Zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit der Herkunftssprache Russisch. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2/93, 4-38
- Burger, Harald / Burghofer, A. / Sialm, A. (1982) Handbuch der Phraseologie. Berlin u. New York: de Gruyter.
- Cummins, James (1979): The Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research*, 49/79, 222-251.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hg.) (2002): Pisa 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Dietz, Barbara / Roll, Heike (1998): Jugendliche Aussiedler - Porträt einer Zuwanderergeneration. Frankfurt/M. u. New York: Campus.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1977) Wissen, kommunikatives Handeln und die -Schule. In: Goeppert, H.C. (Hg.) Sprachverhalten im Unterricht. München, Fink: 36-114
- Elsen, Hilke (1999): Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik. Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs. Tübingen: Niemeyer.
- Fienemann, Jutta (2006): Erzählen in zwei Sprachen. Diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch. Münster et al. : Waxmann.
- Grießhaber, Wilhelm (2002): Türkisch auf deutscher Grundlage? Schreibprozesse eines Jungen in der schwächeren Sprache Türkisch. In: Peschel, C. (Hg.) Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt/M. et al.: Lang, 163-178.
- Grießhaber, Wilhelm (2005) Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb. Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. <http://spzwww.uni-muenster.de/-griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>
- Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (1998): Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen. In: Wirrer, Jan (Hg.) Phraseologismen in Text und Kontext. Bielefeld: Aisthesis, 11-38.
- Hinnenkamp, Volker (1998) Mehrsprachigkeit in Deutschland und deutsche Mehrsprachigkeit. In: Kämper, H./ Schmidt, H. (Hgg.) Das 20. Jahrhundert. Sprachgeschichte-Zeitgeschichte. Berlin, New York: de Gruyter, 137-162
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Die Grundschule* 5/99, 30-33.
- Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr.
- Ott, Margarete (2000): Schreiben in der Sekundarstufe I. Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Pienemann, Manfred (1998): Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: Benjamins.
- Polinsky, Maria (2000): The Russian Language in the U.S.A.. In: Zybatow, Lew (Hg.): Sprachwandel in der Slavia. Ein Internationales Handbuch. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 787-804.
- Redder, Angelika (1995) „Stereotyp“ - eine sprachwissenschaftliche Kritik. In: Jahrbuch DaF 21 (B=17)
- Rehbein, Jochen / Griefhaber, Wilhelm (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Kindliche Sprachentwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 67-119.
- Roll, Heike (2003): Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag. Rekonstruktionen sprachlichen und kulturellen Wissens. München: Iudicium.
- Steinke, Klaus (2000): Russisch in der Diaspora. In: Zybatow, Lew (Hg.) Sprachwandel in der Slavia. Ein Internationales Handbuch. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 753-766.
- Strobl R. / Kühnel, W. (2000): Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Weinheim und München: Juventa.
- Zdun, Steffen (2005) Ablauf, Funktion und Prävention von Gewalt. Eine soziologische Analyse der Verhaltensweisen in den Cliques junger Russlanddeutscher. Dissertation an der Universität Duisburg-Essen (Campus Duisburg).

Anhang: Foto



Foto: Jan Roeder

Minaccia indotta dallo stereotipo e padronanza della seconda lingua: Il ruolo dei processi psicologici nelle competenze in tedesco della popolazione di lingua italiana della provincia di Bolzano.

Maria-Paola Paladino*, Luciana Poddesu*, Manuel Rauzi*, Mara Cadinu** e Jeroen Vaes**,

* Università degli Studi di Trento, ** Università degli Studi di Padova,

mariapaola.paladino@unitn.it

Abstract

There is considerable evidence that when a negative stereotype about one's group is relevant for a certain domain of activities, it can undermine the performance of its group members. This effect was called *stereotype threat* and was shown to concern a broad array of groups (women, blacks, etc.) and domains of activities (mathematic, intellectual, etc.). However, stereotype threat has never been applied in the domain of second language competence. As such, the present research aimed at showing that stereotype threat plays a significant role in the German language skills of the Italian speaking population of Alto-Adige/Südtirol (AA/ST), a bilingual (Italian-German) region of Italy. Specifically, we examined whether the participants performance in German was undermined when the Italian-speaking group's negative stereotype on their supposed second language skills was made salient (vs. non salient). Results indicated that this occurred for participants (Italian speaking high school students) who highly identified with the domain (i.e. German language) (Study 1) and who believed their linguistic group to be in a disadvantaged position in AA/ST (Study 2). Participants' second language performance was measured using a German grammar (Study 1 and 2) and pronunciation test (Study 2). These findings and their relative implications are discussed in relation with people's command of the second language in a bilingual context, such as AA/ST.

1. Introduzione teorica

1.1. La popolazione di lingua italiana dell'Alto Adige/Südtirol e la seconda lingua

L'interesse per le competenze nella seconda lingua della popolazione di lingua italiana della provincia di Bolzano Alto Adige/Südtirol nasce dall'esperienza di uno degli autori come docente all'Università di Trento. Nel corso della sua attività didattica ha avuto modo di incontrare e conoscere diversi studenti della provincia di Bolzano e di notare l'ansia e la preoccupazione che spesso connotavano tutto ciò che avesse a che fare con la seconda lingua, il tedesco, e con l'esame di bilinguismo¹. Perché tanta preoccupazione per la seconda lingua se si è sempre vissuti in un territorio bilingue? Perché tante difficoltà con il tedesco se la provincia di Bolzano, proprio per la presenza di più comunità linguistiche, dovrebbe rappresentare un luogo ideale per apprendere una seconda lingua? Queste domande hanno suscitato una lunga riflessione che ha coinvolto a vario titolo tutti gli autori di questo breve manoscritto.

¹ Il cosiddetto "patentino" di bilinguismo è un esame di conoscenza della seconda lingua obbligatorio per lavorare nella pubblica amministrazione in Provincia di Bolzano.

Ben presto ci siamo resi conto che queste domande tradivano un errore di ragionamento. Avevamo infatti stabilito una sorta di equazione tra le caratteristiche del territorio e della popolazione che lì vi abita. Queste domande svelavano anche un preconcetto alquanto diffuso sui territori in cui sono presenti più comunità linguistiche e, in particolare, la provincia di Bolzano, ovvero che in questi contesti sia "semplice e naturale" apprendere una seconda lingua. La presenza di più comunità linguistiche offre senz'altro la possibilità di apprendere e praticare una seconda lingua in un contesto di potenziale contatto e scambio. Bisogna tenere allo stesso tempo in considerazione che in tali contesti queste attività potrebbero assumere una serie di connotazioni più complesse della semplice scelta individuale. In provincia di Bolzano l'uso e il desiderio di apprendere una seconda lingua potrebbe infatti riflettere il clima delle relazioni tra i gruppi linguistici, piuttosto che le personali attitudini linguistiche. E nello specifico del gruppo linguistico italiano, la seconda lingua potrebbe rappresentare, se non altro da un punto di vista simbolico, una delle maggiori difficoltà di vivere nella provincia di Bolzano. I dati del recente Barometro linguistico dell'Alto Adige sembrano confermare questa idea (ASTAT, 2004).

Secondo la ricerca condotta dall'ASTAT, la maggior parte della popolazione italiana della provincia di Bolzano (circa il 70%) ritiene che il proprio gruppo linguistico sia svantaggiato sia nella comunicazione sia nel lavoro, settori nei quali le lingue svolgono un ruolo importante. È interessante notare come queste percezioni vadano al di là delle questioni linguistiche. Una percentuale molto simile afferma infatti che il gruppo linguistico italiano in provincia di Bolzano sia, in generale, svantaggiato. Secondo questo documento dell'ASTAT, sarebbero le scarse conoscenze linguistiche dei madrelingua italiani a ingenerare e alimentare questo vissuto soggettivo di svantaggio del proprio gruppo linguistico. La maggior parte della popolazione di lingua italiana (70% circa) ammette infatti di non padroneggiare adeguatamente la seconda lingua. In questa logica, le scarse competenze nella seconda lingua sarebbero il fattore scatenante ovvero la causa del disagio avvertito dal gruppo linguistico italiano in provincia di Bolzano.

L'effettiva padronanza della seconda lingua con molta probabilità ha avuto un ruolo rilevante nel generare una sensazione di svantaggio negli anni 70, quando è stato introdotto l'obbligo del bilinguismo in provincia di Bolzano. Esso coglieva infatti del tutto impreparata la popolazione di lingua italiana che lì risiedeva. Per lo più originaria di altre province d'Italia, la comunità linguistica italiana aveva nessuna o al più una conoscenza scarsa della lingua tedesca che con l'introduzione dello Statuto di Autonomia era diventata seconda lingua. La situazione era diversa per la comunità di lingua tedesca. La storia di assimilazione a cui erano stati forzati, in questo caso si rivelava vantaggiosa. L'obbligo del bilinguismo piuttosto che porli in una situazione di svantaggio, si rivelava un riconoscimento delle loro capacità. Questo è con molta probabilità ciò che è avvenuto 30 anni fa. È tuttora valido? Sono le scarse conoscenze nella seconda lingua a generare ancor oggi il malessere e disagio di cui parlano i madrelingua italiani? Se tutto risiede nelle capacità linguistiche, perché allora questo *gap* linguistico non è stato colmato in questi 30 anni? Questo malessere non potrebbe a sua volta aver avuto e avere tuttora un ruolo nelle difficoltà nella seconda lingua dei madrelingua italiani?

Nel porci queste domande, in quanto psicologici sociali abbiamo cominciato a chiederci se e quale ruolo potevano avere alcuni processi psicologici.

1. 2. *Processi psicologici e padronanza della seconda lingua: Il ruolo della minaccia indotta dallo stereotipo*

Nel corso delle nostre riflessioni abbiamo maturato l'idea che ritenere il proprio gruppo svantaggiato, unito al riconoscimento delle scarse competenze nella lingua tedesca, abbia un ruolo importante nel perdurare delle difficoltà con la seconda lingua della popolazione di lingua italiana. Questi aspetti - essere svantaggiati dal bilinguismo e aver una scarsa conoscenza della lingua tedesca - nel tempo sono, a nostro parere, diventati una parte rilevante dell'immagine del gruppo linguistico italiano dell'Alto Adige fino a diventare una sorta di reputazione del gruppo stesso, a cui i membri del gruppo devono rendere conto con il loro comportamento. Dal punto di vista dei processi psicologici, quanto noi proponiamo è per molti versi simile ad una profezia che si auto-adempie (per una rassegna si veda, ad es., Snyder & Stukas, 1999), anche se con un'importante differenza. In questo caso, l'opinione o profezia non riguarda il singolo individuo; l'elemento cruciale è la reputazione del proprio gruppo e non quella individuale. Ciò significa che la preoccupazione, ad esempio, di non superare l'esame di bilinguismo che aveva attirato la nostra attenzione al tema del bilinguismo nella provincia di Bolzano, non sarebbe in relazione, unicamente al dubitare delle proprie capacità individuali, ma piuttosto di quelle del proprio gruppo d'appartenenza. Questo processo è conosciuto in psicologia sociale come "minaccia indotta dallo stereotipo" (*Stereotype threat*, Steele & Aronson 1995; per una recente rassegna sul tema si veda, ad es., Maass & Cadinu 2003; Steele, Spencer & Aronson 2002).

Prima di presentare la nostra ricerca può essere utile spendere qualche ulteriore parola sulla minaccia indotta dallo stereotipo, il processo psicologico che noi riteniamo abbia un ruolo nel difficile rapporto che la popolazione di madrelingua italiana ha con la seconda lingua. A parlare di minaccia dello stereotipo sono stati alcuni ricercatori statunitensi interessati alle conseguenze dell'appartenenza a gruppi minoritari o di basso status. La loro riflessione parte dalla constatazione che gli stereotipi negativi associati a questi gruppi, che altro non sono che credenze sulla loro inferiorità, trovino spesso, anche se non sempre, una conferma nei comportamenti dei membri di questi gruppi. Si prenda l'esempio delle donne nell'ambito delle scienze naturali. Da un lato esistono forti stereotipi sullo scarso talento delle donne per la matematica e in generale le materie scientifiche, dall'altra effettivamente vi sono poche donne che eccellono in questi ambiti e in generale ancor meno decidono di intraprenderne gli studi. Lo stesso si può dire degli afro-americani negli USA. Lo stereotipo negativo loro associato li vuole come poco dotati intellettualmente, allo stesso tempo vi è effettivamente un maggior abbandono scolastico e spesso hanno risultati più bassi in ambito scolastico e universitario. Questa corrispondenza tra credenze socialmente diffuse e comportamento si presta ovviamente a più interpretazioni. La più scontata e controversa è quella per cui queste credenze stereotipiche abbiano un fondo di verità. In altri termini, vi sarebbero meno donne scienziate e che studiano materie scientifiche, perché non sono portate per queste materie. Lo stesso si potrebbe dire per gli afro-americani, le loro difficoltà scolastiche sarebbero dovute alle loro scarse doti intellettuali. Un altro tipo di spiegazione piuttosto accreditata chiama in causa i ruoli sociali e la discriminazione. Le donne sarebbero socializzate sin dalla prima infanzia ai ruoli di genere che le vogliono buone madri piuttosto che eccellenti scienziati e si comporterebbero di conseguenza. Inoltre, dato che queste credenze sono piuttosto diffuse, è probabile che le donne, ma lo stesso si potrebbe dire ad esempio degli afro-americani o di

altri gruppi associati a stereotipi negativi, siano soggette a discriminazione quando cercano di eccellere in ambiti "controstereotipici". Un esaminatore, un insegnante, un datore di lavoro, etc. potrebbe, inconsapevolmente farsi influenzare dagli stereotipi negativi associati al gruppo per giudicare le capacità e prestazioni di un suo membro. Steele e Aronson (1995) ritengono che gli stereotipi e la discriminazione possano esercitare un'influenza negativa anche in un altro modo. Sapere che il proprio gruppo è considerato poco capace in un determinato ambito e che quindi potrebbe essere vittima di discriminazione crea uno specifico stato di ansia e preoccupazione nei suoi membri, l'ansia di sapere che il proprio comportamento sarà letto come una conferma o disconferma dello stereotipo di gruppo. In altri termini, i membri di un gruppo sanno che saranno valutati in relazione allo stereotipo del gruppo. Questo stato di preoccupazione tipica dei membri dei gruppi associati a stereotipi negativi avrebbe degli effetti deleteri sulle loro prestazioni.

In una serie di studi è stato, ad esempio, dimostrato come le donne, per le quali esistono stereotipi negativi sulle loro capacità scientifiche, abbiano prestazioni più basse in un test quando questo viene presentato come un test di abilità logico-matematiche piuttosto che di abilità sociali (Cadinu / Maass / Lombardo / Frigerio 2006). I neri americani, altro gruppo stereotipizzato negativamente in ambito accademico, hanno performance inferiori al test di entrata per le università americane quando questo è presentato come diagnostico di abilità intellettive piuttosto che delle proprie capacità di memoria (Steele & Aronson, 1995). Questi studi dimostrano che quando un compito viene ritenuto diagnostico delle capacità che, secondo le credenze socialmente diffuse, sarebbero carenti nel proprio gruppo, i membri di questo tendono con il proprio comportamento a confermare questa aspettativa stereotipica. Invece delle proprie capacità individuali, in questi casi diventa rilevante per la prestazione al compito la cattiva reputazione del gruppo d'appartenenza. Questo risultato è stato ottenuto con diversi gruppi sociali e tipologie di prestazioni (per una rassegna si veda, ad es. Maass / Cadinu 2003). Il calo di prestazioni appare una conseguenza piuttosto comune dell'appartenere a un gruppo negativamente stereotipizzato.

Ciò nonostante, la ricerca svolta in questi anni ha messo in evidenza che non tutti membri appartenenti ad un gruppo sono egualmente vulnerabili alla minaccia dello stereotipo (Maass / Cadinu 2003). Uno dei fattori rilevanti è l'importanza attribuita alle competenze messe in discussione dallo stereotipo. Paradossalmente, sarebbero proprio coloro che ritengono maggiormente importante riuscire in quel ambito e che, con molta probabilità, hanno di fatto maggiori competenze a subire un calo nelle prestazioni. La cosa potrebbe apparire piuttosto paradossale, ma diventa comprensibile se si tiene conto che le persone che più vorrebbero riuscire sono anche coloro che si sentono maggiormente "sotto torchio" in situazioni in cui le proprie capacità vengono messe in relazione con lo stereotipo.

Come si evince da questa breve presentazione della teoria e della ricerca sugli effetti della minaccia indotta dallo stereotipo, l'immagine associata ad un gruppo può avere importanti conseguenze sulle prestazioni dei suoi membri. Seppur quindi allo stato attuale non vi siano ricerche che direttamente abbiano esaminato le prestazioni linguistiche, riteniamo che la teoria della minaccia indotta dallo stereotipo possa offrire un'interessante chiave di lettura delle difficoltà linguistiche dei madrelingua italiani in provincia di Bolzano.

2. La ricerca

La teoria della minaccia dello stereotipo offre una spiegazione di tipo psicologico del difficile rapporto che i madrelingua italiani della provincia di Bolzano hanno con la seconda lingua, che necessita tuttavia di essere convalidata attraverso la ricerca empirica. Come detto in precedenza, non vi sono ricerche che dimostrino che l'immagine del gruppo d'appartenenza possa avere degli effetti sulle prestazioni linguistiche. E non vi sono, tanto meno, studi che replichino per gli altoatesini di lingua italiani i risultati ottenuti in precedenti studi sulla minaccia dello stereotipo. Per provare la validità della nostra analisi, si dovrebbe quindi dimostrare che gli altoatesini di lingua italiana mostrano effettivamente una minor padronanza della lingua tedesca nelle situazioni in cui la cattiva reputazione del proprio gruppo è rilevante. Inoltre, come ottenuto in altre ricerche, si dovrebbe riscontrare che a risentire maggiormente degli effetti dell'essere confrontati con l'immagine negativa del proprio gruppo, siano coloro che attribuiscono maggiore importanza all'apprendimento e alla conoscenza del tedesco. Per dimostrare tutto ciò è stato quindi condotto un primo studio sperimentale a cui hanno partecipato circa 80 studenti degli ultimi anni di una scuola superiore di lingua italiana di Bolzano (per maggiori dettagli sulla ricerca, si veda Paladino / Poddesu / Rauzi / Cadinu / Vaes 2006).

Gli studenti che hanno partecipato alla ricerca hanno risposto ad un test di conoscenza della lingua tedesca. Questo test era stato sviluppato in collaborazione con i loro insegnanti di lingua in modo tale che risultasse allo stesso tempo adeguato a testare le loro competenze, ma anche in grado di discriminare vari livelli di competenze. Seppur il test somministrato fosse identico, esso veniva presentato in un diverso contesto in modo da rendere rilevante o non rilevante l'immagine del gruppo linguistico italiano. A metà degli studenti veniva detto che il test era una parte di una ricerca sul bilinguismo in provincia di Bolzano e che i risultati sarebbero serviti a verificare l'effettiva conoscenza della seconda lingua da parte degli studenti madrelingua italiani e tedeschi (condizione sperimentale: ricerca sul bilinguismo). Veniva così loro ricordato il risultato ottenuto da precedenti ricerche da cui era emerso che mentre il 70% dei madrelingua tedeschi padroneggia la seconda lingua, la percentuale per i madrelingua italiani è solo del 30%. Questa presentazione oltre a ricordare la reputazione del gruppo linguistico italiano relativamente alla seconda lingua, rendeva questa pertinente alla situazione di valutazione: il bilinguismo in provincia di Bolzano. Secondo la teoria della minaccia indotta dallo stereotipo è solo quando è rilevante la cattiva immagine del gruppo che i suoi membri hanno prestazioni inferiori. Nella logica della sperimentazione, occorre però allo stesso tempo dimostrare che quando l'immagine del gruppo non è rilevante, non vi sia un calo di prestazioni. A questo fine all'altra metà dei partecipanti si diceva che il test era parte di una ricerca sulla conoscenza delle lingue straniere in Italia e che i risultati sarebbero serviti a verificare l'effettiva conoscenza di una seconda lingua da parte degli studenti di varie province italiane. Veniva così loro detto di precedenti ricerche da cui era emerso che mentre in alcune province ben il 70% degli studenti padroneggia una seconda lingua, in altre province la percentuale era solo del 30%. L'assenza di riferimenti alla provincia di Bolzano e al bilinguismo, rendeva in questo caso la reputazione del gruppo linguistico italiano non rilevante (condizione sperimentale: ricerca sulle lingue straniere). In questo contesto, il test di lingua tedesca non rischiava di essere visto come una prova a conferma o disconferma dell'immagine della comunità linguistica italiana. Dopo questa

presentazione, gli studenti rispondevano al test di lingua tedesca e ad alcune domande volte a rilevare l'importanza da loro attribuita alla conoscenza della lingua tedesca.

L'analisi dei dati² ha rivelato risultati piuttosto interessanti e in linea con la teoria della minaccia indotta dallo stereotipo. Gli studenti che attribuivano una maggiore importanza alla conoscenza della lingua tedesca commettevano più errori e davano meno risposte corrette al test di lingua tedesca quando la ricerca era presentata come uno studio sul bilinguismo in provincia di Bolzano invece che come uno studio sulla conoscenza delle lingue straniere in Italia. In altri termini le loro prestazioni al test da discrete e chiaramente superiori a quelle degli studenti che non ritenevano importante la conoscenza della lingua tedesca peggioravano significativamente diventando altrettanto scarse quando veniva chiamata in causa la cattiva reputazione del gruppo linguistico italiano. Per capire meglio le ragioni di questo calo di prestazioni, abbiamo condotto delle ulteriori analisi³, in ci siamo focalizzati unicamente su coloro che consideravano importante riuscire nella lingua tedesca, in altri termini, sugli studenti che si identificavano fortemente con la seconda lingua. Queste analisi hanno evidenziato che le prestazioni peggioravano quando si diceva che la ricerca verteva sul bilinguismo in Alto Adige, in quanto vi era un abbassamento delle aspettative di riuscita al test. Il solo ricordare come il proprio gruppo linguistico non abbia particolari competenze nella seconda lingua, induceva gli studenti a pensare, ancor prima di confrontarsi con il compito di lingua, che la loro performance non sarebbe stata buona e, come dimostrano i risultati al test, di fatto questa aspettativa diventava realtà.

Questi risultati avvalorano l'idea che i meccanismi descritti dalla teoria della minaccia indotta dallo stereotipo siano responsabili di alcune delle difficoltà con la seconda lingua della popolazione di lingua italiana della provincia di Bolzano. Essi dimostrano piuttosto chiaramente che l'immagine che si è consolidata nel tempo di un gruppo linguistico italiano poco competente nella seconda lingua abbia delle conseguenze negative sulle prestazioni linguistiche dei madrelingua italiani. Gli studenti della nostra ricerca, quando confrontati con l'immagine negativa del proprio gruppo, si sentono meno capaci e di fatto mostrano una minor padronanza della lingua tedesca.

A questo primo studio ne è seguito un secondo a cui hanno partecipato altrettanti studenti di una scuola superiore di lingua italiana di Bolzano. In un secondo studio volevamo più direttamente esaminare il ruolo della percezione che il gruppo linguistico italiano in provincia di Bolzano sia svantaggiato per quanto riguarda le prestazioni nella seconda lingua dei madrelingua italiani. Noi avevamo ipotizzato che questo malessere, in quanto strettamente associato alle questioni linguistiche, potesse anche esso provocare un calo nella padronanza della seconda lingua. A tal fine, circa quindici giorni prima di somministrare il test di lingua agli studenti abbiamo chiesto di rispondere a un questionario dove, tra altre domande, ve ne erano alcune molto simili a quelle poste nel Barometro linguistico dell'Alto Adige. In particolare veniva loro chiesto se e quanto frequentemente a loro parere il gruppo linguistico italiano in provincia di Bolzano era svantaggiato in generale, nella ricerca di un lavoro e nell'affrontare l'esame di bilinguismo. Un secondo studio ci offriva anche l'opportunità di ovviare a un limite del precedente. Nel primo studio avevamo

2 Le prestazioni al test di lingua tedesca sono state analizzate tramite un'analisi della regressione utilizzando come predittori la condizione sperimentale (Ricerca sul bilinguismo in Provincia di Bolzano vs. Ricerca sulle lingue straniere in Italia), l'importanza attribuita ad una buona conoscenza della lingua tedesca, e l'interazione tra questi due predittori. I risultati che qui vengono descritti si riferiscono all'interazione che è risultata significativa.

3 Nello specifico sono state condotte delle analisi mediazionali (Baron / Kenny 1986).

ricordato in modo esplicito le difficoltà nella seconda lingua del gruppo linguistico italiano. Anche se le percentuali presentate sono molto simili a quanto effettivamente riscontrato dai sondaggi (si veda ad es. il già citato Barometro linguistico dell'Alto Adige, ASTAT, 2006), ci si può tuttavia chiedere se l'effetto sulle prestazioni possa essere altrettanto negativo nel caso in cui questi dati sulla disparità di competenze tra gruppo linguistico italiano e tedesco non vengano chiaramente esplicitati. Per questo motivo in questo secondo studio quando si presentava la ricerca, dicendo che riguardava il bilinguismo in provincia di Bolzano, veniva menzionato in modo generico che vi erano differenze tra i due gruppi linguistici, senza però riportare quale dei due avesse maggiori competenze. In questo modo non veniva ricordata esplicitamente, ma tutt'al più implicitamente, la non eccellente reputazione della popolazione di lingua italiana in quanto a conoscenza della seconda lingua. Questo secondo studio ci offriva inoltre l'opportunità di verificare gli effetti sulle prestazioni nella seconda lingua in modo più ampio di quanto fatto nel precedente studio. Nello specifico oltre a somministrare un test di grammatica, ai partecipanti è stato chiesto di leggere una serie di parole in tedesco. La pronuncia veniva quindi registrata e in seguito fatta valutare da due madrelingua tedesca. Al di là di questi aspetti, questo secondo studio era identico al precedente (per maggiori dettagli sulla ricerca, si veda Paladino / Poddesu / Rauzi / Cadinu / Vaes 2006).

L'analisi dei dati⁴ ha rivelato nuovamente risultati piuttosto interessanti. La percezione del proprio gruppo linguistico come svantaggiato aveva un ruolo importante nel determinare le prestazioni in tedesco solo quando la ricerca veniva presentata come uno studio sul bilinguismo. In questo caso viene infatti riscontrato un effetto negativo sulla padronanza nella seconda lingua tale per cui più gli studenti ritenevano che il gruppo linguistico italiano fosse svantaggiato in provincia di Bolzano, tanto più commettevano errori di grammatica e pronuncia in tedesco. È importante notare che ciò avveniva indipendentemente dalle loro conoscenze personali nella seconda lingua⁵. Ovviamente questa sensazione di appartenere ad un gruppo svantaggiato nel contesto altoatesino non giocava nessun ruolo quando la ricerca veniva presentata come uno studio sulla conoscenza delle lingue straniere in Italia. In questo caso, il migliore predittore delle prestazioni degli studenti era il loro voto in tedesco. Ulteriori analisi⁶, condotte per meglio comprendere il calo delle prestazioni nella condizione in cui la ricerca era stata presentata come uno studio sul bilinguismo, hanno messo in evidenza il ruolo dell'immagine del gruppo d'appartenenza. L'effetto della percezione di essere un gruppo svantaggiato sulle prestazioni linguistiche risulta infatti mediato dal ritenere il proprio gruppo come poco competente. In altri termini, queste analisi indicano che coloro che percepiscono il proprio gruppo come svantaggiato in provincia di Bolzano, allo stesso tempo ritengono che questo sia poco competente nella seconda lingua e, paradossalmente, tendono con il proprio comportamento linguistico a confermare questa aspettativa.

3. Conclusioni

Gli studi che abbiamo condotto avvalorano l'idea che alcuni meccanismi di tipo psicologico siano responsabili del perdurare delle difficoltà della popolazione di lingua italiana della provincia di Bolzano con la seconda lingua. Nello specifico, abbiamo dimostrato che lo stereotipo secondo

4 Le prestazioni al test di lingua tedesca e le prestazioni al test di pronuncia sono state analizzate in un'analisi della regressione utilizzando come predittori la condizione sperimentale (Ricerca sul bilinguismo in Provincia di Bolzano vs. Ricerca sulle lingue straniere in Italia), la percezione di essere un gruppo svantaggiato, e l'interazione tra questi due predittori. I risultati che qui vengono descritti si riferiscono all'interazione che è risultata significativa.

5 Come indicatore delle conoscenze personali in lingua tedesca è stato utilizzato il voto scolastico.

6 Nello specifico sono state condotte delle analisi mediazionali (Baron & Kenny, 1986)

il quale la popolazione di lingua italiana non ha una conoscenza adeguata della lingua tedesca ed è svantaggiata in questo territorio alimenta in modo problematico un rapporto, già di per sé non facile, con la lingua tedesca. Quando si diceva che la ricerca riguardava il bilinguismo in provincia di Bolzano, gli studenti mostravano una minor padronanza della lingua tedesca sia nei suoi aspetti grammaticali sia nella pronuncia. Questi risultati presentano, a nostro parere, interessanti implicazioni applicative. Prima però di discuterle, riteniamo opportuno fornire alcuni chiarimenti.

Quando noi utilizziamo il termine *stereotipo* oppure *reputazione di gruppo* per indicare che aspetti quali "la scarsa competenza nella seconda lingua" e "la percezione di essere un gruppo svantaggiato" sono parte dell'immagine del gruppo linguistico italiano dell'Alto Adige non vogliamo negare che essi possano corrispondere per alcuni versi alla realtà. Impieghiamo questi termini per un duplice motivo. Da un lato, è una questione di coerenza rispetto alla letteratura scientifica a cui ci siamo ispirati per la nostra analisi (la minaccia indotta dallo stereotipo). Dall'altro è per evidenziare che, al di là del fatto che questa immagine corrisponda o meno alla realtà, per il solo fatto che è socialmente condivisa ha delle conseguenze nel comportamento dei suoi membri. Nei due studi che abbiamo condotto viene infatti dimostrato che questa credenza o, se vogliamo dare un aspetto di realtà, questa consapevolezza delle scarse competenze in tedesco dei madrelingua italiani provoca un calo di padronanza nella seconda lingua. È come se in questi casi, le competenze individuali (quanto uno ha studiato, etc.) non avessero più un ruolo, perché tanto quello che conta nella prestazione linguistica è quello che si pensa siano le capacità linguistiche del gruppo d'appartenenza.

Questo risultato ha, a nostro parere, interessanti implicazioni applicative. Esso suggerisce che la percezione da parte della popolazione di lingua italiana di essere un gruppo svantaggiato in provincia di Bolzano non sia solo una conseguenza, come proposto ad esempio nella recente ricerca dell'ASTAT, ma allo stesso tempo un fattore che osteggia un rapporto sereno con la lingua tedesca. Seguendo questa linea di ragionamento, spezzare questo circolo vizioso tra credenze e comportamenti potrebbe diventare uno degli elementi su cui agire in interventi finalizzati alla promozione del bilinguismo in Alto Adige. A tal fine potrebbe essere utile rendere noti i progressi compiuti dal gruppo linguistico italiano sul bilinguismo in questi 30 anni e segnalare, soprattutto alle nuove generazioni, dei modelli positivi, ovvero delle persone che sono diventate bilingui in provincia di Bolzano. Recenti studi hanno infatti evidenziato che per ridurre gli effetti della minaccia indotta dallo stereotipo occorre liberare il campo il più possibile da pregiudizi e preconetti, in modo che la persona si senta valutata per le sue capacità personali (Davies, Spencer, Steele, 2005).

In questo manoscritto abbiamo proposto e dimostrato in due studi sperimentali che alcune difficoltà nell'uso della seconda lingua da parte dei madrelingua italiani dell'Alto Adige derivano da meccanismi di tipo psicologico. Ricerche future potranno avvalersi di questi risultati per meglio comprendere il complesso rapporto con la seconda lingua e quali strade percorrere per promuovere e sostenere il bilinguismo in provincia di Bolzano.

Bibliografia

- ASTAT (2006): *Barometro linguistico dell'Alto Adige*. Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige Istituto provinciale di Statistica, Bolzano.
- Baron, Ruben / Kenny, David (1986): The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Cadinu, Mara / Maass, Anne / Lombardo, Mery / Frigerio, Sara (2006): Stereotype threat: The moderating role of locus of control beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 36, 183-197.
- Davies, Paul / Spencer, Steven / Steele, Claude (2005): Clearing the air: Identity safety moderates the effects of stereotype threat on women's leadership aspirations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 276-287.
- Maass, Anne / Cadinu, Mara (2003): Stereotype threat : When minority members underperform. *European Review of Social Psychology*, 14, 243-275.
- Paladino, Maria-Paola / Poddesu, Luciana / Rauzi, Manuel / Cadinu, Mara / Vaes, Jeroen (2006): *Second language competence of the Italian-speaking population in Alto-Adige/Sudtirol: Evidence for a linguistic stereotype threat*. Manuscript submitted for publication.
- Snyder, Mark, / Stukas, Art (1999): Interpersonal processes: The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review of Psychology*, 50, 273-303.
- Steele, Claude, / Aronson, Joshua (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Steele, Claude, / Spencer, Steven / Aronson, Joshua (2002): Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 379-440.

Décrire les pratiques langagières plurilingues: constituants et niveaux d'organisation du discours

Sofia Stratilaki, Université Paris 3-Sorbonne nouvelle, DILTEC, sofiastratilaki@web.de

Abstract

References to the concept of representation are becoming increasingly common in studies on languages and language learning and teaching. In particular, key questions in immersion programmes are concerned with the ways in which multilingual skills and strategies are related to communication and learning of the language registers in L1, L2 and Ln, which are required for the learner to function successfully in institutional settings, where these languages are being used for instruction of educational content. Following this perspective, the present study seeks to ascertain whether the learners' social representations of languages, including their features and status, shape the processes and strategies they develop and implement for language learning and use. Of particular concern for the present paper are learners' representations of *plurilingual competence*, and their motivation and attitudes towards languages. According to our results, representations are closely linked to the learner's life experience and linguistic practices; as objects of discourse, they are subject to strong variation, on-going negotiation and/or reconstruction.

1. Introduction

L'idée selon laquelle une analyse détaillée des pratiques langagières plurilingues nécessite la prise en compte de facteurs liés aux représentations du plurilinguisme semble être aujourd'hui largement partagée, aussi bien par les sociolinguistes que par les analystes du discours ou les interactionnistes. Néanmoins, le statut de ces facteurs dans la description de différents types de discours, les fonctions que peuvent remplir ces facteurs, les relations qu'ils entretiennent entre eux dans des structures complexes ainsi que les moyens théoriques développés pour en rendre compte varient considérablement d'une discipline à l'autre, voire d'un auteur à l'autre. Si cette complexité affecte en profondeur les recherches en sciences du langage, c'est d'abord parce qu'elle va de pair avec une perception renouvelée de la place des individus dans l'organisation des productions langagières, qui ne sont plus perçues comme des réalités sémiotiques abstraites et décontextualisées, dont il faudrait décrypter la signification, mais comme des *pratiques langagières*, dont il s'agit d'étudier la dimension sociolinguistique (Stratilaki, 2005a). Avant de préciser les orientations principales de cette contribution, il semble donc indispensable d'explicitier, sommairement, nos objectifs, de spécifier notre objet d'étude et de situer avec précision nos propres analyses, à supposer qu'elles soient originales, à l'intérieur d'un domaine caractérisé avant tout par des concepts complexes.

Pour ce faire, nous commencerons par préciser quelques éléments théoriques en lien avec la posture épistémologique que nous adoptons. Dans un deuxième temps, nous chercherons à illustrer cette posture et à la mettre au défi d'une étude de cas, que nous emprunterons à un corpus d'entretiens réalisés avec des apprenants franco-allemands. Cette démarche d'analyse fondée sur des données orales nous permettra, d'une part, de préciser le rôle de la représentation dans la manière dont des apprenants bilingues conçoivent le plurilinguisme

en général, et leur compétence plurilingue, en particulier. D'autre part, elle nous permettra d'identifier les trois champs thématiques autour desquels cette contribution se structure :

- les *situations de contacts des langues*, comme points de rencontre entre apprenants et langues, et comme lieux de mise en œuvre des stratégies d'appropriation et de construction des connaissances ;
- la *représentation* comme l'une des problématiques constitutives des sciences humaines, et comme unité d'analyse de l'action et de la communication des individus dans le monde social¹ ;
- enfin, le *discours* en tant que processus de médiation et comme instrument permettant de penser le rapport entre langage et connaissance, ou entre langage et monde.

En nous appuyant sur ces trois champs, nous chercherons plus particulièrement à mettre en évidence les modalités par lesquelles les représentations discursives, en tant que ressources sémiotiques rendues reconnaissables et intelligibles par le discours, préfigurent ou reconfigurent certains éléments constitutifs de la compétence plurilingue des apprenants. Nous nous bornerons, dans le cadre spécifique de cette contribution, à évoquer celles qui permettront de définir plus clairement notre objet d'étude et d'explicitier notre démarche d'analyse. Ces considérations nous conduisent dès lors à faire l'hypothèse selon laquelle les représentations, définies comme des valeurs, idées ou images, peuvent faire l'objet d'une première analyse à caractère descriptif, c'est-à-dire qu'elles peuvent être identifiées, catégorisées et classées par les linguistes. De ce point de vue, si l'on admet, avec Mondada (1998 : 130) que "les représentations ne sont pas simplement des images stabilisées propres à des sujets ou à des collectivités mais sont des versions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux" force est de constater que les représentations sont dotées de propriétés permettant de comprendre, à différents niveaux, les comportements linguistiques des acteurs sociaux. À ce titre, elles peuvent également faire l'objet d'une seconde analyse, à caractère explicatif, c'est-à-dire d'une analyse qui consiste à la fois à repérer la distribution et l'articulation des marqueurs et à interpréter les opérations énonciatives, et ce de manière à rendre compte de la complexité des pratiques langagières plurilingues. Nous nous pencherons ainsi, dans les lignes qui suivent, autant sur les formes méta-énonciatives, même si celles-ci ne sont pas systématiquement présentes, que sur la signification d'objets qu'elles introduisent, accompagnent et renforcent, à travers de simples reformulations, en postulant qu'un objet de discours aussi complexe que le plurilinguisme déclenche ces procédures de façon privilégiée. Nous sommes toutefois conscientes que ces analyses, en s'inscrivant à la fois dans les approches du plurilinguisme et des discours, restent incomplètes et à certains égards approximatives. Or, elles constituent, à notre sens, des instruments heuristiques puissants dans la mesure où elles permettent de décrire, du moins en partie, la manière dont les locuteurs (co-)construisent,

1 À propos de la dimension sociale des représentations Gajo (2000 : 39-45) souligne que "les représentations sont foncièrement sociales. Elles se constituent, circulent, se font et se défont dans un lieu social et pour ce lieu, qu'elles contribuent à rendre visible et intelligible. Cette dimension sociale se manifeste autant dans la forme (en tant que reflétant un processus) des représentations que dans leur contenu (objet). [...] La diffusion sociale d'une représentation sociale peut être saisie à travers la notion de disponibilité sociale. [...] Nous pouvons distinguer deux réseaux de disponibilité sociale pour les représentations : un réseau commun (interne) et un réseau spécifique (externe)". D'ailleurs, on citera à ce sujet, à titre d'exemple, Matthey (1997) sur le rapport entre contacts de langues et représentations.

négocient et modifient leurs représentations sur le plurilinguisme. Dans cette perspective, elles offrent l'avantage, par rapport à un modèle d'analyse strictement discursif, de dépasser les considérations abstraites pour proposer une formalisation explicite des pratiques langagières plurilingues (cf. Stratilaki, 2006b). C'est donc dans ce va-et-vient entre linguistique et d'autres sciences humaines que réside la dynamique du cadre d'analyse que nous préconisons. C'est à cette articulation de disciplines et de concepts que les paragraphes suivants seront consacrés.

2. Carrefours interdisciplinaires et circulation de concepts

En dépit de différences épistémologiques importantes, que n'ont pas manqué de souligner divers auteurs (cf. Véronique, 2001 ; Beacco 2004), des disciplines comme la pragmatique psychosociale (Filliettaz 2002), la linguistique appliquée (Lüdi & Py 2002), l'analyse conversationnelle d'orientation méthodologique (Schegloff, 1986) ou encore l'analyse du discours de tradition francophone (Beacco 1988) ont adopté un ensemble de principes méthodologiques convergents, à savoir la prise en compte des contextes de production des activités langagières et des ressources individuelles dans la régulation des processus discursifs. Le rôle du discours s'est ainsi progressivement trouvé au centre de nombreuses recherches portant sur le plurilinguisme au cours de ces dernières années. Cette complexification a produit des bouleversements majeurs dans la description et l'interprétation de concepts d'analyse, et ce à deux niveaux bien distincts.

Au plan théorique, l'étude des pratiques langagières plurilingues a nourri la réflexion des linguistes à propos de la notion de *compétence de communication*. Elle a, par exemple, permis de reconnaître le fait que la compétence communicative d'un apprenant dans une langue relève non seulement des autres langues qu'il peut connaître et des types d'interactions où l'acteur se trouve engagé, mais encore des contraintes que ces dernières présentent et des stratégies retenues pour les gérer. Une telle perspective implique, comme le soulignent Arditty et Coste (1987), que la production langagière de l'apprenant dans l'interaction sociale² n'est pas la simple mise en œuvre d'une compétence, fût-elle à plusieurs registres, mais le résultat de stratégies d'adaptation à l'autre, à une situation donnée et aux normes d'usage de la parole. En ce sens, tout locuteur se construit une représentation des caractéristiques du destinataire, dont celle des ressources linguistiques et du degré de connaissance de langue(s) qu'il partage avec son interlocuteur. Prolongeant l'analyse du "processus d'individualisation (dans le langage) dont locuteur et interlocuteur sont les agents", Charaudeau (1995a) détermine dans l'interaction deux types d'entités. Il s'agit, d'une part, d'un être agissant, qui est, selon la perspective sociologique, l'acteur social et siège de stratégies communicatives ; il s'agit, d'autre part, d'un être de parole avec des stratégies discursives susceptible par sa nature même d'assumer "plusieurs sortes d'identités discursives" en fonction des rôles communicationnels. D'ailleurs, Schütz (1899-1959), et à sa suite l'interactionnisme symbolique³, insiste sur la réflexivité de l'agent, sur une forme discursive qui émerge au cours d'une activité du locuteur, non seulement

2 Le terme d'*interaction* est difficile à délimiter et reçoit plusieurs définitions thématiques tel ou tel aspect de la rencontre entre êtres humains. Pour Goffman (1974 : 7) "l'interaction est une classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe". L'École de Palo Alto met, quant à elle, l'accent sur les messages échangés entre des individus. D'une manière générale, on entend par *interaction* la "détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence" (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 17).

3 On notera à ce sujet que Mead (1963 : 39), le père fondateur de l'interactionnisme symbolique envisage les interactions humaines comme suit : "il y a une interaction dans laquelle les gestes remplissent leurs fonctions, c'est-à-dire provoquent les réactions d'autrui, ces réactions devenant à leur tour ses stimuli pour une réadaptation, jusqu'à ce

énonciative mais plus généralement sociale, sur la dimension constitutive de l'interaction ainsi que sur le sens comme accomplissement interactif. Problématique que l'on retrouve partiellement dans les travaux de Mondada, à titre d'exemple, qui tout en accordant une place majeure dans l'analyse des interactions sociales aux usages langagiers, elle souligne : "au lieu de chercher à isoler des entités stables à décrire, échappant totalement ou en partie aux variations, il s'agit plutôt de décrire les discontinuités et les processus énonciatifs dynamiques qui les fondent, et notamment les mouvements de destabilisation et stabilisation" (Mondada, 1995 : 114). Cette pluralité des approches d'analyse des productions langagières a contribué au développement des démarches interdisciplinaires, dans lesquelles les rapports entre théorie et pratique se trouvent repensés, et dans lesquelles des analyses multidimensionnelles viennent nourrir et exhiber la complexité du discours.

Au plan méthodologique, l'intérêt de l'analyse des productions verbales réside dans la manière dont les locuteurs en co-présence sont conduits à thématiser la situation de communication, à expliciter leurs représentations sur un objet de discours et à négocier les rôles qu'ils souhaitent prendre dans l'organisation de l'activité langagière. Bien que confronté à des questionnements d'une tout autre nature, Ali Bouacha (1984) souligne, dans le cadre de son étude sur les structures énonciatives et argumentatives du discours universitaire, que le processus discursif articule des opérations langagières et des procédures discursives, telles que la généralisation, la polémisation, la narrativisation et la référentialisation. À l'instar d'Ali Bouacha (*op.cit.*), nous considérons ces procédures comme des structures constituées à un palier intermédiaire entre les opérations discursives, permettant la matérialité du discours, et l'émergence d'une chaîne de re-présentations fonctionnant comme des indices de contextualisation des énoncés que le locuteur construit au cours de son activité langagière⁴. Ce point de vue ouvre un champ d'analyse compatible avec la visée fondamentale de l'ethnométhodologie (Sacks 1992 ; Relieu 1993 ; Lynch 1994), consistant plus spécifiquement à décrire les procédures par lesquelles les locuteurs mènent à bien une représentation, la considèrent comme un objet de discours dynamique, et de ce fait l'exploitent dans des descriptions ou des raisonnements. En effet, ces observations rejoignent largement celles de Mondada, qui rappelle d'ailleurs que "dans le cadre ethnométhodologique, la notion de 'représentation' est respecifiée : au lieu d'être utilisée comme une *ressource* pour l'analyse ou pour l'élaboration théorique, la représentation est traitée comme un *thème* sur lequel porte l'analyse. Il s'agit alors d'interroger ce que font les acteurs quand ils représentent, quelles pratiques ils mettent en œuvre, quand (dans quels contextes) et comment ils entreprennent ce qu'ils appellent une représentation" Mondada (1998 : 134). Cette conception s'accompagne bien évidemment d'une vision du discours comme processus contextualisé, lui aussi en élaboration constante. Dès lors, plutôt que de considérer qu'une analyse des représentations s'inscrit dans une opposition radicale à une perspective discursive, il semble plus judicieux d'admettre que toute manifestation d'une représentation dans le cadre d'une activité verbale présente nécessairement une dimension communicative et une dimension sociale, comme l'explique bien Berthoud :

que l'acte final lui-même s'accomplisse. [...]. Nous avons là une série d'adaptations entre deux êtres qui réalisent un acte social commun".

- 4 Pour ne prendre que quelques exemples, on notera ici les travaux récents de Burger (1997, 1999) où on trouve des considérations intéressantes portant sur la stratification des prises de rôle et sur la distinction entre ce qu'il convient d'appeler, d'après Charaudeau (1995b), des *rôles sociaux* et des *rôles communicationnels*.

le jeu complexe de la détermination au fil de l'interaction verbale montre que les sujets-parlants traitent les objets de leurs discours, et partant leurs représentations, comme des entités hétérogènes, aux frontières floues, vagues, labiles, maléables et flexibles, en constante réélaboration pour répondre et s'adapter aux besoins et objectifs communicatifs. Ces objets "indirects" se trouvant constamment remaniés au travers de processus complexes de discrétisation et de condensation (Berthoud, 2001 : 150).

En ce sens, nous pouvons ici considérer, à la suite de Castellotti *et al.* (2001 : 103), que deux angles d'approche, chacun figurant un continuum, peuvent être pratiqués en analyse de pratiques langagières, et ce afin de cerner les représentations du plurilinguisme. Il s'agit, d'un côté, d'une analyse qui tient compte du contenu, "analysable dans des productions des apprenants/locuteurs censés les exprimer ; les représentations étant alors supposées préalables au discours et susceptibles d'être repérées et étudiées pour elles-mêmes" ; il s'agit, de l'autre, d'une analyse qui tient compte à la fois des mouvements séquentiels graduels et des transformations formelles ainsi que de l'orientation des locuteurs vers ces formes, "en travaillant sur les traces laissées par ces représentations dans le discours et en étant conscients que les formes ne sont pas de purs reflets mais bien aussi des outils pour construire ces procédures de structuration des représentations". La reconnaissance de cette double dimension nous semble en effet indispensable pour permettre l'intégration de nouvelles dimensions imposées par la problématique du plurilinguisme ; c'est, à notre sens, cette prise en considération qui faisait défaut, jusqu'à nos jours, dans la description du discours des apprenants plurilingues.

3. Les représentations du plurilinguisme et la question de niveaux du discours

Dans les lignes qui suivent, nous tâcherons d'analyser les pratiques langagières des apprenants scolarisés dans l'établissement franco-allemand de Buc (Versailles)⁵. Les réflexions qui seront proposées, sans prétendre à aucune analyse exhaustive, s'appuient sur des données de discours situés, tels qu'ils peuvent être observés sous la forme stabilisée du document oral enregistré, en particulier des entretiens semi-dirigés de groupe pour lesquels un guide spécifique a été étudié. Ce guide entraîne en effet un discours argumentatif et narratif élaboré dont le contenu est très riche du point de vue des représentations sociales du plurilinguisme. Précisons que, dans notre analyse, les représentations qui interviennent dans l'organisation du discours font en quelque sorte intervenir l'ensemble des paramètres constitutifs de l'activité langagière. Nous nous centrerons principalement sur le fonctionnement de la communication, et plus particulièrement sur les stratégies de gestion de ressources langagières que mobilisent les locuteurs au cours de leurs productions discursives. L'extrait suivant, tiré d'un entretien avec deux apprenants du lycée, permet, de notre point de vue, de rendre compte à la fois de la complexité de cette situation de communication et de son lien avec les processus discursifs qui la médiatisent.

⁵ Pour une discussion plus approfondie des représentations et des pratiques langagières des apprenants des lycées franco-allemands de Buc (Versailles), de Fribourg (Brisgau) et de Sarrebruck (Sarre), nous nous permettons de renvoyer à Stratilaki (2004a, 2004b, 2005b, 2006a).

Extrait (corpus LFA-Buc)⁶***Ce sont souvent des trous de mémoire dans une langue...***

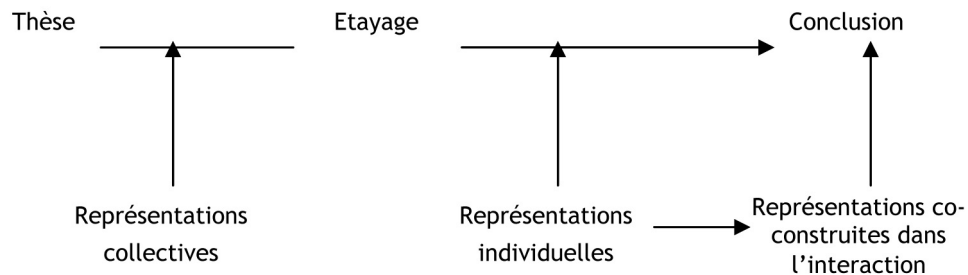
01A [...] je pense être bilingue français-allemand\ car je parle couramment français et allemand\ & mais ça dépend des personnes\ avec des amis français je parle le français\ avec mes amis allemands je parle l'allemand\ ' on a des points de repères avec une certaine personne [...] avec les autres bilingues, ceux qui parlent bien, pas parfaitement mais quand même ils maîtrisent très bien la langue/alors ils sont aussi bilingues, eh' je parle le français puisqu'on est en France\ ou lorsqu'il me manque un mot en allemand mais que je le sais en français je change la langue\ je pense que c'est plus facile pour moi mais/ je pense & je pense que ce sont moins les circonstances qui donnent lieu à un changement de langue\ mais plus un manque d'un mot ou même une expression que l'on trouve pas [...] Bonne question. En français je crois que c'est surtout la ressemblance des mots (changement d'articles, du temps, des verbes) qui m'a posé de petits problèmes. Auf Deutsch, ich habe nie die 4 Fälle (Akkusativ, Genitiv....) richtig durchgenommen und mache deshalb dort einige Fehler. Ansonsten habe ich hier auch kleine größere Schwierigkeiten getroffen. Les meilleures situations pour apprendre une langue sont à l'école. Pour devenir bilingue, surtout ne pas apprendre une liste de vocabulaire par cœur, mais relire un texte ou recopier les mots que l'on souhaite apprendre. Si l'on regarde un film dans cette langue, il faut absolument qu'il soit sous-titré dans cette langue, car l'auditif est trop éphémère pour retenir la langue : il faut voir et comprendre. Il faut apprendre à communiquer avec l'autre, à lui répondre en français ou en allemand/ c'est pareil. En dehors : Si l'on est dans ce pays et que l'on connaît les bases de grammaire, il suffit de parler et de marquer dans un carnet le nouveau vocabulaire. Il faut parler et utiliser la langue qu'on veut apprendre.

22B [...] oui ce sont souvent des trous de mémoire dans une langue\ ce sont souvent complétés par des mots de l'autre langue\ moi par exemple/ je voyais ces langues toujours comme parallèles mais strictement séparés en même temps\ c'est pour cela que j'ai du mal à faire des traductions du français à l'allemand et vice-versa\ mais je pense que la langue choisie dépend aussi de l'entourage\ ou même si l'on veut être compris par les autres\ dans ce cas là on utilise l'autre langue, les deux techniques sont complémentaires en fait\ [...] Être bilingue c'est pouvoir s'exprimer aussi bien dans une langue comme dans l'autre. Si on peut parler deux langues, on peut aussi parler plusieurs langues parfaitement. On peut parler plus ou moins deux langues et parler parfaitement plusieurs langues.

Dans l'extrait rapporté ci-dessus, il semble que le choix de langue(s) dépend largement des représentations, des enjeux de communication et du contexte discursif. Il contribue en retour à configurer les modalités par lesquelles les locuteurs construisent leur discours, comme le

⁶ Les transcriptions sont orthographiques. Conventions de transcriptions adoptées : ... pauses petite/moyenne, 1'' pauses en secondes, : allongement de la syllabe, / \ intonations montante/ et descendante\, PLU rilingue segment accentué, xxx segment inaudible, & enchaînement rapide, (question) commentaires du transcripteur, ^ liaison. . Remarque complémentaire : nous soulignons que nos données, dont on a veillé à ce qu'elles soient représentatives d'une population linguistique déterminée, sont situées, elles sont uniquement langagières et souvent plurilingues et c'est cette matérialité que nous analyserons dans les extraits rapportés dans cette contribution.

témoignent les séquences suivantes : *"lorsqu'il me manque un mot en allemand mais que je le sais en français je change la langue"* ou encore *"il faut voir et comprendre. Il faut apprendre à communiquer avec l'autre, à lui répondre en français ou en allemand, c'est pareil"*. Ces mouvements séquentiels ne contribuent pas uniquement à structurer le discours et la trajectoire de l'argumentation au cours de l'activité langagière, mais ils constituent également le contexte où des ressources langagières sont mobilisées par le locuteur pour élaborer les objets de son discours. En effet, la saisie de l'objet de discours se fait d'abord selon un savoir préalable, basé sur des connaissances établies et sur des représentations objectives *"je pense être bilingue français-allemand car je parle couramment français et allemand"*. Le nom même du bilingue est motivé, de façon à faire une première description de la notion. À cette représentation objective, basée sur des discours préexistants, tel que, par exemple, être bilingue signifie pouvoir parler couramment français et allemand, s'ajoute une représentation subjective basée sur les expériences personnelles du locuteur *"avec les autres bilingues, ceux qui parlent bien, pas parfaitement mais quand même ils maîtrisent très bien la langue, alors ils sont aussi bilingues"*. Nous remarquons ici le recours fréquent à la prise en charge énonciative *"je pense"* permettant de profiler les représentations individuelles de l'énonciateur dans son discours. Tout se passe comme si, alors que le cadre énonciatif de la notion de bilingue avait été garanti par la procédure de généralisation, la notion se révélait être très complexe dépassant les limites d'un seul niveau d'analyse de l'activité discursive. C'est alors qu'interviennent des médiations symboliques, telles que la liste du vocabulaire ou le film, assurant la cohérence du discours et permettant d'introduire des éléments, qui viennent, en quelque sorte, jeter un pont entre thèse et conclusion. On peut décrire le parcours de cette procédure par le schéma, certes simplifié, suivant (Stratilaki 2006b):



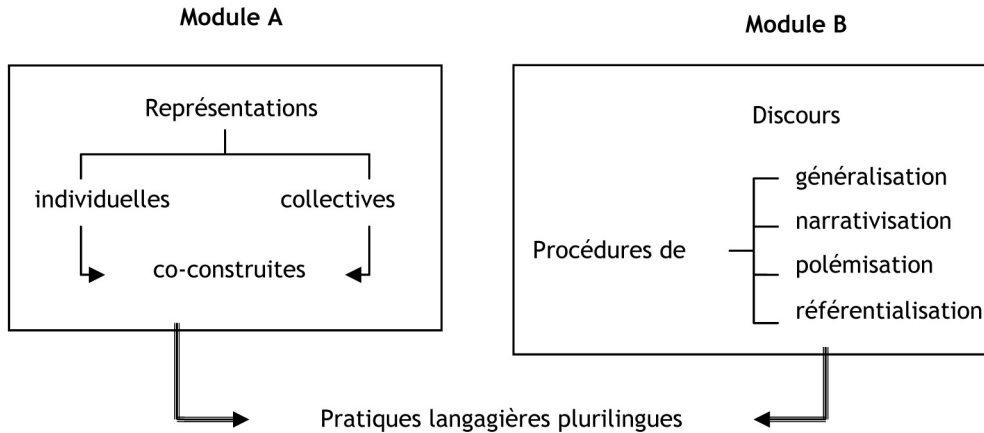
Comme nous l'avons déjà souligné dans Stratilaki (2006b), le schéma ci-dessus ne permet pas d'explicitier pleinement les liens entre les représentations et leur mise en discours, mais il contribue néanmoins à montrer que différents niveaux interviennent dans l'organisation du discours argumentatif du locuteur contribuent à son organisation. On peut donc affirmer, à nouveau, qu'il s'agit d'une organisation complexe qui peut être décomposée en des sous-systèmes permettant de décrire et d'analyser les pratiques langagières des apprenants et les représentations sous-tendant de telles pratiques.

Dans cette perspective, les représentations que les locuteurs se font de la maîtrise linguistique des langues peuvent avoir un poids considérable quant au choix de la langue dans la communication. En d'autres termes, les locuteurs au fil de leurs pratiques langagières recourent autant à des représentations situées et explicites du plurilinguisme qu'à des ressources

plurilinguistiques pour organiser certaines activités langagières *"je voyais ces langues toujours comme parallèles mais strictement séparés en même temps"* ou encore pour résoudre une panne lexicale ainsi qu'un problème d'intercompréhension, comme le témoignent les séquences suivantes : *"lorsqu'il me manque un mot en allemand mais que je le sais en français je change la langue"*, *"ce sont souvent des trous de mémoire dans une langue, ce sont souvent complétés par des mots de l'autre"* ou même *"si l'on veut être compris par les autres"*. C'est ainsi que lorsque l'apprenant tente de combler ses lacunes, il met en œuvre une compétence procédurale, c'est-à-dire des stratégies heuristiques lui permettant de communiquer en dépit de moyens insuffisants, autrement dit, de communiquer en dépassant les limites de ses moyens langagiers. La description de ces moyens est décomposée en une série d'énoncés, chaque énoncé pouvant être interprété seul ou pouvant contribuer à l'enrichissement des autres énoncés. À ce propos, nous remarquons l'emploi des pronoms démonstratifs, des répétitions de substantifs ou même des particules d'articulation ou d'opposition permettant d'incorporer des descriptions qui varient selon la longueur de l'énoncé (pour prendre un exemple, nous pouvons ici citer les particules *mais*, *si*). En ce sens, les éléments s'enchaînent selon une succession dans laquelle un objet de discours est d'abord repéré, puis devient à son tour repère pour l'objet suivant à repérer. Cette "orientation" obéit aux exigences de l'activité discursive, qui est de déployer plusieurs procédures (dont les quatre qu'on a citées *supra*) pour assurer la cohérence du discours. En ce qui concerne les propriétés de chaque procédure, toujours en relation avec les différents niveaux d'organisation du discours, il nous semble que celles-ci sont ici présentées comme se constituant localement au fil de la production discursive, et donc comme étant flexibles et malléables à tout moment.

Nous remarquons, par le biais de cette analyse, que les représentations des apprenants franco-allemands sur leur compétence plurilingue impliquent des conduites stratégiques permettant un fonctionnement plus ou moins constant de la communication et, de ce fait, garantissant un accès prioritaire et continu au sens. Par de telles pratiques de gestion des langues, la question des ressources plurilinguistiques se trouve immédiatement appariée à celle des représentations qui y sont liées. En d'autres termes, les ressources langagières ne forment pas chez l'apprenant un ensemble homogène, cohérent et stabilisé, mais plutôt complexe fondamentalement dynamique non exempt de fluctuations et de circulations. Il est ainsi en constante redéfinition et re-structuration, ce qui permet d'assurer l'efficacité de la communication dans l'activité langagière, comme le fait justement remarquer B dans la réflexion suivante *"je pense que la langue choisie dépend aussi de l'entourage ou même si l'on veut être compris par les autres dans ce cas là on utilise l'autre langue, les deux techniques sont complémentaires en fait"*. Pour clore cette analyse, on peut remarquer que les ressources langagières sont configurées de façon complexe et qu'elles sont méthodologiquement construites en relation avec les visées des activités langagières pour lesquelles les représentations sociales apportent une intelligibilité particulière. C'est pourquoi, il semble nécessaire, dans les descriptions des pratiques langagières plurilingues, de prendre en considération non seulement leurs propriétés configurationnelles, mais encore les formes et les fonctions des processus discursifs qui s'y trouvent attestées.

Le schéma suivant permet d'illustrer les constituants et les niveaux d'organisation des pratiques langagières plurilingues :



3. Remarques conclusives

Au fil de cette analyse des pratiques langagières plurilingues, nous avons cherché, d'une part, à mettre en évidence la manière dont les représentations du plurilinguisme prennent des formes variables selon les configurations de pratiques dans lesquelles elles interviennent et, d'autre part, à montrer le rôle que les mécanismes discursifs peuvent jouer dans ce processus. Certes, les formes du plurilinguisme, les pratiques langagières et les représentations qui en sont données à travers ces discours mériteraient sans doute de plus amples développements. Néanmoins, si notre attention s'est portée prioritairement sur le rôle des représentations dans l'organisation des pratiques langagières, c'est parce que cette approche permet de considérer les représentations identifiées dans des discours comme un ensemble non isolé (cf. Stratilaki, *op. cit.*). En effet, comme nous l'avons déjà relevé, le plurilinguisme est un objet de discours qui apparaît dans de nombreuses prises de parole avec des valeurs discursives très diverses. En ce sens, on peut constater que c'est dans le déploiement discursif que les représentations prennent formes, sont ajustées et négociées, mais aussi que les constituants du discours se présentent comme une richesse à la fois hétérogène, flexible et ajustable aux besoins de communication. La prise en compte de ces éléments d'analyse permet, à notre sens, de dépasser une conception statique du discours, envisagé comme *résultat* ou comme *trace* d'une succession d'énoncés, pour se pencher sur les *processus dynamiques* de sa construction, où le locuteur interagit avec d'autres, argumente et explicite son discours, manifeste et (co-)construit ses représentations. Ce constat, même s'il est sans doute peu original, invite à repenser également la manière de décrire les ressources langagières dans les productions discursives. On peut donc considérer que le choix des ressources dépend des représentations que l'apprenant se fait du contact de langues et permet à la fois de mobiliser, gérer et remodeler à l'occasion et en fonction de besoins et circonstances données, la compétence plurilingue de son répertoire langagier. Ces quelques observations, malgré leur caractère limité, amènent à ouvrir de nouvelles perspectives sur la description des pratiques langagières ; elles permettent de préciser ses enjeux dans la construction de la compétence plurilingue et de mieux comprendre le rôle déterminant que joue la perception que l'on a des contacts de langues et des systèmes linguistiques.

Références bibliographiques

- Ali Bouacha, Abdelmadjid (1984): *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*. Berne: Peter Lang.
- Arditty, Jo / Coste, Daniel (1987): Interaction en langue étrangère: intermède entre interlangue et interaction. In: Blanc, Hoda / Le Douaron, Michèle / Véronique, Daniel (coord): *S'approprier une langue étrangère...Actes du colloque 'Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches'*, Aix-en-Provence: Didier Erudition, 15-22.
- Beacco, Jean-Claude (1988): *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*. Berne: Peter Lang.
- Beacco, Jean-Claude (coord) (2004): *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. Langages*, Paris: Larousse.
- Berthoud, Anne-Claude (2001): Traces discursives de la construction des représentations. In: Moore, Danièle *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris: Didier, 149-163.
- Burger, Marcel (1997): Positions d'interaction : une approche modulaire. In: *Cahiers de linguistique française*, 19, 11-46.
- Burger, Marcel (1999): Identités de statut, identités de rôle. In: *Cahiers de linguistique française*, 21, 35-59.
- Castellotti, Véronique / Coste, Daniel / Moore, Danièle (2001): Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In: Moore, Danièle (coord): *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris: Didier, 101-131.
- Charaudeau, Patrick (1995a): Rôles sociaux et rôles langagiers. In: Véronique, Daniel / Vion, Robert (ed): *Modèles de l'interaction verbale*. Aix-en-Provence: Publications de l'université de Provence, 79-96.
- Charaudeau, Patrick (1995b). Le dialogue dans un modèle de discours. In: *Cahiers de linguistique française*, 17, 141-178.
- Filliettaz, Laurent (2002): *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec: Éditions Nota bene.
- Gajo, Laurent (2000): Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique, *Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL), 32, Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 39-53.
- Goffman, Erving (1974): *Les rites d'interaction* (A. Kihm, trad). Paris: Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1990): *Les Interactions verbales*. Tome 1, Paris: Armand Colin.
- Lüdi, Georges / Py, Bernard (2002): *Être bilingue*. Berne: Peter Lang (2^e édition revue).
- Lynch, Merrill (1994): Representation is overrated: Some critical remarks about the use of the concept of representation in science studies. In: *Configurations*, 1, 137-149.
- Matthey, Marinette (ed) (1997): *Contacts de langues et représentations. Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL), 27, Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Mead, Geroges-Herbert (1934): *Mind, Self and Society from the standpoint of a behaviourist*. Chigago: University of Chicago Press (trad. *L'esprit, le soi et la société*, 1963, Paris: PUF).

- Mondada, Lorenza (1995): La construction interactionnelle du topic. In: *Cahiers de l'ILSL*, 7, 111-135.
- Mondada, Lorenza (1998): De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. In: *Cahiers de praxématique*, 31, Montpellier: Praxiling, 127-148.
- Relieu, Marc (1993): L'Ethnométhodologie, une respécification radicale de la démarche sociologique. In: *Cahiers de Recherche Ethnométhodologique*, 1, 55-72.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation*. London: Blackwell, 2 voll.
- Schegloff, Emanuel (1986): The Routine as Achievement. *Human Studies*, 9, 2/3, 111-152.
- Stratilaki, Sofia (2004a): Pluralité des représentations sociales et des pratiques bi-/plurilingues dans les lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck. In: *Cahiers du français contemporain*, 9, 173-190.
- Stratilaki, Sofia (2004b): Représentations et pratiques du bi-/plurilinguisme : une enquête auprès d'élèves des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck. In: *Marges Linguistiques*, M.L.M.S éditeur, 7, http://marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0263presentation.htm
- Stratilaki, Sofia (2005a): Répertoires plurilingues et apprentissages des langues : images et usages des langues dans des contextes plurilingues. In: *Education et sociétés plurilingues*, 18, Val d'Aoste: IRRE-VDA, 63-76.
- Stratilaki, Sofia (2005b): Contextes, pratiques et représentations du bi-/plurilinguisme : le cas des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck. In: Van den Avenne, Cécile (ed): *Mobilités et contacts de langues*. Paris: l'Harmattan, 343-361.
- Stratilaki, Sofia (2006a): Representations of plurilingual competence and language uses in a dynamic trilingual education: The case of French-German schools in Buc and Saarbrücken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (1) <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Stratilaki1.htm>
- Stratilaki, Sofia (2006b): Et si on jonglait un peu avec les langues ? Construction et gestion des répertoires plurilingues chez les apprenants franco-allemands. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 83/1, Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 121-132.
- Véronique, Daniel (2001): Notes sur les représentations sociales et sur les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère. In: Moore, Danièle (coord): *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris: Didier, 23-30.

Selbstbestimmung, Selbsteinschätzung und Selbsterfahrung - Autonomie im DaF-Unterricht oder

Was passiert, wenn sich Sprachlernen verselbständigt?

Sabine C. Stricker, Universität Trient, sabine.stricker@lett.unitn.it

Abstract

Gli studenti del corso di laurea in Lingua e Letteratura Tedesca dell'Università degli studi di Trento lavorano da tre anni con il Portfolio Europeo delle Lingue. In progetti individuali o in gruppi presentano, dopo una attenta autovalutazione iniziale, lavori di vario tipo in classe davanti ad una telecamera. Questi filmati sono la base per una nuova autovalutazione e un successivo progetto di apprendimento individuale. Oggetto del contributo sono i risultati di questo modo di apprendere le lingue in autonomia, autodeterminazione e autovalutazione e la domanda: Cosa nutre la motivazione di imparare nuove lingue? Non è anche la curiosità di conoscere altre lingue e di conoscere attraverso queste se stessi?

1. Einleitung

Das Lernen von Sprachen ist ein komplexes System, das viele unterschiedliche Aspekte unseres menschlichen Seins berührt. Wenn wir davon ausgehen, dass Sprachlernen ein konstruktiver, nichtlinearer Selbstorganisationsprozess ist, lassen sich viele Schwachstellen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts erklären. Aus der Sicht eines mechanistischen Menschenbildes sehen wir Lernen als linearen und durch Instruktionen steuerbaren Vorgang, was für gewisse Aspekte des Sprachlernens auch gültig sein mag, z.B. das Verstehen der Grammatik. Wenn wir allerdings von der Anwendung deren Regeln in Sprachhandlungen sprechen, dann ist dieser Ansatz schon weniger überzeugend. Das Phänomen menschlichen Lernens ist komplexer. Wir konstruieren unser Wissen, jeder Mensch auf seine Weise. Diese Erkenntnisse erfordern einen Paradigmenwechsel in der Sprachdidaktik: Das Schaffen einer neuen Lehr- und Lernkultur, wo selbstbestimmtes, motivierendes und ganzheitliches Lernen möglich wird. Lernen, das sowohl kognitiv als auch emotional ansprechend sowie handlungs- und erlebnisorientiert ist (Bleyhl 2000: 84). Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) hat neben anderen „the development of learner responsibility and learner autonomy“ und „the promotion of life-long language and inter-cultural learning“ (Schärer 2003: 4) zum Ziel. Durch den Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios als Lernprozessbegleiter soll diesen Aspekten im Unterricht und über diesen hinaus Platz geschaffen werden. Das ESP-Projekt will den StudentInnen Raum für Selbstbestimmung, Selbsterfahrung und Selbsteinschätzung als Basis für Autonomie geben.

1. Das Europäische Sprachenportfolio

Was das Sprachenportfolio ist, wissen sicherlich alle, deshalb hier nur kurz etwas zum Aufbau. Es besteht aus einem Sprachenpass, der klar, verständlich und international vergleichbar Auskunft über die Sprachkenntnisse seiner BesitzerIn geben soll; einer Sprachlernbiographie, die über die

Erfahrungen beim Lernen der Sprache, Auslandsaufenthalte, interkulturelles Lernen, aber auch den täglichen sprachlichen Hintergrund (welche Sprachen, auch Dialekte werden im familiären Umfeld gesprochen) berichtet und zuletzt einem Dossier, in dem nennenswerte Arbeiten, Audio- und Videoaufnahmen gesammelt werden, die für den individuellen Lernprozess wichtig waren bzw. bestimmte Fertigkeiten illustrieren.

Das Sprachenportfolio gehört den Sprachlernenden und ist für alle Altersgruppen (vom Schulkind bis zum Erwachsenen, der für seine berufliche Karriere Sprachkenntnisse vorweisen muss) konzipiert, deshalb gibt es verschiedene auf die unterschiedlichen Altersgruppen und Bedürfnisse abgestimmte Versionen.

Das Sprachenportfolio hat einerseits eine berichtende Funktion. Um ein vereintes Europa zu schaffen und um die Mobilität innerhalb Europas zu fördern, werden Sprachkenntnisse immer wichtiger. Aus diesem Grund soll das Portfolio transparent über Sprachkenntnisse berichten. Eine potentielle ArbeitgeberIn kann dadurch einen Einblick bekommen, welche Sprachkenntnisse wo, wie und wann erworben wurden.

Andererseits hat es eine pädagogische Funktion. Die Berufs- und auch die Bildungswelt ist raschen Veränderungen unterworfen, was zu einer ständigen Weiter-, Um- und Fortbildung zwingt (life-long learning). Unsere SchülerInnen werden in ihrer beruflichen Karriere flexibel und neugierig (gierig nach Neuem) sein müssen, um mit diesen schnellen Veränderungen Schritt halten zu können. Deshalb heißt eine Sprache lernen auch zu lernen, *wie* man eine neue Sprache lernen kann.

Was bringt also das Sprachenportfolio aus der Sicht der LernerInnen? Was ist seine pädagogische Funktion? Das Sprachenportfolio will einladen, über das eigene, individuelle Lernen nachzudenken, es soll Eigenverantwortung und Lernerautonomie fördern, die Motivation nähren und den unterschiedlichen Lernstilen Raum geben.

Das Herzstück des Portfolios sind die Raster zur Selbstbeurteilung, die an Hand einer Reihe von Kannbeschreibungen die verschiedenen Sprachhandlungen (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, schriftliche und mündliche Interaktion) auf den sechs Niveaus von A1-C2 beschreiben. Diese Kannbeschreibungen sind möglichst immer positiv formuliert. Man spricht von dem, was man gelernt hat und nicht von dem, was man nicht kann. Dies motiviert und ermöglicht mehr Erfolgserlebnisse, denn Lernfortschritte werden sichtbar. Es ist aber auch sinnvoller, Lernziele zu formulieren, indem man sich klar macht, was man lernen möchte und nicht was man *nicht* mehr möchte. Darüber hinaus wird ein klares Signal gegeben, die Beurteilung nach den Kommunikationskompetenzen auszurichten und nicht nach gemachten Formfehlern, auch wenn es leichter und schneller scheint, nach Fehlern zu benoten als anders! Mit den Selbstbeurteilungsrastern haben die LernerInnen die Möglichkeit zu erkennen, was sie schon gelernt haben und was noch fehlt, um ein bestimmtes Niveau als erreicht zu betrachten. Dieses Sich-Selbst-Beurteilen, diese Selbsteinschätzung (SE) bezieht die StudentInnen aktiv mit ein, sie sind an der Lernzielbestimmung beteiligt und können von der LehrerIn dort abgeholt werden, wo sie in ihrem Lernprozess tatsächlich stehen. Die SchülerInnen bekommen eine aktive Rolle, fühlen sich ernst genommen und werden sich ihrer Verantwortung dem eigenen Lernen gegenüber bewusst, und erst das erlaubt erste Schritte in Richtung Lernerautonomie. Auch ist zweifellos die Motivation anders, wenn sie (und nicht nur die LehrerIn) wissen, wohin die Reise gehen soll, was das Ziel ist.

Das von uns verwendete ESP-Modell lehnt sich an die offiziell anerkannten Modelle an, erweiterte jedoch die Abschnitte der Sprachbiographie durch detaillierte, mit Beispielen illustrierte Kannbeschreibungen der Arbeitsgruppe¹ zur Erstellung eines vertikalen Curriculums für die Sprachkurse der letzten zwei Jahre der Oberschulen und der ersten drei Jahre der Universität, und durch detailliertere Fragenkataloge zur Lernplanung und Dokumentation, aber auch zur Selbsteinschätzung (SE) im weitesten Sinne.

2. Das ESP-Projekt an der Universität Trient

Seit drei Jahren arbeiten die StudentInnen des Studienganges „Lingua e Letteratura Tedesca“ (ca. 15 aktive TeilnehmerInnen pro Jahrgang) mit dem ESP. In einer ersten groben Selbsteinschätzung an Hand der Kannbeschreibungen zu den verschiedenen Niveaus sollen die StudentInnen den Ist-Zustand ihrer Kompetenzen umreißen, um dann im zweiten Schritt individuelle Lernziele zu formulieren. In Gruppen von zwei bis vier StudentInnen werden sodann diese Lernprojekte geplant und nach gewisser Zeit das „Produkt“ dem Plenum präsentiert. Diese Präsentationen werden gefilmt und eine erste Selbsteinschätzung (SE) findet sofort statt. Die Videoaufnahmen finden sodann auf der Arbeitsplattform des *didattica-online*-Service der Universität Platz, können von den TeilnehmerInnen heruntergeladen und so oft wie erwünscht angesehen werden. Diese Videos bilden die Basis für eine detaillierte SE, und diese wiederum für ein weiteres Lernprojekt.

Globale SE -> Lernzieldefinition -> autonome Planung -> Präsentation und Videoaufnahme -> SE „erster Eindruck“ (Selbstwahrnehmung) -> Reflexion über Lern- und Arbeitsstile -> detaillierte SE der Videos (Vergleich mit SE) -> nächste Lernzieldefinition -> usw.

Dieses zirkuläre Arbeiten hat den Vorteil, dass die Lernzieldefinition immer genauer und auch individueller wird. In erster Linie konzentrieren sich die StudentInnen auf die Kompetenz der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, da diese meist als der schwierigste und auch demotivierendste Bereich des Sprachlernens empfunden wird. Ein weiterer Grund für diese Wahl ist die Tatsache, dass der größte Teil unserer StudentInnen in Stresssituationen z. B. bei Prüfungen, nicht im Stande ist, flüssig Deutsch zu sprechen. Stress und Nervosität lähmen die Zunge, lassen das Deutschsprechen zur Qual werden. Der Einsatz von Videos fingiert eine ähnliche Situation, die Kamera produziert Stress und die StudentInnen können in dieser Laborsituation Strategien erlernen, trotz Angst und Nervosität Deutsch zu sprechen. Im Fragebogen beschreibt dies eine Studentin wie folgt:

„Die Aufregung ist ein Nachteil, denn sie beeinflusst die Qualität unserer Sprachkompetenzen. (...) Deswegen ist dieses ‚Aufregungsmittel‘ (Videokamera, Anm. d. A.) eine gute Simulierung von einer künftigen Situation, in der wir unsere Aufregung bekämpfen müssen und uns mit Deutsch verständigen müssen.“²

Darüberhinaus erlauben die Videoaufzeichnungen eine detaillierte Selbsteinschätzung, die StudentInnen haben die Möglichkeit, sich von außen zu sehen, den eigenen Akzent zu hören, gemachte Fehler selbst zu erkennen und mit viel Motivation, das bestätigen die Fragebögen, nächste Lernschritte zu planen und weitere Herausforderungen zu suchen. Von den Sprachkompetenzen abgesehen, erlauben die Videos, sich selbst und die eigene Kommunikation

1 Arbeitsgruppe: G. Giacomelli, A. Goio, A. Goio, F. Pacati, F. Ricci Garotti (Koordinatorin), S. Stricker, Ch. Vettori
2 Die mit * gekennzeichneten Zitate sind unkorrigierte Auszüge aus den SE-Rastern der StudentInnen.

zu sehen und damit Selbstwahrnehmung mit Fremdwahrnehmung zu verbinden. Dieser Aspekt wurde als besonders motivierend hervorgehoben. Unser Projekt wird durch Fragebögen, eine Fokusgruppe nach den ersten zwei Arbeitszyklen und die Analyse der verschiedenen SE-Raster und Portfolios dokumentiert.

2.1 Selbsterfahrung

Im Rahmen des generell recht offenen Konzepts dieses Projekts entwickelte sich eine interessante Eigendynamik. Bereits in den ersten SE wurden nicht nur sprachliche Kompetenzen kommentiert, sondern auch allgemeine kommunikative Kompetenzen. Fragen zu Kommunikationsstilen, Körpersprache, Gestik, Ticks u. ä. waren von besonderem Interesse. Die Möglichkeit sich selbst von außen sehen und hören zu können, seine Selbstwahrnehmung mit den Videos zu vergleichen, war für die StudentInnen eine völlig neue Art zu arbeiten.

„Ich war überrascht, wie nützlich solches System ist, um die eigenen Vorschritte oder Nachschritte in einer objektiven Weise zu erkennen. Ich habe die Möglichkeit gehabt, sowohl meine übliche schwarze Brille, als auch meine weniger übliche rosa Brille abzusetzen und ich habe den notwendigen Abstand von mir selbst gehabt. Ich habe also gewisse Schwächen sowie Stärken in mir zum ersten Mal bemerkt.“

Die Sprachübungen wurden sozusagen auch zu einem Kommunikationstraining und einer Möglichkeit sich selbst in Referaten, Diskussionen, Streitgesprächen usw. zu erfahren.

2.2 Selbstbestimmung

Die StudentInnen gingen lediglich von der gewählten Kannbeschreibung (oft war es die Kombination von mehreren) aus und bestimmten den Rest selbst: Thema und Präsentationsform wurden völlig offen gelassen und es war überraschend mit wie viel Fantasie und Einsatz anspruchsvolle, amüsante und originelle Themen gewählt und mit wie viel Kreativität und Professionalität diese vorgestellt und illustriert wurden.

„Was wirklich wichtig ist, ist die Motivation, in einer Präsentation suche ich ein Thema aus und ich bin mehr in die Erklärung (...) hineingezogen. (...) Durch die Präsentation habe ich auch ‚nicht didaktische‘ Aspekte der deutschen Kultur gelernt“*

Interessant war auch zu beobachten, wie sich die Qualität der Arbeiten im Laufe der Zeit verbesserte, jede Gruppe oder jede/r Einzelne hatte den Ehrgeiz etwas Interessantes und bestens Vorbereitetes zu bieten. Humor und Unterhaltungswert kamen nicht zu kurz, entspannten die Lernsituation und schufen eine positive Atmosphäre.

2.3 Selbsteinschätzung (SE)

In den meisten neuen Lehrbüchern finden wir verschiedenste Tabellen zur Selbsteinschätzung, ob konkret zu sprachlichen Kompetenzen, ob zu Lernstrategien, oder einfach am Ende eines Moduls zu dessen Inhalt. Dieser Trend, SE zu fördern, ist sicherlich im Sinne einer modernen Sprachdidaktik. Die Fähigkeit, die persönlichen Kompetenzen und Lücken einzuschätzen, bilden die Basis für zielgerichtetes und sinnvolles Lernen. In einem größeren Kontext betrachtet, ist SE für jeden Menschen wichtig: zu wissen, was man kann, was man nicht kann, welche Talente man hat, ist zweifellos eine gute Basis für die meisten Entscheidungen, die man im Laufe eines Lebens treffen muss, nicht nur für berufliche. Aus didaktisch-pädagogischer Sicht ist SE für autonomes Lernen unabdingbar, denn wie könnte man sich autonom Lernziele setzen, wenn man

seine eigenen Kompetenzen nicht kennt. Im Laufe unseres Projekts hat sich herausgestellt, dass von den StudentInnen lediglich eine einzige jemals Gelegenheit gehabt hatte, ihre Leistungen im Schulunterricht selbst einzuschätzen, für alle anderen war dieses Thema völlig neu. Die Gespräche in den Fokusgruppen bestätigten, dass SE den Unterricht sehr bereichert und die StudentInnen zu mehr Engagement motiviert.

“E positivo cominciare a essere noi in prima persona a valutarci senza aspettare il giudizio degli altri...”³

Die große Herausforderung für die Lehrpersonen ist die Tatsache, dass SE und die Schwierigkeiten damit weit über den Sprachunterricht hinausgehen, in Richtung Persönlichkeitsbildung. Dieses Abenteuer konfrontiert uns nicht nur mit Fragen zu den Kompetenzen im Bereich der Grammatik, des Wortschatzes usw., sondern bringt uns stark mit der Persönlichkeit, der Reife, den Charaktereigenschaften und dem Selbstwert unserer StudentInnen in Kontakt und die StudentInnen mit sich selbst und den anderen. Wie soll also SE gefördert werden, wenn es ein streng innerpersönlicher Prozess ist und gute Ratschläge von außen kaum weiterhelfen? Durch Erfahrung, genauer: Selbsterfahrung. Die StudentInnen lernen Schritt für Schritt, wachsen und die LehrerInnen sind dabei, unterstützen und sollten - etwas überspitzt gesagt - die Nerven bewahren, um nicht unnötig direktiv einzugreifen. Letzteres hilft nichts, da jede und jeder für sich allein diesen Prozess durchleben muss. Prinzipiell haben die StudentInnen in den ersten SE das starke Bedürfnis nach einer Beurteilung von Seiten der Lehrperson, um sozusagen zu überprüfen, ob sie richtig liegen. Hier wird die Lehrperson als höchste Instanz gesehen, sie hat die „Macht“ zu urteilen. Um Autonomie und Vertrauen in die eigenen Einschätzungsfähigkeiten zu verstärken, sollte diesem Wunsch nach Fremdeinschätzung nicht nachgegeben werden. Die Kommentare von außen sind positiv bestärkend und gekonntes Fragen hilft den Lernenden sich selbst (und nicht der Lehrperson) auf die Spur zu kommen, Fehler zu erkennen, unproduktive Strategien zu überdenken usw. Wie sehr SE die StudentInnen zum Nachdenken anregt und wie sehr diese bereit sind über Oberflächlichkeiten hinauszugehen, bestätigt folgendes Zitat:

“...è più difficile di quel che si pensa dare una autovalutazione di se stessi ... non credevo.”^o

Im Abschlussbericht des Europarates zur Erprobungsphase des Sprachenportfolios war ein Schwerpunkt das Thema “Selbsteinschätzung”. Man fragte sich: Sind die Lerner fähig, sich selbst einzuschätzen? In welchem Verhältnis steht diese Selbsteinschätzung zur traditionellen Fremdeinschätzung? Die Untersuchungsergebnisse der Sprachportfolio-Pilotphase gehen in die selbe Richtung wie die der Untersuchung an der Universität Trient: Die StudentInnen finden es sehr motivierend, sich selbst einzuschätzen, fühlen sich ernst genommen und nehmen dadurch am Unterricht aktiver teil. Doch zeigten die StudentInnen in beiden Pilotprojekten eine anfängliche Unsicherheit und ein gewisses Misstrauen in ihr persönliches Urteilsvermögen. In verschiedenen Momenten wurde das Bedürfnis nach einem Vergleich mit der Einschätzung von außen ausgedrückt. Generell kann aber gesagt werden, dass dieses Sich-Selbst-Einschätzen als etwas sehr Positives und Motivierendes empfunden wurde. Das europäische Pilotprojekt zeigt uns, dass die Mehrzahl der LehrerInnen mit der SE der SchülerInnen übereinstimmt. Mehr

³ Die mit ° markierten Zitate sind Ausschnitte aus den verschiedenen Fokusgruppen, die nach den ersten zwei Arbeitszyklen stattfanden.

als 60 % der Lerner ist überzeugt vom eigenen Urteilsvermögen, während der Prozentsatz der LehrerInnen etwas niedriger ist. Es muss aber dazugesagt werden, dass sich diese Ergebnisse auf das Ende einer längeren Erprobungs- und Experimentierphase (1998-2000) beziehen, d.h. die befragten SchülerInnen und LehrerInnen hatten bereits längere Zeit mit SE gearbeitet.

Im Europäischen Sprachenportfolio wird durch die Listen der Kannbeschreibungen zur SE eingeladen. Für dieses Projekt zog ich es vor, die SE-Raster detaillierter zu gestalten und gleichzeitig auch offene Fragen zu stellen. Wenn wir von Autonomie und Selbstbestimmung sprechen, dann ist es angebracht, den StudentInnen die Freiheit zu lassen, ihre individuellen Prioritäten zu setzen. Um einem Fehleraufzählen und destruktiver Selbstkritik von vornherein entgegen zu wirken, werden meist positiv-orientierte Fragen gestellt wie z.B.: Was ist gut gelungen? Was sollte das nächste Mal anders gemacht werden statt: Was wurde falsch gemacht? Im SE-Raster kommen konkrete Kriterien erst an zweiter Stelle, in Form der sehr detailliert und ausgewogen gestalteten „Beurteilungskriterien zur mündlichen Kommunikation“⁴ des Schweizer Sprachenportfolios. Diese Kannbeschreibungen versuchen mündliche Kommunikation durch fünf Kategorien, nämlich Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz, zu beschreiben, was die StudentInnen zwingt ihre Leistung aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und aus alten Denkschemen herauszugehen, wozu sie gerne bereit sind:

„Wir haben dadurch das Video mit größerer Aufmerksamkeit und aus mehrfachen Perspektiven analysiert.“*

Der erste Teil der SE wurde mit offenen Fragen formuliert und lässt so in die ganz persönlichen Beurteilungskategorien einsehen. Überraschenderweise kommt es hier in den meisten Fällen nicht zu Kommentaren zu sprachlichen Leistungen, sondern vielmehr zu Überlegungen ganz persönlicher Natur: Welchen Eindruck macht meine Art zu sprechen/kommunizieren? Welche Gefühle hatte ich? Wie könnte ich Inhalte besser präsentieren? Wie ist die Körpersprache? Welche Ticks habe ich?

Prinzipiell muss gesagt werden, dass bereits die Reaktion und Mitarbeit klar zeigte, wie motiviert die StudentInnen an diesen Arbeiten teilnehmen.

„Wenn wir gern von einem bestimmten Argument sprechen, bemühen wir uns, etwas zu sagen, ohne immer zu denken, dass wir Fehler machen.“*

Auf der Universität gibt es keine Anwesenheitspflicht, die StudentInnen können zu Arbeiten und Übungen eingeladen werden, aber die Entscheidung, ob sie aktiv und regelmäßig am Unterricht teilnehmen, liegt an ihnen, zur Prüfung werden alle zugelassen. Die Motivation für autonome Lernprojekte dieser Art kann demnach nur durch die Überzeugung entstehen, dass man durch diese Art zu arbeiten, viel lernen kann (nicht nur sprachlich). Auf die Frage, was sie überrascht hätte, antwortete z. B. eine StudentIn:

„Alles. Wenn ich mich in einer Videoclip sehe, entdecke ich immer etwas über mich.“*

Eine andere kommentierte:

„Für meine persönliche Erfahrung mit Video und Selbsteinschätzung -> ich hoffe die Arbeit mit Video weiter zu machen, weil es eine gute Gelegenheit ist, sich zu verbessern, nicht generell, sondern jedes Mal eine Fähigkeit, die ich mit dieser Selbsteinschätzung/Video klar bemerken kann“*

4 <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>

Die ersten Selbsteinschätzungen waren relativ oberflächlich, die Kommentare sehr vage und allgemein formuliert. Manchmal scheinen diese zu „Jammereien“ zu werden.

„Studio il tedesco dalle elementari, lo studiato cioè per 12 anni eppure errori, errori, errori,...“

In den nachfolgenden Selbsteinschätzungen hat sich die Perspektive geändert und aus destruktiver Kritik sind meist konkrete Überlegungen zu weiteren Lernschritten geworden.

Generell scheint positive SE schwer zu fallen. Sich selbst zu kritisieren ist normal, Positives über sich selbst zu sagen wird als „Angeberei“ gesehen. Es muss vielleicht dazugesagt werden, dass die Gruppen zu 90% aus Frauen bestehen; bekanntlicherweise haben Frauen eher die Tendenz vom eigenen Unvermögen zu sprechen als von den eigenen Stärken und Qualitäten.

Trotz der Offenheit oder vielleicht eben deshalb kamen verschiedene, interessante Aspekte ans Licht. Ein interessanter Punkt war die Haltung eigenen Fehlern gegenüber: es kommt sozusagen zu einem Perspektivenwechsel, was die Korrektheit der Arbeiten betrifft, inwieweit gewisse Fehler die Kommunikation behindern oder nicht. Grammatische Korrektheit ist landläufig das erste und wichtigste Kriterium, hier hingegen werden erste Schritte gemacht, hin zu einem etwas entspannterem Verhältnis zu Endungs- und Syntaxfehlern in der mündlichen Kommunikation. Wie sehr dies die spontane Ausdrucksfähigkeit beeinflusst, zeigt uns folgender Kommentar:

„Ich kann korrekt sprechen, aber nur unter der Bedingung, dass ich auf die Flüssigkeit und Spontaneität verzichte; ich habe das immer so gemacht, aber vielleicht manchmal sollte man einfach sprechen!“

In fast allen Selbsteinschätzungen wird die Qualität der eigenen Aussprache und Intonation negativ kommentiert, als „zu italienisch“ und „eine Katastrophe“ bezeichnet, doch gibt es auch vereinzelte positive Bemerkungen: „Ich dachte nicht, eine so gute Aussprache zu haben.“ Wie konkret und genau die nächsten Lernschritte erkannt werden können, zeigt uns folgendes Zitat:

„Ich muss meine Aussprache noch verbessern, besonders die Buchstaben D, B, und G am Ende der Wörter.“

Die Selbsteinschätzungen geben mitunter auch Einblicke in die verinnerlichten und tiefen Überzeugungen, die unser Sprachlernen beeinflussen. Die deutsche Aussprache mag schwierig sein, doch ist die Überzeugung „Aussprache ist eine der letzten Fähigkeiten, die man erwerben kann“ sicherlich nicht besonders motivierend. Ziel ist es nicht wie Muttersprachler zu sprechen, sondern mit diesen zu sprechen und von diesen verstanden zu werden.

4. Was passiert, wenn sich Sprachlernen verselbständigt?

Überraschungen! Positive und negative. Das konkrete Planen des Lernens scheint vorwiegend „automatisch“ zu geschehen, es ‚passiert‘ sozusagen, und das Nachdenken darüber wird als Zeitverschwendung gesehen. Erst eine Reflexion in der Gruppe führt zu mehr Teilnahme und folglich zu interessanten Überlegungen. Die Kannbeschreibungen der ESP sind für die Mehrzahl der StudentInnen zu abstrakt und gewöhnungsbedürftig; auch hier zeigt sich, dass erste Arbeiten in der Gruppe produktiver sind.

Überraschend, im positivem Sinne, war die engagierte und motivierte Teilnahme der StudentInnen, ihre Präsenz als Menschen, mit ihren Interessen und Stärken, aber auch mit ihren Schwächen, ihren Abhängigkeiten vom Urteil anderer und gleichzeitig ihrer Entschlossenheit das Ganze selbst in die Hand zu nehmen. Als Lehrerin oder besser Lernbegleiterin habe ich meine StudentInnen noch nie so gut kennen gelernt, so anregenden und authentischen Diskussionen beigewohnt und so viel Kreativität im Unterricht erlebt.

Bibliographie

- Bleyhl, Werner (2000): Sprachlernen, ein konstruktiver, nichtlinearer Selbstorganisationsprozess. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 29. Jahrgang, 71-90.
- Council for cultural cooperation (2000): European Language Portfolio (ELP). Principles and guidelines. www.coe.int/portfolio
- European Language Portfolio (ELP): Principles and guidelines. www.coe.int/portfolio
- ELP - Vari modelli accreditati. www.coe.int/portfolio
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien: Langenscheidt.
- Glaboniat / Müller / Rusch / Schmitz / Wertenschlag (2002): Profile deutsch. Berlin, München, Wien: Langenscheidt.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of change in Psycholinguistics. Cleveland, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Little, David / Perclovà, Radka: The European Language Portfolio: a guide for teachers and teachers trainers. www.coe.int/portfolio
- Little, David / Simpson, Barbara (2003): ELP. The intercultural Component and Learning how to learn. www.coe.int/portfolio
- Little, David (2003): The European Language Portfolio in use: nine examples. www.coe.int/portfolio
- Mariani, Luciano (2000): Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara. Bologna: Zanichelli.
- Schärer, Rolf (2004): A European Language Portfolio. From piloting to implementation (2001-2004). Consolidated report - final version. www.coe.int/portfolio
- Schärer, Rolf (2000): Final report. A European Language Portfolio. Pilotproject phase 1998-2000 www.coe.int/portfolio
- Schneider, Günther/Lenz, Peter: European Language Portfolio: Guide for Developers. www.coe.int/portfolio
- Schneider, Günther: Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios www.unifr.ch/ids/Portfolio/pdfs/aufsatz-gu-wozu-pf.pdf
- Stricker, Sabine (2004): Das europäische Sprachenportfolio (ESP): Welches Modell ist für welche Zielgruppe besser geeignet? - Drei Modelle im Vergleich in: *InnocentiInforma* N. 97, Oktober 2004, 2-4.
- Stricker, Sabine C. (2004): Rezension dreier Sprachenportfolios für den Pflichtschulbereich (Piemonte, Umbrien und Lombardei) in: *Osservatorio critico della Germanistica*. VII - 19, 2004, 32-37.
- Stricker, Sabine C. (2005): Primi approcci al Portfolio Europeo delle Lingue. In: *Scuola E Lingue Moderne*, nr. 6 - 7, 20 - 25.
- Stricker, Sabine C. (2006): Il portfolio Europeo delle Lingue - un ponte tra scuole superiori e università. In: *Presenza e impatto del Portfolio Europeo delle Lingue sul sistema formativo universitario*. Università di Messina. In via di stampa.
- Wolff, Dieter (2000): Sprachlernen als Konstruktion. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 29. Jahrgang, 91-105.
- (alle Web-seiten wurden im Dezember 2005 kontrolliert)

Fremdsprachenerwerb und Sprachlernberatung

Stefanie Vogler, Università degli Studi di Milano-Bicocca, stefanie.vogler@unimib.it

Abstract

Ziel der modernen Fremdsprachendidaktik ist die Vermittlung sowohl von Sprachfertigkeiten als auch von sprachübergreifenden Kompetenzen, die den Lernenden in die Lage versetzen, selbstständig eine Fremdsprache weiterzulernen oder neu zu erwerben. Eine Möglichkeit, Lernerautonomie zu fördern, bietet die individuelle Sprachlernberatung: Sie gibt dem Lernenden Gelegenheit, sich über den Zusammenhang zwischen Motivation, Einstellungen, Überzeugungen und Lern(miss)erfolgen bewusst zu werden und im Lernprozess entsprechend darauf zu reagieren.

Dieser Beitrag beruht auf der Erfahrung der Verfasserin als Sprachlernberaterin für Deutsch an der Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Anhand von Einzelbeispielen wird versucht, Möglichkeiten und Grenzen der Sprachlernberatung an der Universität aufzuzeigen und der Frage nachzugehen, was eine Sprachlernberatung bei den Studierenden und folglich in ihrem Fremdsprachenaneignungsprozess bewirkt und in welcher Weise sie den Kontaktunterricht ergänzen kann.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist ein Erfahrungsbericht über die Tätigkeit der Verfasserin als Sprachlernberaterin für DaF an der Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (im Folgenden *UC*). Auf die Anmerkungen zum Forschungsstand und zur Ausbildung im Bereich Sprachlernberatung folgt ein kurzer Abriss der Entwicklung des Konzepts der Lernerautonomie und der damit verbundenen Praxis der Sprachlernberatung. Im Hauptteil des Beitrags werden drei Fälle aus der Sprachlernberatung für DaF an der *UC* vorgestellt um zu zeigen, dass Sprachlernberatung an der Universität keine erweiterte Sprechstunde darstellt, sondern eine eigene Form von Fremdsprachenvermittlung, die Studierende beim Fremdsprachenerwerb sowohl kursunabhängig als auch kursbegleitend unterstützen kann. Bei der Vorstellung des dritten Fallbeispiels wird auf das Problem eingegangen, anhand welcher Kriterien die Ergebnisse der Sprachlernberatung beurteilt werden können.

2. Sprachlernberatung in der Forschung und Ausbildung

An den angelsächsischen Universitäten hat sich durch die Einrichtung von Selbstlernzentren seit Anfang der neunziger Jahre das Angebot von Sprachlernberatung zur Förderung des selbststgesteuerten Fremdsprachenerwerbs etabliert. Aus dem englischsprachigen Raum liegen daher entsprechend Fachliteratur über Beratungskonzepte für Fremdsprachenlerner und Prinzipien der Beratung (Kelly 1996, Riley 1997) sowie empirische Untersuchungen vor (vgl. die Aufsatzsammlung in Mozzon-McPherson *et al.* 2001). In den neunziger Jahren wurde erstmals eine eigene Ausbildung für SprachlernberaterInnen an der Universität Hull (Großbritannien) geschaffen.

Ebenso ist in Deutschland in den letzten Jahren die Zahl der Institutionen gestiegen, die Sprachlernberatung anbieten, so dass dort ein Bedarf an Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema Sprachlernberatung besteht. Eine erste Antwort auf die Nachfrage stellt das Modul für Lernberatung dar, das im Wintersemester 2000/2001 am Herder-Institut der Universität

Leipzig eingerichtet wurde und mit dem Zertifikat als Lernberater/in für selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen abschließt.¹ Als weitere Maßnahme wurde im Juni 2005 vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache mit Unterstützung des DAAD in Bochum die erste Fachtagung im deutschsprachigen Raum zum Thema Sprachlernberatung organisiert. Allerdings bezieht sich ein großer Teil der bis jetzt im deutschsprachigen Raum erschienenen Veröffentlichungen auf Sprachlernberatung in Zusammenhang mit Tandem-Projekten (Brammerts *et al.* 2005), auf Lernberatung für Fremdsprachenlernende in Deutschland (Kleppin *et al.* 2005b) und auf Sprachlernberatung für DaF (Claußen 2005, Kleppin *et al.* 2005a, Peuschel 2005). Es handelt sich dabei um Initiativen, die ausländische Studierende an deutschen Universitäten in Anspruch nehmen können, um so ihren Studienaufenthalt in Deutschland erfolgreicher zu gestalten. Dagegen liegen meines Wissens keine Untersuchungen vor, die sich speziell auf Sprachlernberatung für Deutsch als Fremdsprache im Ausland beziehen.

Ebenso fehlen einschlägige Studien zum Thema Sprachlernberatung in Italien. Die in Italien tätigen SprachlernberaterInnen sind in den meisten Fällen LektorInnen, die sich durch selbstständige Lektüre von vor allem angelsächsischer Fachliteratur weiterbilden. Standardisierte Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich Sprachlernberatung gibt es in Italien noch nicht.²

3. Autonomes Lernen in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung

Nachdem die traditionelle Fremdsprachendidaktik über Jahrzehnte ihr Interesse auf die Methoden zur Fremdsprachenvermittlung gerichtet hatte, aus denen sich die unterschiedlichsten Unterrichtsansätze entwickelten, verschob sich in den siebziger Jahren das Interesse der Sprachlehrforschung zugunsten einer lernerorientierten Sichtweise. Im Mittelpunkt standen weniger bestimmte Unterrichtsformen bzw. die Lehrperson, sondern der Lernende selber.³

Die lernerorientierte Ausrichtung der Sprachlehrforschung führte zu Arbeiten, in denen unterrichtsunabhängige Einflüsse untersucht wurden wie Motivation, psychologische und affektive Faktoren, um die unterschiedlichen Ergebnisse zu erklären, die die Lernenden trotz gleicher Unterrichtsbedingungen im Prozess der Fremdsprachenerwerb erreichen. Dabei wurde die Erkenntnis gewonnen, dass die Lernenden individuell unterschiedliche Lernstile, Fähigkeiten und Bedürfnisse aufweisen (Skehan 1989).

Die Betrachtung des Aneignungsprozesses einer Fremdsprache als Prozess, der für die Lernenden unterschiedlich verläuft, bzw. das Verständnis des Lernenden als Individuum innerhalb eines eigenen, für ihn spezifischen Lernprozesses, ist ein Grundgedanke von zentraler Bedeutung im Konzept des autonomen Lernens. Holec (1981: 3) definierte Autonomie als „*ability to take charge of one's learning*“. Im Idealfall bedeutet dies also, dass der Lernende den Prozess der Fremdsprachenerwerb selbst steuert, indem er Verantwortung für alle Aspekte des Lernens übernimmt: Er bestimmt die Ziele, Inhalte, Materialien, Methoden und den Zeitrahmen seines

1 In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass inzwischen an der Ruhr-Universität Bochum für Studierende der Lehramtsstudiengänge sowie weiterer Studiengänge wie unter anderem „Sprachlehrforschung“ oder „Deutsch als Fremdsprache/Deutschunterricht im Ausland“ ein Seminar unter dem Titel *Sprachlernberatung in Theorie und Praxis* angeboten wird.

2 Die Orientierung der in Italien tätigen SprachlernberaterInnen nach Großbritannien lässt sich einerseits damit erklären, dass die Praxis der Sprachlernberatung sowie die Einrichtung eines Ausbildungsgangs dort früher begonnen hat, zum anderen aber auch mit der dominanten Stellung des Englischen vor allen anderen Fremdsprachen in Italien.

3 Für einen gezielten Methodenüberblick vgl. Drumbl (1993), Rizzardi *et al.* (2005).

Lernprogramms, überwacht die eigenen Fortschritte und bewertet sie selber. Autonomes Lernen bedeutet also selbstgesteuertes, auf eigene Bedürfnisse zugeschnittenes Lernen.

Doch ist ein vollkommen autonomes Lernen auf Grund des menschlichen Bedürfnisses nach Interaktion und Kommunikation nicht möglich (Little 1991: 5). Innerhalb des Lernprozesses derselben Person ändert sich das Maß an Lernerautonomie, da in bestimmten Stadien auch ein normalerweise unabhängiger Lernender lehrergesteuerte/instruktivistische Formen des Lernens wählen kann. Ebenso variiert die Lernerautonomie bei derselben Person in den verschiedenen Bereichen Erkennung der eigenen Bedarfslage, Kontrolle der Lernfortschritte, Selbsteinschätzung usw. (Pemberton 1996: 3-4).

Nunan (1996: 14) geht davon aus, dass das Ausmaß an Lernerautonomie durch das Zusammenspiel von mehreren Faktoren beeinflusst wird wie z.B. von der Persönlichkeit des Lernenden, den Zielen seines Lernprozesses, der Philosophie der Bildungseinrichtung und von der kulturellen Umgebung, in der das Lernen stattfindet. Autonomes Lernen bedeutet daher nicht isoliertes Lernen und ist ebensowenig Synonym für individualisiertes Lernen. Wie Benson (1996: 33-34) verdeutlicht, stellt Individualisierung nur *einen* Aspekt des autonomen Lernens dar, das gleichzeitig auch durch eine gesellschaftspolitische Dimension gekennzeichnet ist: Selbstständigkeit wirkt sich nicht nur auf den Lernenden selbst in seiner Entwicklung als Individuum aus, sondern führt auch zu seiner Auseinandersetzung mit den Bedingungen für selbstgesteuertes Lernen in seiner Umgebung.

Die Förderung der Lernerautonomie in der modernen Fremdsprachenvermittlung verlangt die Abkehr von der einzelsprachlichen Didaktik zugunsten einer sprachübergreifenden Orientierung: Neben dem Aufbau sprachlichen Wissens werden Kompetenzen gefördert, die bei der Erlernung weiterer Fremdsprachen in der Zukunft nützlich sind, und/oder es wird gegebenenfalls auf bereits vorhandene Erfahrungen zurückgegriffen, die der Lernende zuvor bei dem Erwerb einer anderen Fremdsprache gesammelt hat.

4. Sprachlernberatung

4.1 Ziele der Sprachlernberatung

Eine Möglichkeit, Lernerautonomie zu fördern, bietet die Sprachlernberatung. Sie gibt dem Lernenden die Gelegenheit, durch den Austausch mit einer Beratungsperson über den Prozess des Fremdsprachenerwerbs zu reflektieren, um

- die eigene Bedarfslage zu erkennen;
- dementsprechend Lernziele und -inhalte zu erkennen;
- Lernaktivitäten, Materialien und Arbeitsform (allein, mit Partner, im Kurs) auszuwählen;
- Lernstrategien zu entwickeln;
- selbstständig die Zeiteinteilung beim Lernen zu bestimmen;
- Fortschritte (an-)zu erkennen und Ergebnisse zu evaluieren;
- sich über den Zusammenhang zwischen eigenen Einstellungen, Motivation und Lern(miss)erfolgen bewusst zu werden.

4.2 Ablauf der Sprachlernberatung

Außerhalb des Unterrichts erfolgt die Sprachlernberatung in den meisten Fällen individuell, wobei Kleppin (2004: 2) folgende organisatorische Ausprägungen unterscheidet:

- Bei der kursunabhängigen Präsenzberatung führt der Lernende, der selbstgesteuert und/oder mit Selbstlernmaterialien arbeitet, zu einem vereinbarten Termin ein Einzelgespräch mit einer dafür vorgesehenen qualifizierten Person.
- Die kursbegleitende Beratung im Präsenzgespräch erfolgt in vielen Fällen (aber nicht notwendigerweise) mit der Lehrperson, die im Kurs unterrichtet.
- Die kursunabhängige Fernberatung findet am Telefon oder über Internet statt, wenn sich LernerIn und BeraterIn an verschiedenen Orten aufhalten.
- Die kursbegleitende Fernberatung wird meist im Zusammenhang mit einer virtuellen Lernumgebung angeboten.

In der Sprachlernberatung lassen sich im Wesentlichen drei Phasen unterscheiden: Die erste besteht aus einem längeren Gespräch (etwa 30-45 Minuten) und dient der Kontaktaufnahme, der Bedarfsanalyse und der Aufstellung eines Lernprojekts, das speziell auf die Bedürfnisse des Beratungssuchenden zugeschnitten ist.

In der zweiten Phase, die sich auch über mehrere Gespräche von jeweils ca. 20 Minuten hinziehen kann, hat die Beratung vor allem die Funktion, den Lernenden in seinem Lernprozess zu begleiten und bei seiner Reflexion darüber zu unterstützen: Der Lernende berichtet über seine Lernschritte und überprüft sie im Hinblick auf die im Lernprojekt festgesetzten Ziele.

Die gemeinsame rückblickende Evaluation des Lernwegs und der erzielten Ergebnisse (in Form eines letzten Gesprächs) bildet die dritte Phase bzw. den Abschluss der Sprachlernberatung.

4.3 Gesprächsführung

Die Gesprächsführung in der Sprachlernberatung beruht auf den von Carl Rogers (1983: 103-127) beschriebenen Beratungsprinzipien: Die Beratungsperson bringt sich selber als Person ein, um so eine vertrauensvolle Beziehung zum beratungssuchenden Lerner aufzubauen (*Echtheit*), und berücksichtigt die ganze Person des Lernenden (*Akzeptanz/positive Wertschätzung*). Sie hat Vertrauen in ihn und in seine Fähigkeit sich weiterzuentwickeln (*Vertrauen*). Sie kann sich in die Lage des Lernenden versetzen und sie aus seinem Blickwinkel betrachten (*Empathie*).

Im Beratungsgespräch ist der zwischen Lehrperson und Lernendem bestehende Hierarchieunterschied weitgehend aufgehoben, so dass der Lernende sich frei fühlt, offen über alle seinen Lernprozess betreffenden Aspekte zu sprechen. Die Beratung erfolgt in nicht-direktiver Form, was bedeutet, dass Anweisungen zum Lernen bzw. gut gemeinte Ratschläge vermieden werden, selbst wenn der Lernende darum bittet oder die Beratungsperson auf Grund eigener Erfahrungen anders als der Lernende vorgehen würde.⁴

5. Sprachlernberatung an der UC

Als in der UC im Herbst 2003 das erste Selbstlernzentrum eröffnet wurde, wurde zur Unterstützung des selbstgesteuerten Fremdspracherwerbs gleichzeitig Lernberatung für die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch eingerichtet. Doch ist die Sprachlernberatung an der UC nicht sprachübergreifend, sondern jede Sprache hat ihre eigenen Beraterinnen, die aus den Lektorinnen, die an der UC unterrichten, rekrutiert wurden und über eine lange Unterrichtserfahrung verfügten. Die Sprachlernberaterin für Deutsch (die Verfasserin dieses Beitrags) hatte darüber hinaus an der Universität Hull (Großbritannien) die Ausbildung als *Language Learning Adviser* abgeschlossen.

⁴ Vgl. Kelly (1996), Kleppin *et al.* (2005a), Mehlhorn (2006).

5.1 Datenerhebung

Zu Beginn ihrer Beratungstätigkeit bat die Verfasserin die Studierenden um Erlaubnis, die Gespräche aufnehmen zu dürfen. Manche Studierende lehnten einfach ab oder willigten nur zögernd ein, so dass die Verfasserin von ihrem Vorhaben Abstand nahm. Andere Studierende hingegen erklärten sich problemlos einverstanden, doch bemerkte die Verfasserin im Verlauf der Beratung, dass das Gespräch durch das Bewusstsein „aufgenommen zu werden“ an Spontaneität verlor und das vertrauensvolle Verhältnis zwischen ihr und dem Beratungssuchenden gestört zu sein drohte. Aus diesem Grund verzichtete sie vollkommen auf Audio- oder Videoaufnahmen und ging dazu über, sich während der Beratungsgespräche Notizen zu machen, die sie anschließend vervollständigte. Die nachstehenden Ausführungen stützen sich zum Teil auf objektive Daten wie beispielsweise die Zahl der Studierenden, die zur Beratung kamen, ihre Fachbereiche oder Prüfungsergebnisse, die durch die von den Studierenden ausgefüllten Unterlagen wie Fragebogen zur Bedarfsanalyse, Lernertagebuch und Lernerprojekt belegt sind. Diese Daten werden durch die Aufzeichnungen ergänzt, in denen die Verfasserin (Sprachlernberaterin) den Verlauf der einzelnen Beratungssitzungen mit den Lernenden festgehalten hat.

5.2 Anlässe, die Sprachlernberatung aufzusuchen

Im Zeitraum Oktober 2003-Dezember 2005 suchten 186 Studierende der UC die Sprachlernberatung für Deutsch auf; fünf von ihnen kehrten nach Beendigung des von ihnen selber formulierten Projekts zur Ausarbeitung eines zweiten Projekts zurück; zwei Studierende kamen sogar zur Formulierung eines dritten Projekts. Insgesamt wurden also 195 Projekte von der Sprachlernberaterin betreut. Zwei Drittel aller beratungssuchenden Studierenden gehörten der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften an, ein Drittel anderen Fachbereichen wie Literatur und Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Jura und Politologie.

Auffällig ist dabei, dass in den ersten Monaten vor allem Lernende die Beratung aufsuchten, die Deutsch als Haupt- oder Nebenfach studierten und Probleme hatten, eine Prüfung zu bestehen. Doch ab Januar 2004 nahmen auch andere Studierende die Lernberatung in Anspruch, um unabhängig von ihren Deutschkursen

- speziell für sie interessante Aspekte aus dem Unterricht zu vertiefen;
- Aspekte zu erarbeiten, die von ihnen selber als wichtig eingestuft wurden, für die aber im Unterricht nicht genug Raum war (z.B. Hörverstehen);
- Deutsch selbstgesteuert zu lernen, da sie auf Grund von Überschneidungen der Lehrveranstaltungen oder wegen Berufstätigkeit den Unterricht nicht besuchen konnten.

Ab dem zweiten Jahr kamen außerdem Studierende, die freiwillig beschlossen hatten, Deutsch extracurricular zu lernen. Bei ihrer Entscheidung hatten folgende Gründe eine Rolle gespielt:

- die Möglichkeit, Deutsch nach der Schule „nicht zu vergessen“ bzw. weiterzulernen;
- die Möglichkeit, kostenlos eine neue Sprache zu lernen;
- Umzug in ein deutschsprachiges Land;
- berufliche Tätigkeit;
- Vorbereitung einer externen Prüfung wie das Zertifikat Deutsch oder die Zentrale Mittelstufenprüfung;

- Forschungszwecke (Magister- oder Doktorarbeit).

5.3 Schwierigkeiten

In der Sprachlernberatung geht es weniger um die Klärung sprachlicher Schwierigkeiten, als vielmehr um den Umgang damit. (Es werden z.B. nicht die Bedeutung einer Vokabel oder ein Grammatikproblem erläutert, sondern es wird besprochen, wie der Lernende sich die gewünschte Information beschaffen und aneignen kann.) Dagegen kommen in allen Beratungsphasen außersprachliche Schwierigkeiten zum Ausdruck, die den Aneignungsprozess der Fremdsprache (hier *Deutsch*) beeinträchtigen oder sogar blockieren können. Dazu gehören unter anderem:

- Prüfungsangst;
- geringes Selbstvertrauen bzw. Selbstwertgefühl, die sich in der Angst ausdrücken, vor der Kursgruppe aufzutreten oder in die Sprechstunde der Lehrperson zu gehen;
- Zweifel am eigenen Überprüfungs- bzw. Korrekturpotential des Lernenden, da er „nicht Experte“ ist;
- negative Einstellungen gegenüber dem Deutschen;
- Gefühl der Einsamkeit bzw. Bedürfnis nach Kommunikation und Interaktion.

5.4 Fallbeispiele

5.4.1 Alice

Alice kam auf Empfehlung ihrer Lehrerinnen zur Beratung, weil sie trotz mehrerer Aufenthalte in Deutschland fünfmal die schriftliche Prüfung des dritten Jahres nicht bestanden hatte.⁵ Sie sah ihre Schwierigkeiten vor allem im Bereich der rezeptiven Fähigkeiten und führte sie auf den Mangel an Lexik und Lesestrategien zurück. Während sie dann dementsprechend ihr Lernerprojekt formulierte, platzte sie heraus, dass sie Deutsch nicht ausstehen könne und einen Zorn darauf habe („*io odio il tedesco e sono proprio arrabbiata*“). Sie erschrak gleich über ihren Ausbruch, doch signalisierte die Beraterin ihr Verständnis, sie selber würde auch ein Fach nicht mögen, wenn sie so oft durch die Prüfung gefallen wäre. Anschließend fragte sie Alice, ob sie bereit sei, in der nächsten Zeit jeden Tag einen oder zwei Sätze positiven Inhalts auf Deutsch aufzuschreiben, ohne sie zur Korrektur vorzulegen. Die Lernerin nahm diesen Vorschlag bereitwillig auf und formulierte ihn im Lernerprojekt auf eigene Weise: „*imparare a non temere il tedesco*“.

Aus dem Lernertagebuch in der Durchführungsphase ging hervor, dass Alice regelmäßig und viel arbeitete. Sie begann ihre Zeit anders einzuteilen, indem sie innerhalb ihrer Lernsitzen auch Pausen einlegte und die Lernaktivitäten abwechselte. Sie verfasste auf Deutsch auch Sätze persönlichen Inhalts, die die Beraterin aber – wie abgesprochen – nicht korrigierte, zum einen, weil die Korrektur nicht in die Beratung gehört, zum anderen, um das vertrauensvolle Verhältnis zu der Lernerin nicht zu (zer-)stören. Nach eigenen Angaben wurde Alice im Unterricht aktiver, wobei sie ihre Beiträge zunächst negativ kommentierte. Die Beratungsgespräche halfen ihr jedoch, auch die Beteiligung am Unterricht als Fortschritt zu werten.

Auf der sprachlichen Ebene stellte Alice fest, dass ihre Fehler in der Adjektivdeklinaton nicht auf der Unkenntnis der Endungen selber beruhte, sondern darauf, dass sie oft das Genus der Nomina nicht kannte. Deshalb verwandte sie größere Aufmerksamkeit auf den Artikel auch beim Vokabeltraining. Ebenfalls erkannte sie, dass der fehlerhafte Gebrauch der Tempora im

⁵ In Italien darf eine nicht bestandene Prüfung beliebig oft wiederholt werden.

Italienischen (ihrer Muttersprache) die mangelhafte Wiedergabe eines deutschen Textes im Italienischen bewirkte, so dass sie zunächst an ihrem Italienisch arbeitete.

In dem letzten Gespräch vor der Prüfung äußerte Alice ihre Angst davor. Durch das Lernertagebuch hatte sie zwar buchstäblich vor Augen, wie viel und zielgerichtet sie sich (im Vergleich zu den anderen Malen) auf die Prüfung vorbereitet hatte, doch überlegte sie auch Strategien zur Bewältigung der Prüfungssituation selber: vor der Bearbeitung alle Aufgaben durchlesen und mit der leichtesten beginnen; bei Problemen nicht darauf beharren, sondern weiterarbeiten, um bei eventuell verbliebener Zeit darauf zurückzukommen usw.

Alice bestand die schriftliche Prüfung mit 22/30 und die mündliche mit 27/30. Anschließend kehrte sie zur Formulierung eines neuen Projekts zurück, um sich auf die Prüfung des vierten Jahres vorzubereiten, die sie mit 20/30 schriftlich und 30/30 mündlich bestand. Vor kurzem nahm sie eine Stelle in Deutschland an.

Die Sprachlernberatung hat bei Alice zur Veränderung (vielleicht sogar zur Erweiterung) ihrer Motivation beigetragen, wenn man von Motivation als einem dynamischen Produkt ausgeht, das nach Claudia Riemer (2005: 53)

„neben Gründen zum Erlernen der L2 auch Einstellungen zum Lernen und zur damit verbundenen Sprache und Kultur sowie Variablen wie Einsatzbereitschaft, Zielorientiertheit und prozessuale Aspekte (insbesondere: Motivationsschwankungen) umfasst“.

Die Motivation der Lernerin änderte sich, als sie sich bewusst wurde über

- die eigenen Einstellungen (negative Gefühle gegenüber dem Deutschen, Unsicherheit im Hinblick auf die eigenen Beiträge im Unterricht, Prüfungsangst);
- ihre Zeiteinteilung beim Lernen;
- die Ursachen ihrer Schwierigkeiten auf der sprachlichen Ebene (Adjektivdeklinaton, Temporangebrauch im Italienischen);
- die eigenen Fortschritte auf der sprachlichen und außersprachlichen Ebene;
- lernerunabhängige Faktoren (wie Prüfungsanforderungen und Lehrperson), so dass sie deren demotivierende Auswirkung begrenzen konnte.

Durch die Sprachlernberatung hat Alice mehrere Ergebnisse erreicht: Sie hat zum einen das unmittelbare Problem der Prüfungen gelöst und die Fähigkeit erworben, effektiver zu lernen. Insgesamt wurde sie selbstständiger, was sich bei der Durchführung des zweiten Lernprojekts zeigte: Die Beratungsgespräche dauerten nur halb so lang und fanden weniger oft in zeitlich längeren Abständen statt; die letzte Beratung erfolgte nicht mehr im Präsenzgesepräch, sondern auf Distanz am Telefon.

In einem Kurs wäre es auf Grund des Settings - eine Gruppe mehrerer Lernender mit unterschiedlichen Bedürfnissen und wenig Zeit, innerhalb derer ein institutionell gebundenes Pensum erarbeitet werden muss - für Alice kaum möglich gewesen, ihre Schwierigkeiten zu bewältigen. Selbst wenn sich die Lehrperson die Zeit genommen hätte, eine der aufgelisteten Schwierigkeiten anzusprechen, ist nicht gesagt, dass sie damit das Interesse aller Kursteilnehmer angesprochen hätte. Die klare Rollentrennung zwischen den Lehrerinnen und der Beraterin gaben Alice die Sicherheit, sich auch frei über ihre Gefühle zu äußern, ohne dabei eine (aus ihrer Sicht) negative Reaktion der Lehrperson befürchten zu müssen.

5.4.2 Flavio

Flavio gehört zu der Gruppe von Studierenden, die Deutsch auf freiwilliger Basis extracurricular lernten. Als er in die Beratung kam, schrieb er seine Dissertation in angewandter Linguistik. Er verfügte über Kenntnisse in Altgriechisch, Latein, Russisch, Englisch und Französisch. Er hatte bereits ein Jahr lang einer Gymnasialschülerin Nachhilfe in deutscher Grammatik gegeben, ohne selber jemals Deutsch gelernt zu haben. Auf die verblüffte Nachfrage der Beraterin erklärte er, dass er sich auf diese Stunden mit Hilfe einer Nachschlagegrammatik vorbereitet habe, doch jetzt wolle er Deutsch zu eigenen Forschungszwecken lernen. Am Ende des ersten Gesprächs hielt er als Lernziele fest: Lesen und einfache Unterhaltungen führen zu können.

In der Durchführungsphase berichtete Flavio über seine Lernaktivitäten: Im Selbstlernzentrum der UC arbeitete er vor allem mit den nicht ausleihbaren Video- und Computermaterialien, während er zu Hause Aspekte der Grammatik und Lexik vertiefte und zusätzlich Übersetzungen ins Deutsche anfertigte. In den Beratungsgesprächen kommentierte er oft die deutsche Sprache: Ihm gefalle ihre Logik, sie sei komplexer als das Russische usw. In einer Beratungssitzung wurde jedoch deutlich, dass Flavio unter der Situation des Alleinlernens litt. Daher vermittelte ihm die Beraterin den Kontakt zu einem anderen Doktoranden, der Deutsch ebenfalls allein lernte. Die beiden sahen sich das erste Mal bei der Beraterin und formulierten ein gemeinsames Lernprojekt. Anschließend trafen sie sich zum gemeinsamen Lernen und belegten einen Sprachkurs in München, den sie mit dem Zertifikat Deutsch (ZD) abschlossen. Als Flavio nach dem Kurs in die Beratung zurückkehrte, wollte er sich in Italien auf die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) vorbereiten, um sich - wie er selber sagte - etwas Druck zu machen. Gleichzeitig beschloss er, Sprachkurse des zweiten Jahres an der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften zu besuchen, um dort das Sprechen und die Übersetzung ins Deutsche, an der er nach wie vor stark interessiert war, zu üben.

Ein vorbildlicher Lerner also, so dass sich die Frage stellt, warum er die Lernberatung überhaupt aufsuchte. Vor allem zu Beginn der Durchführungsphase halfen ihm die Beratungsgespräche mit der Situation des „Alleinlernens“ zurechtzukommen. Flavios Kommentare zum Deutschen spiegeln einerseits die Freude am Deutschlernen selbst wider, andererseits drücken sie gleichzeitig das Bedürfnis nach Kommunikation bzw. Interaktion aus. Als er sich dessen bewusst wurde, versuchte er die kollaborative Form des Lernens zunächst mit dem anderen Doktoranden und anschließend in den Sprachkursen in München sowie an der UC. Darüber hinaus nutzte er die Beratungsgespräche, um nach Vorschlägen und Hinweisen zu Lernmaterialien und Aktivitäten zu fragen.

Flavios Situation stellt ein Beispiel für die idealen Bedingungen zum autonomen Lernen dar. Die Beraterin war nie seine Lehrerin gewesen; er hatte keine institutionell gebundenen Auflagen, Deutsch zu lernen bzw. einen Leistungsnachweis für seine Deutschkenntnisse zu erbringen. Die Entscheidung, sich auf das ZD und die ZMP vorzubereiten, traf er selbstständig. Ebenso zeigte er seit der ersten Beratungssitzung Selbstständigkeit in Entscheidungen bezüglich der Lernwege (z.B. Übersetzung ins Deutsche), derer er sich in den Beratungsgesprächen vergewisserte.

Die Beratung hatte bei Flavio vor allem die Funktion, ihn darin zu unterstützen, das schon von Anfang an hohe Maß an Motivation zu bewahren. Seine Motivation ist durch die Vielschichtigkeit der daran gleichzeitig beteiligten Komponenten gekennzeichnet, die in ihrer jeweiligen Gewichtung schwankten: Die Freude am Deutschlernen spiegelt eine intrinsisch geprägte Motivation wider; das Ziel, deutsche Fachliteratur lesen zu können, ist Ausdruck einer

instrumentell ausgerichteten Motivation; das bestandene ZD ist dagegen als Erfolgserlebnis zu verstehen, das sich ebenfalls positiv auf die Motivation auswirkt.⁶

5.4.3 Martina

Anhand des letzten Fallbeispiels soll gezeigt werden, wie problematisch es ist, die Sprachlernberatung hinsichtlich ihrer Ergebnisse zu beurteilen.

Martina war eine Studierende, die bereits arbeitete und älter als ihre Kommilitonen war. Sie nahm die Beratung in Anspruch, um ihr Studium der Fremdsprachen wieder aufzunehmen und eine schriftliche Prüfung vorzubereiten. Sie sah unter anderem als Schwierigkeiten für sich selber, dass sie „aus dem Lernen heraus“ und daher weniger effizient sei und dass sie sich auf Grund des Altersunterschieds zu den Kommilitonen teilweise „reifer“, aber auch „lächerlich“ fühlte.

Nachdem die Studierende die Prüfung mit 30/30 bestanden hatte, kam sie zum abschließenden Gespräch. Dabei teilte sie mit, sie sei froh gesehen zu haben, dass sie doch noch lernen könne. Durch die Sprachlernberatung habe sie sich unterstützt und als ganze Person wahrgenommen gefühlt, sie setze aber vorläufig ihr Studium nicht fort. Aus ihrer Sicht war die Lernberatung ein Erfolg. Für die Verwaltung der Bildungsorganisation (in diesem Fall der UC), die auch kosteneffektiv denkt, stellt ein solcher Fall eher einen Verlust dar. Die Beraterin selbst war mit dem Ergebnis nicht vollkommen zufrieden, denn dazu gehörte eben nicht nur die bestandene Prüfung, sondern auch die erneute Unterbrechung des Studiums. Andererseits ist wohl das gestärkte Selbstvertrauen in die eigene Fähigkeit lernen zu können, als Erfolg zu werten, der für die Entwicklung weiterer Lernerautonomie - das Ziel der Beratung - sicherlich eine wichtige Voraussetzung ist.

6. Beurteilung der Sprachlernberatung

In den Fällen Alice und Flavio lässt sich die Frage, ob die Sprachlernberatung langfristig erfolgreich war, intuitiv wohl positiv beantworten. Doch zeigt das Beispiel Martina, dass bei der Bewertung von Sprachlernberatung nicht nur objektive Kriterien - wie Prüfungsergebnis, Anzahl und Länge der Beratungsgespräche, Übertragung der erworbenen Fähigkeiten auf andere Lerninhalte und Kontexte, Überwindung der Schwierigkeiten, die Anlass zum Aufsuchen der Sprachlernberatung gewesen sind - eine Rolle spielen. Die verschiedenen Beteiligten - Institution, Beratungsperson, Lernender - können bei der Beurteilung derselben Beratung zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, die von dem Zusammenspiel objektiver und subjektiver Kriterien sowie deren unterschiedlicher Gewichtung abhängen.⁷ Die Beurteilung der Sprachlernberatung sollte daher nicht nur auf der Basis von erreichten messbaren Zielen vorgenommen werden, sondern auch durch die Befragung der einzelnen Lernenden und der Beratungsperson ergänzt werden, ohne den Anspruch, zu einem eindeutigen bzw. einheitlichen Ergebnis zu kommen.

⁶ Zu den verschiedenen Motivationstypologien vgl. Riemer (2005: 53-58).

⁷ Claußen *et al.* (2005: 2) erklären die unterschiedliche Beurteilung der Wirksamkeit von Lernberatungen durch BeraterInnen und Lernende mit deren unterschiedlichen Erwartungen und Zielen: BeraterInnen wollen die Lernerautonomie fördern, indem sie die „Handlungssicherheit der Lernenden stärken und damit Hilfe zur Selbsthilfe leisten.“ Lernende dagegen wollen durch die Beratung „konkrete sprachliche und lern- oder studienorganisatorische Probleme lösen“.

Doch zeigt der Fall von Martina, dass die Problematik der Bewertung nicht allein in den unterschiedlichen Erwartungen der Gesprächspartner in der Beratung begründet liegt, sondern auch in dem Spannungsverhältnis der Bildungsziele der Universität: Zur Ausbildung gehört einerseits die Förderung der Lernerautonomie, andererseits auch die Vermittlung von speziellem faktischen Wissen.

7. Schlussbemerkung und Ausblick

Die oben beschriebenen Fälle zeigen einen Querschnitt der Studierenden, die an der UC die Sprachlernberatung für DaF aufsuchen. Bei dem Vergleich der Fallbeispiele Alice und Martina wird deutlich, dass dem Anschein nach ähnlich gelagerte Probleme (wie etwa das Bestehen einer Prüfung) auf ganz unterschiedliche Lebens- und Lernerbiografien mit entsprechend heterogenen Lernerbedürfnissen zurückzuführen sind. Diese können weit besser in der individuellen Sprachlernberatung berücksichtigt werden als im Kontaktunterricht. In der Lernberatung hat der Studierende Gelegenheit, auf die eigene Bedarfslage zugeschnittene Lernwege zu wählen, um so effektiv zu lernen, was eben seine Verantwortung und Selbstständigkeit - kurz *Lernerautonomie* - erfordert.

Doch wirkt sich Sprachlernberatung nicht allein auf die Lernenden positiv aus. Auch die Kolleginnen, die Deutsch an der UC unterrichten, verstehen die Lernberatung als Entlastung bei der eigenen Arbeit mit Studierenden, auf deren besondere Bedürfnisse sie (vor allem bei Lernschwierigkeiten) aus Zeitgründen und auf Grund ihrer Lehrerrolle nicht eingehen können. Daher weisen sie sowohl in ihren Lehrveranstaltungen als auch in Einzelgesprächen mit den Studierenden auf die Möglichkeit hin, in die Sprachlernberatung zu gehen.

Individuelle Sprachlernberatung ist auch in einer institutionalisierten Lernumgebung wie der Universität durchaus sinnvoll, entweder als alternative Form der Fremdsprachenvermittlung oder als Ergänzung zum Sprachunterricht, um die Handlungssicherheit der Studierenden zu stärken. Dabei trägt sie dazu bei, die Spannung auszugleichen, die entsteht durch den Anspruch, autonomes Lernen bei gleichzeitig präzisen Vorgaben bezüglich der Lehrpläne und Prüfungsanforderungen zu fördern.

Weitere Untersuchungen zum Thema Sprachlernberatung wären wünschenswert, um unter anderem folgenden Fragen weiter nachzugehen.

- Da es vor allem um Methode und außersprachliche Schwierigkeiten geht, ist zu klären, ob die sprachenspezifische Lernberatung gegenüber der sprachübergreifenden Beratung Vorteile bietet bzw. ob der Lernberatung Grenzen gesetzt sind, wenn die Zielsprache des Lernenden nicht ins Fachgebiet der Beratungsperson fällt.
- An vielen Universitäten wird die Sprachlernberatung von Personen durchgeführt, die gleichzeitig dort auch unterrichten. Deshalb kann sich die Situation ergeben, dass sich in der Sprachlernberatung ein Lernender und sein/e Lehrer/In als Berater/In gegenüber sitzen. Es wäre interessant zu untersuchen, ob sich eine solche Konstellation auf den Verlauf der Sprachlernberatung positiv oder negativ auswirkt, ob individuelle Sprachlernberatung durch die Lehrperson möglich ist oder ob eine außenstehende Beratungsperson grundsätzlich vorzuziehen ist.
- Das übergeordnete Ziel der Sprachlernberatung ist die Förderung von Lernerautonomie und steht im Widerspruch zu der Überlegung, Studenten zum Aufsuchen der Sprachlernberatung zu *verpflichten*. Daher stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, Studierende dazu zu bewegen, in die Sprachlernberatung zu gehen.

Bibliographie

- Benson, Phil (1996): Concepts of autonomy in language learning. In: Pemberton, Richard / Li, Edward S.L. / Or, Winnie W.F. / Pierson, Herbert D. (eds): *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 27-34.
- Brammerts, Helmut / Calvert, Mike / Kleppin, Karin (2005): Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (eds): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2nd ed.), Tübingen: Stauffenburg, 53-60.
- Claußen, Tina (2005): Forschungsprojekt Strategientraining mit unterstützender Sprachlernberatung. Auswirkungen auf das sprachliche Verhalten ausländischer Studierender in akademischen Kontexten in Deutschland. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16: 1, 89-106.
- Claußen, Tina / Peuschel, Kristina (2006): Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 10 pp., http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/ClaussenPeuschel1.htm, Stand 28. September 2006.
- Drumbl, Johann (1993): L'insegnamento delle lingue: che cosa possiamo imparare dai metodi "alternativi"? In: *L'Analisi Linguistica e letteraria*, I: 195-204
- Holec, Henri (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg, Council of Europe.)
- Kelly, René (1996): Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In: Pemberton, Richard / Li, Edward S. L. / Or, Winnie W.F. / Pierson, Herbert D. (eds): *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 93-113.
- Kleppin, Karin (2004): „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“ Zur Unterstützung der Motivation durch Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9 (2), 16 pp., <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>, Stand 28. September 2006.
- Kleppin, Karin / Mehlhorn, Grit (2005a): „Ich muss eigentlich nur noch mal die ganze Grammatik wiederholen“ - Zu Funktionen und Formen individueller Sprachlernberatung für ausländische Studierende. In: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (eds): *Sprache lehren - Sprache lernen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 81-97.
- Kleppin, Karin / Mehlhorn, Grit (2005b): Sprachlernberatung. In: Ahrens, Rüdiger / Weier, Ursula (eds), *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhundert*, Heidelberg: Winter, 2005, 71-90.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy I: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Mehlhorn, Grit (2006): „Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 13 pp., <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/30/ebSCO.pdf#search=%22grit%20mehlhorn%22>, Stand 28. September 2006.
- Mozzon-McPherson, Marina / Vismans, Roel (eds) (2001): *Beyond Language Teaching towards Language Advising*, London: CILT.

- Nunan, David (1996): Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues." In: Pemberton, Richard / Li, Edward S.L. / Or, Winnie W.F. / Pierson, Herbert D. (eds): *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26.
- Pemberton, Richard (1996): Introduction. In: Pemberton, Richard / Li, Edward S. L. / Or, Winnie W.F. / Pierson, Herbert D. (eds): *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1-8.
- Peuschel, Kristina (2005): Lernschwierigkeiten individuell - Eine Untersuchung von Fremdsprachenlernberatungen. In: Wolff, Armin / Neubauer, Fritz / Riemer, Claudia (eds): *Sprache lehren - Sprache lernen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 99-114.
- Riemer, Claudia (2005): L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache (mit exemplarischen Länderanalysen). In: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (eds): *Sprache lehren - Sprache lernen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 51-72.
- Riley, Philip (1997): The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: Benson, Phil / Voller, Peter (eds): *Autonomy & Independence in Language Learning*, London, New York: Longman, 114-131.
- Rizzardi, Maria Cecilia / Barsi, Monica (2005) (eds): *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Università degli Studi di Milano.
- Rogers, Carl (1983): The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In: Rogers, Carl: *Freedom to Learn for the 80s*, Ohio: Merrill, 103-127.
- Skehan, Peter (1989): *Individual differences in second-language learning*, Edward Arnold.

Einstellungen zu Sprachen und Varietäten in Grenzregionen:

Erste Zwischenergebnisse einer Befragung im InterregIII C-Projekt „Language Bridges“ - ein Beitrag der Angewandten Linguistik zur Thematik „Europäisierung der Berufsbildung“

Erika Werlen, Universität Basel & University of Applied Sciences Zürich
erika.werlen@unibas.ch, wer@zhwin.ch

Abstract

Die Ausführungen befassen sich aus der Sicht der Angewandten Linguistik mit Einstellungen Jugendlicher den Sprachen und Varietäten gegenüber, die in ihren Grenzregionen verwendet werden. Die Befragung hierzu wurde im Rahmen des InterregIII C-Projekts „Language Bridges“ (RFO - „Change on Borders“) 2005 von der internationalen Projektgruppe konzipiert¹ und 2006 von den beteiligten Forschungsgruppen in den Grenzregionen Frankreich (Grenze zu Deutschland und Schweiz), Griechenland (Grenze zu Bulgarien und Türkei), Italien (Grenze zu Österreich und Schweiz) und Polen (Grenze zu Ukraine und Weißrussland). Die Auswertungen erfolgen in mehreren Schritten. Die Ausführungen hier geben lediglich erste Zwischenergebnisse des ersten Schrittes wieder und geben an ausgewählten Fragen („Items“) erste Einblicke in Einstellungen gegenüber Sprachen. Weitere eingehendere und ausdifferenzierende Bearbeitungen werden konkretere und gesichertere Auswertungen und präzisere Aussagen liefern. Es geht bei der Untersuchung nicht zuletzt auch darum, ein Instrumentarium zu entwickeln, das es erlaubt, miteinander vergleichbare Daten zu ermitteln.

1 Kontexte der Untersuchung „Einstellungen zu Sprachen und Varietäten in Grenzregionen“

1.1 Zusammenarbeit in Grenzregionen und Europäisierung der Berufsbildung

Die Bedeutsamkeit von Einstellungen gegenüber Sprachen im alltäglichen Umgang und bei Prozessen des sprachlichen kommunikativen Lernens ist in der linguistisch-kulturwissenschaftlichen und in der psychologisch-pädagogischen Forschung völlig unbestritten (vgl. u.a. Riemer 1997). Erfolg, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Sprachenlernens sind ein unmittelbarer Ausfluss von Einstellungen und deren zentrale Folge, der Motivation.

Informationen über die Beziehungen Jugendlicher zu Sprachen und zur Mehrsprachigkeit sind notwendig, um angemessene didaktische Konzepte und Modelle im Hinblick auf Motivationssteigerung zum Sprachenlernen zu entwickeln und umzusetzen. Unser Wissen über die Beziehungen Jugendlicher zu Sprachen und zur Mehrsprachigkeit bildet zur Zeit im Kontext der Europäisierung der Bildung Entscheidungsgrundlagen für Massnahmen. Zunehmend richten die entsprechenden EU-Initiativen ihre Aufmerksamkeit darauf, wie Menschen ihre Sprachen wahrnehmen und darauf, wie Nutzen und Wert der Mehrsprachigkeit der Bevölkerung nahe gebracht werden können und wie sie zum Erlernen von Fremdsprachen angeregt werden können.

¹ Ich danke herzlich D. Huck, V. Manfroni, Frankreich; K. Simitopoulou, N. Xirotis, Griechenland; A. Abel, M. Stuflesser, Italien; M. Gorecka, Polen und allen, die die Datenerhebung ermöglicht haben.

Befragungen über die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Sprachenlernen sind in zweifacher Weise nützlich: Zum einen werden Einstellungen von Menschen gegenüber den sie umgebenden Sprachen systematisch beschreibbar und zum andern wird ein Instrumentarium zur Verfügung gestellt zur Beschreibung von Übereinstimmungen und Unterschieden von Einstellungen in den vielfältigen Grenzregionen Europas: Hat Nachbarsprache in europäischen Grenzregionen als Kommunikationsmedium einen hohen oder einen geringen Wert? Kann sie mit der überregionalen Sprache Englisch an Status und Wertschätzung mithalten? Werden an die Muttersprache dieselben Kriterien angelegt wie an die Nachbarsprache, und sind die Kriterien gegenüber der überregionalen Sprache Englisch andere? Ist das Konzept „Nachbarsprache“ überhaupt in den verschiedenen Grenzregionen Europas vergleichbar? Ist zum Beispiel im Elsass, der Grenzregion Frankreich-Deutschland, die Einstellung gegenüber der Nachbarsprache Deutsch und der Nachbarsprache Französisch gleich, ähnlich oder anders als die Einstellung gegenüber der deutschen Sprache bzw. gegenüber der italienischen Sprache in Südtirol? Ist - zugespitzt formuliert - „Nachbarsprache“ gleich „Nachbarsprache“? Lässt sich, so der weiterführende Gedanke, das trilinguale Modell des Europarats für die schulische Sprachbildung, nämlich zuerst Muttersprache/L1-Förderung, dann als 1. Fremdsprache/L2 die Nachbarsprache und im Anschluss daran die überregionale Sprache Englisch so empfehlen und umsetzen? Ist diese Sprachtriade - Muttersprache, Nachbarsprache, überregionale Sprache - ein „universalistisches“, übertragbares Modell? Die Frage ist z.B. unmittelbar relevant für eine europäische Sprachenpolitik der Förderung der Nachbarsprachen und auch für Forderungen des Maastrichter Abkommens, Handreichungen für die Vermittlung von Nachbarsprachen zu entwickeln² (s.u.). Das Wissen über die Einschätzungen von Sprachen ist umso relevanter, als im Kopenhagen-Prozess auch „informelle“, nicht-institutionalisierte bzw. ausserhalb der Schule erworbene Sprachbildung anzuerkennen, zu messen und zu zertifizieren ist. Soll das empirisch gesichert geschehen, müssen die Ziele der Sprachbildung und Objekte der Zertifizierungen - z.B. Kompetenzen in der „Nachbarsprache“ - in einer Weise bekannt sein, dass alle Beteiligten vom Gleichen sprechen und nicht Gefahr laufen, dieselben Bezeichnungen zu verwenden, aber realiter Unterschiedliches zu meinen. Unmittelbar einsichtig ist, dass gerade bei solch „informell“ erworbenen, bislang wenig erfassten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen auch Einstellungen resp. Motivationen eine grosse Rolle spielen.

Die Befragung zu Einstellungen gegenüber Mutter-, Nachbar- und überregionaler Sprache (in unserem Fall *Englisch*) ist ein kleiner Mosaikstein in der Untersuchung der Rahmenbedingungen und der Entwicklung der Europäisierung der Berufsbildung, die zur Zeit (2006) im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses intensiv diskutiert wird.³

Unser besonderes Interesse gilt der beruflichen Bildung und den Rahmenbedingungen des EU-Arbeitsprogramms *Allgemeine und berufliche Bildung 2010*. In diesem Reformprozess spielen sowohl Sprachkompetenzen als auch Grenzregionen eine zentrale Rolle. Im Maastricht-Kommuniqué (s.u.) wird die exemplarische Rolle sprachlich-kommunikativer Bildung in

2 Kommuniqué von Maastricht 14.12.2004 zu den künftigen Prioritäten der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung: Modernisierung der Berufsbildungssysteme sowie Chancen zur Eingliederung in die Wissensgesellschaft.

3 Die Europäisierung der Berufsbildung bedeutet: „On the basis of these priorities we aim to increase voluntary cooperation in vocational education and training, in order to promote mutual trust, transparency and recognition of competences and qualifications, and thereby establishing a basis for increasing mobility and facilitating access to lifelong learning.“

Grenzregionen hervorgehoben. Wie der *Gemeinsame Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“* unter dem Titel *Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa* (1.4.2006) betont, bleibt im Bereich des Erlernens der Fremdsprachen viel zu tun: „Viele Länder unterstreichen die Bedeutung des Erlernens von Fremdsprachen. Die entsprechenden politischen Strategien und Maßnahmen sind jedoch eher unkoordiniert, und es bleibt eine große Herausforderung, dass alle Schüler die Sekundarschule mit Wissen und Kompetenzen verlassen, die sie als europäische Bürger benötigen.“ (Amtsblatt der Europäischen Union C 79/6).

Für die berufliche Bildung müssen Sprachen und Sprachkompetenzen als integraler Bestandteil des Geflechts von Innovations-, Beschäftigungs-, Arbeitsmarkt- und (Berufs-)Bildungspolitik gesehen werden (vgl. auch Rauner 2004: 3).⁴ Diese Verflechtungen sind explizite Bestandteile der Politik des Europäischen Rates, insbesondere in Folge der Erklärung von Lissabon.⁵ Der Kopenhagen-Prozess zieht aus der Erklärung von Lissabon Konsequenzen und fordert die explizite Europäisierung der Berufsbildung. Die Erklärung von Kopenhagen hält dazu fest: „The development of high quality vocational education and training is a crucial and integral part of this strategy, notably in terms of promoting social inclusion, cohesion, mobility, employability and competitiveness.“

Im Hinblick auf die Europäisierung geht Rauner (2004) dabei so weit zu formulieren, dass die „Europäische Berufsbildung eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbrieft Freizügigkeit der Beschäftigten“ ist. Wir schließen uns im Grundsatz dieser Forderung an und befassen uns aus der Sicht der Angewandten Linguistik mit dem Thema „Sprachen“ im Kontext der beruflichen Bildung.

2.2 Zugänge zu den Daten

Im Hinblick auf sprachlich-kommunikative Belange sind die Forderungen, wie Erhalt der Sprachenvielfalt, „MT + 2“ (Muttersprache/mother tongue + 2 Gemeinschaftssprachen) für alle in Europa während der Schulzeit, Erwerb der Nachbarsprache in Grenzregionen, Anerkennung auch außerschulisch erworbener Fähigkeiten und lebenslanges (Sprachen-)Lernen plausibel. Sie schlagen sich vor allem auch darin nieder, dass sprachlich-kommunikative Kompetenzen explizit als „key competences“ begriffen werden, dass im auszuarbeitenden *EUROPASS* auch ein Sprachenportfolio vorzusehen ist und dass auch - wie gesagt - nicht-formal erworbene Kompetenzen zu messen und zu dokumentieren sind.⁶

Für die angestrebten Prozesse und Resultate des Kopenhagen-Prozesses benötigen wir linguistische Entscheidungsgrundlagen sowohl im Hinblick auf die sprachlich-kommunikativen Situationen als auch im Hinblick auf unser Wissen darüber, welche Einstellungen BürgerInnen Europas gegenüber der Mehrsprachigkeit und dem Sprachenlernen einnehmen, wenn wir erfolgreich „MT+2“ vermitteln wollen.

4 Vgl. auch die Position im Arbeitsprogramm Allgemeine und berufliche Bildung 2010 der Arbeitsgruppe Sprachen/ Zwischenbericht vom Dezember 2005 sowie Europäische Kommission 12/2004: 3.

5 Im März 2000 wurde bekanntlich in der Erklärung von Lissabon dargelegt, die EU habe sich bis 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln.

6 Vgl. Europäische Kommission 11/2004 Implementation of 'Education and Training 2010' Work Programme. Working Group B 'Key competences'

Die Rolle der Nachbarsprache wird dabei europaweit als zentrales Anliegen begriffen: „Learning the languages of our neighbours and fellow citizens is at the same time the best way of developing mutual respect and tolerance, of opening to different cultures and of improving one's opportunities of studying, travelling, working or doing business with the enlarged European Union and beyond, in a phase of accelerating globalisation of the economy. Private citizens and decision makers at the national and European level are therefore becoming more and more aware of the need to improve foreign language learning.“ (Europäische Kommission 11/2003, Implementation of ‚Education & Training 2010‘ Work Programme, Working Group ‚Improving foreign language learning‘, Progress Report).

Diese Anliegen sind sowohl an die BürgerInnen selbst als auch an EntscheidungsträgerInnen gerichtet. Es wird explizit als Erfordernis gesehen EntscheidungsträgerInnen entsprechend zu beeinflussen: „National, regional and local authorities should make a substantial and sustained effort to promote an awareness of the capital importance of linguistic diversity. (1) A key aspect of language learning is of course awareness and motivation. Ensuring that the formal education and training systems and the society at large provide adequate language learning opportunities is not enough. EU citizens must be aware of these opportunities and persuaded that it is in their best interest to seize them. Pupils, students, their families, teachers and guidance operators should be fully conscious of the potential of language learning in the European Union.“ (Europäische Kommission 11/2004, Working Group on languages. Annex: Implementation of the policy recommendations, S.18).

Was die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen anlangt - ihr Erwerb und ihre Beschaffenheit -, so nimmt der Informationsbedarf durch diese aktuellen Entwicklungen zu: Wie denken BürgerInnen über die Mehrsprachigkeit, die von ihnen eingefordert wird? Welche Einstellungen gegenüber den einzelnen Sprachen ihrer Region leiten ihre Kommunikation und ihre Sprachlernprozesse?

Unser Interesse richtet sich auf die Rolle von Sprachattitüden, Motivationen und sozio-kulturelle Faktoren. Die Aufgabe der Angewandten Linguistik besteht hier darin, die linguistischen Bereiche so zu untersuchen und zu beschreiben, dass Entscheidungsgrundlagen im Hinblick auf sprachlich-kommunikative Bereiche geliefert werden, wie z. B. die Rolle von Sprachkompetenzen bei der Berufsfähigkeit bzw. der Employabilität oder der Stellenwert von Mutter- und Fremdsprache beim lebenslangen Lernen oder die Relevanz von Sprachlernstrategien in Ausbildungsprozessen oder Interkulturalität. Es besteht ein Erkenntnis- und Handlungsbedarf im Hinblick auf sprachlich-kommunikative Verhältnisse in Grenzregionen und darauf, wie die Jugend beim Eintritt ins Berufsleben sich gegenüber der Mutter- und Nachbarsprache und gegenüber der überregionalen Sprache Englisch verhält. Besonders in Grenzregionen manifestieren sich Chancen und Probleme der „Doppelnatur“ Europas: Europa versteht sich ja zum einen in politisch-ökonomisch-kultureller Hinsicht als transnationaler und überregionaler Lebensraum; andererseits begreift es sich auch als komplexes Gefüge aus Regionen. Das europäische Rahmenübereinkommen über die grenzüberschreitende Zusammenarbeit sieht die Fundamente der Zusammenarbeit im Erlernen der Nachbarsprachen.

Unser Fokus liegt auf der Jugend bei Eintritt ins Berufsleben - in ein Berufsleben, das nicht länger auf regionale Arbeitsmärkte beschränkt sein kann. Die zunehmenden Wirtschaftsverflechtungen verlangen eine Ausrichtung der beruflichen Bildung - und damit

längerfristig auch der schulischen Bildung - sowohl auf lokale und nationale als auch auf transnationale und internationale Qualifikationen und Standards.

Der Europarat - Ministerkomitée 2. Februar 2005 - hebt die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für das Leben in Europa hervor (vgl. zitiertes Communiqué von Maastricht vom 14. Dez. 2004) und schließt an die 50jährigen Bemühungen um die Europäische Dimension im Bildungswesen an (vgl. 19.12.1954: Europäisches Kulturabkommen). Die Empfehlung Nr. 3 (2005) des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten zum Unterricht der Sprachen von Nachbarländern in Grenzgebieten hebt dann als Maßnahmenpaket folgende Punkte hervor:

- Grundsätze einer vielsprachigen Bildung
- Grenzüberschreitende Kooperationsprojekte
- auch Regional- und Minderheitensprachen respektieren
- Synergieeffekte und europäische Netzwerke
- Handbuch zur Organisation des Sprachunterrichts in den Grenzregionen
- Austauschmaßnahmen und Unterrichtsmaterialien.

Zentrales Anliegen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit ist das Fördern der Nachbarsprachen in Grenzregionen:

- bei der Entwicklung ihrer Politik im Sprachunterricht die Grundsätze einer vielsprachigen Bildung anzuwenden, insbesondere indem sie die Bedingungen schaffen, durch die Lehreinrichtungen in den Grenzregionen auf allen Ebenen in die Lage versetzt werden, die Unterrichtung und ggf. Verwendung der Sprachen der Nachbarländer zusammen mit der Lehre der Kulturen dieser Länder, die eng mit dem Sprachunterricht verknüpft sind, zu bewahren oder zu ermöglichen; (...).

Die Frage ist nun, inwieweit durch grenzüberschreitende und trans-nationalsprachliche Kommunikation Wege zur gemeinsamen und plurilingualen Ausbildung erschlossen werden und welche Akzeptanz Nachbarsprachen in den verschiedenen Grenzregionen Europas haben. Interessant ist auch, ob die Akzeptanz der Nachbarsprache mit Auffassungen gegenüber dem Stellenwert kommunikativer Kompetenzen im Berufsleben zusammenhängt. Grundsätzlich erfordern Datenermittlungen zu sprachlich-kommunikativem Denken und Handeln ein komplexes Instrumentarium. Manchmal schließen sich wissenschaftliche Ansprüche und Machbarkeit aus. Unser Beitrag sieht sich in dieser Entwicklungslinie, empirische Zugriffe zu erarbeiten, um zu hinreichend gesicherten Aussagen kommen zu können. Es gilt daher mit bewusster Reduktion zu arbeiten und die Aussagen mit der nötigen Vorsicht zu interpretieren.

2 Fragestellungen der Untersuchung

Der Schwerpunkt unseres Language-Bridges-Sub-Projekts liegt auf der Beschreibung soziokultureller Faktoren an der Schnittstelle „Sekundarstufe 1 - berufliche Ausbildung“, insbesondere auf der Analyse des Verhältnisses von Mutter- und Nachbar- und überregionaler Sprache. Diese *Sprachtriade* spielt - wie dargelegt - in allen auf die Sprachbildung bezogenen Verlautbarungen der EU-Kommission eine zentrale Rolle. Aus nachvollziehbaren Gründen fordert z.B. das trilinguale Modell der Kommission und des Europarats, dass schulisch der Kompetenzaufbau mit der Muttersprache einsetzt, der Erwerb der Nachbarsprache als L2 (Langue deux) folgt und dem sich dann der Erwerb der überregionalen Sprache, in der Regel Englisch, als L3 anschließt. Diesem Modell liegt zum einen die plausible Annahme

zugrunde, dass Menschen in ihren alltäglichen Kontaktsituationen mit Menschen, die ihnen geografisch nah sind, kommunizieren und dass „normale“ ArbeitnehmerInnen Arbeitsplätzen in geografischer Nähe den Vorzug geben bzw. dass es für die Arbeitgeberseite Sinn macht, Arbeitskräfte aus geografisch nahe liegenden Räumen zu beschäftigen. Zum andern ist mit diesem Modell die Idee verflochten, dass durch das Verstehen- und Verwendenkönnen der Nachbarsprache zwischenmenschliche Interaktionen möglich werden, die einer europäischen Identität zuarbeiten, wie es die Darlegung in Punkt 1 verdeutlicht. Als ersten Zugang zu dieser komplexen Materie fokussiert unsere Untersuchung folgende Bereiche:

- A Position *Nachbarsprache* innerhalb der Mehrsprachigkeit und der Sprachtriade
- B Einschätzung *Interaktionsformen*
- C Eigene Beziehung zu Sprachen und Varietäten
- D Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Einstellungen zu Mutter-, Nachbar- und überregionaler Sprache.

Der Fragenkomplex D muss an anderer Stelle skizziert und dargestellt werden. Das zentrale Problem ist evident: Grenzregionen und Sprachkontaktsituationen sind nur bedingt vergleichbar, und die Konzepte der Menschen, was Muttersprache, was Nachbarsprache und was überregionale Sprache „ist“, sind mit großer Wahrscheinlichkeit innerhalb einer bestimmten Grenzregion diatopisch (geografisch) und diastratisch (sozial bedingt) heterogen und mit nicht geringer Wahrscheinlichkeit sind die Vorstellungen dieser Sprachen von Grenzregion zu Grenzregion unterschiedlich. Die Forschungsfrage ist: Wie unterschiedlich? Bedeutsam divergierend? Trotz messbaren und beobachtbaren Unterschieden in Kernpunkten ähnlich? Und mit welchem Instrumentarium können wir diese Informationen erhalten?

Unsere Untersuchung geht in drei Schritten vor:

1. Schritt: Einstellung zur Mehrsprachigkeit und zur Sprachtriade *Muttersprache - überregionale Sprache - Nachbarsprache*
2. Schritt: Unterschiede und Übereinstimmungen der Valorisierungen in den Grenzregionen des Language-Bridges-Netzwerks
3. Schritt: Mögliche Maßnahmen und Empfehlungen.

Wir gehen zunächst so vor, dass wir von einem Gesamtsample alle Gruppen zusammenfassen und den Sprachversionen folgend Vergleiche anstellen. Das ist ein erster Schritt auf die Auswertungen zu.

Etappen der Untersuchung sind:

- Entwicklung der Fragestellungen und des Fragebogens
- Treffen der Language-Bridges-PartnerInnen Herbst 2005
- Ø Datenerhebung
- Frühjahr/Sommer 2006 in den Grenzregionen
- Datenauswertung ab Sommer 2006.

Wir stellen in unserem Beitrag knapp die Zwischenergebnisse des 1. Schrittes dar, um eine erste Vorstellung von unserer Untersuchung zu vermitteln (vgl. Punkt 1).

3.1 Beschreibung des Samples

Das Sample setzt sich zusammen aus Schulklassen berufsbildender Schulen. Das Durchschnittsalter der ProbandInnen ist 18 Jahre. Der Fragebogen wurde in 5 Sprachversionen abgefasst.

Ausgangspunkt war die deutschsprachige Version. Die Fragebogen in den Grenzregionen verteilen sich wie folgt:

Gesamt	228	100.00 %
Sprachversion/Grenzregion		
Deutsch	77	33.77 %
Französisch	39	17.11 %
Griechisch	49	21.49 %
Italienisch	21	9.21 %
Polnisch	42	18.42 %

Nach dem Geschlecht unterteilt ergibt sich folgendes Bild:

Gesamt	228	100.00 %
Weiblich	113	49.56 %
Männlich	108	47.37 %

Als Familiensprache(n) wurde einzelne Sprachen und in der griechischen und französischen Grenzregion („+“) Sprachkombinationen angegeben:

Sprachen einzeln und in Kombinationen insges.: 40

Deutsch 60 Griechisch + 45 Französisch + 39

Italienisch 20 Polnisch 43

Als weitere Sprachen in Sprachkombinationen wurden vor allem Albanisch, Arabisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch genannt.

Die Fragebögen wurden in Klassen eingesetzt, deren SchülerInnen sich im Übergang von der Schule ins Berufsleben befinden. Sie wurden von den jeweiligen Klassenlehrkräften den SchülerInnen vorgelegt und während der Unterrichtszeit ausgefüllt.

3.2 Erhebungsinstrument Fragebogen

Der Fragebogen ist - wie skizziert - ein Instrument, das verschiedene Aspekte einfangen soll, um zum einen aufzuzeigen, wie sich die Beziehungen der Jugendlichen zu Mutter-, Nachbar- und überregionaler Sprache gestalten und um zum andern in Erfahrung zu bringen, ob dieses Instrument in den verschiedenen Grenzregionen eingesetzt werden kann. Die Komponenten des Fragebogens ermitteln neben bio-sozialen Daten Informationen zu fünf Bereichen (A bis D, s.o.), denen die fünf Komponenten des Fragebogens zugeordnet sind.

Die Position *Nachbarsprache* innerhalb der Sprachtriade und der Mehrsprachigkeit wird von insgesamt 35 likertskalierten Items (Aspekte (1) bis (4)) erfasst. Dieser Bereich A umfasst die Aspekte (1) und (2):

(1) *Sprachkompetenzen im Hinblick auf die berufliche Ausbildung*

(2) *Vorschläge zur Verbesserung der Sprachkompetenzen von Auszubildenden.*

Die Einschätzung von Interaktionsformen - Bereich B - hat zwei Aspekte:

(3) *Beurteilung von typischen Handlungen in ausgewählten arbeitsplatzbezogenen Aktivitäten* und (5) *Vermutete Erwartungen an Auszubildende*

Die eigene Beziehung zu den Sprachen - Bereich C - umfasst Semantische Differentiale, die (4) die *Einschätzung der Sprachen in der Grenzregion ermitteln.*

Der Bereich D beschreibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Einstellungen zu Mutter-, Nachbar- und überregionaler Sprache.

3.3 Daten zur Sprachtriade und zur Mehrsprachigkeit

Wir gehen in diesem Beitrag nur auf die Bereiche A und B ein. Es werden für die Ausführungen hier drei Fragen („Items“) aus 18 Items für den Bereich A / erster Aspekt herausgegriffen. Diese sind Items 1.11, 1.19, 5.48. (Text s.u.)

Aus dem Bereich A / zweiter Aspekt sind es vier von 17 Items: 1.5, 1.6, 2.24, 2.25 (Text s.u.).

Im Bereich B werden zur *Beurteilung von typischen Handlungen in ausgewählten arbeitsplatzbezogenen Aktivitäten* (4) Deskriptoren von EVOQ⁷ eingesetzt. Das sind „typische Leistungen auf dem Niveau Sp/Int A2 bei ausgewählten Aktivitäten im Beruf“. Es geht um:

*1 Informationsaustausch am Arbeitsplatz,
Zielorientierte Kooperation,
Transaktionen: Dienstleistungsgespräche,
Konversation - Soziale Kontakte,
Besprechungen.*

Der Aspekt *Vermutete Erwartungen an Auszubildende* (5) werden mit der Auswahl von Items zur Bedeutsamkeit skizziert. Es sind Informationen zu:

Mehrsprachigkeit

Sprachlernkompetenz; Verstehen bzw. Rezeption mündlich monologisch; Verstehen bzw. Rezeption mündlich dialogisch; Produktion bzw. Produktion mündlich; Verstehen bzw. Rezeption schriftlich.

Im Bereich C, der mit Hilfe Semantischer Differentiale die (4) *Einschätzung der Sprachen in der Grenzregion mit der Frage Zählen dieselben Beziehungsaspekte?* Als Einstellungsobjekte sind vorgelegt: Familiensprache/Muttersprache, Lokalsprache (wenn anders als Familiensprache), Nachbarsprache/Sprache der Nachbarregion, Überregionale Sprache: Englisch.⁸

A Position Nachbarsprache innerhalb der Mehrsprachigkeit und der Sprachtriade

Item 1.11: *Das trilinguale Modell des Europarats halte ich im Hinblick auf den europäischen Binnenmarkt für sinnvoll: In der Schule zuerst Fördern der Muttersprache (L1), dann der Nachbarsprache und danach Fördern der überregionalen Sprache (in Europa: Englisch).*

Item 1.19: *Alle jungen Menschen sollten neben ihrer Muttersprache noch mindestens zwei weitere europäische Sprachen wenigstens ein bisschen kennen, wenn sie aus der Schule kommen.*

Item 5.48: *Mehrsprachigkeit ist im Hinblick auf den europäischen Binnenmarkt notwendig*

Betrachtet man die Sprachtriade, so sind die Einstellungen gegenüber der Mehrsprachigkeit als Kompetenz eindeutig positiv: Auf die Frage 5.48 antworten alle Gruppen mit durchschnittlich 80% „ja“. Die polnische Gruppe erreicht mit 86.8% den höchsten Wert. Dass diese Mehrsprachigkeit aber in der Sprachtriade besteht (Item 1.11) oder im „MT + 2“-Modell (Item 1.19) ist geradezu dramatisch geringer bejaht: Das trilinguale Modell bejahen ca. 40%, das „MT + 2“-Modell gerade nur 30%. Die beiden niedrigen Anteile von Ja-Antworten werden relativiert durch die Fragen 1.16 und 1.17 (s.u.) sowie 2.24 und 2.25 (s.u.).

⁷ European Vocational Qualifications. Languages / Berufliche Qualifikationen für Europa (vgl. www.evoqs.de) S. 22-24
⁸ Die Auswertungen zum Bereich C sind in Werlen/Weskamp i.Dr. dargestellt.

Zustimmend antworten	Item 1.11 „trilinguales Modell“	Item 1.19 „MT + 2“	Item 5.48 „Mehrsprachigkeit für Binnenmarkt“
Gesamt	38.6 %	30.4 %	81.5 %
Griechenland	40.0 %	48.9 %	76.9 %
Frankreich	45.8 %	18.9 %	83.3 %
Italien	30.3 %	28.2 %	74.3 %
Polen	39.0 %	24.4 %	86.8 %
Schweiz	28.9 %	38.2 %	84.7 %

Position Nachbarsprache im Vergleich zu Englisch

Item 1.5: *Ich möchte die Nachbarsprache gerne anwenden und meine Kenntnisse in der Nachbarsprache mehr ausbauen.*

Item 1.6: *Schülerinnen und Schüler haben nur Interesse an der überregionalen Sprache Englisch.*

Bei der Position der Nachbarsprache im Vergleich zu Englisch ergibt sich gesamthaft ein Gleichgewicht von einmal knapp über 50% (52.3 % bei Item 1.16) und einmal knapp unter 50% (45.4% bei Item 1.17). Die Gruppenunterschiede sind hier besonders interessant. Der Ja-Anteil beim Anwenden der Nachbarsprache erreicht bei der Schweizer Gruppe 60% (60.3% bei Item 1.16), der Ja-Anteil bei der Bevorzugung des Englischen nur 30% (33.3% bei Item 1.17). Bei beiden Fragen ist der Ja-Anteil relativ niedrig bei der polnischen Gruppe, was eventuell darauf schließen lässt, dass der polnischen Gruppe ein anderes Konzept von Mehrsprachigkeit vorschwebt, zumal der Ja-Anteil bei Item 5.48 (s.o.) bei der polnischen Gruppe mit 86.8 % der höchste ist. Auffallend ist die Ambivalenz bei der Nachbarsprache als unmittelbar relevant für das Berufsleben (Item 2.24): Gesamthaft würde sowohl Nachbarsprache als auch Englisch als dominante Berufssprache gelten, Sprachgruppen differenzierend ergeben sich aber auffällige Unterschiede: Die französische und die Schweizer Gruppe bejahen beide mit ca. 80% (Schweizer Gruppe: 81.1%, französische Gruppe: 78.9 %), dass im Berufsleben zuerst die Nachbarsprache, dann das Englische seinen Platz hat. Englisch erhält bei der französischen Gruppe knapp 60% (59.2.%), bei der Schweizer Gruppe 50%. Auch die polnische Gruppe gibt der Nachbarsprache den Vorzug mit ca. 70% (71.8%) Ja-Stimmen, für Englisch votieren 55%. Bei der griechischen Gruppe ist das Verhältnis mit je ca. 60 % ausgewogen (Nachbarsprache/Item 2.24: 65.2%, ,Item 2.25: 63.0%). Gerade umgekehrt bewertet die italienische Gruppe: Nachbarsprache als berufsrelevant mit nur 35 % (Item 2.24: 35.5 %), hingegen Englisch mit über 80% (Item 2.25: 81.8%). Das ist ein außerordentlich interessanter Unterschied zwischen den Gruppen.

Zustimmend antworten	Item 1.16 „Nachbarsprache anwenden“	Item 1.17 „Englisch bevorzugen“
Gesamt	52.3 %	45.4 %
Griechenland	53.4 %	55.2 %
Frankreich	47.3 %	36.5 %
Italien	51.3 %	66.2 %
Polen	45.0 %	39.0 %
Schweiz	60.3 %	33.3 %

Im Berufsleben: Nachbarsprache und/oder Englisch ?

Item 2.24: *Für das Berufsleben sollen alle zuerst die Nachbarsprache und dann erst die überregionale Sprache erlernen.*

Item 2.25: *Im Leben und im Beruf braucht man nur die überregionale Sprache Englisch.*

Zustimmend antworten	Item 2.24 „im Berufsleben zuerst Nachbarsprache“	Item 2.25 „im Beruf nur Englisch“
Gesamt	67.5 %	60.5 %
Griechenland	65.2 %	63.0 %
Frankreich	78.9 %	59.2 %
Italien	35.5 %	81.8 %
Polen	71.8 %	55.0 %
Schweiz	81.1 %	50.9 %

B Einschätzung Interaktionsformen

Nur noch ein kurzer Blick auf den Aspekt B soll zeigen, in welche Richtung wir weiterarbeiten. Bei den Aspekten (3) *Beurteilung von typischen Handlungen in ausgewählten arbeitsplatzbezogenen Aktivitäten* und (5) *Vermutete Erwartungen an Auszubildende* gehen wir von verschiedenen Thesen aus, so z. B. von der These, dass Personen, die soziale Kontakte und dialogische mündliche Kommunikation hoch bewerten (3) und die mündliche Rezeption und Produktion dominant setzen (5), auch die Nachbarsprache hoch bewerten. Wir können im Moment nur deskriptiv mit Prozentzahlen arbeiten. Die Beurteilung von typischen Handlungen in ausgewählten arbeitsplatzbezogenen Aktivitäten lässt sich in eine **Rangfolge der Interaktionsformen in ihrer Wichtigkeit** bringen. Uns interessiert dabei, ob das Dialogische am Arbeitsplatz selbst oder das Dialogische einer „Außenkommunikation“, wie z. B. Dienstleistungsgespräche, im Vordergrund stehen. Insgesamt wird der „Binnenkommunikation“ der Vorrang eingeräumt.

Rang	Item	Interaktionsform
1	28	Informationsaustausch am Arbeitsplatz:
2	37	
3	36	Fragen und Antworten
4	39	
5	38	
		Transaktionen:
		Dienstleistungsgespräche

Im Hinblick auf diese Interaktionsformen lassen sich interessante Gruppenunterschiede bei **B: (5) Vermutete Erwartungen an Auszubildende - Dominanz des interaktiv Mündlichen (5.56 / 5.51)** ausmachen, die - mit allergrößter Vorsicht - im Zusammenhang mit regionalen Kontexten, Kommunikationskulturen und Mentalitäten gebracht werden könnten. Man würde davon ausgehen, dass bei einer auf Berufsalltag bezogenen mehrsprachigen Interaktion das Verstehen als bedeutender als das aktive Sprechen eingestuft wird. Gesamthaft geben 71% ein Ja ab für die Dimension des Verstehens, aber auch knapp 65% (64.4%) für das „Selbersprechen“. Bei der französischen und griechischen Gruppe hält sich beides die Waage, bei der polnischen und der schweizerischen Gruppe dominiert sehr deutlich das Verstehen, bei der italienischen hingegen das Sprechen (Item 5.51: 76.1%).

Zustimmend antworten	Item 5.56 „verstehen“	Item 5.51 „selber sprechen“
Gesamt	71.0 %	64.4 %
Griechenland	66.2 %	58.6 %
Frankreich	75.0 %	72.2 %
Italien	57.5 %	76.1 %
Polen	83.8 %	67.1 %
Schweiz	72.0 %	52.6 %

Weitere Auswertungen und weitere Datenerhebungen werden diese erste Tendaussagen besser stützen und differenzierter darstellbar machen. Gerade auch die Auswertung der Semantischen Differentiale⁹ wird zum besseren Verständnis der Spracheinstellungen beitragen.

Als Fazit im Hinblick auf Vermittlung der „Nachbarsprache“ lässt sich festhalten, dass unterschiedliche Positionen und unterschiedliche Valorisierungen der Nachbarsprachen zu berücksichtigen sind und dass die Bestrebungen gerade auch im Kontext der Vermittlung interkultureller Kompetenz die sprachlichen Aspekte und die sozio-kulturellen Dimensionen in den „Sprach-“unterricht im Sinne von „language-„Unterricht berücksichtigen müssen. Die Sprachbildung der Zukunft muss sowohl regionenspezifisch wie auch europäisch ausgerichtet sein - und das kann in Grenzregionen paradigmatisch realisiert werden.

⁹ Die eingesetzten Semantischen Differentiale stammen aus Werlen 1984 und werden zur Zeit zu einem standardisierten Messinstrument weiterentwickelt (vgl. Werlen/Weskamp i.Dr. und Werlen/Manchen Spörri i. V.)

Literaturhinweise

- Abendroth-Timmer, Dagmar / Gerhard Bach (Hg.) (2001): Mehrsprachiges Europa. Tübingen: Narr Verlag.
- Ahrens, Rüdiger (Hg.) (2003): Europäische Sprachenpolitik - European Language Policy. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Barbour, Stephen / Cathie Carmichael (Hg.) (2000): Language and Nationalism in Europe. Oxford: Oxford University Press.
- Bausch, Karl-Richard et al. (Hgg.) (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen: Narr.
- Baur, Siegfried (2000): Die Tücken der Nähe. Kommunikation und Kooperation in Mehrheits- / Minderheitssituationen. Meran: Alpha Beta.
- Busch, Brigitta (2004): Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften. Klagenfurt: Drava.
- Europarat (2001): Der europäische Referenzrahmen für Sprachen. München: Langenscheidt.
- Funk, Hermann / Gerhard Neuner (Hg.) (1996): Verstehen und Verständigung In Europa. Berlin: Cornelsen.
- Gardt, Andreas (Hg.) (2000): Nation und Sprache. Berlin: de Gruyter.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2001): Nationale, regionale und sprachliche Grenzen. Das Saar-Lor-Lux-Modell. S. Augustin: Asgard Verlag
- Gellert-Novak, Anne (1993): Europäische Sprachenpolitik und Euroregionen. Tübingen: Narr Verlag.
- Goetschy, Henri / André-Louis Sanguin (Hg.) (1995): Langues Régionales et Relations Transfrontalières en Europe. Paris: Editions L'Harmattan.
- Haubrichs, Wolfgang / Reinhard Schneider (Hg.) (1994): Grenzen und Grenzregionen. Saarbrücken: Saarbrücker Druckerei und Verlag.
- Kelz, Heinrich P. (Hg.) (2002): Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Klieme, Eckhard et al. (Redaktion) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg. vom BMBF (www.bmbf.de; www.kmk.org)
- Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1999): Die Sprachen unserer Nachbarn - unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachenangebots im Zuge der EU-Erweiterung. Wien: EVIVA.
- Raasch, Albert (Hg.) (1999; Nachdruck 2004): Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Raasch, Albert (Hg.) (2000; Nachdruck 2004): Fremdsprachen - Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Raasch, Albert (2003): Grenzen, Nachbarschaft, Partnerschaft. Die Rolle der Sprache. In: R. Eroms, Sprache transdisziplinär. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag. S. 95-99.
- Raasch, Albert (2006): Cohésion sociale, politique linguistique et Linguapax. In: Denis Cunningham, Reinhold Freudenstein, Cecilia Odé (ed.), Languages Teaching: A Worldwide Perspective. Belgrave (Australia): FIPLV, p. 111-122.

- Raasch, Albert (2006): Sprachen - Brücken oder Grenzen? In: Hans-Jürgen Krumm / Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.), Begegnungssprache Deutsch - Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. XIII. IDT 2005 Graz. Innsbruck: Studienverlag. S. 159-166.
- Ravitch, Diane (1995): National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington: Brookings Institution Press
- Rekus, (Jürgen) (Hg.) (2005): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster: Aschendorff
- Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rauner, Felix (2004): Europäische Berufsbildung - eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 2004. Institut Technik und Bildung der Universität Bremen. (<http://www.bw.igm.de/anhang?id=538> und <http://www.bw.igm.de>)
- Werlen, Erika (1998): Sprache, Kommunikationskultur und Mentalität. Tübingen: Niemeyer.
- Werlen, Erika / Ralf Weskamp (Hg.) (i.Dr.): Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Dokumente

<http://www.cicero-net.nl>

Kommuniqué von Maastricht zu den zukünftigen Prioritäten der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung:

http://www.bmbf.de/pub/communique_de_141204_final.pdf

Die Kopenhagen-Deklaration:

http://www.bmbf.de/pub/copenhagen_eclaration_engl_final.pdf

Europäisierung der Berufsbildung bzw. der Kopenhagen-Prozess:

<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/>

<http://www.vetconference-maastricht2004.nl/>

<http://www.na-bibb.de/eu-arbeitsprogramm/index.php?site=EU-Arbeitsprogramm>

http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/europass/index_en.html

http://www.europa.eu.int/comm/policies/2010/vocational_en.html

http://www.europa.eu.int/comm/policies/2010/objectives_en.html

http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

http://www.bmbf.de/pub/nonnormale_und_onformelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf

<http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/index.html>

Warum welche Sprachen lernen?

Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz

Iwar Werlen, Lukas Rosenberber, Jachin Baumgartner, Universität Bern,
iwar.werlen@isw.unibe.ch

Abstract

In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der erwachsenen Schweizer Bevölkerung in Bezug auf Fremdsprachkompetenzen und Einstellungen und Motivationen zum Sprachenlernen, zum Prestige und zur Nützlichkeit von Sprachen präsentiert. Generell zeigt sich, dass die Fremdsprachenkenntnis hoch und relativ gut ist. Englisch wird vor den Landessprachen als wichtigste, angesehenste und nützlichste Sprache betrachtet. Zwischen den vier Landessprachen gibt es deutlich verschiedene Einschätzungen, die mit der sprachlichen Situation der Schweiz zu tun haben. Bei den Motivationen für das Fremdsprachenlernen differieren die Motivationen, die für die eigenen Kinder genannt werden, von jenen, die für sich selbst angegeben werden. Das Motiv der nationalen Kohäsion dagegen spielt nur eine geringe Rolle. Neben dem Englischen wird, auf tieferem Niveau, das Spanische als zweite Nichtlandessprache vor dem Italienischen und dem Schweizerdeutschen als prestigeträchtiger und nützlicher betrachtet.

1. Einleitung

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 56 „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“ (www.nfp56.ch) führen wir gegenwärtig ein Forschungsprojekt zum Thema „Sprachkompetenzen der erwachsenen Schweizer Bevölkerung“ (linguadult.ch) durch. Es geht dabei um eine Face-to-face-Befragung einer repräsentativen Stichprobe von Personen über 18 Jahren in der Schweiz. Als Hintergrund für diese Befragung sind einige kurze Bemerkungen zur sprachlichen Situation der Schweiz nötig; für mehr Informationen siehe Lüdi/Werlen (2005).

1.1 Die sprachliche Situation der Schweiz

Die Schweiz kennt vier Landessprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. In Tabelle 1 ist die Verteilung dieser Landessprachen und weiterer Sprachen nach der Eidgenössischen Volkszählung 2000 dargestellt:

	Prozent	Absolut
Deutsch	63,7	4'640'359
Französisch	20,4	1'485'056
Italienisch	6,5	470'961
Rätoromanisch	0,5	35'095
Andere	9,0	656'539

Tabelle 1: Hauptsprachen der gesamten Wohnbevölkerung der Schweiz 2000
(Quelle: Bundesamt für Statistik, VZ 2000).

Die vier Landessprachen sind nicht gleichmässig über die gesamte Schweiz verteilt, sondern bilden vier Sprachgebiete, in denen die jeweilige Ortssprache von zwischen 80% und

85% der Bevölkerung gesprochen wird. Die Ausnahme von dieser Regel ist das rätoromanische Sprachgebiet, das heute in mehrere lokal getrennte Teilgebiete aufgelöst ist (Furer 2005) und nur einen Anteil von rund 69% erreicht. Die „anderen Sprachen“ sind vor allem in urbanen Gebieten vertreten, bilden aber natürlich kein eigenes Gebiet. Weiter ist wichtig zu wissen, dass sich hinter dem Sprachnamen „Deutsch“ eine komplexe soziolinguistische Situation verbirgt: Gesprochen werden in praktisch allen Situationen die Deutschschweizer Dialekte („Schweizerdeutsch“), geschrieben wird Hochdeutsch in seiner Schweizer Varietät („Schweizer Hochdeutsch“).

Der Fragebogen für die eidgenössische Volkszählung liess nur eine einzige Antwort auf die Frage nach der Hauptsprache („Welches ist die Sprache, in der Sie denken und die Sie am besten beherrschen?“) zu. Was uns deswegen die Zahlen der Statistik nicht sagen, ist, welche Sprachen die Leute neben ihrer Hauptsprache eigentlich kennen, wie gut sie sie kennen, wo und warum sie sie gelernt haben. Deshalb haben wir einen Fragebogen auf der Grundlage einer europäischen Befragung, des Eurobarometer 54 Spezial (INRA(Europe) 2001), erarbeitet, der neben den Muttersprachen auch weitere gesprochene Fremdsprachen inklusive der Selbsteinschätzung der Fremdsprachenkompetenz, Einstellungen zu Fremdsprachenwissen und Fremdsprachenlernen sowie Motivations- und Hinderungsgründe bezüglich des Fremdsprachenlernens erfasst. In einer Zusatzerhebung versuchen wir in Zusammenarbeit mit der Migros-Klubschule¹ eine Validierung der Selbsteinschätzung der Kompetenzen zu erreichen.

1.2 Repräsentative Befragung

Befragt wurden zwei Stichproben: eine für die gesamte Schweiz mit 1212 Personen, eine für Rätoromanischsprachige mit 212 Personen, die sonst nicht in genügender Zahl erfasst worden wären. Es handelte sich um eine Face-to-face-Befragung, die von der Firma DemoSCOPE (Adligenswil) im ersten Quartal 2006 durchgeführt wurde; die Rohdaten erhielten wir Ende April. Die Datenerhebung für die Validierung läuft gegenwärtig und sollte bis Ende Oktober abgeschlossen sein. Das ganze Projekt dauert zwei Jahre. Die Endauswertungen sollten Ende 2007 vorliegen. In diesem Beitrag werden zunächst einige allgemeine Angaben zur Sprachenkenntnis und dann die ersten Ergebnisse zur Motivation und zur Beurteilung der Nützlichkeit und des Prestiges der Sprachen dargestellt.

2. Die Sprachen der Befragten

In Tabelle 2 werden die Muttersprachen der monolingualen Befragten gezeigt. Monolingual wird hier so verstanden, dass die Befragten nur eine einzige Sprache als Muttersprache angegeben haben. Bilinguale Personen mit zwei Muttersprachen sind im Gesamtsample nur mit 3,3% (n=40) vertreten, im rätoromanischen Teilsample hingegen mit 15,5% (n=33, meist romanisch-deutsch).

¹ Die Migros-Klubschule ist eine nicht-profitorientierte Erwachsenenbildungsinstitution, die vom Migros-Kulturprozent unterstützt wird und neben andern Ausbildungen vor allem Sprachkurse anbietet. Sie gehört zum Migros-Genossenschaftsbund, der u.a. das größte Detailhandelsunternehmen der Schweiz ist.

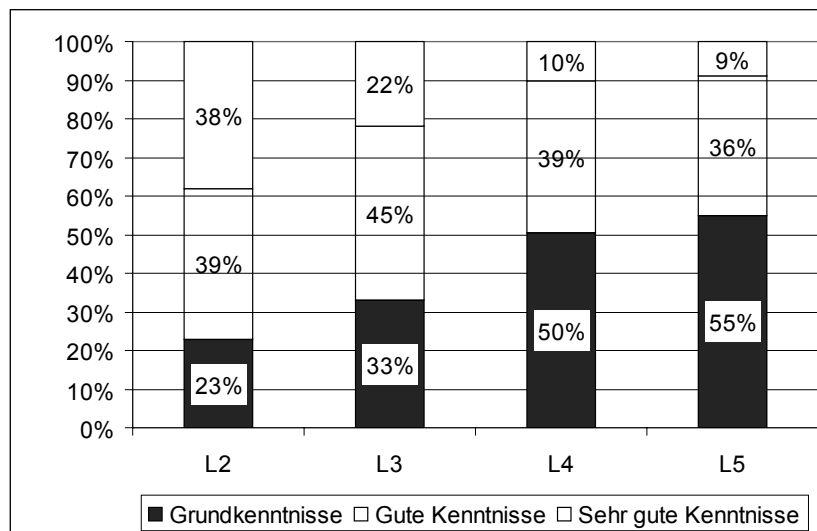
Muttersprache	Absolut	Prozent
Schweizerdeutsch	480	40,3
Französisch	301	25,3
Italienisch	189	15,9
Hochdeutsch	40	3,4
Portugiesisch	34	2,9
Spanisch	23	1,9

Tabelle 2: Muttersprachen der monolingualen Befragten des Samples (ohne Rätoromanen, n=1190)

Es ist unmittelbar ersichtlich, dass die Landessprachen dominieren; sie bilden aber nicht die Verteilung der Sprachen in der Schweiz ab. Beim Deutschen wurden die beiden Varianten Schweizerdeutsch und Hochdeutsch unterschieden; der Hintergrund dafür ist die oben schon erwähnte Deutschschweizer Diglossiesituation. Auch wenn man die Sprechenden beider Sprachen zusammenzählt, ist Deutsch im Sample untervertreten. Französisch ist leicht, Italienisch mit 15,9% deutlich übervertreten. Das Rätoromanische ist mit 187 monolingualen Personen noch stärker übervertreten, wird hier aber nur teilweise behandelt.

Eine erste Überraschung bei der Auswertung war, dass 52% der Personen mit Schweizerdeutsch als Muttersprache das Hochdeutsche als ihre erste Fremdsprache bezeichneten. Hier zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass die deutsche Schweiz in dieser Hinsicht in zwei Lager gespalten ist: Die einen betrachten Schweizerdeutsch und Hochdeutsch als zwei verschiedene Sprachen, die andern als zwei Varianten einer Sprache (siehe dazu Hägi/Scharloth 2005). Bei den Auswertungen zur Fremdsprachenkenntnis wird Hochdeutsch bei den Personen mit Schweizerdeutsch als Muttersprache nicht in die Berechnungen miteinbezogen.

In der folgenden Grafik 1 sind die Fremdsprachenkenntnisse mit Selbsteinschätzung bei den Befragten dargestellt:



Grafik 1: Kenntnisse in der zweiten bis fünften Sprache bei monolingualen Befragten

Rund 90% der Befragten geben mindestens eine Fremdsprache an; das ist auch europäisch gesehen ein hoher Wert. 38% der Befragten geben „sehr gute Kenntnisse“ in ihrer L2 an, also etwa Niveau C des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, 39% „gute Kenntnisse“, von der Beschreibung her etwa B2, und 23% Grundkenntnisse, Niveau A. Zweite, dritte und vierte Fremdsprache werden dann sukzessive weniger gut gelernt. Im Durchschnitt geben unsere Befragten zwei Fremdsprachen an.

3. Resultate zur Sprachlernmotivation

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu Fragen zur Sprachenwahl und zur Motivation zum Fremdsprachenlernen vorgestellt.

3.1 Welche zwei Sprachen sollten Kinder unbedingt lernen?

Personen, die Kinder unter 20 Jahren hatten (n=378), wurden gefragt: „Welche zwei Sprachen möchten Sie, dass Ihre Kinder zusätzlich zu ihrer Muttersprache unbedingt lernen?“. Tabelle 3 zeigt die Antworten:

Fremdsprache	Absolut	Prozent
Englisch	308	81,5
Hochdeutsch	170	45,0
Französisch	137	36,2
Spanisch	49	13,0
Italienisch	35	9,3
Schweizerdeutsch	24	6,3

Tabelle 3: Unbedingt erwünschte Fremdsprachen für die eigenen Kinder (n=378)

Da zwei Sprachen angegeben werden konnten, ist die Gesamtprozentzahl über 100%. Klar am meisten gewünscht wurde Englisch vor dem Hochdeutschen und dem Französischen. Erstaunlicherweise wird das Spanische häufiger genannt als das Italienische. Schweizerdeutsch als Fremdsprache wird nur von einer kleinen Minderheit gewünscht. Was Englisch und Spanisch betrifft, ist die Menge jener, die es nicht als Muttersprachen sprechen, deutlich grösser als für die andern Sprachen, die ja alle von einem wesentlichen Teil der Befragten als Muttersprachen gesprochen werden. Die rätoromanischsprachigen Befragten sind hier miteinbezogen; Rätoromanisch wird aber nicht als erwünschte Fremdsprache genannt.

Analysiert man die Antworten nach der Muttersprache der Antwortenden, ergeben sich die Zahlen in Tabelle 4 (in Prozent):

	Schweizerdeutsch	Französisch	Italienisch	Rätoromanisch
Englisch	88	87	78	77
Hochdeutsch	27	59	65	35
Französisch	50	12	32	18
Spanisch	18	12	8	12
Italienisch	9	11	8	26
Schweizerdeutsch	1	9	6	21

Tabelle 4: Unbedingt erwünschte Fremdsprache für die eigenen Kinder nach L1 der Befragten in Prozent (Schweizerdeutsch n=129, Französisch n=82, Italienisch n=63, Rätoromanisch n=57)

Alle Gruppen nennen klar das Englische am häufigsten; die Unterschiede sind nicht signifikant. Anders ist es beim Hochdeutschen: Diese Sprache wird vor allem von den italienisch- und französischsprachigen Personen genannt und zwar signifikant häufiger als von den beiden anderen Gruppen, was allerdings wegen der geringen Fallzahlen nur als eine Tendenz verstanden werden kann. Unklar ist vor allem das Verhalten der Schweizerdeutschsprechenden: Da etwa die Hälfte von ihnen das Hochdeutsche als Fremdsprache betrachtet, würde man eine höhere Zahl erwarten. Hier wird eine gewisse Illoyalität dem Hochdeutschen gegenüber spürbar. Das Französische wird vor allem von den Deutschsprachigen gewählt und zwar signifikant häufiger als von den Rätoromanen; die Sprachenverwandtschaft spielt hier also keine Rolle. Warum 12% der Französischsprachigen das Französische für die Kinder als erwünschte Fremdsprache nennt, ist unklar: Einerseits kann es um Kinder gehen, die eine andere Sprache als Französisch als Muttersprache haben (z. B. in einer zweisprachigen Familie), andererseits kann die Antwort auch ein Versehen sein. Ähnliches gilt für Italienisch und Schweizerdeutsch. Spanisch hat vor allem in der deutschsprachigen Schweiz mehr Wählende als Italienisch. Dieses und das Schweizerdeutsche sind vor allem für die Rätoromanen wichtig: Es handelt sich hier ja um die zwei anderen Kantonssprachen im Kanton Graubünden. Die schwache Stellung, die das Italienische hier hat, spiegelt seine Schwäche ausserhalb des eigenen Sprachgebietes wider, die im steten Rückgang des Anteils an Italienischsprachigen in der Schweiz fassbar wird (Lüdi/Werlen 2005: 8).

3.2 Aus welchen Gründen ist das Lernen anderer Sprachen durch die Kinder wichtig?

Ebenfalls nur an Eltern mit Kindern unter 20 Jahren wurde die nächste Frage gestellt: „Aus welchen Gründen ist es Ihrer Meinung nach wichtig, dass Ihre Kinder andere Sprachen in der Schule oder in der Universität lernen?“ Die Liste der Gründe war vorgegeben, es waren Mehrfachnennungen möglich. Die häufigsten Antworten sind in Tabelle 5 dargestellt:

Gründe	Absolut	Prozent
Um ihre Berufsaussichten zu verbessern.	333	88,1
Weil die Sprache in der Welt weit verbreitet ist.	214	56,6
Weil ich möchte, dass sie mehrsprachig sind.	202	53,5
Weil die Sprache eine Landessprache der Schweiz ist.	136	36,0
Damit sie toleranter und aufgeschlossener gegenüber Menschen aus anderen Kulturen sind.	128	33,9
Weil ich möchte, dass sie verstehen, wie die Menschen anderswo leben.	123	32,5
Weil wir Familie/Freunde in der Region haben, in der die Sprache gesprochen wird.	88	23,3
Wegen der Kultur, die mit der Sprache verbunden ist.	81	21,4
Weil wir oft Ferien in der Region machen, in der die Sprache gesprochen wird.	76	20,1

Tabelle 5: Wichtige Gründe für das Lernen anderer Sprachen durch die eigenen Kinder (n=378)

Hier steht klar die ökonomische Rolle der Sprachen im Vordergrund, nämlich die Verbesserung der Berufsaussichten (88,1%). Das zweite Argument ist die kommunikative Reichweite, also die Verbreitung der Sprache (56,6%). Und etwa gleich viele betonen den Wert der Mehrsprachigkeit

(53,5%). Das nationale Motiv, ein zentrales Thema der Schweizer Sprachpolitik, liegt mit 36,0% deutlich hinter diesen drei wichtigsten Gründen. Das humanistische Motiv der Toleranz gegenüber fremden Kulturen ist eigentlich in den beiden nächsten Antwortvorgaben vorhanden, beide werden etwa gleich häufig gewählt (33,9% resp. 32,5%). Das Beziehungsmoment - Freund oder Familie in der Sprachregion - spielt eine nochmals geringere Rolle (23,3%). Das häufig erwähnte Argument der fremden Kultur, die man kennen lernen möchte, ist hier ebenfalls nachrangig (21,4%), genauso wie die Ferien in der Sprachregion (20,1%). Fasst man das Bild zusammen, so sind die ökonomischen Gründe, die Reichweite der Sprache und die individuelle Mehrsprachigkeit prioritär, nationale, humanistische und kulturelle Gründe eher sekundär.

3.3 Hauptgründe für das Fremdsprachenlernen

Die nächste Frage wurde allen Befragten gestellt; wir behandeln hier nur die Antworten der monolingualen Sprecher aus der repräsentativen Stichprobe (n=1215). Die Frage lautete: „Wenn Sie eine oder mehrere Fremdsprachen lernen würden, was wären dann für Sie die Hauptgründe?“. Tabelle 6 zeigt die Anzahl der gewählten Antworten aus einer vorgegebenen Liste:

Gründe	Absolut	Prozent
Für meine eigene Zufriedenheit.	572	47,1
Um sie in den Ferien im Ausland zu nutzen.	540	44,4
Um Menschen aus anderen Kulturen verstehen zu können.	414	34,1
Um sie für die Arbeit zu nutzen (einschliesslich Geschäftsreisen ins Ausland).	376	31,0
Um Menschen aus anderen Ländern kennen zu lernen.	361	29,7
Um eine Sprache zu können, die in der ganzen Welt gesprochen wird.	297	24,4
Um einen besseren Arbeitsplatz zu finden.	288	23,7
Um sie in den Ferien in einer anderen Sprachregion der Schweiz zu nutzen.	264	21,7
Um im Ausland arbeiten zu können.	209	17,2
Um Leute aus anderen Sprachregionen der Schweiz zu verstehen.	186	15,3
Um in einer andern Sprachregion der Schweiz arbeiten zu können.	137	11,3
Um mein kulturelles Erbe zu erhalten.	107	8,8
Ich würde nie eine Fremdsprache lernen.	51	4,2

Tabelle 6: Hauptgründe für das Lernen von Fremdsprachen (n=1215)

An erster Stelle steht so etwas wie die Selbstverwirklichung, die Selbstzufriedenheit. Fast die Hälfte (47,1%) der Befragten nennt diesen Grund. An zweiter Stelle stehen Ferien im Ausland (44,5%) und an dritter Stelle das Verstehen fremder Kulturen (34,1%). Dieses Ergebnis verblüfft im Lichte der vorher analysierten Frage, warum die Kinder eine Sprache lernen sollten. Offensichtlich wird für die Kinder der Nützlichkeitsaspekt viel stärker betont, als für sich selbst. Die Arbeit kommt erst an vierter Stelle (31%), nur unwesentlich häufiger erwähnt als das Kennenlernen von Menschen aus fremden Ländern (29,7%). Die Reichweite (in der ganzen

Welt gesprochen) ist ebenfalls weniger wichtig (24,5%) und so auch der bessere Arbeitsplatz (23,7%). Das Ferienargument bezieht sich nur auf das Ausland, wie die nächste Antwortvorgabe zeigt: Für Ferien in einer andern Sprachregion der Schweiz würden nur 21,7% eine fremde Sprache lernen und um Leute aus andern Sprachregionen zu verstehen noch weniger (15,3%). Auch Arbeiten im Ausland ist wenig gefragt (17,2%). Die Erhaltung des kulturellen Erbes liegt nur wenigen am Herzen (8,8%). Und da ist die kleine Gruppe (4,2%), die nie eine Fremdsprache lernen würde - die meisten dieser Menschen nennen selbst keine Fremdsprachenkenntnisse und sie weisen ein geringes Bildungsniveau auf.

Signifikante Unterschiede ergeben sich nicht für die Sprachgruppen, wohl aber zwischen den Geschlechtern und in Bezug auf die Bildung. Der Grund „Für meine eigene Zufriedenheit“ wird von Frauen signifikant häufiger genannt als von Männern. Und Männer nennen ökonomische Gründe („Um sie für die Arbeit zu nutzen“; „Um im Ausland arbeiten zu können“) signifikant häufiger als Frauen. Schliesslich ist Sprachlernmotivation positiv korreliert mit höherem Bildungsgrad (gemessen mit dem höchsten Ausbildungsabschluss).

3.4 Demotivierende Gründe

In Tabelle 7 sind die häufigsten der gewählten Antworten auf die Frage „Welche Gründe könnten Sie entmutigen, eine Fremdsprache zu lernen?“ dargestellt. Die Antwortliste war vorgegeben und Mehrfachantworten waren möglich. Ausgewertet sind nur die monolingualen Personen der repräsentativen Stichprobe (n=1215).

Gründe	Absolut	Prozent
Mir fehlt die nötige Motivation.	507	41,7
Ich habe nicht die Zeit, richtig dafür zu lernen.	434	35,7
Ich habe nicht genug Gelegenheit, die Sprache mit Menschen, die sie sprechen, zu nutzen.	331	27,2
Es ist zu teuer.	329	27,1
Ich habe kein Talent für Fremdsprachen.	213	17,5
Schlechter Unterricht / langweilige Lernmethoden / keine angemessenen Lernmethoden.	128	10,5
Keiner davon.	247	20,3

Tabelle 7: Gründe, die vom Fremdsprachenlernen abhalten (n= 215)

Hier wird das Gegenbild zu den motivierenden Gründen sichtbar. Deutlich am häufigsten wird einfach fehlende Motivation (41,7%) genannt: Es gibt keinen Anlass, fremde Sprachen zu lernen. Zweitwichtigstes Argument ist die mangelnde Zeit (35,7%). Fehlende Gebrauchsgelegenheit und zu hohe Kosten sind für rund ein Viertel entmutigende Gründe. Kein Talent für Fremdsprachen gibt rund ein Fünftel der Befragten an. Nur 10% der Befragten würden sich von ineffizienten Methoden abhalten lassen. Und rund ein Fünftel der Befragten würden sich durch keinen dieser Gründe abhalten lassen; ob das so zu interpretieren ist, dass sie in jedem Fall eine Fremdsprache lernen würden, ist eine offene Frage.

Signifikante Unterschiede gibt es nicht zwischen den Sprachgruppen, aber bei andern Kategorien. Männer nennen signifikant häufiger als Frauen, dass sie nicht die Zeit haben, richtig dafür zu lernen. Dasselbe gilt für Erwerbstätige gegenüber Nicht-Erwerbstätigen und für

Hauptverdiener gegenüber Nicht-Hauptverdienern. Fehlende Fremdsprachlernmotivation und tiefer Bildungsstand sind positiv korreliert.

3.5 Prestige der Sprachen

In Tabelle 8 werden die Antworten auf die Frage „Welches sind Ihrer Meinung nach die zwei Sprachen, die am angesehensten sind?“ dargestellt. Diese Frage war im Eurobarometer so nicht enthalten; genannt werden konnte hier auch die eigene Muttersprache.

Sprache	Absolut	davon L1
Englisch	981	6
Französisch	582	165
Hochdeutsch	294	10
Spanisch	247	10
Italienisch	124	23
Schweizerdeutsch	72	18

Tabelle 8: Die angesehensten Sprachen in absoluten Zahlen (n=1215)

Englisch ist hier klarer Leader, es wird von 80,7% der Befragten genannt; davon sind nur sechs L1-Sprechende. Französisch kommt erwartungsgemäss an zweiter Stelle; es wird insgesamt von 47,9% Befragten genannt, davon sind 165 (28,4%) L1-Sprecher. Das Hochdeutsche steht an dritter Stelle (24,2%) nur knapp vor dem Spanischen (20,3%); in beiden Fällen sind nur je 10 L1-Sprechende beteiligt, wobei zu beachten ist, dass nur 23 Spanischsprachige überhaupt befragt wurden! Das Italienische folgt erst an fünfter Stelle (10,2%) mit 23 L1-Sprechenden. Das Schweizerdeutsche ist das Schlusslicht; es wird nur von 5,9% genannt; davon nur 18 mit Schweizerdeutsch als Muttersprache. Das ist um so erstaunlicher, als die Schweizerdeutschsprechenden die grösste L1-Gruppe überhaupt darstellen. Der Dialekt dominiert zwar in der deutschen Schweiz, er gilt den Sprechern selbst aber nicht als Prestigesprache.

Das zeigt sich auch deutlich in Tabelle 9, die wiederum die Prozentzahlen für die einzelnen Sprachgruppen darstellt.

	Schweizerdeutsch	Französisch	Italienisch	Rätoromanisch
Englisch	86	78	80	80
Französisch	52	51	29	23
Hochdeutsch	16	25	43	23
Spanisch	23	21	17	22
Italienisch	8	13	12	16
Schweizerdeutsch	4	6	11	16

Tabelle 9. Die angesehensten Sprachen nach Muttersprachen in Prozent

Die Analyse nach Landessprachen weist auf massive Unterschiede hin. Lediglich in Bezug auf das Englische sind sich die vier Gruppen zwar mehr oder weniger einig. Französisch wird von den Frankofonen und den Dialektsprechern an zweite Stelle gesetzt; die Italofonen und die Rätoromanen sind da deutlich zurückhaltender und nennen es signifikant weniger häufig als die beiden andern Gruppen. Geradezu grotesk die Einschätzung des Hochdeutschen: Für die Italienischsprachigen ist Hochdeutsch mit 43% der Nennungen die Sprache mit dem höchsten Prestige nach dem Englischen, die Schweizerdeutschsprecher stufen es sogar noch nach dem Spanischen ein. Das Spanische kommt

in allen Sprachgruppen, auch bei der italienischen, besser weg als das Italienische, das auch von den Italienischsprachigen selbst erst an fünfter Stelle genannt wird. Das Schweizerdeutsche schließlich ist am wenigsten angesehen bei den Dialektsprachigen und deutlich am meisten bei den Rätoromanen. Wenn man diese Tabelle als Ausdruck der Sprachloyalität interpretiert, dann sind es allein die Frankofonen, die einigermaßen loyal zur eigenen Sprache stehen; alle andern betrachten die eigene Sprache nicht als Prestigesprache.

3.6 Nützlichste Sprachen (ohne Muttersprache)

Tabelle 10 stellt die Antworten auf die Frage „Welches sind Ihrer Meinung nach die zwei Sprachen, deren Kenntnis am nützlichsten ist, einmal abgesehen von Ihrer Muttersprache?“ dar. Es ist nur die repräsentative Stichprobe mit $n=1215$ erfasst.

Sprache	Absolut	Prozent
Englisch	1036	85
Hochdeutsch	486	40
Französisch	373	31
Spanisch	208	17
Italienisch	81	7
Schweizerdeutsch	69	4

Tabelle 10: Die nützlichsten Sprachen in absoluten Zahlen ($n=1215$)

Englisch wird mit deutlichem Vorsprung als nützlichste Sprache bezeichnet. Der Vorsprung ist auch hier etwas zu relativieren, weil es nur wenige Englischsprachige im Sample hat. An zweiter Stelle steht hier das Hochdeutsche. Dabei ist wieder zu berücksichtigen, dass ein Teil der Schweizerdeutschsprecher das Hochdeutsche als Fremdsprache betrachtet und es hier deswegen nennen kann. Das Französische wird weniger häufig als nützlich betrachtet (hingegen hatte es mehr Prestigenennungen). Spanisch steht auch hier vor dem Italienischen, das zusammen mit dem Schweizerdeutschen als wenig nützlich gilt.

In Tabelle 11 sind die Antworten nach Sprachgruppen gegliedert und deswegen die Rätoromanischsprachigen miteinbezogen (Schweizerdeutsch: $n=480$, Französisch: $n=301$, Italienisch: $n=189$, Rätoromanisch: $n=212$):

	Schweizerdeutsch	Französisch	Italienisch	Rätoromanisch
Englisch	92	88	77	65
Hochdeutsch	25	57	59	39
Französisch	46		30	15
Spanisch	19	20	13	9
Italienisch	8	9		29
Schweizerdeutsch		11	7	34

Tabelle 11: Die nützlichsten Sprachen nach Sprachgruppen in Prozent

Alle Sprachgruppen stellen das Englische an erste Stelle, aber die Zahlen weisen signifikante Unterschiede auf. Die beiden kleineren Sprachgruppen sind von der Nützlichkeit des Englischen klar weniger überzeugt; die Rätoromanen unterscheiden sich dabei signifikant von den Deutsch- und Französischsprachigen, nicht aber die Italienischsprechenden. Das Hochdeutsche wird von den Italienischsprachigen und den Frankofonen signifikant als nützlicher angesehen als von den

Rätoromanen, die aber noch weit vor den Schweizerdeutschsprechern stehen. Diese Situation ist sehr überraschend: Nur ein Viertel der Schweizerdeutschsprecher zählen das Hochdeutsche zu den nützlichen Sprachen. Allerdings ist hier wiederum der Effekt des Hochdeutschen als Fremdsprache zu sehen; von den 122 Personen, die hier Hochdeutsch als nützlichste Sprache angeben, haben 34 das Hochdeutsche nicht als Fremdsprache angegeben, sollten hier also eigentlich nicht antworten; die übrigen aber schon. Die Schweizerdeutschgruppe hält weiter das Französische für wesentlich nützlicher als das Hochdeutsche; darin folgen ihr aber die Italofofonen und die Rätoromanen gar nicht. Die manchmal in der Schweiz propagierte Solidarität der lateinbasierten Sprachen („*Helvetia latina*“) wird hier also ganz und gar nicht sichtbar. Das Spanische ist etwas überraschend bei den Frankofofonen besser eingestuft als vor allem bei den Rätoromanen; bei den früheren Fragen waren es jeweils die Schweizerdeutschsprechenden, die das Spanische am besten beurteilten oder es am ehesten lernen würden. Das Italienische ist für die Rätoromanen klar nützlicher als für die beiden andern Sprachgruppen; das Gleiche gilt für das Schweizerdeutsche. Hier spiegelt sich die Situation des dreisprachigen Kantons Graubünden wider, wo die Rätoromanen eben mit Schweizerdeutsch und Italienisch konfrontiert sind. Für alle diese zuletzt genannten Unterschiede gibt es keine statistische Signifikanz.

4. Schluss

Die Ergebnisse unserer Befragung zeigen teilweise widersprüchliche Motive für das Erlernen von fremden Sprachen. Bei den eigenen Kindern gehen die Eltern von Nützlichkeitsabwägungen aus: Sprachen werden gelernt, damit sich ökonomische Vorteile einstellen. Alle andern Erwägungen sind weniger wichtig. Auf sich selbst wenden die Befragten dieses Denken nicht an: Hier stehen Selbstverwirklichung, touristischer Gebrauch (im Ausland, nicht im eigenen Land) und Verstehen fremder Kulturen im Vordergrund - also eher ein Wunschbild. Doch trotz dieser Gründe würden sich rund die Hälfte der Befragten durch fehlende Motivation und fehlende Zeit vom Fremdsprachenlernen abhalten lassen; rund ein Fünftel allerdings kennt keine entmutigenden Gründe. Als Fremdsprachen, die die Kinder lernen sollten, nennen die Eltern das Englische vor dem Hochdeutschen, dem Französischen, dem Spanischen und dem Italienischen. An letzter Stelle folgt das Schweizerdeutsche. Diese Reihenfolge korreliert vollkommen mit der Nützlichkeitsreihenfolge, nicht aber mit der Prestigiereihenfolge, wo das Französische als zweite Sprache und das Hochdeutsche als dritte die Plätze getauscht haben.

Auffallend ist die geringe sprachliche Loyalität von drei der vier Sprachgruppen: Nur die Französischsprachigen halten ihre eigene Sprache in grösserem Ausmass für eine angesehene Sprache. Die Schweizerdeutschsprechenden hingegen werten nicht nur die eigene Sprache ab, sondern betrachten in grosser Zahl auch das Hochdeutsche als eine nicht sehr nützliche Fremdsprache.

Das sicher überraschendste Ergebnis unserer Befragung ist die unerwartete Stellung des Spanischen: Es kommt überall an vierter Stelle, vor dem Italienischen und Schweizerdeutschen. Ob diese Stellung eher mit der Verbreitung des Spanischen als Weltsprache oder eher mit ihrer Funktion als Sprache der Migration zu tun hat, lässt sich auf Grund unserer Befragung nicht sagen.

Bibliographie

- Furer, Jean-Jaques (2005). Die aktuelle Lage des Romanischen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Hägi, Sara / Joachim Scharloth (2005). Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. In: Linguistik online 24, 3.
- INRA (Europe) (2001). *Les Européens et les langues*. Rapport rédigé par INRA (EUROPE) European Coordination Office S.A. pour La Direction Générale de l'Education et de la Culture géré et organisé par la Direction Générale de l'Education et de la Culture Unité «Centre pour le citoyen - Analyse de l'opinion publique. S.l. (Eurobaromètre 54 spécial).
- Lüdi, Georges / Werlen, Iwar (2005): Sprachenlandschaft in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz: <http://www.nfp56.ch>

Sprachdidaktik
Glottodidattica
Language Teaching

3

Submersion schooling across the French-Belgian borders: bilingual children in monolingual families?

Sophie Babault, université Lille 3, sophie.babault@univ-lille3.fr
Laurent Puren, université de la Réunion, laurent.puren@wanadoo.fr

Abstract

Our paper deals with sociolinguistic aspects of multilingualism through the study of trans-border schooling in the geographic triangle formed by the "Nord Departement" in France and the provinces of West Flanders and Hainaut in Belgium. A number of families living in this area have made the choice to cross the border every day in order to allow their children to be educated through "submersion" schooling, a method through which they are educated in a language which is not their mother tongue, contrary to the other pupils in their class at school who share the same L1. We analyze the effects of such educational choices on family language practices and, beyond this, on the whole family structure, observing that, in some families, these effects go much farther than what was initially expected by the parents.

1. Introduction

Families living in the geographic triangle formed by the "Nord Departement" in France and the provinces of West Flanders and Hainaut in Belgium are in the immediate proximity of several borders, whether administrative (international between France and Belgium, intranational between Flanders and Hainaut) or linguistic (between French- and Dutch-speaking areas). This international and multilingual environment considerably increases and diversifies the range of different educational possibilities offered within a radius of less than 20 km. In view of these possibilities, some families have made the choice to cross the border every day to bring their children to school, which is quite a noteworthy choice in that it leads to a situation where the children have to deal with *submersion* schooling, through which instruction is given in a language which is not their mother tongue, and also a language which their parents often do not know.

Contrary to *immersion* programmes, which are "bilingual school curricula in which the mother tongue and the second language are used to different degrees" and "which involve a group of children who share a mother tongue which is the language of the community" (Hamers, 2007)¹, the notion of *submersion* schooling is generally used to describe the case of pupils constituting a minority group within a larger group of children who share the same language (which is also the language used by the teacher) and for whom, non-native pupils, no particular pedagogical action is implemented (Beheydt & Klein, 2002; De Bleyser & al., 2001; Genesee et al., 1985; Hamers & Blanc, 1983; etc.).

Our aim is to analyze the effects of such submersion educational choices on family language practices, as children educated in submersion rapidly become fluent speakers in their second language. Is the children's L2 taken into account within family communication? If so, in which contexts and for what purposes? How do family members manage to overcome the linguistic competence gap which often exists at different levels (parents/children, younger/older

¹ Our translation.

children, father/mother, etc.)? Do the parents succeed in fulfilling their role as educators despite not knowing the language in which instruction is given to their children at school? In other words, this study leads us to question the permeability of the division between school and home when language and culture separate both worlds.

Our analysis is based on a series of qualitative interviews carried out between February 2004 and March 2005 with families who have chosen cross-border education in order to allow their children to be educated through submersion. Out of about 60 interviews, we have selected for this paper 17 families who are all “monolingual”² French-speaking families and whose children go to school in Flanders (thus with Dutch as the language used at school). Twelve families are French while five live in a French-speaking part of Belgium. The children’s ages are from 3 to 18 but most of them are primary school pupils (from 6 to 12).

Before addressing the questions raised in this paper, it seems necessary to add a few words about the motivations of families who choose submersion schooling for their children³. Most families have made this choice for linguistic reasons, knowing the advantages of the early acquisition of a second language and attracted by the specific form of language acquisition offered to their children when they are integrated in a Dutch-speaking school. Linguistic motivations can be related to various factors: next to cultural or more pragmatic considerations about the border context in which the families live, some parents are also motivated by identity representations linked to their family history and roots. The choice of submersion schooling can also principally depend on practical factors: proximity of the Dutch-speaking school, easier organisation of daily activities of all members of the family, etc. It should also be noted that most parents are extremely conscious that their choice diverges from habitual educational choices and are also conscious of the extent of the risks involved, risks which the parents often reflect upon for a long period, which explains why they generally need much time before making their decision (Puren & Babault, 2005).

2. Impact of submersion schooling on family language practices

2.1. *A compartmentalization between school life and family life*

All parents notice in their children’s language practices a strict compartmentalization between school, where Dutch is the language in which they gain their knowledge, and home where French regains its position as the only language of communication. Some parents sometimes try to speak to them with the few words they know in Dutch, but the children generally refuse to answer in this language, as if it were for them a kind of violation of the spatial and functional divisions of the two languages:

l’année passée / V était en 2e maternelle / à table / un truc pour rigoler / on est occupés
de manger / mon mari lui dit un truc en néerlandais / il l’a regardé et lui a dit / ici c’est
en français /

2 The use of the adjective “monolingual” is clearly a simplification of the reality : among these families, some parents have notably a certain knowledge of Dutch, at different levels, but here we use this term to describe people who don’t speak Dutch fluently and who have not acquired it as a mother tongue (which means that we have excluded mixed couples from this sample).

3 For a more detailed analyse, see Puren & Babault (2005).

[last year / V was in his second preschool year / during dinner / as a joke my husband said something in Dutch / he looked at him and said / here we speak in French] (family 10 : M15)⁴

(about a 4-year-old child) à la maison on parlait français et ce que j'essayais de faire le matin quand je l'amenais à l'école c'était tout doucement de lui parler néerlandais parce que j'essayais de lui faire son adaptation / je me disais comme ça que durant le trajet il allait se remettre tout doucement dedans / alors / il râlait / il me disait / oh oh parle français /

[at home we spoke French so what I tried to do in the morning when I brought him to school was to speak Dutch softly to him because I tried to help him to adapt / to come back softly to Dutch / then he said / oh oh speak in French] (family 21 : M57)

However, there are situations where children, at their own initiative, make use of Dutch. One of these situations is play time: immersed in their imaginary world and hidden from their parents' watch or requests, children often naturally use their second language:

ça lui arrive de raconter des histoires à ses poupées en néerlandais /

[she sometimes speaks to her dolls in Dutch](family 13 : P25)

quand il joue tout seul / avec ses playmobil ou ses action man / c'est en néerlandais / tout seul hein ! / c'est en néerlandais /

[when he is playing alone / it's in Dutch / when he is alone you know ! / it's in Dutch](family 10 : M15)

But Dutch often abruptly disappears when the children become conscious of their parents' observations:

Ici quand il veut chanter / il se cache un petit peu / il n'essaie pas de nous faire entendre / quand il est tout seul il se met à chanter / quand on arrive et qu'on lui demande ce qu'il chante / rien rien rien / il arrête /

[at home when he wants to sing / he hides himself a little bit / he doesn't try to get us to listen to what he is singing / when he is alone he begins to sing / when we come and ask him what he is singing / nothing nothing nothing / he stops] (family 6 : M12)

Dutch is also sometimes used for communication between brothers and sisters when each sibling masters the language, which is not always the case⁵. However it is important to make clear that, in all the families we have met, Dutch is never the main language used between

4 Conventions used in the transcription of the interviews : / = break ; HEUreux = stressed syllable ; c'est: = longer syllable ; [] = English translation. Convention for the numerotation of the speech turns : M= mother ; P= father ; E= interviewer.

5 The different schooling choices from one sibling to another can follow various patterns : the whole sibling going to school in submersion (early decision of the family, sometimes even before the first child was born); the youngest child(ren) going to school in submersion (late decision of the family who in some cases didn't know at the beginning about this kind of schooling or needed to reinforce their choice by hearing the experience of other families) ; only one child going to school in submersion by personal interest or because of other reasons ; etc.

brothers and sisters for common communication, but is generally used with a specific intention, for example as a coded language:

quand ils ne voulaient pas qu'on écoute et qu'on comprenne / ils parlaient néerlandais
entre eux / entre eux ils parlaient surtout français sauf de temps en temps /

[when they didn't want to be listened to nor to be understood / they spoke Dutch together /
together they mostly spoke French with one or two exceptions] (family 12 : M75)

2.2. *Some unexpected effects*

The first unexpected effect of submersion schooling is the uncontrolled appearance of Dutch in the language practices. While, as stated above, children are generally reluctant to use with their parents a language that the adults do not master or are not used to speaking spontaneously, they cannot permanently hide their bilingualism. Thus, Dutch sometimes involuntarily appears in the children's discourse, generally for terms or expressions belonging to school life, which the children are not accustomed to using in the family context and sometimes even don't know how to express in French. These cases of code-switching can be disturbing for some parents who feel uncomfortable not being able to understand the entire message emitted by their children. The next example is extremely revealing of this kind of attitude. In this family, the mother understands Dutch because she comes from a household where French and Dutch were spoken but, as she works as an air-hostess, she is absent from home most of the time. So her husband, who does not speak a word of Dutch, is the one who generally looks after their 4-year-old son. The father is literally panic-stricken every time his son uses some Dutch words, and he cannot do anything else other than call his mother in law, who lives in the Netherlands, so that she can help him to understand what his son says:

M48 (...) je peux comprendre aussi mon époux / c'est vrai que son gamin il lui
parlait le soir / il lui parlait en français et dans la phrase il lui sortait des
mots en néerlandais parce qu'il ne trouvait pas le mot en français /

[I can understand my husband's reaction / it's true that his son / when
he talked to him in the evening / he talked to him in French and in the
sentences he also used some Dutch words because he couldn't find the
words in French]

P49 il disait par exemple / papa / n'oublie pas mon *jas* /
[he said for example / daddy / don't forget my *jas*]

M50 n'oublie pas mon *jas* / il disait mais c'est quoi ça alors il appelait ma mère
et elle lui disait / c'est le manteau /
[don't forget my *jas* / he said but what is it and he called my mother and she
told him / it is his coat]

P51 ou bien il me disait / n'oublie pas de mettre un *drank* dans mon *schooltas* /
[or he said / don't forget to put a *drank* in my *schooltas*⁶]

(family 21)

It should be emphasized that this situation was so stressful for the husband, afraid of the idea of not being good enough and not being able to follow his son's education that he put

6 A drink in my schoolbag

pressure on his wife to send him to a French-speaking school as soon as nursery school finished, a demand which his wife reluctantly accepted.

All parents do not react in such an extreme way. Most of them are rather amused by this phenomenon of linguistic hybridation which characterises their children's discourse. Some of them are also surprised to notice that even they find themselves involuntarily involved in a world where some referents only have a Dutch meaning, the consequence of a phenomenon of linguistic (and certainly cultural) interpenetration between the world of school and family life:

Il y a toujours des petits mots de néerlandais qui sortent / que ce soit à table ou n'importe dans la vie familiale / que ce soit pour les faire marcher ou parce que ça sort comme ça / parce que EUX utilisent ce mot-là et que nous on le ressort automatiquement/ je veut dire ça m'est arrivé tout à coup de / au moment d'Halloween / le petit est revenu avec ses *pompoen* donc hein la citrouille / mais je trouvais plus le mot en français parce que je l'entendais toujours parler de ça / je me suis dit bah mince ! / ça c'est le pompon / je ne trouve plus le mot en français / parce que lui il le disait tout le temps en néerlandais /

[there are always some Dutch words which are uttered / either when eating or at other moments in our family life / either as a joke or because it just comes out like that / because THEY use this word we then say it automatically / I mean it happened to me suddenly / at Halloween / my son came with his *pompoen* / his pumpkin / but I could no longer find the French word for it because I always heard him speak about it / I thought damn ! that's the "pompon" / I cannot find the word for it in French any more / because he was always saying it in Dutch] (family 10 : M73)

Submersion schooling also leads, in a number of cases, to Dutch reappearing in a family where it had disappeared for one generation. In many French families and in some French-speaking Belgian families, the grandparents used to speak Flemish as their mother tongue. As Flemish was a stigmatized language, the grandparents generally decided not to transmit it to their children (Puren & Babault, 2005). But the fact that the children now learn it at school leads to a reactivation of this linguistic patrimony. The differences between the dialectal variety spoken by the grandparents and standard Dutch that the children have acquired at school does not disturb the intergenerational communication ; they are rather a source of mutual discovery, as shown in the following example, relating the lexical comparisons that a grandfather and his grandson like to make between the varieties they are accustomed to using :

M74 (...) ils parlent en flamand tous les deux / alors parfois mon fils lui dit non c'est pas comme ça qu'on dit /

[they speak Flemish together / and sometimes my son tells him no that's not the way you say it]

E75 et ils parlent de quoi alors ? /

[what do they talk about ?]

M76 de tout / des animaux / comment ça se dit en flamand / chacun à leur tour / ils disent comment ça se dit dans leur langue / et puis après ils commencent à discuter ensemble mais là je comprends pas trop /

[about everything / animals / their names in Flemish / they take it in turns / they say what it is called in their tongue / and then they begin to speak together but I don't understand very much of it]

(family 24)

This intergenerational dialogue carried out in a language that was buried, nearly rejected from the family memory, helps to a reinforcement of the affective links between grandchildren and grandparents. At this level, languages can even have a much greater effect than generally expected, developing in some cases remarkable therapeutic qualities. In the family quoted above, the fact that the grandson can speak Dutch leads to a real revival of the grandfather, who had been withdrawn and mute since the death of his wife and who now only speaks to his grandson:

E73 votre père est fier que son petit-fils parle flamand ? /

[is your father proud that his grand-son can speak Flemish ?]

M74 oui parce que quand je vais chez lui / il ne nous parle jamais à nous / c'est pour ça que je viens avec mon fils / je profite qu'il est là et ils n'arrêtent pas / ils parlent à deux (...) /

[yes he is / because when I go to see him / he never talks to us / that's why I go with my son / I take advantage of the fact that he is there and they don't stop talking / they speak to each other]

(...)

E77 et votre fils ça lui plaît de parler avec son grand-père ? /

[and does your son like speaking with his grandfather?]

M78 ah oui / il me demande souvent d'aller mais j'ai pas souvent le temps / il me dit souvent / on va aller chez papy / parce qu'il sait qu'il va parler flamand avec lui / il est heureux /

[yes he does / he often asks me to go to see him but I often don't have enough time / he often tells me / let's go to granddad / because he knows he is going to speak Flemish with him / he is happy]

E79 donc le fait qu'il parle la langue / ça lui donne une relation privilégiée avec son grand-père /

[so being able to speak Flemish enables him to have a privileged relationship with his grandfather]

M80 voilà / parce que mon père / il parle à personne / ni à ses enfants / ni à ses petits-enfants / et avec lui il parle toujours /

[that's it / because my father doesn't speak to anyone / neither to his children/ nor to his grandchildren / but with him he always speaks]

(family 24)

3. Impact of submersion schooling on the way in which the family is structured

The last extract shown above already allows us to understand that submersion schooling not only has an effect on family language practices, but can also affect relations between members of the family. We will develop this point by considering the impact of submersion schooling on the way in which the family is organized.

3.1 *When the child speaks a different language*

The first point that obviously appears is a greater degree of esteem from the parents for the child on the basis of his/her competence in Dutch. The fluent and natural way in which the children speak, added to their mastery of the Dutch phonetic system (equivalent to that of a native speaker) command the respect of their parents:

Ben moi il m'épate / [personally he really impresses me] (family 8: M36)

C'est fou hein / si petit / [it's crazy isn't it / so small] (family 1: M18)

C'est un rêve / c'est: c'est magique / [it's like a dream / it's magic] (family 10: M39)

Beyond their reaction of admiration and wonder, some parents feel a little uneasy, probably because hearing their child speaking a foreign language with such ease accelerates in them the awareness that their child is an entity distinct from his/her genitors and whose identity goes further than his/her status inside the family:

La voir parler en néerlandais avec sa maîtresse puis l'instant d'après français avec moi / ça fait extrêmement bizarre / et en même temps je trouvais ça merveilleux /

[seeing her talking in Dutch with her teacher and the next instant in French with me / it's extremely strange / and at the same time I found it wonderful] (famille 25: M42)

In other families, this awareness gives birth to different types of fears which are not necessarily bound to real facts but are obviously linked to a feeling of losing control of the child when he/she is integrated in a Dutch-speaking world :

(a mother relating a discussion with her son) c'est ce que je disais à K / je lui disais quand tu parles à tes copains et à tes copines / tu dis du mal sur moi ? /

[it is like what I said to K / I said to him when you are talking to your friends / do you say bad things about me ?] (family 24 / M100)

(about a child's grandmother who was reluctant about the choice of sending him to school in Flanders) elle avait surtout peur qu'il soit complètement enrobé par le néerlandais / qu'elle le perde

[above all she was afraid that he would be completely surrounded by Dutch/that she might lose him] (family 22: P58)

The relationships between brothers and sisters are generally not affected⁷ when only one child speaks Dutch, probably partly because of the language compartmentalization between school and home which seems to be a strict rule for children being taught through submersion education, but also because language competence is not the only means that children have at their disposal to project a positive image of themselves. However, in one family, the younger son, who was the only one out of four children to go to school in Flanders⁸, was subject, over the course of several years, to extremely belittling remarks from his older sisters:

⁷ Or, at least, not in a dramatic way that would preoccupy the parents.

⁸ For practical reasons, because it was more expensive for the family to send him to a French school (the administration would only pay for the school bus from the age of 6).

au début / quand il revenait de l'école / pour compter en néerlandais / il se cachait sous la table parce que ses sœurs se sont tellement moquées de lui / il chantait et il comptait en néerlandais en-dessous de la table / il savait pourtant le faire mais il ne le montrait jamais parce qu'il avait honte / il était gêné / parce que ses sœurs lui disaient toujours / tu seras bête / à force il avait honte / il se cachait / parce que tout le monde lui disait qu'il était bête / alors que maintenant il est fier de lui / il dit je sais parler deux langues /

[at the beginning / when he came back from school / when he wanted to count in Dutch / he hid himself under the table because his sisters laughed at him so much / he used to sing and count under the table / he could do it but he never showed it because he was ashamed / because his sisters always told him / you will be stupid / in the end he was ashamed / he hid himself / because everyone told him he was stupid / whereas now he is proud of himself / he says I can speak two languages] (family 24 : M40)

The desprising reaction on the part of his sisters can be interpreted as a classical reaction of rejection of any behavior differing from that of the rest of the group, maybe linked to a certain degree of jealousy. However, the following extract helps us to understand that, in this specific case, the reaction of the girls was not only directed towards their brother, but also indirectly towards their mother, whose choice they did not accept:

elles me disaient toujours / tu vas jamais rien comprendre / il aura des papiers / tu sauras jamais rien / tu ne sauras pas suivre / déjà tu ne sais pas nous suivre nous autres alors comment tu vas faire pour le suivre lui / alors c'était la guerre /

[they always told me / you won't understand anything / he will have some papers / you won't know what is written on them / you won't be able to follow / you cannot even follow us so how are you going to follow him / so it was a real battle] (family 24 : M32)

In the end, the boy got his revenge after a few years, as one of his sisters finally understood that it could be useful to learn Dutch:

L'aînée à un moment elle disait / oh ben tu as de la chance / tu sais parler les deux langues / ben je lui ai dit / apprends avec lui / alors lui il disait / tu n'as qu'à apprendre avec les petits bouquins dans lesquels on apprend l'alphabet et les premiers mots /

[once my oldest daughter said / you are lucky / you can speak both languages / I told her / learn Dutch with him / then he said / learn it with the small books with the alphabet and the first words] (family 24 : M82)

3.2. A redistribution of roles

In a general way, one effect of submersion schooling is to modify partly the way knowledge is distributed among the family members. This observation is very clear in families where the parents have absolutely no knowledge of Dutch, but it is also true in most of the other families, where the adults rapidly feel left behind by the linguistic knowledge of their children. It leads to situations where even the education relationships are inverted, children taking the position of teachers or assessors of their elders: parents, grandparents or even older brothers and sisters:

si je ne comprends pas un mot / S me traduit / c'est devenu mon professeur /

[if I don't understand a word / S translates for me / she has become my teacher] (family 19: P40)

A corrige les devoirs de néerlandais de son frère aîné /

[A corrects the Dutch exercises of his older brother] (family 8: M91)

ça arrive aux enfants de dire / eh oh mamie / c'est pas comme ça qu'on dit hein / on dit ça comme ça / ils la corrigent / (...) parce que les enfants parlent le BEAU néerlandais / [sometimes the children say to their grandmother / hey ! that's not how you say it / you have to say it like this / they correct her / (...) / because they speak PROPER Dutch] (family 9: P77 and P79)

This modification of knowledge relationships is generally very well accepted by the families, for whom these changes are a sign that their educational choices are successful and who also take advantage of the emergence of new family relationships based on mutual contribution:

Il y a certaines choses qu'on ne sait pas et qu'eux ont appris à l'école donc on leur demande de nous expliquer / (...) et puis il y a le contraire quand nous on connaît quelque chose qu'eux n'ont pas appris c'est à nous de leur expliquer / donc c'est à nouveau ce petit jeu très agréable de profiter l'un de l'autre dans ce choix d'apprentissage /

[there are certain things that we don't know and that they have learnt at school so we ask them to explain them to us / (...) and there is also the contrary when we know something that they haven't learnt it's our turn to explain / so there is in this schooling choice a very nice game since everyone benefits from each other] (family 17: M213)

The fact that the children are frequently asked to translate something for communication between their parents and other persons also brings changes in the parent-children relationships because it leads the children to become mediators between participants in communication, these participants generally being adults. At this point, the child is no longer in the position of a young subject placed under the authority of his/her parents, but finds him/herself in a position of equality with them on the basis of his/her linguistic competence, which often makes him/her very proud:

Quand on est dans les Flandres / par exemple je dois demander ma route et je suis incapable de le demander en néerlandais / alors je lui demande très spontanément / (...) et bon elle est fière de nous montrer que ELLE / le sait /

[when we are in Flanders / for example if I have to ask for directions I am unable to ask in Dutch / so I ask her spontaneously / (...) and she is proud to show us that SHE / knows how to do it] (family 4: M80)

Again, this new kind of relationships is normally very well managed by the families, all the more so since generally the messages that the child is asked to translate belong to daily communication and that important issues are not at stake. The case is different in some families where communication between parents and school is conducted through the children because of the parents' lack of knowledge of the Dutch language. The next extract is very significant

in that it depicts a mother who feels left out of discussions in which her parental authority is at stake and depends totally on her daughter in order to understand the content of the discussions:

On est allées voir cette école / là j'ai eu un problème / le directeur a pris F et moi / pour discuter / j'ai pas compris un mot de la conversation / pas UN mot / (...) donc pendant l'heure qu'on a passée là il a fallu qu'elle fasse l'interprète / entre le directeur et moi / à la limite F me racontait ce qu'elle voulait / (...)

[we went to this school / but once there I had a problem / the headmaster received my daughter and me / I didn't understand a word / not a SINGLE word / (...) so during the whole hour that we spent there she had to translate/ between the headmaster and me / I would almost say that she could have told me whatever she wanted](family 16 : M35)

Sometimes, even ordinary actions belonging to the daily life of a mother are, in fact, revealing of her incompetence and seen as calling into question her parental authority:

Une fois elle a été à un anniversaire donc elle reçoit une invitation / il fallait contacter les parents pour leur dire si elle venait / donc je téléphone et la maman ne parlait pas du tout français / bon moi je suis mal parce que je ne parle pas du tout néerlandais / donc D s'est arrangée avec quoi / alors j'ai dit à mon mari je suis juste bonne à faire le numéro quoi /

[one day she was invited to a birthday party / she got an invitation and it was necessary to call the parents to say if she was coming / so I called them but the mum didn't speak French / I was very uneasy because I speak no Dutch / so D was the one who spoke with them / so I told my husband / in fact the only thing I'm useful for is dialling the number](family 26 : M33)

The situations described by these parents are quite comparable with the case of immigrant families or families coming from the working class, where the parents' status as knowledge bearers is endangered because of the gap which separates their knowledge – linguistic or otherwise – and what their children know or what is socially valued⁹. The cleavage which sometimes appears between the family environment and the environment in which the child, educated through submersion, spends most of his/her time reminds us of the kind of situations described by many researchers in the domain of the sociology of Education (Charlot et al., 1992; Jellab, 2004; Zehraoui, 1998; etc.). The analysis proposed, for example, by Lahire (1995) regarding the conflicts which may appear between school culture and the culture of some families coming from modest socio-economic backgrounds could be used to describe the case of some families we have met, like family 16, a Belgian family where the mother told us of her extreme distress, feeling that her 12-year-old daughter is drifting away:

Moi franchement maintenant quand on parle d'elle / j'avoue / ça me fait peur / j'ai peur / en tant que parent / en tant que maman / (...) parce que je n'ai PLUS de suivi / j'ai beau lui donner une structure de vie à la maison / ou tout ce qu'on veut / je sais très bien qu'en claquant la porte elle a / elle pense autrem / allez / elle a une autre mentalité / elle a cette mentalité néerlandophone quoi /

⁹ Analysing the case of French families from the working classes, De Queiroz states: "Parental identity, the status of superiority which traditionally defines the relationship between generations, is called into question because of changes that invert the hierarchy for families from modest socio-economic backgrounds by making ignorants or uneducated persons of the parents in the eyes of their children"(1984 : 51, our translation).

[as far as I am concerned when we talk about her / I admit that I am afraid / I am afraid / as a parent / as a mum / (...) because I can NO LONGER follow-up on what she's doing / it's all well and good structuring her life at home / or whatever / I know very well that as soon as she goes out the door she has / she thinks diff / let's just say / she has another mentality / she has this Dutch mentality] (family 16: M92)¹⁰

It should be noted that, contrary to immigrant families or families from modest socio-economic backgrounds, who have no other choice than to be subjected to the linguistic and cultural cleavage separating home and school, the parents whose children are educated in submersion are following their own choice and are free to put an end to this type of schooling at any time.

Conclusion

In conclusion, let us address the question posed in the title of this paper: does submersion schooling lead to the emergence of bilingual children in monolingual families? We have to recognize that, even if some marks of permeability between school life and family life are noticeable, submersion schooling does not have a great impact on language practices at home and on parents' language acquisition strategies. In other words, the fact that the children are integrated at school in another linguistic sphere does not lead the whole family to converge towards this sphere. However, these families give us a good illustration of new types of plurilingual families, where the linguistic competence of the children participates in the construction of the global cultural capital of the family, which can benefit all members of the family and leads to a redefinition of the children's position inside the family unit.

It is also necessary to question the possible success of such a schooling choice, as we have seen that, in some families, it can have dramatic consequences. Is there a way to successfully implement submersion schooling? Does it work even if there is an impenetrable border between school and home? What are the factors that seem to lead some families with children in submersion education to really blossom whereas others have much less success and seem to suffer from the repercussions of their educational choices? The answer to these questions may be found in the complexity of each family configuration. In family 17, for example, the parents do their best to help and follow up as much as possible the education of their children, learning Dutch themselves so as to be able to fulfill the role they assigned themselves as best they can. The parents of family 12, however, who don't have any competence in Dutch, easily admit that submersion schooling was for them a good means to be able to leave the children to study alone, and seem very satisfied with it. Next to these families, family 16 really seem to suffer from the linguistic and cultural gap which has progressively emerged between the daughter and her parents, without really trying to explore every available means, linguistic or otherwise, to bridge it. Thus, it seems that the members of each family have their own keys for interpreting the reality and their specific way of interacting with their social environment. "It all depends in the end on how the family handles what school does to it"¹¹ (Perrenoud, 1994: 135).

¹⁰ The expression "a Dutch-speaking mentality" gives us an insight into the complexity of the problem, in which several levels are involved. In this Belgian family, the parent-daughter conflicts which are intensified by the daughter's type of schooling are closely linked to Belgian sociolinguistic realities, as it is easy to understand that a "Dutch-speaking mentality" is not necessarily a very positive characteristic in the eyes of this woman.

¹¹ Our translation.

Bibliography

- Babault, S. & Puren, L. (2005): Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion: impact du vécu scolaire sur le "déjà-là" familial. In: *Glottopol*, 6, <http://univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>.
- Beheydt, L. & Klein, J.R. (éds.) (2002): Education bilingue et enseignement bilingue. In: *Le langage et l'homme*, XXXVII/1, 177-186.
- Charlot, B. / Bautier, E. / Rochex, J.Y (1992): *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- De Bleyser, D. / Housen, A. / Mettwie, L. / Pierrard, M. (2001): Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalige secundair onderwijs in Brussel. In: *19 Keer Brussel. Brusselse Thema's*, 7. Brussel: VUBPRESS, 359-374.
- De Queiroz, J.M. (1984): Socialisation scolaire et identité parentale. In: *Les dossiers de l'éducation*, 5, 47-55.
- Genesee, F. / Holobow, N. / Lambert, W.E. / Cleghorn, A. / Walling, R. (1985): The Linguistic and Academic Development of English-speaking Children in French Schools: Grade 4 Outcomes. In: *Canadian Modern Language Review*, 41/4, 669-685.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983): *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.
- Hamers, J. (2007): Le développement de l'immersion et ses conséquences cognitives pour l'enfant. In: Puren, L. & Babault, S. (éds.): *L'éducation au-delà des frontières*. Paris: L'Harmattan.
- Jellab, A. (2004): *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*. Paris: L'Harmattan.
- Lahire, B. (1995): *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Seuil.
- Perrenoud, P. (1994): Ce que l'école fait aux familles. In: Montandon, C. & Perrenoud, P.: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?* Bern: Peter Lang, 776143.
- Puren, L. & Babault, S. (2005): Faire le choix d'une scolarisation transfrontalière dans la langue du voisin: le cas de l'aire géographique "département Nord / Wallonie / Flandre occidentale". In: *Synergies France*, 4, 184-193.
- Zehraoui, A. (1998): Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire: attentes et malentendus. In: *Ville-Ecole-Intégration*, 114, 53-73.

Funktionen bereits erworbener oder gelernter Sprachen im L3-Deutschunterricht in Ungarn.

Forschungsbericht

Katalin Boócz-Barna, Eötvös-Loránd-Universität Budapest, boocz@ludens.elte.hu

Abstract

Im Bereich des Deutsch-als-Fremdsprache-Lernens mangelt es in Ungarn an empirischen Untersuchungen, die sich mit Funktionen der Sprachen im Unterricht befassen. Ziel meiner Forschung war es, die Wirkung von Sprachwechsel auf unterrichtliche Interaktionen zu erforschen, damit fremdsprachendidaktische Empfehlungen zu deren optimalen Umgestaltung ausgesprochen werden können. Als empirische Grundlage dienten auf Video- oder Tonaufzeichnungen von DaF-Stunden bei Lernenden zwischen 14/15 und 17. Die Daten wurden mit der fremdsprachenerwerbsspezifischen Diskursanalyse analysiert. Die ersten Forschungsergebnisse wurden 2003 in meiner Dissertation detailliert dargelegt. Aufgrund dieser Erkenntnisse plädiere ich dafür, dass die Sprachwechsel als Potenzial echter Kommunikation und als Diagnose-Instrument des Lernstandes wahrgenommen und in das methodische Instrumentarium der Lehrenden aufgenommen werden sollten. Im ersten Teil meines Beitrags möchte ich einen Überblick über die einzelnen Phasen meiner Untersuchungen geben, im zweiten Teil werden aufgrund der Ergebnisse meiner neuesten Untersuchungen aus dem Zeitraum von 2005 bis zum Frühjahr 2006 und mögliche Realisierungswege gezeigt, wie die gezielte mehrsprachige Entwicklung von Lernenden im Deutschunterricht gefördert, wie Fremdsprachen miteinander verknüpft werden können.

1. Einführung

Vor der ausführlichen Darstellung möchte ich zwei Gedanken vorausschicken: Das Phänomen „Mehrsprachigkeit“ wird von mir - wie auch von Königs (2001: 263) - nicht als eine völlig oder annäherndgleiche Beherrschung von mehreren Sprachen interpretiert, sondern als eine Kompetenz, die dem Lernenden ermöglicht, in für ihn relevanten Situationen erfolgreich zu handeln. Diese Definition deutet auf grundlegende sprachenpolitische und fremdsprachendidaktische Erkenntnisse hin (vgl. GER 2001), nämlich auf die Relevanz von Rollen, die der Lernende wahrnimmt, und auf die Wichtigkeit von Handlungen, die er rollenadäquat ausführen soll. Die *anzustrebende* mehrsprachige Kompetenz bedeutet ja, dass der Lernende Schritt für Schritt fähig ist, in seinen jetzigen bzw. zukünftigen Lebensbereichen angemessen zu handeln. Es ist ferner wichtig, zu betonen, dass die Lernenden in den Deutsch-als-Tertiärsprachenunterricht mit vielfältig entwickelten allgemeinen und kommunikativen Sprachkompetenzen kommen. Diese sprachlichen Vorkenntnisse, Kompetenzen und Vorerfahrungen, die Lernende im Aneignungsprozess vorangehender Sprachen bzw. Fremdsprachen gemacht haben, können einen wichtigen Einfluss auf den Erwerb der neuen Fremdsprache nehmen (vgl. Hufeisen, 1998, 2001, 2003). Diese Vorkenntnisse werden jedoch aufgrund meiner Untersuchungen und Unterrichtsbeobachtungen in den Unterrichtsprozess nicht immer einbezogen, oder oft nicht als etwas Positives aufgenommen, häufig sogar als Fehler betrachtet. Es ist also notwendig Realisierungswege aufzuzeigen, um die effektive und systematische Umsetzung tertiärsprachlicher Forschungserkenntnisse in die Praxis des L3-Unterrichts zu fördern.

Im ersten Teil meines Beitrags möchte ich einen Überblick der einzelnen Phasen meiner Untersuchungen geben, im zweiten Teil werden aufgrund der Ergebnisse meiner neuesten Untersuchungen aus dem Zeitraum von 2005 bis zum Frühjahr 2006 Realisierungswege gezeigt.

2. Formen und Funktionen des Sprachwechsels im L3-Deutschunterricht. Forschungsphase 1 (2000-2003)

Ziel meiner Forschung zw. 2000-2003 war es, die Wirkung des Sprachwechsels auf die Interaktionen im Unterricht zu erforschen, damit fremdsprachendidaktische Empfehlungen zu deren optimalen Umgestaltung ausgesprochen werden können. Die Sprachwechsel wurden ferner darauf hin untersucht, welche Informationen diese über den Sprachstand der Lernenden enthalten. Gegenstand der empirischen Untersuchungen war der Sprachwechsel im Unterrichtsgespräch (in die Muttersprache, evtl. in die weiteren Fremdsprachen und zurück in die Zielsprache). Als empirische Grundlage dienten 68 auf Video- oder Tonkassetten konservierte Aufzeichnungen vom Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bei Schülern im Alter von 14 bis 17 Jahren. Angewandte Forschungsmethoden waren: Unterrichtsbeobachtung, Interviews und Ermittlung subjektiver Theorien von Lernenden. Die Daten wurden mit Hilfe der fremdsprachenerwerbsspezifischen Diskursanalyse nach Henrici ermittelt. Die Forschungsergebnisse wurden in meiner Dissertation (2003) detailliert dargelegt.

2.1 Klassifizierung von Sprachwechseln

Die ermittelten Sprachwechsel wurden nach der Analyse unter dem Aspekt der kommunikativen Funktion von mir wie folgt klassifiziert:

1. Das Kommunikationsereignis positiv beeinflussender Sprachwechsel
2. Die Kommunikation negativ beeinflussende Wechsel zwischen den Sprachen
3. In dem Sprachwechsel verborgene, nicht erkannte / verpasste Chance
4. Affektiv-emotionale Botschaften der Sprachwechsel
5. Sprachwechsel als Signal für Inkompetenz im Laufe des Bedeutungserwerbs
6. Lernerinitiierte Sprachwechsel bei der Bedeutungerschließung
7. Explikative Funktion von Sprachwechseln während der Ausführung von Arbeitsaufträgen
8. Lernerinitiiertes Bedeutungserwerb
9. Lernerinitiierte echte Gespräche
10. Überlegungen von Lernenden in der Muttersprache als Reaktion auf Lehrerfragen
11. Lehrerinitiierte Sprachwechsel mit didaktischer oder pädagogischer Funktion
12. Lehrerinitiierte echte Gespräche
13. Einfluss bereits gelernter Fremdsprachen auf den Sprachgebrauch

Aufgrund dieser Erkenntnisse plädiere ich dafür, dass die Sprachwechsel als Potenzial echter Kommunikation und als Diagnose-Instrument des Lernstandes wahrgenommen und in das didaktisch-methodische Instrumentarium der Lehrenden aufgenommen werden sollten. Seitdem biete ich in der Lehrerbildung an der Universität und in der Lehrerfortbildung fremdsprachendidaktische Seminare an, in denen dieser Aspekt thematisiert und systematisch verarbeitet wird.

2.2 Ermittlung Subjektiver Theorien von Lernenden über die Funktionen bereits erworbener Sprachen. Eine Stichprobe

Die von mir untersuchte Gruppe bildeten Lernende der siebenten Klasse eines Gymnasiums, die zum Zeitpunkt der Untersuchung 14 Jahre alt waren. Das waren Schüler meiner Studentinnen des „Unterrichtsbegleitenden Fachseminars“. Sie kannten mich zum Zeitpunkt des ersten Interviews bereits durch die Hospitationen in den Deutschstunden.

Insgesamt wurden zwei Interviews durchgeführt, das erste Gespräch wurde von mir aufgrund der Heidelberger Strukturlegetechnik analysiert und dargestellt. Nach den Interviews wurden Unterrichtsbeobachtungen eingesetzt.

Es soll festgehalten werden, dass die Aussagen der Lernenden wegen der geringen Anzahl von Befragten nicht verallgemeinert werden können. Man kann aufgrund dieser Beispiele jedoch feststellen, dass Lernende bereits mit 14 und 15 Jahren ihr Fremdsprachenlernen - wenn auch auf unterschiedlichem Niveau - reflektieren und den Beitrag der Muttersprache bzw. weiterer Sprachen erkennen können. Obwohl der Deutschunterricht bei den Befragten mehrheitlich auf Deutsch geführt wird, konnten die Lernenden den Sprachen mehrere Funktionen zuordnen und konkret benennen. Die Interviewten, die bereits andere Fremdsprachen gelernt haben, konnten bewusster an die Fremdsprachen herangehen, und sie auch bewusster reflektieren.

In den drei beobachteten und protokollierten Stunden in der Klasse der Interviewten wurden jeweils 10, 16 bzw. 12 Minuten auf Ungarisch gesprochen. Diese waren kurze Sprachwechsel im Laufe der Dialoge innerhalb eines Satzes (z. B.: nach einem Wort fragen oder direkte Fragen); in der Lehrer-Schüler-Interaktion (Verständnisfragen); ferner Zwischenrufe seitens der Lerner (Probleme der Stundenorganisation: die Aufgabenblätter reichten nicht aus). Es ist hier wichtig anzumerken, dass die Zwischenrufe anderer Mitschüler von den Interviewten unter den Sprachwechseln nicht aufgezählt wurden. Vermutlich aus dem Grund, weil die Lernenden solche spontanen Sprachwechsel, in die sie nicht involviert sind, gar nicht wahrnehmen oder aber gleich wieder vergessen.

Die Erkenntnisse dieser Untersuchung hatten einen sehr wichtigen persönlichen Beitrag geleistet, sie veranlassten mich nämlich zur weiteren und intensiveren Beschäftigung mit anderen Sprachen der Lernenden.

3. Einfluss bereits erworbener Sprachen auf den Sprachgebrauch im Tertiärsprachenunterricht. Forschungsphase 2. (2005-2006)

Die veränderten Lehr- und Lernziele und die grundlegenden Prinzipien des heute angestrebten kommunikativ-interkulturell-handlungsorientierten Ansatzes führen in Ungarn seit einigen Jahren immer mehr zur Veränderung der Lehrer- und Schülerrollen, wirkten auf die Planung und Realisierung der Lehr- und Lernprozesse sowie auf die Funktion der Bewertung und Beurteilung derselben ein. All diese Aspekte des Lehr-Lernprozesses haben eine neue Sichtweise, eine Neuinterpretation erfahren, doch aus dem Blicklicht geraten war die Sprache des Unterrichts. Der Sprachgebrauch im Unterricht blieb aufgrund meiner Untersuchungen und Unterrichtsbeobachtungen in den meisten Deutschstunden unverändert. Diese Erkenntnisse veranlassten mich zur weiteren Beschäftigung mit der Wechselwirkung von Sprachen im Fremdsprachenunterricht, dies erfolgte in meinen sprachdidaktischen Fachseminaren sowie im Rahmen der Betreuung von Diplomarbeiten in diesem Themenbereich. Seit Jahren veranlasse

ich meine Diplomanden zur Beschäftigung mit der Wechselwirkung der Fremdsprachen im Deutschunterricht. Das sind Studentinnen, die in meinen Fachseminaren das Thema kennengelernt haben, und für die Relevanz dieser Frage sensibel wurden. Sie interessieren sich nicht nur für den Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht und im Unterricht für Ungarndeutsche, sondern manche auch für diverse Fragen des Bilingualismus („natürliche“ Zwei- oder Mehrsprachigkeit).

In dieser zweiten Forschungsphase wurden von mir folgendes Ziel gesetzt: die Funktionen von L2-Transfer und Formen dessen Bewusstmachung im Tertiärsprachenunterricht zu ermitteln. Als Grundlage der empirischen Forschung dienten auch diesmal Videoaufzeichnung und wortwörtliche Protokolle von Deutschstunden und Englischstunden bei Lernenden zwischen 14 und 17 Jahren. In den analysierten Beispielen geht es um Lehrende mit zwei Fremdsprachen (Deutsch und Englisch). In mehreren Fällen unterrichten die Lehrenden beide Fremdsprachen in den Gruppen, und machen manchmal in beiden Stunden Querverweise.

In die Datenerhebung wurden auch die Studenten meiner Fachseminare „Funktionen von Sprachen im Fremdsprachenunterricht“ einbezogen. In diesen Seminaren wurden nach einer theoretischen Einführung - in Anlehnung an Hufeisen-Neuner (2003) - und nach Übungen zur Ermittlung der Eingangskompetenzen von Lernenden, die mit Hilfe von mir entwickelter Raster realisiert wurden, Unterrichtsbeobachtungen und Analysen von Unterrichtssequenzen durchgeführt.

Zur Beschreibung und Analyse der Gesprächssequenzen wurden die Kategorien und Verfahren der linguistischen Gesprächsanalyse eingesetzt, insbesondere in der Form, wie sie Henrici (1995) für fremdsprachenunterrichtliche Diskurse adaptiert hat. Die Transkripte wurden mit Hilfe des Partiturverfahrens erstellt.

Die transkribierten Unterrichtssequenzen wurden darauf hin untersucht, inwieweit der Einsatz von weiteren Sprachen im Unterricht bewusst eingesetzt, und / oder der Einsatz reflektiert, evtl. im Voraus geplant wird, ferner von wem der Transfer initiiert wird. Demnach entstanden folgende Gruppen:

- Transfererscheinungen ohne Bewusstmachung
 - o Lehrerinitiierte Transfererscheinungen
 - o Lernerinitiierte Transfererscheinungen
 - ♣ Erfolgreich realisierte Verbindungen
 - ♣ „Verpasste“ Verbindungen (Einfluss des Englischen ohne Bewusstmachung)
- Geplante Bewusstmachung
 - o Lehrerinitiiert
 - o Lernerinitiiert
 - ♣ Entwicklung strategischer Kompetenzen mit „Nebenwirkung“

4. Dokumentierte Realisierungswege. Analyse von Unterrichtssequenzen

In diesem Teil werden einige Realisierungswege vorgestellt, wie an die vorhandenen Lernerkompetenzen angeknüpft werden kann, und wie diese weiterentwickelt werden können, wenn man Transfererscheinungen im Unterricht aufgreift, bewusst macht, thematisiert, und wie die erzielte und wünschenswerte mehrsprachige Entwicklung von Lernenden gefördert und das Lernen-Lehren mehrerer Fremdsprachen im Unterricht miteinander verknüpft werden können. Besonders wichtig ist dies beim Deutschunterricht für ungarische Schüler, da ja ihre Muttersprache von dem Deutschen in erheblichem Maße abweicht, und das Englische dagegen als Hilfe, gleichsam als Brücke zwischen den beiden Fremdsprachen genutzt werden kann.

Die ermittelten Daten zeigen bei manchen Lehrenden an Gymnasien eine erfreuliche Tendenz. Diese Lehrenden erkennen die positiven Aspekte der Wechselwirkung von Sprachen und bauen bewusst darauf auf. Das sind Lehrende, die die gleichen zwei Fremdsprachen beherrschen und meistens auch unterrichten, wie auch ihre Lernenden.

Und nun folgen einige Beispiele. In diesem Vortrag werde ich aus zeitlichen Gründen auf längere Analysen verzichten.

4.1 Transfererscheinungen ohne Bewusstmachung. Lehrerinitiierte Transfererscheinungen

Sequenz: „...Klemens geht in die Schule...“

Kontext: Gymnasium, Klasse 9, 14-15 Jahre. Englisch als erste, Deutsch als 2. FS.

Einstieg: Gespräch über die Familie

- 01 L: Rahel! Kannst du das noch ergänzen?
- 02 R: .. ja! . Klemens geht in die Schule on Fúss
- 03 L: nicht! . nicht on . sondern?
- ...
- 04 { M: zu Fuss
- 05 { L: ja klar! Zu Fuss!
- 06 { R: . ja, und Klemens

(Transkribiert von Eszter Kiss, 2003)

Zeichen { gemeinsam zu lesende Zeilen

In dieser Sequenz genügt ein Verweis auf den Fehler und ein anderer Schüler hilft der Sprechenden. Dadurch kann die Lernende ihren Beitrag fortsetzen. Wie wir auch hier sehen, ist es aus psycholinguistischer Sicht besonders wichtig, dass den Lernenden genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird, sich nach der Englischstunde vollkommen auf die Zielsprache umzustellen.

Sequenz: "dream of girls"

Kontext:

Gymnasium, Klasse 9, 14-15 Jahre, Englischunterricht. Englisch als erste FS, Deutsch als 2. FS

01 L: . and there is a lot of word which you can use for how you look like. (schreib die Wörter auf die Tafel, welche das Aussehen bezeichnen: chubby, slender, skinny, average..)
. what does it mean' wasp waisted?

.. it means in German the same

02 Ss: . wasp, wasp .. Wespe?

03 L: yes! .. and? .. why wasp? .. come on' it's the dream of girls

04 Ss: darázsderék?

(Beitrag 04: ung. 'darázsderék' = dt. 'Wespentaille' (Übers.von B.K.:)

(Transkribiert von Eszter Kiss, 2003)

(,Ss'= mehrere Schüler)

Diese Sequenz stellt den Denk-Entdeckungsprozess der Lernenden dar, in dem die zwei Sprachen miteinander verknüpft werden.

4.2 **Lernerinitiierte Transfererscheinungen. Erfolgreich realisierte Verbindungen mit Bewusstmachung durch einen Lernenden**

Sequenz: „die Höchstgeschwindigkeit von Opel Corsa...“

Kontext:

Gymnasium, Klasse 11, 16-17 Jahre, Deutschunterricht. Englisch als erste, Deutsch als 2. FS

01 L: ...vergleichen wir die Bilder miteinander! Marci, du sollst bitte Opel Corsa mit Ford Fiesta vergleichen!

02 M: Opel Corsa .. die Höchstgeschwindigkeit von Opel Corsa ist genau viel als von ... Ford

03 Ss: .. ist *als viel als*
04 M: (spricht mit dem Jungen neben ihm) az ugyanannyi nem azt jelenti, hogy *als viel als*?

05 A: lehet, hogy az angolban igen, de a németben nem!

06 L: genauso viel wie von Ford Fiesta

(Beitrag 04: Heißt ‚genau so viel‘auf Deutsch nicht ‚als viel als‘?)

Beitrag 05: Im Englischen mag es sein, im Deutschen aber nicht. (Übers. von B.K.)

Hier können wir wahrnehmen, dass Lernende konstruktiv mit den beiden Fremdsprachen umgehen. Man erkennt zugleich, wie die Interimsprachen der Lernenden in den einzelnen

Sprachen aufeinander wirken. Wenn man inneren Abläufen des Fremdsprachenlernens nachgehen will, muss man sich vor Augen halten, dass es im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie keine objektive Realität und Wahrnehmung gibt, sondern der Mensch seine Wirklichkeit auf seinem biographischen Hintergrund konstruiert. Zum Anderen ist zu beachten, dass das, was wir von der uns umgebenen Welt wahrnehmen, von den Fähigkeiten unserer sinnlichen Wahrnehmung abhängt. Welt ist immer ‚Welt im Kopf‘, ist sprachliche und kulturelle Welt (Merten, 1997: 133).

4.3 **“Verpasste” Verbindungen (Einfluss des Englischen ohne Bewusstmachung)**

Sequenz “Hütte”

Kontext: Gymnasium, Klasse 11, 17 Jahre, Englisch als erste, Deutsch als 2. FS

Gespräch über die Wohnmöglichkeiten

Dem Lernenden fällt das Wort Hütte nicht ein und er fragt (zuerst im Beitrag 01, dann im 04) nach: „Wie heißt das Wort mit H?“

- 01 S1: Mi az aa...h...?
02 L: Möchtest du in einer Hütte wohnen? (wartet auf die Antwort)
03 S1:..... (versteht Lehrerworte nicht)
04 S2: Melyik? Az a há-betűs? (an S1)
05 S2: Hütte?
06 S1: Igen.
07 L: Kunyhó (schreibt ‚Hütte‘ an die Tafel)
08 S2: Hut [h^t] (die anderen lachen)
09 L: (ignoriert die Zwischenrede) Also wo möchtest du wohnen, Tamás?

(transkribiert von Penner, 2006)

Lehrer ignoriert die Zwischenrede von S2 im Beitrag 08, wiederholt im Beitrag 09 die ursprüngliche Frage und verpasst dadurch die Möglichkeit, die Initiierung von S2 (08) aufzugreifen und die beiden Fremdsprachen bewusst zu verknüpfen.

4.5 **Geplante Bewusstmachung. Lehrerinitiiert**

Sequenz: „Emotion, flexibel, Talent“

Kontext:

Gymnasium, Klasse 9, 14-15 Jahre, Englischunterricht, Englisch als erste FS, Deutsch als 2. FS

- 01 L: emotions .. you know this word, don't you? This is the same in German and also in Hungarian, . how do you say that in German, Dávid?
02 D: Emotion
03 L: Ádám, szerinted mit jelent a flexible?
04 Á: . hát' . biztosan flexibilis
05 L: talented?
06 Ss: tehetséges
07 L: there is an other word for talented . it's gifted, .. egy másik nyelvben is létezik ez

Unterrichtsbeispiel: Während der Korrektur schriftlicher Hausarbeiten sprechen zwei Schüler unter sich.

S1 Az ott angolul van. (zeigt auf die Stelle im Text)

S2 Angolul?! ... Jaj Istenem!

(S1: Das da ist auf Englisch.

S2: Auf Englisch? ... Oh, mein Gott! (Übers. Von B.K.)

Man darf nicht vergessen, dass die Realisierung dieser neuen Auffassung von Mehrsprachigkeit Folgendes erfordert:

- hoch entwickelte (Selbst)Reflexionskompetenzen seitens des Lehrenden
- Kenntnis mehrerer Fremdsprachen
- geeignete didaktisch-methodische Kompetenzen und Instrumente
- eine veränderte Einstellung und Auffassung bezüglich des Phänomens ‚Fehler‘.

Im Fremdsprachunterricht sollten die Lernenden über die Sprache nachdenken, Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollten thematisiert und die von den Lernenden entdeckten Auffälligkeiten unbedingt aufgegriffen werden.

Das setzt voraus, dass über didaktisch-methodische Faktoren hinaus zeitliche, räumliche und soziale Bedingungen für diese individuell verschiedenen Denkprozesse im Unterricht geschaffen bzw. deren Erkenntnisse im Weiteren so aufgegriffen und gemeinsam verarbeitet werden sollen, dass die Lernenden sich auch einander gegenseitig anspornen können.

Ausschlaggebend ist es dabei, den Sprachwechsel und die mehrsprachige Sprachbenutzung im Tertiärspracheunterricht als Potenzial zu erkennen. Es geht hier nicht nur um das Verhältnis zwischen zwei oder mehreren Sprachsystemen zueinander, sondern "um eine Interferenz zw. verschiedenen Wissenskomponenten des Lernalters zu einem gegebenen Zeitpunkt" (Klein, 2001:607). Lernaltersprachforschung der letzten Jahre die auf die Erscheinungsformen von Sprachbewusstheit wie metakognitive und metasprachliche Äußerungen fokussieren, bestätigen die Wichtigkeit sprachbezogener Reflexionen.

Die Verbindung von Sprachen - bei ungarischen Lernenden in erster Linie die Verbindung der beiden indo-europäischen Fremdsprachen - kann im Unterricht spontan auftreten, oder aber sollte - und das wäre erwünscht - als geplante Phasen der Entwicklung von strategischen und Reflexionskompetenzen der Lernenden realisiert werden.

Zusammenfassend sollte hervorgehoben werden, erst wenn Hypothesenbildung im Unterricht gefördert wird, wenn Lernende kreativ mit den Sprachen handeln können und dürfen, wenn intra- und zwischensprachliche Entdeckungen ermöglicht werden, können die Lernalterskompetenzen („Interimsprachen und Interimwelten“) angemessen entwickelt werden.

Literatur

- Boócz-Barna, K. (2003): Formen des Sprachwechsels im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht. Budapest: ELTE (PhD-Dissertation, Script).
- Boócz-Barna, K. (2003): Analyse von Sprachwechsel im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht unter dem Aspekt der kommunikativen Funktion. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest, Bonn: GUG, DAAD, 271-290.
- Boócz-Barna, K. (2006): "Aufgeklärter" Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Möglichkeiten mehrsprachiger Entwicklung von Lernenden anhand einiger Unterrichtsbeispiele. In: *Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen*. Budapest: Landesverwaltung der Ungarndeutschen, 2005, Heft 2, 40-47.
- Gósy, M. (2005): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris.
- Henrici, G. (1995): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren, (Bausteine Deutsch als Fremdsprache, Bd. 5)
- Hufeisen, B. (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (eds): *Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd.19) Berlin, New-York: Walther de Gruyter, 648-653.
- Hufeisen, B. / Neuner, G. (2003): Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Publishing.
- Klein, W. (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, H.(ed.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 3. Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 537 - 570.
- Klein, W. (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (eds): *Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch*. (HSK; Bd.19) Berlin, New-York: Walther de Gruyter, 604-617.
- Königs, F.G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, V. / Herzog, A. (eds): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest, Bonn: GUG, DAAD, 261-273.
- Merten, S. (1997): Fremdsprachenerwerb als konstruktiver Prozeß. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 50, 3, 130-138
- Neuner, G. / Hufeisen, B. et. al. (2003): Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik. Erprobungsfassung. München: Langenscheidt, Goethe-Institut.

Il progetto pilota "Classe bilingue tedesco - italiano" alla scuola elementare "Innere Stadt" di Innsbruck

Saverio Carpentieri, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck - Pädagogische Akademie des Bundes in Tirol, saverio.carpentieri@uibk.ac.at

Abstract

La regione del Tirolo rappresenta per la sua posizione geografica un punto di passaggio ed incontro privilegiato tra la cultura mediterranea e il modello di vita mitteleuropeo.

In un'ottica estesa agli incontri transnazionali sono stati realizzati molti progetti ed attività a diversi livelli, tra l'altro nel campo della cooperazione scolastica.

La realizzazione di una classe bilingue nell'ambito della scuola primaria a Innsbruck e a Trento è un ampliamento e un completamento del lavoro di cooperazione internazionale fin qui realizzato.

Con il suddetto intervento si vuole presentare il progetto "Classe bilingue" a Innsbruck, come esempio di prima promozione mirata delle competenze comunicative del bambino nell'ambito delle lingue (tedesco/italiano).

Questo modello si basa sull'idea di integrare una seconda lingua come lingua di lavoro nella lezione, con la finalità di sviluppare processi di apprendimento nell'ambito dell'acquisizione della capacità orale e scritta, in considerazione della realtà bilingue dei bambini.

Il punto centrale di questo progetto è costituito dall'intreccio di diversi e innovativi metodi didattici che garantiscono la differenziazione all'interno dell'unità scolastica.

1. Introduzione

„Younger = better in the long run" (Singleton 2001: 2)

„Il bambino si trova in un periodo di creazione ed espansione e basta solo aprirgli la porta."
(Montessori 1966: 146)

Ho scelto queste due brevissime citazioni di David Singleton e di Maria Montessori per introdurre il mio intervento, che si basa sull'osservazione del lavoro svolto nell'ambito del progetto "Classe bilingue Tedesco/Italiano" svoltosi a Innsbruck nell'anno scolastico 2005-06. In esse sono racchiusi due elementi importanti dell'argomento che affronterò nella mia relazione: l'importanza dell'educazione linguistica precoce e l'approccio didattico personalizzato al bambino, una miscela che si è rivelata particolarmente feconda e produttiva in questo esperimento scolastico.

1.1 I preliminari

La sperimentazione di Innsbruck, nata come esperienza gemella ad analoga esperienza a Trento, è inserita nei rapporti di collaborazione internazionale Italia-Austria ed è sostenuta da uno specifico protocollo di intesa fra il Land Tirolo e la Provincia Autonoma di Trento.

Gli obiettivi di questo progetto sono fondamentalmente:

- la realizzazione di una rete formativa sovraregionale,
- lo sviluppo di una dimensione multilingue che possa contribuire a un rapporto di conoscenza e collaborazione sempre più stretto tra le due regioni,

- lo sviluppo precoce dei processi formativi e delle capacità del bambino in ambito educativo-linguistico,
- la volontà di tenere viva nelle famiglie con cultura bilingue questa dimensione anche in ambito scolastico.

Come lavoro preliminare alla formazione della classe bilingue a Innsbruck è stata effettuata nel mese di febbraio del 2005 una prima selezione di tipo linguistico.

I bambini interessati a iscriversi a questo tipo di classe sono stati sottoposti ad un colloquio-test mirato a valutare il livello di competenza linguistica attiva e passiva in italiano. Questo test è stato effettuato dalle insegnanti Dorothea Carpentieri e Marlene Zandanel e ha rappresentato una preselezione valida per la successiva iscrizione. Ha fatto seguito una serata informativa, svoltasi nel mese di giugno 2005, alla quale hanno partecipato i genitori, le insegnanti e la direttrice della scuola "VS Innere Stadt" Eva Nora Hosp.

Il progetto è partito a tutti gli effetti con l'inizio dell'anno scolastico 2005 - 06.

La classe era composta inizialmente da quattordici alunni. A questi si sono aggiunti altri quattro alunni nel corso dell'anno scolastico. Tredici bambini di questo gruppo sono bilingui (sei tedesco-italiano, tre italiano-tedesco, uno tedesco-inglese, uno tedesco-francese e due tedesco-spagnolo) e cinque hanno invece per vari motivi delle preconoscenze. Il team di gestione della classe è composto dalle insegnanti di lingua tedesca Carpentieri e Zandanel e dall'insegnante di madrelingua italiana De Carli. L'incarico previsto per la lingua tedesca comprende ventidue ore, tenute dalle due insegnanti di lingua tedesca (undici ore per insegnante). L'insegnante De Carli, che dipende invece dal punto di vista contrattuale dalla provincia di Trento, ha anch'essa un incarico di undici ore per la classe bilingue.

2 Le basi didattico-metodologiche

Le basi del lavoro didattico da svolgere in classe e il programma didattico generale sono stati elaborati dalla commissione mista italo-austriaca, composta da esperti delle rispettive istituzioni scolastiche. La programmazione a lungo termine e la programmazione settimanale sono state effettuate dalle insegnanti della classe, in collaborazione con la direttrice Eva Nora Hosp e hanno rappresentato un momento fondamentale di confronto per l'evoluzione pratica del progetto e per avere un riscontro sulle attività svolte fino a quel momento. Hanno avuto inoltre luogo durante l'anno periodici incontri di verifica e confronto con il gruppo operativo della scuola trentina, nell'ottica di una didattica basata su argomenti e obiettivi comuni.

Per il prossimo anno scolastico è prevista una consulenza pedagogica e linguistica sistematica del progetto in corso.

2.1 L'immersione linguistica

Da questo punto di vista il programma educativo è stato realizzato secondo il modello dell'"*immersione parziale*"¹, nel senso che i contenuti disciplinari affrontati sono stati sviluppati in parte nella lingua dell'allievo e in parte nella lingua veicolare.

¹ "I programmi di insegnamento in immersione hanno avuto un enorme successo in Canada. Il sostegno delle autorità educative e il coinvolgimento dei genitori costituiscono dei fattori importanti di successo. Questi progetti hanno dato il via a numerose ricerche interessanti, soprattutto dal punto di vista didattico. [...]"

L'organizzazione di un insegnamento in immersione presenta numerose modalità. L'immersione è considerata come precoce o tardiva, a seconda dell'età dei bambini ai quali si rivolge. Può essere totale se tutto il programma di studi è insegnato nella lingua detta veicolare o parziale se quest'ultima è usata come lingua di insegnamento solo per alcune materie. Queste diverse modalità rispondono alla ricchezza di contesti linguistici ed educativi e alle aspirazioni e agli

Essi non hanno inoltre determinato la scelta del codice verbale; si è preferito scegliere la soluzione “una persona - una lingua” al posto di “una situazione - una lingua”. Ciò ha permesso di creare una situazione di passaggio più spontanea da una lingua all'altra; le insegnanti hanno costantemente usato uno dei due codici verbali, ma non hanno obbligato l'uno o l'altro alunno ad una scelta. Si è cercato di creare un passaggio naturale da un codice all'altro a seconda dell'interlocutore. Le insegnanti austriache hanno usato la lingua tedesca come lingua di lavoro e l'insegnante italiana la sua lingua madre, a parte casi assolutamente eccezionali, in cui l'alunno dava segni di assoluta mancanza di comprensione o si mostrava particolarmente demotivato.

Le insegnanti austriache hanno utilizzato inoltre l'italiano per comunicare con l'insegnante italiana in presenza dei bambini/alunni.

2.2 Lo sviluppo dell'attenzione

L'altro criterio fondamentale sul quale si è basata la lezione è costituito dal metodo d'insegnamento *Offenes Lernen - Freiarbeit*, sulla base della pedagogia di Maria Montessori. L'obiettivo didattico è di creare un ambiente rassicurante e propositivo, in cui favorire l'esperienza diretta e personale del bambino e lo sviluppo delle competenze individuali.

In un ambiente preparato ad hoc per le varie attività i bambini hanno potuto fare esperienza di materiali concreti per l'apprendimento, in gran parte basati sulla pedagogia montessoriana.

I materiali sono stati sistemati secondo un ordine preciso a seconda della materia, su scaffali aperti, ai quali è possibile avere liberamente accesso. I bambini hanno la possibilità di prendere i materiali e di lavorare con o senza aiuto dell'insegnante per poi rimetterli a posto, dopo averli usati. Anche il problema di eventuali errori durante le esercitazioni è stato risolto con la possibilità dell'autocontrollo, e, se questo non era possibile, con l'intervento diretto di un'insegnante.

Un principio fondamentale del lavoro individuale e libero è stata la scelta assolutamente autonoma dei materiali da parte dei bambini, per consentire un approccio adeguato alle esigenze del singolo livello di sviluppo.

Questa scelta è stata naturalmente monitorata dalle insegnanti, attraverso chiare regole e limiti. Le insegnanti si sono anche occupate di preparare i vari materiali di lavoro, di controllare la funzionalità degli ambienti e di osservare il comportamento degli alunni durante il lavoro libero per constatare eventuali progressi o problemi nelle differenti fasi.

Lo scopo di questo tipo particolare di tecnica lavorativa è lo sviluppo di una *polarizzazione dell'attenzione* nel bambino, cioè di un miglioramento della concentrazione nelle varie attività.

Questa forma di lavoro ha avuto luogo nel primo anno scolastico in media con un ritmo di due unità al giorno, normalmente nelle prime due ore di lezione, ed è stata seguita da una fase di riflessione sul lavoro fatto.

obiettivi diversi degli alunni, dei genitori e delle autorità educative.” “Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa” 2006.

2.3 Il processo di alfabetizzazione e l'insegnamento curricolare della lingua

Il processo di alfabetizzazione ha avuto luogo nel primo anno solamente in tedesco (a parte dei casi singoli). Per la lingua italiana si prevede di cominciare con l'inizio del secondo anno, in modo da minimizzare il problema delle interferenze.

Le tecniche usate per procedere nell'alfabetizzazione sono:

- il metodo Reichen della "lettura attraverso la scrittura"², basato sull'apprendimento autonomo delle lettere e delle parole e su una successiva fase di produzione,
- alcuni strumenti specifici della pedagogia montessoriana.

In particolare per il secondo metodo sono stati usati materiali per migliorare la fase di prescrittura: le "lettere smerigliate" per tastare la forma delle lettere, la "cassa dei caratteri tipografici" per scrivere, la "Sandwanne" per leggere e per dei primi lavori di approccio alla tipologia delle parole.

Le ore di lingua si sono svolte sulla base di un approccio comunicativo in cui si è cominciato a parlare "agendo", facendo esperienza della vita sociale e imparando a riferire adeguatamente la lingua alle cose, alle azioni, ai fenomeni che accadono nel gruppo. Parlare agendo con gli altri, osservando ed imitando gli altri.

Si è applicato un metodo didattico in cui non ha importanza la descrizione delle azioni, ma la produzione e la partecipazione alle stesse.

Attraverso delle piccole rappresentazioni teatrali, canzoni e diversi materiali proposti per il "learning by doing"³ si sono accompagnati i bambini nell'approccio alle prime forme comunicative della seconda lingua.

Nel secondo semestre dell'anno scolastico l'insegnante d'italiano ha cominciato a sperimentare una versione ad hoc della tabella di Reichen, con la quale si sono approfondite le particolarità fonetiche dell'italiano. La tabella è stata poi messa a disposizione di tutti i bambini che volontariamente volevano esercitarsi con essa.

Per bilanciare i diversi livelli di capacità linguistica si è pensato anche di dividere in alcuni momenti della giornata la classe per effettuare delle unità mirate e differenziate. Di frequente l'insegnante italiana ha lavorato con metà della classe (il gruppo bilingue) e l'insegnante austriaca con l'altra metà. Alla fine i gruppi si sono scambiati. Ciò ha giovato molto alla fase di assimilazione dei concetti e alla realizzazione di attività in cui il piccolo gruppo si prestava meglio alla singola attività.

L'insegnante d'italiano si è inserita spesso nelle unità didattiche in compresenza, metodo attraverso il quale ha potuto concentrarsi su un lavoro incrementale di piccoli gruppi o singoli (giochi di lingua, esercizi di lingua al PC ecc.).

Anche in altre materie come educazione tecnica, musica o disegno la compresenza dell'insegnante d'italiano ha portato ad un apprendimento della lingua indotto attraverso il fare.

Lo scopo del lavoro nella seconda lingua non è mai stato quello di un raggiungimento di un livello omogeneo per tutta la classe, bensì un accompagnamento individuale nella scoperta delle varie forme comunicative, attuato per i singoli bambini. Ciò ha fornito la possibilità a tutti

² Per una prima conoscenza di questo metodo è fondamentale la consultazione di Reichen (2004)

³ A proposito di questa tecnica applicata alla lezione di lingua è utile la consultazione di Schiffler (1998)

i bambini presenti in questa classe di imparare reciprocamente e di trarre profitto da questa forma d'insegnamento.

Fondamentale è stato anche nel corso dell'anno scolastico il principio della interdisciplinarietà tra le varie materie, tramite il quale si è potuto lavorare su campi tematici in modo particolarmente approfondito.

3 Primo bilancio e prospettive

Gli esiti del progetto sono stati valutati finora osservando innanzitutto i comportamenti in campo verbale-linguistico dei bambini e analizzando la disponibilità degli stessi ad interagire in ambito comunicativo. Si sono potuti constatare una volontà e un entusiasmo in assenza di ogni pregiudizio e un forte interesse all'interazione verbale in tutte e due le lingue.

Si è potuto verificare inoltre, attraverso una serie di interviste alle insegnanti e ai genitori, che l'esperimento non ha creato forme di interferenze tra le due lingue o ritardi nel processo di alfabetizzazione o di sviluppo intellettuale in generale. Fondamentale inoltre è il progressivo sviluppo della dimensione interculturale, verificatosi sia in classe, ma anche al di fuori di essa, attraverso occasioni concrete di incontro con la scuola gemella di Trento.

I progressi linguistici sono stati misurati durante l'anno scolastico sulla base di uno specifico questionario alternativo di valutazione, tramite il quale è stato possibile monitorare in modo preciso la situazione di ogni alunno.

Per quanto riguarda il futuro, le prospettive più concrete puntano all'attività a breve termine da svolgere in classe, i cui obiettivi sono l'alfabetizzazione completa in entrambe le lingue entro la fine del secondo anno scolastico ed un'espansione delle competenze linguistiche in ambito curricolare. Molto importante sarà anche un ampliamento dei contatti con la scuola partner di Trento e un ulteriore coinvolgimento delle famiglie. Sono in programma per l'anno scolastico 2006-07 progetti didattici specifici in collaborazione con la scuola partner italiana, in particolare nell'ambito delle materie scientifiche.

4 Conclusioni

Alla luce dell'analisi effettuata sul lavoro svolto si può affermare che l'esperimento che si sta svolgendo in Tirolo e in Trentino indica una nuova e reale possibilità educativa in ambito scolastico; un processo in cui la diversità delle lingue presenti nell'ambiente rappresenta una base di lancio per l'ampliamento di altre capacità comunicative.

Alla luce di questa premessa è possibile qualificare il processo di istruzione come un vero e proprio cammino basato sulla varietà di lingue e di culture, nell'ottica di una società futura che lascia intravedere una sempre maggiore presenza di contesti in cui la diversità culturale rappresenterà la dimensione abituale.

Bibliografia

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2000): Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Frankfurt/M: Peter Lang
- Bach, Gerhard (2000): Bilingualer Unterricht. Frankfurt/M: Peter Lang
- Balboni, Paolo Emilio (a cura di) (1996): Educazione bilingue. Perugia: Guerra ED.
- Cumming, Alister H. (1994): Bilingual Performance in reading and writing. Philadelphia: J. Benjamins Publ. Co.
- Cummins, Jim / Swain, Merrill (1986): Bilingualism in education. London: Longman
- De Martino, Giovanni (1994): I fondamenti non linguistici nell'apprendimento delle lingue straniere. Padova: Cedam
- Dulay, Heidi / Burt, Marina / Krashen, Stephen(1985): *Language two*, New York, Oxford University Press
- Edelhoff, Cristoph / Weskamp, Ralf (a cura di) (1999): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Hueber
- Eurydice: www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/brochure_2003/Brochure_2003_IT.pdf
- Giambusso, Giuseppe (2000): Il quaderno del faro. Giambusso Edition
- Hammerer Franz (1994): Freie Lernphasen in der Grundschule. Wien: ÖBV
- Hammerer, Franz / Haberl, Herbert (2004): Montessori Pädagogik heute. Wien: Verlag Jugend und Volk
- Krashen, Stephen (1981): Second Language Acquisition and second language learning. New York: Pergamon Press
- Montessori, Maria (2004): Il segreto dell'infanzia. Milano: Garzanti
- Reichen, Jürgen (2004): Lesen durch schreiben. Hamburg: Heinevetter Lehrmittel Verlag
- Schiffler, Ludger (1998): Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber
- Singleton, David (2001): The Age Factor in Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters Limited

A scuola con e in due lingue. Esperienza italo austriaca in istituti scolastici primari: il ruolo della consulenza scientifica

Stefania Cavagnoli, Università di Macerata, stefania.cavagnoli@unimc.it

Abstract

Der Beitrag stellt einen Schulversuch zur Teilimmersion auf Grundschulniveau vor, der auf der Grundlage einer Vereinbarung zwischen dem italienischen und österreichischen Außenministerium durchgeführt wird. Der Schulversuch erfolgt parallel in zwei ersten Klassen in Trento, an einer Grundschule (istituto comprensivo), und an einer Volksschule in der Stadt Innsbruck. Die Vereinbarung sieht eine umfassende Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Schulen vor, die neben dem Austausch fest angestellter Lehrkräfte enge Beziehungen in kultureller, methodischer und didaktischer Hinsicht einschließt. Ziel des Schulversuchs sind vor allem die Erarbeitung und Überprüfung eines zweisprachigen Lehrplanes sowie eine neue Einteilung der Unterrichtszeit und angemessene Verfahren zur Auswahl und Einstellung der Lehrkräfte. Das Projekt wird kontinuierlich wissenschaftlich begleitet. Dabei stehen die Struktur und die Auswahl des Sprachmodells im Vordergrund, daneben werden aber auch Beobachtung und Evaluierung des Schulversuches garantiert - in enger Zusammenarbeit mit den italienischen und österreichischen Lehrkräften.

Der Beitrag beschreibt die Charakteristika sowie Parallelen und Unterschiede der beiden Teilversuche. Anschließend werden die Daten der wissenschaftlichen Beobachtung des Trentiner Schulversuches vorgestellt und kommentiert. Diese basieren auf Beobachtung während des Unterrichts, Tagebüchern der Lehrkräfte, qualitativen Interviews der Lehrkräfte und des Schulleiters sowie den Antworten der Eltern in Fragebögen.

Die Ergebnisse werden mit den entsprechenden Daten aus Innsbruck verglichen.

1. Il contesto e la nascita della sperimentazione

L'educazione plurilingue in provincia di Trento è da tempo una tematica affrontata con riflessioni e applicazioni alla realtà scolastica: esistono sperimentazioni, seppure parziali, a tutti i livelli di apprendimento, sia in scuole private che in scuole pubbliche,. Si tratta di esperienze di insegnamento veicolare di alcune discipline o di approccio ludico alla lingua straniera per la scuola dell'infanzia.

Ciò che fino a questo momento invece mancava era un'offerta in un'istituzione pubblica primaria riguardante un numero considerevole di discipline scolastiche insegnate in seconda lingua; le esperienze, almeno a livello di scuola primaria. La mancanza di una scuola pubblica primaria che offrisse la possibilità dell'insegnamento veicolare ha fatto sì che, nel 2003, nascesse a Trento un comitato per una scuola trilingue. Il comitato, individuando il Trentino come zona votata all'internazionalizzazione, sia economica sia culturale, ha constatato la presenza di molti ricercatori e docenti stranieri, di famiglie mistilingui; per questi motivi si proponeva di istituire una scuola pubblica trilingue, nella quale le materie venissero insegnate in italiano, tedesco e inglese, per rispondere così alle esigenze della popolazione, istituendo un percorso formativo che sfruttasse al meglio la ricchezza linguistica e culturale presente sul territorio, con l'obiettivo di preparare studenti plurilingui e sensibili al contatto interculturale.

Parallelamente al lavoro svolto dal comitato, nell'ambito di un gemellaggio con la città di Innsbruck, una scuola periferica della provincia ha elaborato una proposta per una scuola bilingue italo-tedesca, individuando un curriculum comune e indicando la via di realizzazione attraverso un protocollo firmato dai due ministeri degli esteri, nella cornice di un accordo internazionale. Alla base della sperimentazione sta l'esperienza parallela che deve svolgersi in una città austriaca e in una città italiana, con le stesse modalità.

Sulla base di queste iniziative, la sovrintendenza scolastica e l'assessorato all'istruzione della provincia di Trento, sollecitati più volte da entrambi i gruppi, hanno dato vita a una scuola bilingue italo-austriaca in un istituto comprensivo della città di Trento. Contemporaneamente, su richiesta di un altro plesso scolastico, hanno dato il via a una sperimentazione in un'altra scuola cittadina, con l'introduzione dell'inglese come lingua veicolare, chiamato "inglese diffuso", a sottolineare "l'introduzione della lingua inglese veicolare effettuata in modo leggero e graduale" (dal sito della scuola www.istituti.vivoscuola.it/sanzio¹).

Attualmente si sta cercando di dare una cornice ai due progetti che presentano caratteristiche didattiche e linguistiche differenziate ma che rientrano in un'unica sperimentazione nell'ottica della diffusione precoce delle lingue straniere, istituendo un unico comitato scientifico di riferimento. Incontri fra le due scuole hanno già avuto luogo e altri ne sono previsti. Con l'anno scolastico 2006-2007 le sperimentazioni saranno ampliate a un totale di 10 scuole primarie su tutto il territorio provinciale.

La presenza di due esperienze diversificate sullo stesso territorio conferma la tipicità e diversità di ogni percorso CLIL, in cui sono le persone e il contesto della sperimentazione che determinano le scelte metodologico-didattiche e linguistiche. In quest'ottica le esperienze CLIL sono viste come insieme di potenzialità, "come approccio educativo che può favorire il plurilinguismo. (...) Plurilinguismo significa che un individuo possiede alcune competenze in più di due lingue. ... La metodologia può essere introdotta a qualsiasi livello scolastico... dovrebbe riguardare alcuni aspetti dello sviluppo linguistico della lingua (o lingue) obiettivo ed essere integrata nel curriculum, in modo tale da garantire il normale apprendimento, se non potenziamento, della lingua madre"².

2. La scuola bilingue italo-austriaca

La sperimentazione è stata affidata all'Istituto "Trento 2 Comenius", ritenuto sia dagli ideatori sia dal Servizio Istruzione idoneo per strutture e organizzazione alla sua concreta realizzazione. Da questo Istituto è stata raccolta sia per la consapevolezza di quale opportunità fosse offerta ai suoi allievi, sia per la totale condivisione delle motivazioni e degli obiettivi, di seguito illustrati nei dettagli.

La sperimentazione italo-austriaca può essere definita come scuola bilingue in quanto le discipline vi sono insegnate parte in italiano e parte in tedesco; biculturale, in quanto condivide metodologie, forme organizzative e docenti con l'analoga scuola del Tirolo; sperimentale, in quanto progetta ex novo e prova sul campo un curriculum di insegnamento bilingue, una nuova

¹ Il gruppo di insegnanti in organico su due classi è supportato da un esperto madrelingua, che è presente in ogni classe per 9 ore settimanali, sulle seguenti discipline: (arte e immagine, musica, geografia, cultura inglese - 1 ora, attività motorie e sportive - 2 ore, laboratori - 3 ore). Le ore dell'esperto madrelingua si svolgono sempre con la presenza delle insegnanti titolari, che "non intervengono frontalmente, per evitare interferenze linguistiche" (dal sito www.istituti.vivoscuola.it/sanzio)

² Marsh & Langè, 2000: 4, www.progettolingue.net/esperienzeclil.htm

organizzazione del tempo scuola e procedure di reclutamento dei docenti. La sperimentazione propone un modello immersivo, guidato da un team di docenti provenienti dai due paesi con buone competenze nell'altra lingua. Il modello didattico e linguistico è concordato fra i docenti di entrambi i paesi e i curricula condivisi, seppur nel rispetto delle Indicazioni nazionali. Il curriculum corrisponde infatti sostanzialmente a quanto prescritto dalle indicazioni nazionali italiane; ma nelle modalità e in alcune scelte organizzative si armonizza in parte con quello della classe austriaca gemella, sostanziando così la dimensione biculturale della nuova classe. I destinatari sono, a Trento come a Innsbruck, allievi provenienti da famiglie miste italiano-tedesche e in parte da famiglie monolingui.

2.1. Origini, motivazioni, obiettivi

Alla base del percorso sperimentale intrapreso stanno alcune motivazioni e obiettivi condivisi dal team di progetto:

- La motivazione etica e formativa sta nella volontà di tessere fra popoli di nazioni confinanti rapporti di conoscenza e collaborazione via via più stretti e di fiducia. La motivazione politica, iscritta nel Protocollo d'Intesa fra le due Amministrazioni locali, sta nell'interesse di stringere rapporti generali sempre più stretti fra due territori pressoché confinanti.
- La motivazione pedagogica e didattica è il desiderio di cercare una forma di scuola più vicina ai bisogni di apprendimento e di orientamento delle nuove generazioni nel territorio della nostra scuola; e di sperimentare curricula di insegnamento essenziali, con alto standard qualitativo e forme di apprendimento attivo, personalizzato e al limite autonomo.
- La motivazione sociale è la volontà di rispondere alla domanda delle famiglie di nazionalità mista di conservare ai loro figli le due lingue e le due culture di origine anche attraverso l'insegnamento scolastico.

Gli obiettivi emergono chiari da tali motivazioni:

- Offrire agli alunni un'opportunità di apprendimento particolare e alta; crescerli in una dimensione culturale più ampia, perché biculturale.
- Offrire così un'opportunità di crescita culturale, e in prospettiva di sviluppo, al territorio.

Secondariamente, si vogliono sperimentare curricula (contenuti, tecniche didattiche e organizzazione) per l'insegnamento/apprendimento plurilingue, da diffondere anche fuori dalla sperimentazione nonché un modo di reclutare gli insegnanti "su progetto", oltre che in base a graduatorie fondate esclusivamente su requisiti di anzianità.

2.2. La proposta culturale

L'obiettivo culturale della sperimentazione è offrire un insegnamento bilingue e biculturale italiano-tedesco. Questo obiettivo si realizza in una classe, formata da bambini monolingui e bambini bilingui, che segue un curriculum impostato sulle due lingue, almeno in un primo momento, con una suddivisione oraria non paritaria, ma abbastanza equilibrata.

I bambini della sperimentazione e le loro maestre possono sperimentare e sentire che la lingua non si separa dalla cultura, perché incontrano persone bi- o plurilingui e in parte sono essi stessi plurilingui e pluriculturali. Hanno una forte motivazione, perché inseriti in un progetto parallelo italo-austriaco, in cui c'è condivisione di approcci, ma anche condivisione di occasioni di incontro e di scambio. Scambio fra gli insegnanti che collaborano nelle due scuole, scambio con i bambini che conosceranno i compagni austriaci e italiani, scambio con le famiglie.

In tale approccio la lingua non è solo oggetto, ma in primo luogo veicolo di comunicazione, quindi di rapporti interpersonali, di descrizione di esperienze concrete, di cultura. La lingua è legata ai compagni e alla maestra, ai genitori o agli amici e non solo ai libretti letti in classe. Allo stesso tempo, la lingua è reale: non si tratta quindi più di porsi obiettivi didattici legati alla figura del parlante perfetto, ma all'idea che le lingue si acquisiscono e si apprendono a diversi livelli, in diverse situazioni, per diversi motivi (Libro Bianco e quadro di riferimento³).

Alla base del curriculum sta la convinzione che vada sviluppata una competenza linguistica trasversale, che porti a una maggior consapevolezza linguistica e interculturale, ma che sia inoltre strumento per uno sviluppo cognitivo, sociale, professionale. L'insegnamento bilingue è considerato come la didattica linguistica integrata, alla cui base sta un curriculum comune, che non differenzia fra prima e seconda lingua, come del resto avviene all'interno delle esperienze didattiche immersive. Fondamentale è la condivisione fra docenti dell'idea di lingua e di didattica delle lingue. Tali idee sono legate alla formazione dei singoli docenti, ma anche alla biografia linguistica di ogni docente, alla sua tradizione culturale scolastica, alla didattica di riferimento in cui si è mosso/si muove.

2.3 Il modello linguistico

Per arrivare alla definizione del modello, oltre che dall'idea di lingua e di cultura, si è partiti da una serie di domande concrete (quanta lingua, quale lingua, che alternanza, che atteggiamento nei confronti della/delle lingue...), che hanno aiutato a focalizzare sia le paure, sia le difficoltà, sia le potenzialità di una classe plurilingue.

Il modello scelto è un modello a immersione parziale gestito da due insegnanti, una di madrelingua italiana e una di madrelingua tedesca. Per gestire un modello di tale tipo, è necessaria una forte collaborazione fra le insegnanti e una grande convinzione delle stesse rispetto alla validità del progetto. Il progetto prevede la "normalità del bilinguismo", sia come constatazione di realtà, perfino in una terra tradizionalmente monolingue come il Trentino, sia come esperienza quotidiana. Ciò implica l'uso di più lingue in classe, sia da parte dei bambini che delle insegnanti. In un progetto bilingue italo-tedesco saranno principalmente queste le due lingue più utilizzate e vissute, ma non in modo esclusivo. Determinante è, per esempio, la composizione della classe e le lingue di partenza dei bambini.

L'alternanza delle (due) lingue avverrà secondo il modello "una materia, una lingua", alternanza che nel caso qui descritto coincide in gran parte con il principio "una persona, una lingua", principio che molti bambini bilingui hanno sperimentato nel periodo prescolastico in famiglia. Ciò non significa però una rigidità nella programmazione e soprattutto nella realizzazione didattica: nello sviluppo del curriculum si prevedono molte attività in compresenza, durante le quali le insegnanti intervengono e comunicano con i bambini presentando modelli linguistici diversi. Diversi sono infatti i modelli emergenti dalle esperienze di didattica plurilingue: in alcune esperienze le due lingue sono strettamente separate, come nelle immersioni finlandesi, mentre in altre prevale la figura dell'insegnante come persona plurilingue (come nelle esperienze della scuola ladina o valdostana, in cui i bambini sono messi di fronte a una macroalternanza delle lingue degli insegnanti, che in certe ore di lezione utilizzano il tedesco o l'italiano, e a una microalternanza fra francese, italiano, inglese all'interno della stessa ora di lezione).

³ http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/1cadre.asp#TopOfPage; http://europa.eu.int/comm/off/white/index_it.htm

Il modello trentino prevede, seppur in modo non ancora strutturato, l'utilizzo di una terza lingua, l'inglese, proposto dalla maestra di italiano, che con momenti di gioco o di musica introduce esempi di tale lingua. Vista la composizione della classe che, nonostante l'intento della sperimentazione, non presenta elementi bilingui, il ricorso alla lingua tedesca e a quella inglese da parte dei bambini è limitato a produzioni brevi e a singole parole. Ciò significa che i bambini normalmente comunicano in lingua italiana fra loro e con le insegnanti e solo saltuariamente inseriscono nel loro parlato singole parole o collocazioni in lingua tedesca e/o inglese.

Riferendosi ai modelli di educazione bilingue codificati dalla ricerca, si può dire che per la sperimentazione trentina-tirolese il termine educazione bilingue significa insegnamento in due lingue diverse, ma anche insegnamento di due lingue diverse. L'idea didattico-linguistica che sta alla base è quella dell'educazione linguistica, altamente innovativa perché ha come caratteristiche quella di essere trasversale (coinvolge tutte le discipline), di proporre il potenziamento di tutte le capacità cognitive e comunicative dell'alunno in vista di una padronanza di lingua/lingue e linguaggi differenziata a seconda dei contenuti e autonoma. Educare è più che istruire, significa partire da capacità presenti nel bambino e procedere verso un ampliamento, sia qualitativo sia quantitativo. L'educazione linguistica non è una disciplina di insegnamento, ma una didattica pervasiva: il linguaggio, per svilupparsi e arricchirsi, necessita di contenuti diversi e di pratiche educative che pongono al centro la consapevolezza della e sulla lingua (essere, fare e riflettere sulla lingua/sulle lingue).

I principi alla base dell'educazione linguistica, sulla scia delle dieci tesi per un'educazione linguistica democratica pubblicate dal Gisel nel 1975, sono quelli del plurilinguismo (inteso sia come differenza fra linguaggi e fra lingue), del rapporto fra italiano e dialetto, della testualità e della funzionalità linguistica (dal sapere una lingua a saper usare una lingua), del rapporto parlato scritto, con le quattro abilità, della riflessione linguistica. Tali principi si applicano, nell'educazione bilingue, attraverso interventi che sviluppano la consapevolezza che la lingua, ogni lingua, è un sistema complesso che si realizza in contesti diversi, contesti comunicativi in tutte le discipline e che spesso ha bisogno di passare da un linguaggio all'altro, con operazioni di manipolazione e con riflessione sui fenomeni prodotti.

2.4 La classe e il suo tempo scuola

Il progetto prevede un monte ore di 29 alla settimana, suddivise su cinque giorni al mattino e due al pomeriggio, con intermensa.

La distribuzione degli insegnamenti fra i due docenti principali prevede 16 ore a cura della docente italiana (con le discipline: italiano, matematica, storia, educazione all'immagine) e 11 ore a cura della docente austriaca (tedesco, musica, informatica, scienze, geografia, educazione motoria). L'orario viene completato dalle due ore di religione, a cura di una terza insegnante. Le ore rimanenti a disposizione delle insegnanti vengono coperte con incarichi all'interno dell'istituto comprensivo, in forma di compresenza in altre classi con docenti di lingua o in corsi alla scuola media.

In un primo momento il progetto prevedeva una classe composta da bambini monolingui e da bambini bilingui, con combinazione di lingue varia, seppur preferibilmente italo-tedeschi. Alla costituzione della classe i bambini iscritti erano invece, contrariamente alle previsioni,

per la quasi totalità monolingui, con due piccole eccezioni di vissuti plurilingui, seppur limitati. La realtà di questa classe ha quindi determinato un adeguamento delle modalità didattiche rispetto al progetto iniziale, mantenendo fermi però i principi di base del modello linguistico scelto. Le difficoltà maggiori sono emerse, come prevedibile, con la docente austriaca, che si è trovata di fronte una classe monolingue, con conseguente difficoltà di comunicazione per il timore che i bambini non capissero.

La classe di Innsbruck, invece, presenta una situazione effettivamente di plurilinguismo, con coppie linguistiche differenti. Il ruolo della lingua italiana corrisponde precisamente a quello di una seconda lingua, mentre per l'esperienza trentina si tratta di una lingua straniera sulla via di diventare lingua seconda, con conseguente modifica del ruolo della docente di italiano e rispettivamente di tedesco nelle due realtà scolastiche.

Le differenze con la classe tirolese non si limitano alla composizione degli alunni, ma si estendono alla scelta di impostazione metodologico-didattica, con metodo montessoriano, alternando fasi di lavoro libero a fasi di lavoro guidato. La docente di lingua italiana si è inserita in una modalità di lavoro a lei sconosciuta, adattando materiali e interventi didattici a un percorso curricolare diverso.

Il lavoro delle insegnanti, per un totale di 22 ore curricolari, si svolge spesso in compresenza ed è suddiviso su tutti i giorni della settimana, senza rientri pomeridiani.

3. La consulenza scientifica

Il progetto è seguito, per la parte trentina, da una consulente, che ha lavorato con i docenti nell'impostazione e nella scelta del modello e che cura il monitoraggio e la valutazione della sperimentazione, in stretto contatto con i docenti italiani e austriaci. Il progetto, seguito fin dai suoi esordi, prevede infatti una consulenza scientifica continua. Essa è iniziata in forma di incontri svolti, nei mesi precedenti all'inizio dell'anno scolastico, fra il dirigente del plesso scolastico trentino e due insegnanti italiane, una delle quali è diventata la responsabile della classe della sperimentazione trentina, mentre l'altra ha assunto l'incarico di insegnante di lingua italiana presso la scuola di Innsbruck. Tali incontri hanno avuto luogo nella fase della programmazione, della stesura della prima versione del progetto, e della discussione di alcune questioni didattico-linguistiche per l'impostazione della sperimentazione. Il monitoraggio costante del progetto è fondamentale sia per lasciare una memoria storica di quanto è stato fatto, sia per una continua riflessione sulle scelte effettuate e da effettuare durante il percorso didattico, nell'ottica della ricerca azione. All'inizio dell'anno scolastico si è inserita nel team di progetto l'insegnante austriaca comandata alla scuola trentina.

La proposta di una consulenza a lungo termine, di accompagnamento al progetto, attualmente è strutturata in tipologie di intervento indirizzate a docenti (3.1), genitori (3.2) e alunni (3.3).

3.1. *Supporto alle insegnanti (incontri, diario, interviste)*

3.1.1 Incontri

Il lavoro con le insegnanti è partito ben prima dell'inizio dell'anno scolastico, sotto forma di incontri che hanno affrontato tematiche generali, ma necessarie, come l'insegnamento in classi plurilingui, le necessarie competenze previste, per arrivare poi via via a formulare questioni

concrete relative alla classe in formazione, come “quanta lingua proporre? Quale lingua? Quando? Chi?...” A tali incontri ha spesso partecipato il dirigente, con il quale è stato via via affinato il progetto, che considera il modello linguistico e culturale, l’orario e la suddivisione disciplinare delle docenti, l’organizzazione scolastica, i rapporti con la classe partner di Innsbruck. A questi incontri ha preso parte anche l’insegnante di italiano inviata a Innsbruck, mentre non ha partecipato l’insegnante di tedesco inviata a Trento, in quanto comandata nella nuova scuola solo da settembre.

Dall’inizio dell’anno scolastico in poi sono stati istituiti degli incontri settimanali, incontri che avevano l’obiettivo di fare il punto della situazione, permettendo uno scambio contenutistico-metodologico continuo e di incrociare le impressioni delle maestre con quelle della consulente e spesso del dirigente.

Soprattutto nella prima fase dell’anno scolastico, questi incontri sono serviti a risolvere problemi contingenti non previsti dalle maestre, sebbene in parte prevedibili e normali. Un grosso problema era costituito dalla composizione delle classe rispetto al progetto; nel progetto si prevedeva una classe mista, con bambini monolingui e bambini bilingui italo-tedeschi. Nella realtà, invece, la classe è composta da 17 bambini monolingui, con due bambini che hanno esperienza di bilinguismo per vissuto familiare, ma non sono bilingui.

Le maestre, con aspettative di altro tipo, si sono trovate a dover modificare quanto meno il loro atteggiamento. Soprattutto per la maestra di tedesco ciò ha costituito un grosso problema legato alle sue preoccupazioni relative alla comprensione (o meglio, alla non comprensione) del tedesco da parte della classe. Ciò ha fatto sì che la maestra, nei primi mesi, parlasse a fatica in tedesco, passando con molta facilità alla lingua italiana. Negli incontri settimanali si è cercato di riflettere sulle diverse strategie didattiche e sul peso che ha la motivazione e la convinzione della maestra sul processo di apprendimento/acquisizione della lingua. Nel corso dell’anno, il problema lingua è stato risolto, sia per una maggior sicurezza della maestra, sia per il continuo riscontro degli alunni, per nulla disturbati dall’uso della lingua tedesca, anzi, curiosi e colmi di aspettative rispetto alla loro esperienza.

Gli incontri sono continuati, seppur con minor frequenza, e hanno poi puntato sulla programmazione delle attività e sulla stesura di un piano educativo, punto di riferimento sia per la classe che per le future classi. Una decisione importante presa già all’inizio dell’anno relativamente all’introduzione della lingua inglese, sempre in modo veicolare, è stata poi confermata dopo aver sperimentato le reazioni dei bambini e aver riflettuto sull’esperienza dell’insegnante. L’insegnante di italiano, docente di lingua inglese, ha proposto alla classe alcune attività (educazione all’immagine, racconti, canzoni, giochi) in inglese, introducendo lentamente, ma in modo naturale, questo ulteriore veicolo di comunicazione, che fino ad allora serviva solo alle maestre nella comunicazione in compresenza. La consulente ha osservato alcuni momenti in inglese, confermando le impressioni di tranquillità e naturalezza dei bambini di fronte alla terza lingua.

Negli incontri si è inoltre discusso sui possibili rapporti con la classe partner, proponendo incontri e scambi telematici. I momenti di incontro sono stati anche occasione di scambio su supporti bibliografici, in modo da costruire una biblioteca di riferimento sul tema dell’insegnamento plurilingue, soprattutto in vista di un prosieguo dell’esperienza.

Gli ultimi incontri dell'anno sono serviti a una verifica del percorso svolto e alla programmazione delle attività dell'anno seguente.

3.1.2 Diario di bordo

Nel corso degli incontri si sono discussi, almeno per i primi mesi di lavoro, i diari scritti dalle insegnanti. Nella stesura del progetto, ci si era decisi per questa forma di riflessione scritta, perché permetteva ampia libertà alle insegnanti di esprimersi nella lingua da loro scelta, di seguire un racconto lungo tutto l'anno, di non dover compilare griglie o tabelle ogni settimana. Il diario, non strutturato nella sua forma tipica, aveva solo due coordinate: quella di venir scritto una volta alla settimana, e quella di servire da sintesi del lavoro fatto, o di mettere in risalto aspetti problematici. Soprattutto questo ultimo punto è stato sfruttato, tanto che il diario è divenuto strumento di sfogo di entrambe le insegnanti, che lentamente hanno rinunciato a scambiarsi quanto scritto, inviandolo solo alla consulente. Proprio per questa sua caratteristica, il diario non è stato scritto in tutto il corso dell'anno. Dopo il primo quadrimestre, quando le insegnanti e la classe avevano trovato un equilibrio per poter lavorare bene, la scrittura è diminuita, per azzerarsi verso la fine dell'anno. Su questo percorso si è riflettuto nel corso degli incontri. Lo strumento diario aveva esaurito la sua funzione.

3.1.3 Interviste

Il lavoro costante con le insegnanti è stato completato da una lunga intervista, semi strutturata, verso la metà dell'anno scolastico. Le insegnanti hanno risposto alle stesse domande, ma in momenti diversi. Le interviste sono state registrate e trascritte e costituiscono una base di riflessione i cui risultati vanno incrociati con gli altri del progetto.

Dalle interviste è emersa principalmente una forte convinzione che il progetto, nonostante tutte le difficoltà iniziali, abbia trovato la sua strada e vada continuato, potenziando sia l'aspetto linguistico-culturale sia l'aspetto metodologico. Il primo aspetto è fortemente legato alla scuola partner, austriaca, con la quale si è progettato, nell'ultimo incontro, un percorso di educazione ambientale per il prossimo anno scolastico. Il percorso prevede un lavoro parallelo nelle due scuole, con momenti di scambio di informazioni utilizzando la posta elettronica, e momenti di incontro nelle due città con l'obiettivo di "fare ricerca naturalistica insieme". Proprio l'aspetto del "fare insieme", del costruire insieme un percorso, pare decisivo anche per la riuscita degli incontri, a livello di insegnanti, alunni e genitori.

Dalle interviste emergono ulteriori aspetti, legati alla difficoltà dei rapporti con le altre classi dell'istituto e all'accettazione da parte di esse della sperimentazione. Aspetti che ricalcano le paure delle insegnanti di non riuscire ad avere rapporti tranquilli e produttivi con le classi parallele. Emerge anche un disagio iniziale di una maestra, legato alle aspettative probabilmente troppo positive rispetto alla realtà della sperimentazione, e alla difficoltà di utilizzare in classe la lingua tedesca come veicolo comunicativo. Tale disagio è motivato bene però dalla composizione della classe monolingue.

3.2 Supporto ai genitori (incontri e questionari)

I genitori della classe bilingue si sono sempre mostrati altamente motivati e convinti del percorso formativo intrapreso dai figli e questo è stato sicuramente un grande aiuto alla sperimentazione. Il rapporto con i genitori è stato costruito con cura già prima dell'inizio della sperimentazione,

con incontri mirati strutturati come illustrazione della tematica del plurilinguismo o come scambio di richieste e chiarimenti di dubbi.

Nei primi incontri sono emerse questioni relative alla quantità di lingua a cui sono esposti i bambini, ai metodi di insegnamento utilizzati, alle aspettative e paure rispetto alla fatica dell'apprendimento dei bambini in un ambiente plurilingue. Negli incontri seguenti invece è prevalsa la tranquillità e la convinzione dei genitori rispetto alla scelta intrapresa.

Dai genitori è emersa l'esigenza di maggior contatto con la scuola partner e la richiesta di indicazioni per poter offrire maggior esposizione alla lingua tedesca soprattutto nei mesi estivi.

3.2.1 Analisi dei questionari in entrata e in uscita

Sono stati somministrati due questionari, uno nel mese di ottobre e uno nel mese di giugno, compilati da tutti i genitori, nei quali si è partiti dalle conoscenze linguistiche e dall'uso delle lingue straniere da parte dei genitori, analizzando poi le motivazioni alla scelta di una classe bilingue, considerando le loro aspettative e i desiderata.

in entrata:	in uscita:
1. Dati anagrafici	
2. Uso della lingua	
3. Motivazione iscrizione alla scuola bilingue	1. Motivazione iscrizione alla scuola bilingue
4. Aspettative	2. Aspettative (attese, paure, impressioni, coinvolgimento)
5. Commenti	3. Osservazioni e commenti
Campo 1	

1. Struttura dei questionari

I risultati sono stati confortanti per quanto riguarda motivazioni e aspettative e sono stati confermati dal secondo questionario. Molti i genitori che hanno indicato la competenza didattica e umana delle insegnanti. I due questionari (tab.1) sono stati distribuiti, in lingua tedesca, anche nella scuola partner. Il confronto con la classe tirolese pareva un elemento significativo per tutto il progetto. I risultati dei questionari ricalcano quasi completamente quelli della scuola trentina, con la differenza di partenza relativa alle competenze linguistiche dei genitori, spesso di famiglie bilingui.

La tabella 2 riporta, in modo esemplificativo, alcuni risultati riferiti al questionario in entrata rispetto al punto 3 e al punto 4, considerando entrambe i gruppi di genitori (per un totale di 52 genitori).

3. Motivazione iscrizione alla scuola bilingue	TN		INN	
	Mamma	Papà	Mamma	Papà
• Importante imparare presto le lingue	15	16	12	9
• Aspetto culturale del progetto	8	7	11	9
Aspettative				

• Facilitazione nell'apprendimento linguistico	15	14	12	8
• Nessuna preoccupazione	12	12	10	-
• Informazioni sufficienti	12	13	7	6

2. Risultati confronto questionari in entrata

Nella tabella 3 invece sono riportati i risultati del questionario in uscita, anch'essi confrontati fra i due gruppi di riferimento al punto 2., legato alle aspettative dei genitori.

2. Aspettative	TN		INN	
	Mamma	Papà	Mamma	Papà
Aspettative confermate completamente	10	10	14	5
Preoccupazioni non concretizzate	7	6	8	4
Impressioni conformi alle aspettative	12	11	16	6
Frequente coinvolgimento della scuola	14	11	14	6
Il bambino frequenta la scuola molto volentieri	15	12	14	5
Il bambino racconta le attività di tedesco qualche volta	7	6	9	4
Il bambino racconta le attività di inglese raramente	9	6	-	-
Molto soddisfatti dell'apprendimento del ted/ ita	5	5	10	2

3. Risultati confronto questionari in uscita

3.3 Osservazioni in classe

Le osservazioni in classe sono state costanti per tutto l'anno scolastico, con una maggior concentrazione nei primi mesi per ovvi motivi. Nel corso delle osservazioni, curate dalla consulente scientifica, si sono annotati sia la disposizione della classe, sia gli obiettivi dell'attività didattica, sia i materiali utilizzati su una griglia predisposta all'osservazione. Con una frequenza di cinque minuti, poi, si sono annotati sia i comportamenti dell'insegnante sia soprattutto gli interventi dei bambini, con particolare attenzione agli aspetti linguistici trasversali (non solo in lingua tedesca).

Tali osservazioni sono state discusse, alla fine dell'attività, con l'insegnante, mettendo in evidenza alcuni aspetti relativi a discussioni avvenute negli incontri settimanali (metodo, lingua, reazioni), o alcuni aspetti che contrastavano le aspettative delle insegnanti. Forte è stata la riflessione sul comportamento delle insegnanti, spesso sorprese di fronte a certi eventi registrati nel corso dell'osservazione o a loro reazioni.

Dalle osservazioni emerge un progresso evidente nella comprensione della lingua tedesca da parte dei bambini; una forte naturalezza nel lavorare in un'altra (in altre) lingue, un forte legame con la maestra di tedesco, che rappresenta qualcosa di altro rispetto alla maestra di italiano. Dalle parole dei bambini emerge una netta differenziazione fra le attività in tedesco e quelle in italiano ("ma questo è un pesce tedesco, stiamo facendo tedesco"), quasi un bisogno di identificare discipline e persone con la lingua di riferimento.

4. Prospettive

L'analisi condotta nel corso del primo anno della sperimentazione italo-tirolese, oltre a fornire molti dati per future ricerche sull'apprendimento e sull'acquisizione, si pone l'obiettivo di fornire indicazioni utili per un miglioramento del percorso intrapreso, in una continua ridefinizione di mezzi, metodi e relazioni formative. I risultati dell'analisi curata dalla consulente scientifica vengono discussi nel team di progetto locale di Trento e in parte confrontati con il partner austriaco. Insieme poi il team decide le modifiche da apportare e ridefinisce i focus del progetto. Nel primo anno della sperimentazione il ruolo della consulenza, intesa come supporto e nell'ottica della ricerca-azione, nella quale il consulente impersona il ruolo dell'amico critico, è servita sia a rassicurare alcune decisioni metodologiche e contenutistiche, sia ad avere a disposizione dati di osservazione raccolti nel corso dell'anno e non solo al momento della valutazione esterna dei risultati e del processo formativo.

Dall'analisi intrapresa sono emersi parecchi aspetti positivi, condivisi dal team di progetto e dai genitori, che consolidano l'esperienza e supportano la continuità del progetto con la formazione di una nuova classe prima. Sono altresì emerse alcune necessità a cui si cercherà di dare una risposta nel corso del prossimo anno scolastico, così sintetizzabili:

- maggior condivisione con la scuola partner a livello di scambi e relazioni fra alunni, genitori e insegnanti
- formazione mirata per le insegnanti
- maggior inserimento nella scuola di riferimento dell'esperienza bilingue delle due classi
- riflessione sulla valutazione degli apprendimenti linguistici.

Bibliografia

- Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (2000): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a/M: Peter Lang.
- Barbaro, Teresina. (2005). *Programmare percorsi CLIL*. Roma: Carocci.
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkulturelle Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Cavagnoli, Stefania (in corso di stampa): *Imparare due lingue in una prima elementare: sperimentazione didattica e linguistica con bambini bilingui e monolingui*, in *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, atti del VI congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica applicata, Napoli, 9-10 febbraio 2006, a cura di Chini, Desideri, Favilla, Pallotti. Perugia: Guerra edizioni.
- Cavalli, Marisa (a cura di) (1998): *Pensare e parlare in più lingue, Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*. Aosta: IRRSAE.
- Coonan, Carmel Mary (2002): *La lingua inglese veicolare*, Torino: UTET.
- Fehling, Sylvia (2004): *Language Awareness und bilingualer Unterricht, eine komparative Studie*. Frankfurt a/M.: Peter Lang.
- Finkbeiner, Claudia (2002): *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel.
- Hallet, Wolfgang (1999): *Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 52 (1), 23-27.
- Helbig, Beate / Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (2000) (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandeln*. Tübingen: Stauffenburg.
- Marsh, David. / Langè, Gisella. (2000) (Eds.). *Apprendimento integrato di lingua e contenuti: proposte di realizzazione. Corso di base per la sperimentazione TIE-CLIL*. Milano: Direzione generale Lombardia.
- Küpers, Hannelore / Souchon, Marc (Hgg.) (2002) : *Appropriation des Langues au Centre de la Recherche - Spracherwerb als Forschungsgegenstand*. Frankfurt a/M.: Peter Lang.
- Voss, Bernd (Hrsg.) (2002): *Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Innovation - Qualität -Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Zydati, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. München: Hueber.
- Indicazioni bibliografiche dal 1996 al 2003 <http://www.ruhr-uni-bochum.de/slf/bili/Bili062003.pdf>

Aber bitte richtig mit Sahne, Rahm oder Schlag(ober)s: Voraussetzungen für eine adäquate Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht

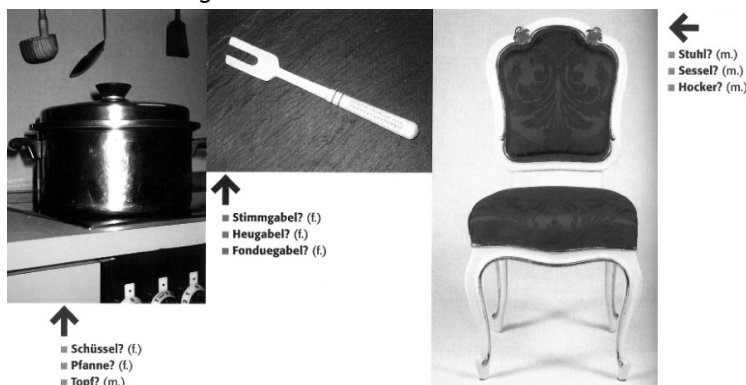
Sara Hägi, Kompetenzzentrum Sprachförderung Köln, sara.haegi@web.de

Abstract

The pluricentric concept has become obligatory within the tests of the Austrian Language Diploma for German (ÖSD) as well as within the trinational Certificate of German (ZD). This is the reason why the pluricentric concept is integrated in teaching material leading to the ZD. Nevertheless both the authors of teaching material and the teachers themselves still have problems trying to adapt the linguistic concept in practice. Teacher trainings at the Austria Institutes show that the main reason for the problems can probably be seen in the fact that even German teachers, no matter where they are from, are merely conscious of the national varieties. Even though they have personal experiences with them and therefore certain knowledge, there is generally only a vague understanding of the linguistic concept behind it. But such understanding would be the condition for a consistent and adequate didactic adaptation.

1. Ausgangsfragen

- Haben Sie schon mal etwas im *Variantenwörterbuch* nachgeschlagen?
- Kennen Sie sämtliche Strophen von „Oh, Du lieber Augustin“?
- Bereiten Sie Kursteilnehmende aufs *Zertifikat Deutsch* vor?
- Sind Sie schon mal wegen Ihrer deutschländischen, österreichischen oder Deutschschweizer Varietät belächelt oder gar diskriminiert worden?
- Wissen Sie genau, was eine nationale Variante ist?
- Finden Sie etwas davon amüsant: *Teigwarensalat*, *Korinthenkacker*, *i-Tüpfelreiter*, *Tüpfelscheisser*, *Kulturbeutel*, *Nastuch*, *paprizieren*?
- Würden Sie sich selber als tolerant bezeichnen?
- Kennen Sie den Unterschied zwischen Schweizer Hochdeutsch und Schweizerdeutsch?
- Legen Sie Wert auf gutes Deutsch?
- Können Sie folgende Rätselbilder¹ lösen?



¹ Aus: *Dimensionen. Magazin* 1, 2002: 14

Solche Fragen (in einer als Autogramm-Jagd konzipierten Übung) stellten sich die Kursleiterinnen und Kursleiter zu Beginn des von mir an sämtlichen Österreich Instituten durchgeführten Workshops „Aber bitte richtig mit Sahne, Rahm oder Schlag(ober)s: Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“.² Ziel war es, die Seminarteilnehmenden einerseits auf die komplexe Thematik einzustimmen³ und sie andererseits mit ihren eigenen Erfahrungen, Kenntnissen und Erwartungen konstruktiv in den weiteren Verlauf mit einzubeziehen. Schnell wurde jeweils deutlich, dass zwar in Bezug auf die nationalen Varietäten emotional durchaus Erfahrungen⁴ und damit gewisse Kenntnisse vorhanden sind, das linguistische Konzept dahinter in der Regel bisher jedoch nur vage verstanden wird. Letzteres ist aber gerade die Voraussetzung für eine konsequente und adäquate didaktische Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes, bzw. dafür dass Fragen folgender Art überhaupt fundiert beantwortet werden können:

- Was ist genau Deutschländisches, Österreichisches und Schweizer Standarddeutsch?
- Inwiefern ist die Plurizentrik für meinen Unterricht relevant?

Ein wesentliches Ziel der Fortbildung „Aber bitte richtig mit Sahne, Rahm oder Schlag(ober)s“ war es also, dem Wunsch der Lehrpersonen nach mehr Klarheit in Bezug auf Deutsch als plurizentrischer Sprache zu begegnen und das hierfür erforderliche Hintergrundwissen zu vermitteln. Damit wird eine Basis geschaffen, auf der die Lehrkräfte einerseits allgemeine didaktische Prinzipien, Lehr- und Lernziele formulieren⁵, andererseits die konkrete Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in DaF-Materialien beurteilen können und gegebenenfalls zu ergänzen wissen.

In einem ersten Schritt (Kap. 2) soll nun anhand von Beispielen einen Überblick gegeben werden über die gegenwärtige Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht und die ihr zugrunde liegenden Vorstellungen. In einem weiteren (Kap. 3) werden dann daraus die erforderlichen Schlüsse gezogen und Kriterien formuliert, die es bei einer adäquaten Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht zu beachten gilt.⁶ Kap. 4 schließlich fasst nochmals wesentliche Lernziele der Fortbildung als ABC-Memo zusammen.

2 Die halbtägigen Fortbildungen fanden von Februar bis Mai 2006 statt. Detailliertere Hinweise finden sich als pdf-Datei u. a. auf der Seite des Österreich Instituts Rom, wo die Veranstaltung am 22.02.2006 stattfand (<http://www.oesterreichinstitut.it/916.html>).

3 So wurden beispielsweise anhand von Parallelen zwischen dem aus Österreich stammenden Volkslied „Oh, du lieber Augustin“ und Udo Jürgens „Aber bitte mit Sahne“ die Frage nach Österreich-spezifischen Themen, Humor und Art, Kritik anzubringen, diskutiert (vgl. hierzu Österreich - Betrachtungen, 1992: 47, Hägi 2006: 65) und pragmatische im Unterschied zu lexikalischen Zentrismen thematisiert.

4 Die Erfahrungen bestätigen u. a. immer wieder die Tendenz, dass „Lektorinnen und Lektoren, die nicht aus Norddeutschland stammen, [...] als Lehrkräfte weniger begehrt [sind], weil befürchtet wird, dass sie nicht das ‚richtige‘ Deutsch unterrichten“ (Christen/Knipp-Komlósi 2002: 15), etwa wenn einer Österreicherin - trotz fachlicher Qualifikation - gerade im Bereich der Ausspracheschulung oder bei der Korrektur und Bewertung von Prüfungen pauschal eine entsprechende Kompetenz abgesprochen wird.

5 Vorgehensweise und Inhalte des Workshops können im Rahmen dieses Beitrags lediglich angeschnitten werden. So kann ich auf die didaktischen Prinzipien und Lehr- und Lernziele hier beispielsweise nicht näher eingehen, genauso wenig auf die ebenfalls in der Fortbildung angesprochene Funktion und Wirkung nationaler Varianten (vgl. hierzu Hägi 2006: 120-122 bzw. 70-100).

6 Auf die Inhalte beider Kapitel (Kap. 2 und 3) gehe ich ausführlicher und differenzierter in meiner Dissertation ein (Hägi 2006), auf deren Grundlage die Fortbildung „Aber bitte richtig mit Sahne, Rahm oder Schlag(ober)s: Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ konzipiert wurde.

2. Bestandsaufnahme: Allgemeine (monozentrische) Vorstellungen, das linguistische (plurizentrische) Modell und die didaktische Umsetzung im DaF-Unterricht

Das Anforderungsprofil für Kursleiterinnen und Kursleiter an Österreich Instituten verlangt, dass die Unterrichtenden über "die fachwissenschaftliche Diskussion zu den Varietäten der deutschen Sprache in Grundzügen" Bescheid wissen (<http://www.oesterreichinstitut.at/anforderungsprofil0.html>). Genauso wird von DaF- bzw. DaZ-Kursleitern in der Schweiz erwartet, dass sie „die Schweizer Standardsprache schriftlich und mündlich beherrschen“ (<http://www.akdaf.ch/html/ueberuns/berufsleitbild.htm>). Außerdem ist die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im Rahmen des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) und dem trinationalen Zertifikat Deutsch (ZD) international prüfungsrelevant geworden und bekommt so in Grundstufenlehrwerken einen festen Platz.

Plurizentrisch (vgl. u. a. Clyne 1992, Ammon 1995, von Polenz 1999, Baßler/Spiekermann 2001) heißt, dass sich die deutsche Standardsprache in mehreren Standardvarietäten realisiert, die prinzipiell gleichwertig nebeneinander stehen. Unterschiede in Form von Varianten finden sich, wenn auch unterschiedlich verteilt, auf allen linguistischen Ebenen (d.h. im Bereich der Orthographie, der Phonetik/Phonologie, der Morphologie, der Semantik, der Syntax und der Pragmatik). Zahlreicher als die Varianten sind jedoch die (gemeindeutschen) Konstanten:

- (1) Die Grundlage für den Deutschunterricht und das damit verbundene Prüfungswesen, also auch die Gestaltung des *Zertifikats Deutsch*, bilden dementsprechend in erster Linie die linguistischen und kommunikativen Gemeinsamkeiten, also das „Allgemeindeutsch“. Die Unterschiede zwischen den Standardvarietäten werden jedoch auf Grund der Tatsache, dass sie nicht nur linguistischer, sondern auch kommunikativer und sozialpsychologischer Natur sind, also auch den Umgang der Menschen untereinander und miteinander betreffen, im Sinn des handlungsorientierten Unterrichts im Zertifikat Deutsch auch berücksichtigt. Außerdem sind sie Indikatoren der Identität souveräner Staaten innerhalb eines gemeinsamen Sprachraums. (*Zertifikat Deutsch*, 1999: 24)

Nichtsdestotrotz trifft man auch in Fachkreisen die allgemeine (monozentrische) Vorstellung an, das eigentlich richtige Deutsch sei das Standarddeutsch Deutschlands:

- (2) Aber vielleicht kann den Lernenden wenigstens reiner Wein eingeschenkt werden, indem man ihnen sagt, daß sie z. B. von einem österreichischen Lehrer eben nicht „Deutsch“, sondern eine besondere Variante des Deutschen lernen werden. (Hirschfeld 1997: 186)
- (3) Die Schüler sind an die Aussprache ihrer Lehrer gewöhnt und wenn sie Lektoren aus Österreich oder der Schweiz bekommen, kennen sie zwar zusätzlich eine deutsche Sprachvarietät, nicht aber die hochsprachliche Norm. (Adamcová 2002: 6)

Zweifelsohne ist aufgrund der Größe, wirtschaftlichen Stärke und politischen Bedeutung Deutschlands die deutschländische Varietät gegenüber dem österreichischen Deutsch und dem Schweizer Hochdeutschen dominant. Das bedeutet u. a. auch, dass Teutonismen in der

Regel in Österreich und der Deutschschweiz bekannter und verständlicher sind als umgekehrt Austriazismen und Helvetismen in Deutschland. Ein weiteres Merkmal dieser Asymmetrie ist, dass das deutschländische Deutsch nicht zuletzt auch von österreichischer und Schweizer Seite häufig - vor allem in Wissenschaft, Belletristik, Theater und Kunstgesang - als das korrektere, prestigehaftere und funktional leistungsstärkere eingestuft wird.

Dennoch handelt es sich bei der Standardsprache, wie sie in Deutschland verwendet wird, auch um eine Varietät. Dieser Tatsache tragen durchaus einige Lehrwerke Rechnung, so auch *Dimensionen*: Einerseits wird neben dem spezifischen Sprachgebrauch in Österreich (A) und der Schweiz (CH) auch einer in Deutschland (D) kenntlich gemacht, andererseits aber auch die Gemeinsamkeiten (D-A-CH) herausgestellt.

(4) In D-A-CH zählt man so (*Dimensionen. Lernstationen 1*, 2002: 98)

a. In **D-A-CH** zählt man so:

Wie heißen die Finger?

Wie zählen Sie?



(5) D-A-CH-Box (*Dimensionen. Lernstationen 1*, 2002: 102)

D-A-CH -Box

D / A: der (Taschen-)Kalender

CH: die Agenda

Genau diese Information, dass das Deutsch in Deutschland auch eine - wenn auch die dominante - Varietät, ist, fehlt jedoch häufig. In vielen Fällen wird bei der didaktischen Umsetzung an keiner Stelle zwischen gemeindeutschen (z.B. *Abendessen*) und deutschländischen Varianten (z.B. *Abendbrot*) unterschieden. Damit wird suggeriert, die Standardsprache, wie man sie in Deutschland verwendet, gelte so uneingeschränkt im gesamten deutschsprachigen Raum. Typisch für diese letztlich monozentrische Sichtweise ist eine Darstellung, die Varianten bzw. „Besonderheiten“ einem „Deutsch“ gegenüberstellt:

(6) Exemplarische Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes (Deutsch für ukrainische Abiturienten, 2001: 98)

A

Lexikalische Besonderheiten der österreichischen Variante der deutschen Sprache

Österreichisch	Deutsch
Auslage	Schaufenster
Augenläser	Brille
Eiskasten	Kühlschrank
Gefrorenes	Eis
Jänner	Januar
Kukuruz	Mais
Fisolen	Bohnen
Kren	Meerrettich

Gleichzeitig stellt eine solche Darstellung aber auch den Standardsprache-Status des österreichischen und Schweizer Hochdeutsch implizit in Frage und unterstützt die gängige Meinung, es handle sich dabei bloß um regionale und/oder nonstandardsprachliche Phänomene. Beispiele, die suggerieren, dass österreichisches und Schweizer Hochdeutsch eigentlich nicht der standardsprachlichen Norm entsprechen, finden sich denn auch zur genüge (Hervorhebungen jeweils von mir):

- (7) Anmerkung: er ist gestanden / ist gegessen / ist gelegen ist in **Süddeutschland und Österreich üblich**. Diese Verben im Perfekt mit sein zu verbinden, ist **nicht hochsprachliche Norm**. (*Weg mit den typischen Fehlern!* 2001: 38)
- (8) Auf einem Tisch wird der Kartenstapel mit den **Begriffen in österreichischem Deutsch** verdeckt aufgelegt. [...] (**die entsprechenden standardsprachlichen Begriffe** sind durcheinander auf der Tafel oder auf der Overheadfolie vorgegeben). (*Sprachlernspiele*, 1998: 13)
- (9) Im **Schweizerhochdeutschen** weicht das Geschlecht der Nomen (Genus) zum Teil vom **Standarddeutschen** ab [...]. (*Grammatik für den Deutschunterricht*, 2003: 41)

Hingegen sind nach plurizentrischer Auffassung nationale Varianten per definitionem standardsprachlich:

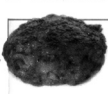
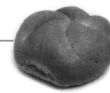
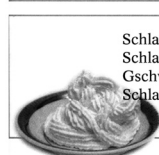
- (10) Info für LehrerInnen: der Bub (-en) - **öst. Standard für dt. Standard**: der Junge (*Österreich Spiegel*, 25/04: 15)

Werden gleichzeitig standardsprachliche und nonstandardsprachliche Varianten als Beispiele für die areale Vielfalt im deutschsprachigen Raum angeführt, entspricht dies wiederum der gängigen Vorstellung, Helvetismen und Austriazismen befänden sich auf der gleichen Ebene wie dialektale Varianten, seien also nicht standardsprachlich. Charakteristisch hierfür ist etwa folgendes Beispiel:

- (11) Deutsch aus acht Regionen (*Themen aktuell. Kursbuch 1*, 2003: 123)

... statt „Guten Tag“:	... statt „Auf Wiedersehen“:	... statt „Gasthaus“:
Grüezi! in _____	Tschüs! in _____	Beisl in _____
Grüß Gott! in _____	Servus! in _____	Kneipe in _____
Moin! in _____	Uf Widerluege! in _____	Wirtshaus in _____

9. Eine Sache – viele Namen:

 Frikadelle Bulette (Berlin) Grillete (Ostdeutschland) Fleischpflanzerl (Bayern) Fleischlaberl (Österreich) Fleischchüechli (Schweiz)	 Brötchen Mutschli / Semmeli (Schweiz) Semmel (Süddeutschland, Österreich) Schippe (Berlin)
 Schlagsahne Schlagrahm (Süddeutschland) Gschwungne Nidel (Schweiz) Schlagobers (Österreich)	 Plannkuchen Reibplätzchen (Westdeutschland) Reiberdatschi (Österreich, Bayern) Kartoffelpuffer (Westfalen) Gromperekichelcher (Luxemburg)

Es werden jedoch nicht nur häufig einzelne standardsprachliche Varianten auf die gleiche Stufe mit nonstandardsprachlichen gestellt, sondern aufgrund von fehlendem (landeskundlichem) Hintergrundwissen z. T. auch ganze Idiome fälschlicherweise gleichgesetzt, wie etwa

in Bezug auf die Deutschschweiz. Verwirrend ist hierbei sicherlich, dass Schweizerdeutsch gleichzeitig sowohl die Bezeichnung für Schwyzerdütsch (also Dialekt) als auch fürs Schweizer Hochdeutsche (also Standardsprache) ist (vgl. Bussmann 2002: 587). Dies führt dazu, dass beides häufig verwechselt bzw. gleichgesetzt wird und es zu abstrusen Behauptungen kommt, wie etwa in folgendem Beispiel:

- (12) Der Buchstabe **ß** zum Beispiel, auf den verzichten die Schweizer ganz; auch auf das Präteritum (**war, ging, ...**) - statt dessen benutzen sie das Perfekt (**bin gewesen, bin gegangen**).
(*Grammatik (noch mal) von Anfang an*, 2004: 5)

Das Schweizer Hochdeutsche kommt tatsächlich ohne **ß** aus. Lediglich im Schwyzerdütschen aber fehlt das Präteritum. Dieses Tempus gehört zum Schweizer Hochdeutschen jedoch selbstverständlich genauso wie zum deutschländischen Standarddeutsch - eher wird es aufgrund des Fehlens im Dialekt im Schweizer Hochdeutschen übergeneralisiert und entsprechend häufiger verwendet.

Wie in jeder Wissenschaft wird auch in der Linguistik sehr viel Wert auf präzise Definitionen gelegt. So wird z.B. auch deutlich differenziert zwischen *Varietät* und *Variante*. Erstere bezeichnet das System (z. B. *Deutschländisches Standarddeutsch*), letzteres die einzelne Einheit (z.B. *Sahne*). Auch hier finden sich aus unterschiedlichen Gründen bei der didaktischen Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes Vermischungen, die nicht zuletzt der landläufigen Meinung entsprechen, Variante und Varietät sei das gleiche:

- (13) Im ÖSD wird davon ausgegangen, dass die deutsche Standardsprache die Schnittmenge [Vereinigungsmenge! - S. H.] **dreier nationaler Varianten** ist. [...] Die deutsche Standardsprache ist demnach als Schnittmenge [Vereinigungsmenge! - S. H.] **mehrerer nationaler Varietäten** aufzufassen.
(*Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge* 2000: 30f)

Auf die auch im DaF-Bereich wünschenswerte Unterscheidung zwischen Variante und Varietät gehe ich im nächsten Kapitel (3.1) genauer ein. Vorher soll die folgende Tabelle noch einmal die eben skizzierte Bestandsaufnahme zusammenfassen. Sie zeigt, inwieweit die Beispiele der gegenwärtigen didaktischen Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes nach wie vor allgemeinen (monozentrischen) Vorstellungen entsprechen bzw. inwieweit sie tatsächlich auf dem entsprechenden linguistischen Konzept beruhen:

Allgemeine (monozentrische) Vorstellung	Linguistischer (plurizentrischer) Ansatz	Didaktische Umsetzung
Es gibt eine deutsche Standardsprache, sie ist • konkret • einheitlich und gleichzusetzen mit dem Hochdeutschen in (Nord-)Deutschland • d. h. richtiges und gutes Hochdeutsch = Deutsches Deutsch • Österreicher und Deutschschweizer sprechen „halt nicht so richtig“ Hochdeutsch	• Standardsprache ist ein abstraktes Konstrukt. • Konkret realisiert ist die deutsche Standardsprache plurizentrisch, d. h. es gibt mehrere Standardvarietäten, nämlich österreichisches Standarddeutsch, Schweizer Standarddeutsch und deutschländisches Standarddeutsch. • Grundsätzlich sind nationale Varietäten gleichwertig.	• internationalprüfungsrelevant im Rahmen des ÖSD und dem trinationalen ZD • in Grundstufenlehrwerken, die auf das ZD vorbereiten Bsp. (1)
		Bsp. (2) und (3)
Die Standardsprache, wie sie in Deutschland verwendet wird, gilt so im gesamten deutschsprachigen Raum.	• Die Standardsprache Deutschlands ist eine nationale Varietät, wenn auch aufgrund der asymmetrischen Verhältnisse die dominante. • Kennzeichnung der Teutonismen (vgl. <i>Variantenwörterbuch</i> 2004), d. h. Unterscheidung zwischen gemeindeutschen (z.B. <i>Abendessen</i>) und deutschländischen (z. B. <i>Abendbrot</i>) Varianten.	Bsp. (4) und (5)
		Bsp. (6)

Tab. 1: Skizze der gegenwärtigen Situation

Allgemeine (monozentrische) Vorstellung	Linguistischer (plurizentrischer) Ansatz	Didaktische Umsetzung
Alles was nicht dieser einen Norm entspricht ist nicht standardsprachlich.	Nationale Varietäten und ihre entsprechenden Varianten sind per definitionem standardsprachlich.	Bsp. (10)
		Bsp. (7), (8) und (9)
Helvetismen und Austriaismen sind auf der gleichen Ebene anzusiedeln wie dialektale Varianten Deutschlands.	Es wird deutlich unterschieden zwischen standardsprachlichen und nonstandardsprachlichen Varianten.	Bsp. (11)

Schweizerdeutsch ist das, was Deutschschweizer sprechen und schreiben.	Schweizerdeutsch ist einerseits die Bezeichnung für <i>Schwyzerdütsch</i> (also Dialekt), andererseits fürs <i>Schweizerhochdeutsche</i> (also Standardsprache) (vgl. Bussmann 2002: 587).	
		Bsp. (12)
Varietät und Variante ist das gleiche.	Varietät bezeichnet das System, Variante die einzelne Einheit (z.B. <i>Sahne</i>).	
		Bsp. (13)

Tab. 1 (Fortsetzung): Skizze der gegenwärtigen Situation

3. Kriterien für eine adäquate Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes

3.1 Klare Unterscheidung zwischen Variante und Varietät

Eine nationale Varietät umfasst nicht nur nationale Varianten, sondern auch (und zwar weitaus mehr) gemeindeutsche Konstanten. Varietät betont also anders als eine synonyme Verwendung von Variante nicht nur die Unterschiede, sondern auch das Gemeinsame (vgl. Bsp. 1). Außerdem ermöglicht die Differenzierung zwischen Variante und Varietät, ohne die Bezeichnung *Besonderheiten* auszukommen (vgl. Bsp. 6): Das Konzept der plurizentrischen Sprachauffassung will schließlich gerade den nationalen Varianten den Sonderstatus abstreiten und ihnen einen selbstverständlichen Stellenwert einräumen.

3.2 Herausstellen einer deutschländischen Varietät und des Standardsprache-Status des österreichischen und Schweizer Hochdeutchs

Eine Gegenüberstellung „Österreichisch“ versus „Deutsch“ (vgl. Bsp. 6) suggeriert, dass Deutschland keine nationale Varietät habe bzw. diese mit „dem Standarddeutschen“ zusammenfalle. Dadurch wird auch die gängige Meinung unterstützt, bei österreichischem und Schweizer Hochdeutsch handle es sich bloß um regionale und/oder nonstandardsprachliche Phänomene. Gleiches gilt auch für die Teutonismen: Bleiben diese - wie z. B. in Bsp. (11) *Frikadelle*, *Brötchen*, *Schlagsahne* oder *Pfannkuchen* (vgl. *Variantenwörterbuch* (2004: s. v.) - im Gegensatz zu Austriazismen und Helvetismen unmarkiert, fallen sie mit den gemeindeutschen Varianten zusammen und implizieren einen Sonderstatus der österreichischen und Deutschschweizer Varietät gegenüber der deutschländischen und damit eine eingeschränkte standardsprachliche Geltung.

3.3 DACH-Kürzel

Die DACH-Kürzel haben sich zur Kennzeichnung nationaler Varianten bewährt (vgl. Bsp. 4, 5 und 6). Bei ihrer Verwendung ist darauf zu achten, dass sie einheitlich verwendet werden, D nicht unterschlagen wird, A und D im Lehrwerk nicht den Akkusativ und Dativ abkürzen und CH für Schweizer Hochdeutsch steht und nicht das Schwyzerdütsche meint (dieses könnte man mit CH-Dialekt markieren, vgl. Tab. 2).

3.4 Eindeutige Bezeichnung der nationalen Varietäten

Ganz wesentlich ist hier, das *deutschländische Standarddeutsch* als Varietät ebenfalls herauszustellen bzw. dieses von dem Gemeindeutschen abzugrenzen.

Wie bereits oben (Kap. 2) erwähnt, ist die Bezeichnung *Schweizerdeutsch* ambivalent, unklar und entsprechend zu vermeiden. Eindeutiger und deswegen zu empfehlen sind die Bezeichnungen *Schwyzerdütsch* für die Dialekte in der Deutschschweiz und Schweizer Hochdeutsch bzw. Schweizer Standarddeutsch für die standardsprachliche Varietät.

Auch das *österreichische Standarddeutsch* ist als solches zu benennen und von nonstandardsprachlichen Varietäten abzugrenzen. *Österreichisch* (vgl. Bsp. 6) und *österreichisches Deutsch* ist als Bezeichnung für die österreichische (nationale) Varietät zu vage und verschleiert vor allem deren standardsprachlichen Charakter.

Die empfehlenswerte Markierung (vgl. Kap. 3.2) und Bezeichnung nationaler Varietäten kann folgendermaßen tabellarisch zusammengefasst werden:

	D	A	CH	DACH
Standard	deutschländisches Standarddeutsch	österreichisches Standarddeutsch	S c h w e i z e r H o c h d e u t s c h / S t a n d a r d d e u t s c h	Gemeindeutsch
Nonstandard	(R e g i o l e k t e , Dialekte)	(R e g i o l e k t e , Dialekte)	Schwyzerdütsch	
			CH-Dialekt	

Tab. 2: Empfehlenswerte Markierung und Bezeichnung nationaler Varietäten

3.5 Trennung standardsprachlicher und nonstandardsprachlicher Varianten

Durch die gleichzeitige Behandlung und Präsentation standardsprachlicher und nonstandardsprachlicher Varianten - in Bsp. (11) z.B. *Schlagobers* (A) vs. *gschwungne Nidel* (CH-Dialekt) - werden diese in Bezug auf ihren Status gleichgesetzt und angeführte nationale Varianten wohl kaum von den Lernern als standardsprachlich abgespeichert. Es ist also darauf zu achten, dass nationale und dialektale Varianz nicht in den gleichen Topf geworfen, sondern als unterschiedliche Phänomene behandelt werden. Dabei ist auch zu beachten, dass identische Formen je nach Varietät unterschiedlichen Status haben können. So ist beispielsweise das *Perfekt mit sein* bei Verben wie *sitzen*, *liegen*, *stehen* (vgl. Bsp. 7) oder *Jänner* (vgl. Bsp. 6) in Deutschland nur regional und nonstandardsprachlich, in Österreich hingegen standardsprachlich korrekt.

3.6 Sinnvolle als Beispiel angeführte nationale Varianten

Zwar stimmt es, dass nationale Varianten des Deutschen häufig nicht ausschließlich (vgl. Bsp. 5) in ganz Deutschland, Österreich oder der Deutschschweiz gelten und dass bis zum Erscheinen des *Variantenwörterbuchs* (2004) auch auf relativ wenig empirisch gesicherte Daten zurückgegriffen werden konnte. Dies ist jedoch keine Entschuldigung für schlicht falsche Beispiele (wie z.B. auch die Behauptung in Bsp. 12), die kein Muttersprachler der entsprechenden Varietät, wenn er denn gefragt würde, bestätigen würde. Leider sind falsche oder wenig sinnvolle Beispiele (vgl. hierzu ausführlich Hägi 2006: 161-169) keine Seltenheit und ein trauriger Beleg dafür, dass nach wie vor die meisten Unterrichtsmaterialien ohne ausreichende Zusammenarbeit mit Experten der (anderen) deutschsprachigen Länder konzipiert werden. Falsche Beispiele oder solche, die etwa einseitig aus dem kulinarischen Bereich stammen führen u. a. dazu, dass stereotype Vorstellungen noch weiter gefestigt statt relativiert und abgebaut werden.

3.7 Differenzierte Betrachtung nationaler Varianten

Eine Gegenüberstellung der Varianten als Wortgleichung (vgl. Bsp. 6) greift häufig inhaltlich zu kurz. Auch sagt sie noch nichts über den Gebrauch, die Funktion und Wirkung der nationaler Varianten aus. In Bezug auf die Lexik finden sich hierfür u. U. auch landeskundlich interessante Angaben im *Variantenwörterbuch* (2004), vgl.:

Fondue [...] 1. CH ›[...] Käsefondue‹ [...] 2. A D ›[...] Fleischfondue‹ [...]. Wird in A (ohne Vbg.) und CH eher auf der ersten Silbe betont, in beiden Fällen mit Langvokal. *Fondue Bour-gignonne* und *Fondue Chinoise* sind in A und D fachsprachlich. (S.256f.)

Sahne D(ohne südost) [...] In A als fremd empfunden, aber in Fremdenverkehrsgebieten häufig gebraucht. (S.650f.)

4. ABC-Memo

In Anlehnung an Lévy-Hillerich (2003: 33) zeigte ich am Ende des Workshops in alphabetischer Reihenfolge meine Lernziele bzw. die entsprechenden Verankerungen auf dem OHP, jedes jeweils 10 Sekunden. Bei dieser Aufgabe dürfen die Teilnehmenden nichts mitschreiben, sondern versuchen sich im Kopf das jeweils (im Original rot) unterstrichene Wort zu merken. Wenn alle Lernziele gezeigt sind, schreibt jeder auf, was er behalten hat. Anschließend wird im Plenum das ganze ABC-Memo zusammengetragen (was eigentlich auch immer wunderbar klappt) und eventuelle letzte Fragen geklärt.⁷

Die den Workshop jeweils abschließende kurze Feedbackrunde lässt hoffen, dass die Teilnehmenden mittels terminologischer Sicherheit und mittels Einschätzung und Bewusstmachung der eigenen standardsprachlichen (!) Varietätenkompetenz nun vermehrt Antworten auf Relevanz und Berücksichtigung nationaler Varietäten im Deutsch-(als-Fremdsprache)-Unterricht finden.

A - Akzeptanz der asymmetrischen Verhältnisse

B - Besonderheiten

C - CH > Markierung für Schweizer *Hochdeutsch*

D - Deutschländisches Standarddeutsch ist auch eine nationale Varietät, wenn auch die dominante.

F - Fondue? Ob Fleisch oder Käse ist eine Frage des Kontextes.

G - Grundsätzlich sind nationale Varietäten gleichrangig!

H - Hintergrundwissen erweitert den Horizont.

I - Ihhh - falsche Beispiele und irreführende Pauschalisierungen verstärken Klischees.

J - Ja, wir wissen nicht alles. Aber dafür haben wir ja jetzt das Variantenwörterbuch ;-)

K - Konstanten sind zahlreicher, bei aller Varietät!

L - ein Lappi, wer sich über nationale Varianten lustig macht!

O - Oh, du lieber Augustin ...

P - plurizentrischer Ansatz: linguistisch, politisch und landeskundlich gerechtfertigt!

R - Richtig: rezeptive Varietätenkompetenz!

T - Teutonismen ≠ gemeindeutsch

U - unbedingt unterscheiden: standardsprachliche und nonstandardsprachliche Varianten!

V - Varietät (System) vs. Variante (z. B. Sahne)

Z - Zusammenarbeit

⁷ Da ich im Rahmen dieses Beitrags nicht alle im ABC-Memo aufgegriffenen Lernziele thematisiert habe, ist dieses hier entsprechend unvollständig wiedergegeben.

Literatur

- Adamcová, Livia (2002): Deutsch im Kontrast: Gegenwärtige Aspekte des Phonetikunterrichts. In: Földes, Csaba / Pongó, Stefan (ed): *Sprachgermanistik in Ostmitteleuropa*. Wien: Edition Praesens, 1-12.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.
- Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Auflage. Tübingen: Kröner.
- Baßler, Harald / Spiekermann, Helmut (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen - wie Lehrer urteilen. In: *Linguistic online* 9, 2/01. <http://linguistic-online.de/9_01/BasslerSpiekermann.html>
- Clyne, Michael (1992): German as a pluricentric language. In: Clyne, Michael (ed): *Pluricentric languages. Differing norms in differing nations*. Berlin/New York: de Gruyter, 117-147.
- [Deutsch für ukrainische Abiturienten] Ginka, B. I. / Melech, Z. D. (ed) (2001): Deutsch - Nimec'ka mova. Posibnyk-poradnyk dlja staršoklasnykiv i vstupnykiv do vyščych navčal'nych zakladiv. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage .Ternopil': Bohdan.
- [Dimensionen. Lernstationen 1] Jenkins, Eva-Maria / Fischer, Roland / Hirschfeld, Ursula / Hirtenlehner, Maria / Clalüna, Monika (2002): Dimensionen. Lernstationen 1. Ismaning: Hueber.
- [Dimensionen. Magazin 1] Jenkins, Eva-Maria / Fischer, Roland / Hirschfeld, Ursula / Hirtenlehner, Maria / Clalüna, Monika (2002): Dimensionen. Magazin 1. Ismaning: Hueber.
- Duden. Die deutsche Rechtschreibung (2000). 22. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- [Grammatik für den Deutschunterricht] Flüe, Hanspeter von / Homberger, Dietrich (2003): Grammatik für den Deutschunterricht. Zug: Klett.
- [Grammatik (noch mal) von Anfang an] Hansen, Margarete (2004): Grammatik (noch mal) von Anfang an. Ein Grammatikbuch der deutschen Sprache zum Lesen, Nachlesen und Wiederlesen. München: iudicium.
- Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Hirschfeld, Ursula (1997): Welche Aussprache lehren wir? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 175-188.
- Lévy-Hillerich, Dorothea (2003): Beruf und Interkulturalität. Spielerische Zugänge im L2-Unterricht. In: *Babylonia* 2003/1, 31-37.
- [Österreich Spiegel] Ortner, Brigitta (ed) (2004): Österreich Spiegel. Die Zeitung für den Deutschunterricht. Wien: Österreich Institut, 25/04, 15.
- [Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge] Muhr, Rudolf (2000): Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. Wien: öbv und hpt.
- Österreichisches Wörterbuch (2001) Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport. 39., neubearbeitete Auflage. Wien: Jugend und Volk.

- [Sprachlernspiele] Schmölzer-Eibinger, Sabine / Walchshofer, Ulla (1998): Sprachlernspiele. Wien: Jugend und Volk.
- [Themen aktuell] Aufderstraße, Hartmut / Bock, Heiko / Gerdes, Mechthild / Müller, Jutta / Müller, Helmut (2003): Themen aktuell. Kursbuch 1. Ismaning: Hueber.
- [Variantenwörterbuch] Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Ebner, Jakob / Esterhammer, Ruth / Gasser, Markus / Hofer, Lorenz / Kellermeier-Rehbein, Birte / Löffler, Heinrich / Mangott, Doris / Moser, Hans / Schläpfer, Robert / Schloßmacher, Michael / Schmidlin, Regula / Vallaster, Günter (ed) (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York: de Gruyter.
- [Weg mit den typischen Fehlern!] Schmitt, Richard (2001): Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1. Ismaning: Hueber.
- [Zertifikat Deutsch] Weiterbildungs-Testsysteme GmbH / Goethe-Institut / Österreichisches Sprachdiplom Deutsch / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (ed) (1999): Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat. Frankfurt/M.

Multilingualität im Mittel- und Osteuropamanagement: Neue Wege bei der Vermittlung slawischer Drittsprachen

Christof Heinz, Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Slawische Sprachen, christof.heinz@wu-wien.ac.at

Abstract

Increasing economic integration in the countries of Central and East Europe gives way to a new target group of students, trying to learn slavic languages. In their everyday professional praxis, managers in CEE are confronted with different kinds of tasks, that cannot be solved by conventional foreign language teaching alone.

As economic activities of multinational enterprises in this area usually cross the borders of national and language communities, experts in this field face the problems of transnational activity and a frequent change of linguistic and cultural surrounding. Their linguistic competence therefore has to exceed the knowledge of just one language towards a more multilingual orientation.

Studies for CEE-Managers at the University of Economics and Business Administration in Vienna contain means of improvement of multilingual competence in the field of slavic languages. It aims at participants who have already learned a slavic language, and tries to enable them to make use of positive transfer between Slavic languages.

The concept tries to cope with the heterogeneity of languages, known by the students, as well as with their restricted metalinguistic knowledge. At the same time, its aim is to provide a practically orientated set of exercises, which fit the tasks of professional business communication. The paper tries to demonstrate the concept by showing some examples for reading and comprehension practice.

Vorwort

Der Artikel stellt ein sprachdidaktisches Konzept zur Vermittlung multilingualer Kompetenz vor, das sich in erster Linie an Wirtschaftstreibende in Mittel- und Osteuropa wendet. Zielgruppe sind Studierende der Wirtschaftsuniversität Wien, die internationales Management mit besonderem Fokus auf Mittel- und Osteuropa studieren. Im Rahmen ihres Studiums haben sie bereits eine slawische Fremdsprache (Russisch oder Tschechisch) erlernt. Das Konzept soll ihnen nun die Fähigkeit vermitteln, auf der Grundlage dieser bereits bekannten Sprache, Strategien zum Erwerb einer ihren Bedürfnissen angemessenen multilingualen Kommunikationsfähigkeit im mittel- und osteuropäischen Raum zu erlangen. Der vorliegende Artikel bemüht sich dabei, auf die folgenden 3 Fragen Antworten zu finden:

1. Für wen ist das Konzept gedacht? - Für welche Zielgruppe ist das Konzept vorgesehen, und welche Voraussetzungen bringt diese Zielgruppe mit.
2. Was kann das Konzept erreichen? - Welche kommunikativen Anforderungen und Bedürfnisse hat die Zielgruppe und welche Grenzen sind dem Konzept gesetzt?
3. Wie kann man ein solches Anforderungsprofil methodisch umsetzen? Welche linguistischen Voraussetzungen bestehen dabei seitens der slawischen Sprachen und wie können Wissensvermittlung und Praxisbezug miteinander verknüpft werden?

Am Ende des Artikels werden schließlich einige Vorschläge für konkrete Aufgaben- und Übungstypen vorgestellt.

1. Für wen? - Zielgruppe und Voraussetzungen

1.1 Wer lernt slawische Sprachen?

Slawische Sprachen haben schon lange und erst recht nach dem EU-Beitritt von 4 slawischsprachigen Ländern im Jahr 2004 keinen „Exotenstatus“ mehr. Zudem rücken vermehrt auch die „kleineren“ slawischen Sprachen in den Mittelpunkt des Interesses. Das hat auch Auswirkungen auf den Kreis von Lernenden slawischer Sprachen: waren frühere Motivationen für das Erlernen hauptsächlich touristischer oder philologischer Art (vgl. hierzu ausführlich Hoffmann: 2006), so treten heute v.a. wirtschaftliche Motivationen in den Vordergrund: slawischsprachige Länder als Zielpunkt vielfältiger wirtschaftlicher Interessen, sei es als Produktionsstandort, Absatzgebiet, Kooperationspartner, Ziel für wirtschaftliche Expansion uvm.

Welche Rolle spielen dabei Sprachkenntnisse? Vielfach wird die Kenntnis lokaler Sprachen als für diesen Prozess weitgehend überflüssig erachtet: Konzernsprache ist ohnehin das Englische (seltener das Deutsche), von lokalen Mitarbeiter werden Fremdsprachenkenntnisse erwartet, die Landessprache ist vornehmlich auf niedere Ebenen in der Unternehmenshierarchie beschränkt (vgl. etwa Nekula / Nekvapil / Šichová: 30ff. am Tschechischen). Dazu kommt der Ruf slawischer Sprachen, „schwierig“ zu sein, sowie ein häufig niedriges Prestige der Länder, gerade im wirtschaftlichen Bereich.

Dem steht eine Konzeption von Unternehmenskommunikation gegenüber, die die Notwendigkeit von Kenntnissen der Landessprache als zunehmend wichtig ansieht. Als wichtigste Gründe hierfür werden u.a. genannt:

- Der symbolische Wert der Landessprache: Sprache dient als nationales Identifikationsmittel (vgl. etwa für das Tschechische Nekula 2002: 73). Dies trifft gerade in vielen mittel- und osteuropäischen Ländern in besonderer Weise zu.
- Der soziale Wert der Landessprache: Sprachkenntnisse signalisieren dem Partner gegenüber Kommunikations- und Gesprächsbereitschaft und „wirkliches“ persönliches Interesse und können zu einer deutlichen Verbesserung der Gesprächs- und Verhandlungsatmosphäre einen nicht unbedeutenden Beitrag leisten.
- Der kulturelle Wert: Sprachkenntnisse erleichtern den Zugang zum Verständnis kultureller Unterschiede, die bei der Expansion in neue Märkte, der Einführung neuer Produkte von großer Wichtigkeit sind.
- Der psychologische praktische und ökonomische Wert: Sprachkenntnissen führen zu einem Prozess der „Vertrauensbildung“ ermöglichen Orientierung im Zielland helfen und bringen ökonomische Einsparungseffekte

Die berufliche Realität für im Mittel- und Osteuropa-Management Tätige bringt es nun mit sich, dass sie sich häufig nicht mit Kenntnissen einer Landessprache zufrieden geben können: Wirtschaftliche Kooperation und Expansion überschreiten oftmals nationale und sprachliche Grenzen. MOE-Spezialisten sind dabei für die gesamte Makroregion zuständig und von häufigen Wechseln des Einsatzortes (job rotation) betroffen. Notwendig ist also ein multilingualer Zugang: das - zumindest grundlegende - Beherrschen von mehr als einer Sprache, daneben aber v.a. die Fähigkeit, sich mit möglichst geringem zeitlichen und mentalen Aufwand in eine neue

sprachliche Umgebung einarbeiten zu können. Die dazu notwendigen sprachspezifischen und übereinzelsprachlichen Kompetenzen, sollen in der hier vorgestellten Konzeption vermittelt werden.

1.2 Voraussetzungen: Was bringen die TeilnehmerInnen mit?

Das Teilnehmerfeld für die konzipierte Lehrveranstaltung setzt sich aus Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien zusammen, die sich im Rahmen ihres Studiums der Internationalen Betriebswirtschaft auf den mittel- und osteuropäischen Wirtschaftsraum spezialisiert haben. Sie absolvieren ein Spezialprogramm unter dem Titel „Kompetenzfeld Mittel- und Osteuropamanagement“, in dem sie neben betriebswirtschaftlichen, rechtlichen und marketingstrategischen auch sprachlich-kommunikative Kompetenzen erwerben. Alle Teilnehmenden bringen als Voraussetzung jedoch bereits relativ weit fortgeschrittene Kenntnisse einer slawischen Sprache mit. Sie haben während ihres Studiums Grundlagen entweder der russischen oder der tschechischen Wirtschaftskommunikation im Mindestumfang von 4 Semestern Sprachunterricht erworben. Die Studierenden verfügen also über Vorkenntnisse aus einer slawischen Sprache, allerdings gibt es keine notwendigerweise von allen Teilnehmenden zugleich beherrschte slawische Sprache, die als slawische Lingua franca dienen könnte.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für die Konzeption ist darüber hinaus die nichtphilologische Studienrichtung aller Teilnehmenden. Da dies sämtlich Studierende der internationalen Betriebswirtschaft sind, kein über das Niveau der allgemeinen Schulbildung hinausgehendes linguistisches Vorwissen vorausgesetzt werden. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Teilnehmenden auch kein philologisches Erkenntnisinteresse an sprachlichem Material haben.

2. Was? - Anforderungen an die Konzeption und ihre Grenzen

2.1 Anforderungen: Was muss man können?

Im Gegensatz zu anderen Ansätzen der L3-Didaktik ist durch die Anforderungen der beruflichen Praxis keine Reduktion auf rein rezeptive Fähigkeiten möglich. Ziel der Veranstaltung ist vielmehr bis zu einem gewissen Grade auch ein aktives Beherrschen grundlegender kommunikativer Situationen wie Begrüßung, Anrede, Vorstellung, Entschuldigung, Terminvereinbarung etc. Dazu gehört auch die korrekte phonetische Realisierung von onomastischem Material (v.a. von Personennamen und geographischen Namen) sowie von im wirtschaftlichen Kontext häufig wiederkehrendem Material: Zahlen, Termine, Preise, Warennamen etc.

Der Bereich der rezeptiven Kompetenz umfasst sowohl den mündlichen als auch den schriftlichen Bereich: Teilnehmende sollen fähig sein, sowohl geschriebene als auch gesprochene Texte zu verstehen. Dies ermöglicht ihnen im Alltag eine kommunikative Groborientierung. Sie sind in der Lage, die grundlegende Kommunikationssituation zu erfassen und mit häufig wiederkehrenden Textsorten umzugehen. Im Zusammenhang damit erhalten sie auch grundlegende landeskundliche Kenntnisse.

2.2 Grenzen: Was kann man lernen?

Bei diesem relativ weit gefächerten Anforderungsprofil, ist es klar dass aus inhaltlichen wie praktischen Gründen Einschränkungen beim zu erlernenden Stoff gemacht werden müssen. Aus dem vorangegangenen Kapitel ist klar, dass relativ geringe Einschränkungen im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten gemacht werden können. Verzichtet wird hier lediglich auf den

Bereich der aktiven schriftlichen Beherrschung der Sprachen, einschließlich der korrekten Orthographie.

Dafür werden deutlichere Beschränkungen auf zwei Gebieten vorgenommen: im Bereich der zu vermittelnden Inhalte sowie im Bereich der gelernten Sprachen.

Inhaltlich ist die Beschränkung auf die Anzahl der beherrschten kommunikativen Situationen. Diese umfassen nur hochfrequente, alltägliche und für ein kommunikatives Minimum unabdingbare Fertigkeiten. Daneben sind auch im Bereich der phonetischen und grammatischen Struktur der Sprachen nur Grundkenntnisse zu vermitteln. Stattdessen soll Wissen über die Sprache sowie die Fähigkeit zum Vergleich mit bereits erlernten slawischen Sprache gelehrt werden.

Der Umfang der vermittelten Sprachen wird auch aus praktischen Gründen wie der Darstellbarkeit auf beschränktem Platz auf 5 beschränkt. Unterrichtet werden die an der WU gelehrt Diplom Sprachen Russisch und Tschechisch (von denen die TeilnehmerInnen bereits eine beherrschen), daneben das Polnische, Bulgarische, sowie die drei Nachfolgesprachen des Serbokroatischen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch. Die Sprachauswahl berücksichtigt sowohl geographisch-genetische (1 ostslawische, je 2 west- und südslawische Sprachen) als auch praktische Kriterien, da das Russische auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, das ehem. Serbokroatische in Ex-Jugoslawien und das Tschechische in der ehemaligen Tschechoslowakei auch heute noch weitgehend verstanden und als übernationale Verkehrssprachen akzeptiert werden. Mit den 5 behandelten Sprachen wird somit der gesamte slawischsprachige Teil Mittel- und Osteuropas abgedeckt.

Die Auswahl der Inhalte folgt den Maximen der Praxisorientierung und der fortschreitenden Komplexität. Die Studierenden erlernen - in allen 5 Sprachen parallel - eine kommunikative Basis für die wichtigsten regelmäßig wiederkehrenden Kommunikationssituationen, die für den Geschäftsalltag grundlegend sind. Dabei werden sie angehalten, Vergleiche zwischen den Sprachen anzustellen und eigene Theorien über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entwickeln.

Notwendig ist also ein Vorgehen nach dem Motto: Breite statt Tiefe. Wichtiger als das nahezu perfekte Beherrschen einer einzigen Sprache ist eine multilinguale, wenn auch auf gewisse essentielle und häufig wiederkehrende kommunikative Situationen beschränkte Kompetenz gepaart mit der Beherrschung sprachunabhängiger Lernstrategien.

3. Wie? - Strategien und Methoden der Vermittlung slawischer Drittsprachen

Nah verwandte Sprachen bieten den Lernenden i.d.R. zahlreiche Möglichkeiten für positiven Transfer von bereits beherrschten auf die neu zu erlernende(n) Sprache(n). Im Folgenden werden zunächst die linguistischen Voraussetzungen für positiven Transfer durch die sprachliche Nähe bzw. Distanz der Sprachsysteme untersucht, einige vorhandene Konzepte zur Didaktisierung von Transfermöglichkeiten im Bereich der slawischen Sprachen erörtert, und schließlich ein Vorschlag für ein eigenes Konzept anhand von konkretem Übungsmaterial vorgestellt.

3.1 Linguistische Voraussetzungen: Slawische Sprachen - Gemeinsames und Trennendes

Die größten Gemeinsamkeiten der slawischen Sprachen und damit auch die größten Chancen für erfolgreichen Transfer von bekannten auf unbekannte Sprachen liegen in den Bereichen Wortschatz und Morphologie. Im Bereich des Wortschatzes kann von einem relativ hohen Anteil

an gemeinsamem aus dem Urslawischen ererbten Wortschatz ausgegangen werden. Zybatow (2002: 364, spricht hier von „panslawischem“ Wortschatz). Genauere quantitative Angaben schwanken sehr stark in Abhängigkeit von Textsorte und Sprachpaar. Dazu kommen die auch in den slawischen Sprachen stark vertretenen Internationalismen und Europäismen, die zusammen mit den slawischsprachigen Wörtern eine relativ breite Basis für erschließbare lexikalische Einheiten bilden. Diese erhöht sich, wenn man auch den Bereich der produktiven lexikalischen Wortbildungsmittel einbezieht.

Auch im Bereich der Morphologie können eine Reihe von Phänomenen übertragen werden. Dabei handelt es sich um zum Teil äußerst schwierig zu erlernende grammatische Teilbereiche wie die Kategorie des Aspekts beim Verbum, das Prinzip der Genusflexion, das Kasusystem (Anzahl der Kasus und Bildung der Kasusformen) und die Kategorie der Belebtheit bei Substantiven und kongruierenden Wortarten. Die weitgehende Übereinstimmung des morphologischen Materials reduzieren den mentalen Aufwand beim Sprachenlernen enorm. Der aufwendige Erwerb des komplizierten morphologischen Systems ist somit nur beim Erlernen der ersten Slawine eine hohe Hürde für die korrekte Sprachbeherrschung.

Trotz dieser weitgehenden Gemeinsamkeiten kann das Ausnutzen von positiven Transfermöglichkeiten in den slawischen Sprachen oftmals sehr eingeschränkt sein, da eine Reihe von z.T. gravierenden Unterschieden zwischen den Einzelsprachen die vorhandenen Parallelen überdecken und somit ein Erkennen von Übertragbarem erschweren.

Der gravierendste Unterschied liegt zweifellos im graphematischen Bereich. Die unterschiedlichen in slawischen Sprachen verwendeten Schriftsysteme erschweren oder verhindern selbst das Erkennen von grundlegendsten (selbst internationalen) lexikalischen Einheiten. Hierbei ist nicht nur der Unterschied zwischen kyrillisch und lateinisch schreibenden Sprachen gemeint. Auch innerhalb der lateinisch schreibenden Slawinen können z.T. große graphematische Unterschiede bestehen. Im phonologischen Bereich verschleiern v.a. lautliche Entwicklungen die gemeinsame etymologische Herkunft von lexikalischem Material. Davon sind nicht nur Wurzeln, sondern auch Derivationsaffixe betroffen, daneben aber auch grammatische Gemeinsamkeiten, etwa durch die lautliche Veränderung von Flexionsendungen, Kontraktionen, lautlichen Vereinfachungen, u.ä.). Auch im Bereich der Morphologie können Vereinfachungen, die in den einzelnen Sprachen unterschiedlich weit gehen, wie etwa Vereinheitlichungen im Deklinationssystem, die Reduktion der Zahl der Deklinationenmuster oder der Zusammenfall von Kasus, zu Unterschieden führen, die das gemeinsame ererbte Grundprinzip überdecken und zu Fehlinterpretationen oder -anwendungen führen. Beim Verbum sind Abweichungen v.a. im Temporalsystem (in den südslawischen Sprachen) und bei der Bildung der Tempora (ostslawische Sprachen) vorhanden. Im Pronominalsystem treten v.a. bei Personalpronomina z.T. das Verständnis gefährdende Unterschiede (inter- und intralinguale Verwechslungsmöglichkeiten, v.a. bei Kurzformen) auf. Im syntaktischen Bereich bilden eine Reihe von abweichenden Wortfolgeregeln, v.a. für enklitische Wörter wie Personal- und Reflexivpronomen, Hilfsverben, u.ä. Schwierigkeiten.

Im Bereich der Semantik führen Unterschiede zur Übertragung von nichtübertragbaren Bedeutungen. Hierunter fallen die in großer Zahl vorhandenen „falschen Freunde“ (vgl. etwa die Übersicht von Bunčić auf wikipedia), die die Übertragung von Bedeutungen bei gleich- oder ähnlich klingenden Wörtern nahelegen, obwohl eine Transfermöglichkeit nicht gegeben ist.

Diese Problematik wird unterschiedlich beurteilt: Zybatow (2004) steht auf dem Standpunkt, dass „zumindest auf dem Sprachniveau der Zielgruppe, die Thematik des negativen lexikalischen Transfers tatsächlich vernachlässigt werden kann“, Besters-Dilger (2002:391) hingegen sieht ihn als durchaus „nicht marginal“ an. Problematisch sind falsche Freunde v.a. dann, wenn sie in identischen Kontexten auftreten können und somit kontextuell nicht disambiguierbar sind, vgl. poln. *godzina* „Stunde“ vs. bosn./kroat./serb. *godina* „Jahr“ oder Monatsnamen wie *listopad* - kroat. „Oktober“, tsch. „November“ etc.

Im pragmatischen Bereich schließlich liegen Unterschiede innerhalb der slawischen Sprachen vor, die von unterschiedlichen Anrede- und Höflichkeitssystemen bis hin zu interkulturellen Unterschieden reichen, die jedoch im Rahmen des vorliegenden Konzepts nicht tiefgreifender systematisiert werden können.

3.2 *Bisherige Ansätze und ihre Verwendbarkeit*

Ein Überblick über die vorhandenen Ansätze, die sich mit didaktischen Konsequenzen der sprachlichen Nähe der slawischen Sprachen untereinander für den Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen, führt zu zwei voneinander grundlegend verschiedenen Typen von Lehrkonzepten, die ich unter den Stichwörtern „Konfrontative Ansätze“ und „Brückensprachen-Modelle“ zusammenfassen möchte. Nach kurzer Vorstellung und Diskussion beider Typen möchte ich einen eigenen, speziell für die unter 2. beschriebenen Bedürfnisse entwickelten Ansatz vorstellen, den ich in 3.3 näher erläutern werden.

Unter konfrontativen Ansätzen verstehe ich dabei didaktische Konzeptionen, die für den Sprachunterricht in einer slawischen Sprache in einsprachigen Gruppen von Muttersprachlern einer anderen slawischen Sprache gedacht sind. Es handelt sich dabei meist um Lehrbücher, die die besonderen Schwierigkeiten für Lerner mit einer bestimmten slawischen Muttersprache thematisieren. Von diesem Typ gibt es eine kaum überschaubare Menge an Publikationen, als Beispiele seien hier nur die Monographien Popovs, der Russisch für bulgarische Muttersprachler, oder Pösingerová, die Tschechisch für polnische Muttersprachler aufbereitet, herausgegriffen. Diese Art von Materialien können für den oben beschriebenen Zweck hilfreich sein, da sie die Vorkenntnisse der Zielgruppe in ihrer slawischen Sprache beim Erlernen einer weiteren slawischen Sprache beachten, und gezielt Unterschiede zwischen zwei slawischen Sprachen auflisten.

Nachteile dieses Typs von interlingualem Ansatz sind, dass sie sprachpaarspezifisch, zudem meist auch monodirektional konzipiert sind, daneben, dass die Materialien meist für Muttersprachler konzipiert sind (eine Ausnahme ist Townsend & Komar, das sich explizit an nichtslawische Lerner wendet). Zudem stehen bei vielen Publikationen dieser Art die „Fehler“, die durch die Nähe der beiden Sprachen zueinander für ein korrektes Beherrschen der Zielsprache entstehen, eher im Zentrum der Aufmerksamkeit als die sich dadurch ergebenden Chancen.

Demgegenüber sind die Brückensprachen-Modelle, zu denen v.a. das Modell EuroComSlav gehört (vgl. hierzu v.a. Zybatov 2002, Zybatow & Zybatow 2002 sowie Auer 2002), von vornherein multilingual ausgerichtet und kommen mit ihrem Anspruch, die sprachliche Kompetenz in möglichst vielen Sprachen eines Sprachzweiges durch Nutzung von Transfermöglichkeiten zu erhöhen, dem anvisierten Ziel unserer Konzeption sehr nahe. Dennoch sind bei EuroComSlav zwei Nachteile gegeben, die der Übernahme des Konzepts für unsere Zwecke entgegensteht.

Dies ist zum einen die Verwendung von Russisch als gemeinsamer Brückensprache. In vielen MOE-Ländern kann heute nicht mehr automatisch von weit verbreiteten Russischkenntnissen ausgegangen werden, auch ist es in nichtslawischen Ländern längst nicht mehr obligatorisch, Russisch als erste slawische Fremdsprache zu wählen. Es ist jedoch Lernenden mit Vorkenntnissen des Tschechischen oder Polnischen nicht zu vermitteln, beim Erwerb einer anderen lateinisch schreibenden Slawine den Umweg über das Russische vorzuschreiben. Besters-Dilger (2002: 392) weist zudem darauf hin, dass Russisch aufgrund einiger einzelsprachlicher Besonderheiten auch unter typologischen Gesichtspunkten nicht als die „typischste“ unter den slawischen Sprachen zu gelten hat (vgl. dazu auch Heinz (im Druck: 9). In der von mir beschriebenen Zielgruppe ist die Kenntnis einer gemeinsamen Slawine, die alle Teilnehmer gleichermaßen beherrschen schlicht nicht gegeben. Ein weiterer Nachteil des EuroCom-Modells ist daneben die Beschränkung auf schriftliche rezeptive Kompetenzen (Leseverständnis).

Andere Modelle greifen daher, um eine Fixierung auf eine moderne Slawine zu vermeiden, auf historische Brückensprachen zurück. Im Ansatz von Townsend & Janda (2002) übernimmt das Spätgemeinslawische die Rolle der Brückensprache. Der Vorteil ist, dass Vergleiche und Parallelen in jede Richtung gezogen werden können (multidirektional), und dass die historische Perspektive einen vertieften Einblick in die Entwicklung v.a. von lautlichen Gegebenheiten erlaubt. Der Nachteil ist die nur äußerst partielle Einsetzbarkeit des Konzepts für Studierende nichtphilologischer Studienrichtungen, da der stark sprachhistorisch orientierte Ansatz relativ viel an linguistischem Vorwissen voraussetzt.

In unserem eigenen Ansatz versuchen wir, die oben skizzierten Modelle mit einzubeziehen und dabei die jeweiligen Nachteile soweit wie möglich zu vermeiden. Der Ansatz stützt sich auf einen rein synchronen, nach sprachlichen Einzelphänomenen gegliederten Sprachvergleich (wie er etwa in Běličová 1998 vorliegt), der zum einen möglichst wenig an metalinguistischem Wissen voraussetzt, zum anderen keine Richtung von einer Sprache zu allen anderen vorschreibt. Das zur Verfügung gestellte Material ist somit nicht auf das Erlernen einer bestimmten Zielsprache hin aufbereitet. Vielmehr „liest“ jeder Lernende das Material entsprechend seiner Interessen und sucht die für ihn relevanten Inhalte heraus. Die hierzu notwendigen Fähigkeiten zur vergleichenden Analyse und zum Umgang mit dem Lernmaterial und weiteren Hilfsmitteln stellen übereinzelsprachlich relevante Strategien dar, und sind ein den sprachlichen Fakten gleichwertiges Lernziel. (Zum lerntheoretischen Strategiebegriff im Fremdsprachenunterricht allgemein siehe etwa Bialystok, Mißler, Wendt, Zimmermann, zu Strategien im Fokus des L3-Erwerbs siehe ausführlich Hufeisen, Lisiecka-Czop sowie Müller et al.)

3.3 Verbindung von theorieorientierter Wissensvermittlung und Praxisbezug

In der praktischen Umsetzung des Lernkonzepts wurden drei Schritte eingeführt, die in jeder einzelnen Unterrichtseinheit vorhanden sind. Jede Einheit beginnt mit einem Praxisteil, auf den ein eher theoretisch orientierter Input-Teil folgt. An diesen schließt sich wiederum ein zweiter Praxisteil an.

Im ersten Praxisteil I, dem „Sprachführerteil“, werden die wichtigsten für kommunikative Grundsituationen „überlebenswichtigen“ kommunikativen Einheiten erworben. Der praktische Wert dieses Teils ist unmittelbar einsehbar: er dient zur Bewältigung grundlegender kommunikativer Situationen. Gleichzeitig bildet das hier erlernte sprachliche Material jedoch

die Grundlage für den Sprachvergleich, bei dem die Studierenden zum selbstständigen Erkennen von Gemeinsamkeiten und Abweichungen zwischen den Sprachen angehalten sind, und stellt so den Übergang zum Inputteil dar.

Der Inputteil ist wie eine vergleichende Grammatik aufgebaut. Die Progression im Laufe des Semester folgt daher auch dem Aufbau einer Grammatik. Sie beginnt mit dem Vergleich der graphematischen und phonetischen Systeme, um zunächst die Grundlagen für Hör- und Lesekompetenz zu vermitteln. Der Teil zur vergleichenden Phonologie hat zwei Schwerpunkte: die Vermittlung von intersprachlichen Lautentsprechungen soll die Menge der zu erschließenden Lexeme vermehren und so die Wortschatzarbeit erleichtern, indem sie das zu erlernende lexikalische Material reduziert. Die Kenntnis intrasprachlicher Lautveränderungen und regelmäßiger morphologischer Entsprechungen (v.a. im Flexionssystem) ermöglicht das Rückschließen von Wortformen auf die im Wörterbuch verzeichnete Grundform und erleichtert so das Auffinden lexikalischer Einheiten in Wörterbüchern und anderen Hilfsmitteln. Im Teil Morphologie werden Deklinations-, Pronominal- und Konjugationssysteme sowie die Bildung von Tempora und Modi verglichen, wobei v.a. Abweichungen und Besonderheiten in einzelnen Slawinen im Zentrum des Interesse stehen. Im Bereich Syntax werden v.a. Unterschiede im Bereich von Rektion, Wortfolge und der Verwendung von Partizipien und Nebensätzen thematisiert, im Teil Wortbildung die wichtigsten produktiven Wortbildungsmittel verglichen. Im Anhang eines begleitenden Lehrwerks (Heinz & Kuße (in Vorbereitung)) soll auch ein nach thematischen Gesichtspunkten gegliedertes Lexikon enthalten sein.

Im Praxisteil II schließlich sollen zu jedem der beschriebenen Bereiche des Inputteils entsprechende Aufgaben und Übungstypen die sofortige Anwendung des erworbenen Wissens gewährleisten sowie die Praxisrelevanz und -notwendigkeit der erworbenen theoretischen Kenntnisse plausibel machen. Einige konkrete Beispiele für Übungen und Anwendungen möchte ich im Abschlusskapitel anführen (einige ähnliche, z.T. auch weiter führende Aufgabenbeispiele finden sich u.a. bei Meißner 2005).

3.4 Aufgaben und Übungstypen

Im abschließenden Teil sollen zu einigen Teilbereichen des vermittelten metasprachlichen Wissens die zugehörigen Übungstypen aufgezeigt werden. Ziel der Übungen ist es stets, das eben erworbene Wissen zu sichern und dessen Praxisrelevanz an authentischem Textmaterial zu dokumentieren.

a) Alphabete und Schriftsysteme

Zur Einübung von Alphabeten und Schriftsystemen dienen in erster Linie Ausspracheübungen anhand von Namenmaterial (den häufigsten Familien- und Ortsnamen). Dies hat einen zweifachen Sinn: zum einen steht die Namensbedeutung der Konzentration auf die phonetische Realisierung nicht im Wege, da sie die Aufmerksamkeit von der Bedeutung sprachlicher Einheiten weg und auf die lautliche Gestalt hin lenkt, zum anderen ist die korrekte Aussprache von Namensmaterial auch in pragmatischer Hinsicht eine sprachliche Grundkompetenz, die das korrekte Ansprechen von Gesprächspartnern bzw. das Fragen nach Orten und damit eine räumliche Groborientierung ermöglichen. Daneben sind hier auch Übungen zum Hörverstehen vorgesehen, etwa das Erkennen von gehörten Namen, die die Zuordnung von Gehörtem und Gelesenem trainieren sollen. Zur rezeptiven Kompetenz gehören hier schließlich auch erste

einfache Übungen zum Entziffern von Internationalismen und gemeinslawischem Wortschatz, die die Gewöhnung an fremde Schriftsysteme fördern.

b) Lautentsprechungen

Übungen zur regelmäßigen lautlichen Entsprechungen zwischen den slawischen Sprachen trainieren die Fähigkeit, auf bekannte Lexeme in der gelernten slawischen Sprache zurückzuschließen, und so den bekannten und erschließbaren Wortschatz in den neu zu erlernenden slawischen Sprachen systematisch zu erhöhen. Die Übungen konzentrieren sich dabei stets auf ein lautliches Phänomen (im Beispiel auf die unterschiedlichen Ergebnisse der Liquidametathese in den slawischen Sprachen). Ziel ist dabei nicht die Vollständigkeit, d.h. das produktive Erschließen von Formen in unbekannten Sprachen, sondern die Fähigkeit, aus abweichenden lautlichen Formen auf die Lautform in der bekannten Sprache rückschließen zu können. Die Ergebnisse sind daher in Abhängigkeit von der slawischen Ausgangssprache unterschiedlich.

c) Morphologie: regelmäßige Lautveränderungen

Im Gegensatz zum intersprachlichen Erschließen und der systematische Erweiterung des bekannten Wortschatzes, geht es beim Einüben von regelmäßigen morphologischen Lautveränderungen um Erschließungsvorgänge innerhalb einer Sprache. Hier soll die Fähigkeiten trainiert werden, intrasprachlich von lautlich veränderten Wortformen auf die entsprechende Grundform im Wörterbuch rückzuschließen, und somit auch nicht auf den ersten Blick erkennbare Wortformen einzuordnen. Dadurch soll das häufig sehr frustrierende Phänomen der erfolglose Suchen nach lautlich abweichenden Wortformen minimiert werden. Wegen der hohen Frustration und der in diesem Bereich z.T. großen Unterschiede zwischen den slawischen Sprachen wird diesem Teilbereich große Wichtigkeit beigemessen. Trainiert wird dieser Bereich mittels Suchübungen mit Hilfe von Wörterbüchern. Die Studierenden müssen dafür mit den unterschiedlichen Ergebnissen von Lautveränderungen in den einzelnen Sprachen und deren unterschiedlich verteiltem Auftreten im Formenparadigma vertraut gemacht werden.

d) Semantische Unterschiede

Abweichungen im Bereich der lexikalischen Semantik, das Phänomen der „falschen Freunde“ kann im Rahmen der Konzeption nicht systematisch oder gar vollständig behandelt werden, im Gegensatz etwa zu Meißners Konzeption, wo auch die Fähigkeit „semantische frames [zu] erkennen, innerhalb derer sich Bedeutungswandel vollzieht“ (Meißner 2005: 86), erworben werden soll. Die Studierenden sollen vielmehr grundsätzlich für das Phänomen des Auftretens von intersprachlichen Bedeutungsänderungen sensibilisiert werden. Die Aufgabenstellung ist hier langfristig und aktiv orientiert: die Studierenden sollen erlernen, kritisch gegenüber den Ergebnisse eigenen Transfers zu sein und die erschlossenen Bedeutungen anhand des Kontextes zu überprüfen. Dazu dient die Aufgabenstellung, eigenständig in Beispieltexten auftretende „falsche Freunde“ zu sammeln und die Ergebnisse der eigenen Sammlungen am Ende des Semesters zu präsentieren. Auch hier ist die Vorgehensweise wieder mehrdirektional: was als falscher Freund klassifiziert wird, hängt sehr stark von der slawischen Basissprache ab. Die Ergebnisse können somit je nach erlernter slawischer L2 stark differieren - wie der Vergleich der Listen mit Russisch bzw. Tschechisch als slawischer L2 zeigt (die falschen Freunde aus jeweiliger Sicht sind dabei grau unterlegt):

Liste häufiger falscher Freunde: aus tschechischer Sicht				
Russisch	Polnisch	Tschechisch	BKS	Bulgarisch
поздравить gratulieren	pozdrawić grüßen, begrüßen	pozdravit grüßen, begrüßen	pozdraviti grüßen, begrüßen	поздравя grüßen; gratulieren
спокойный ruhig	spokojny ruhig	spokojený zufrieden	spokojan ruhig	спокоен ruhig
город Stadt	gród Burg	hrad Burg	grad, град Stadt	град Stadt
место Platz	miasto Stadt	město Stadt	mesto Platz	место Platz
красный rot		krásný schön	krasan schön	
Liste häufiger falscher Freunde: aus russischer Sicht				
Russisch	Polnisch	Tschechisch	BKS	Bulgarisch
поздравить <i>gratulieren</i>	pozdrawić grüßen, begrüßen	pozdravit grüßen, begrüßen	pozdraviti grüßen, begrüßen	поздравя grüßen; <i>gratulieren</i>
спокойный <i>ruhig</i>	spokojny <i>ruhig</i>	spokojený zufrieden	spokojan <i>ruhig</i>	спокоен <i>ruhig</i>
город <i>Stadt</i>	gród Burg	hrad Burg	grad, град <i>Stadt</i>	град <i>Stadt</i>
место <i>Platz</i>	miasto Stadt	město Stadt	mesto, место <i>Platz</i>	место <i>Platz</i>
красный <i>rot</i>		krásný schön	krasan schön	

Abb. 1: Falsche Freunde aus russischer und tschechischer Sicht

e) Textarbeit

Bei der Arbeit und mit Texten und dem gezielten Training des Leseverstehens ist schließlich die Verwendung von häufig benötigten Textsorten und deren im Verlauf der Lernprogression zunehmende Schwierigkeit (v.a. was die lexikalische und syntaktische Komplexität betrifft) zu berücksichtigen (so finden am Anfang Textsorten mit einem hohen Anteil an Internationalismen wie Anzeigen, Werbetexte, Firmenpräsentation im Internet Verwendung), die zudem auch bereits durch die starke kontextuelle Determinierung den Verstehensprozess erleichtern. Im Laufe der Zeit kann der Schwierigkeitsgrad (und die Länge) der Texte vorsichtig erhöht werden, wobei ein starker Bezug zu vorhandenem Weltwissen das Verständnis erleichtert und auch außersprachliche Erschließungsstrategien erlaubt. Die durch diesen Übungstyp vorrangig geförderten Fertigkeiten sind neben dem praktischen Anwenden der oben beschriebenen Erschließungsstrategien die Technik des nichtlinearen Lesens, bei dem in mehreren Schritten die Anzahl unbekannter Lexik reduziert werden soll:

- 1.Schritt: Filtern von internationalem Wortschatz und Eigennamen (entspricht größtenteils dem Sieb 1 bei Zybatow)
- 2.Schritt: Filtern von aus slawischen Sprachen bekanntem Wortschatz (Zybatow: Sieb 2)
- 3.Schritt: Ermitteln weiterer bekannter Wörter durch graphische und lautliche Entsprechungen. (fasst im Wesentlichen die Siebe 3 und 4 bei Zybatow zusammen)
- 4.Schritt: Ermitteln von bekannten Wortteilen (entspricht dem Sieb Nr. 7 „Fixe“)
- 5.Schritt: Füllen von Lücken aus dem Kontext oder dem Weltwissen
- 6.Schritt: bei unbekannten Wortformen: Ermitteln der Grundform (s. unter intrasprachliche morphologische Veränderungen)

7. Schritt: Nachschlagen der verbliebenen unbekannten Lexik im Wörterbuch

Die Aufgabenstellung an die Studierenden besteht daher bei der Textarbeit nicht nur in der bloßen Übersetzung des Textes. Die Studierenden sollen neben der reinen Übersetzung auch den Erschließungsvorgang, der sie zum vorliegenden Ergebnis geführt hat, dokumentieren und präsentieren. Dadurch wird ein reflektierter Einsatz der erworbenen Lernstrategien und eine Diskussion der Ergebnisse wie auch des Erschließungsprozesses in der Gruppe möglich. Darüber hinaus werden Unterschiede in den Ableitungs- und Erschließungsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen slawischen Basissprachen deutlich, wenn etwa zwei Studierende mit unterschiedlicher slawischer L2 denselben Text bearbeiten.

Weitere eingesetzte Übungstypen, die hier nicht mehr detailliert erläutert werden können, sind etwa der Einsatz von längeren Hörtexten, verbunden mit einer auf eine konkrete Aufgabenstellung hin fokussierten Aufmerksamkeit. Daneben sind auch Aufgabentypen, die gezielt die Aktivierung von erworbenen Basiskenntnissen in verschiedenen Sprachen fördern und die mehrsprachige Bewältigung von kurzen kommunikativen Grundsituationen (wie Einladung, Terminverschiebung, Begrüßung, Vorstellung, Programmablauf, Verabschiedung) ermöglichen denkbar. Diese verfolgen insbesondere das Ziel, die Sprechbarriere bei nur sehr beschränkter Beherrschung von Fremdsprachen überwinden zu helfen.

Fazit

Erster Erfahrungen in der Umsetzung der Konzeption in der konkreten Unterrichtssituation zeigen einige Ergebnisse, die für die weitere Entwicklung entscheidend sein werden.

1. Auffallend war die hohe Motivation der Studierenden auf, die diese v.a. mit der Möglichkeit des relativ „leichten“ Erwerbs von Fremdsprachen, der anspruchsvollen aber lösbaren Aufgabenstellung und der Betonung der praktischen Verwendbarkeit begründen.
2. Es hat sich gezeigt, dass eine gründliche Einarbeitung in den grundlegenden Bereichen der Graphemik und der Lautentsprechungen zu Beginn der Veranstaltung die spätere Arbeit mit Texten deutlich erleichtert. Daraus ist auch abzuleiten, dass ein zu frühes Beginnen mit der Textarbeit oft eher frustrieren als motivieren kann. Das Berücksichtigen der Lernprogression ist also ein entscheidender Faktor.
3. Die Schwierigkeiten im Verständnis von Texten liegt v.a. im strukturellen und grammatischen Bereich. Innerhalb der Morphologie zeigen sich mehr Probleme im Bereich der analytischen Formenbildung, v.a. beim Erkennen und richtigen Interpretieren von „kleinen Wörtern“ wie Hilfsverben, Partikeln, Kurzformen von Personalpronomen und deren korrekter Zuordnung im Satzverbund (Townsend & Komar widmen den „kleinen“ Wörtern daher ein eigenes Kapitel). Die Interpretation des synthetischen Formenbestands geschieht dagegen meist problemlos. Insgesamt kann das Konzept als in Ansätzen für die Zielgruppe durchaus einsetzbar eingeschätzt werden. Es bleibt zu hoffen, dass weitere Erfahrungen aus der Praxis dazu beitragen können, bestehende Fragen zu klären und weitere Verbesserungen der Konzeption zu ermöglichen.

Bibliography

- Auer, Christa (2002): EUROCOMSLAV. Tschechisch via Russisch lernen. Die slavischen Sprachen auf dem Weg nach Europa. Innsbruck: Leopold-Franzens Universität Diplomarbeit.
- Bělicová, Helena (1998): Nástin porovnávací morfologie spisovných jazyků slovanských. Praha: Nakladatelství Univerzity Karlovy.
- Besters-Dilger, Juliane (2002): Spontane Interkomprehension in den slawischen Sprachen. In: Kischel, G. (ed): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, 385-393.
- Bialystok, Ellen (1990): *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford, Cambridge: Basil Blackwell.
- Bordag, Denisa (2006): Psycholinguistische Aspekte der Interferenzerscheinungen in der Flexionsmorphologie des Tschechischen als Fremdsprache. Hildesheim: Georg Olms.
- Heinz, Christof (im Druck), Vermitteln von Wissen - Vermitteln von Strategien: Slawischer Drittspracherwerb und seine praktische Umsetzung. In: Doleschal, U. - Hoffmann, E. - Reuther, T.: *Festschrift für Renate Rathmayr* (= Wiener Slawistischer Almanach)
- Heinz, Christof / Kuße, Holger (in Vorbereitung), Vergleichende Grammatik slawischer Sprachen für die Praxis. Ein Lehrbuch zur Spracherwerbskompetenz.
- Hoffmann, Edgar (2006): Slawischer Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum vor 1945. In: Doff, Sabine / Wegner, Anke (eds): *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. München: Langenscheidt, 117-140.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (eds.) 2003: Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. Frankfurt a.M.
- Lindemann, Brigitte (2003): Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten. [http://www.spz.tu.darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/lindem1.htm_\(27-05-03\)](http://www.spz.tu.darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/lindem1.htm_(27-05-03))
- Lisiecka-Czop, Magdalena (2003): Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten. Frankfurt a.M.: Peter Lang. (= Danziger Beiträge zur Germanistik, 8).
- Meißner, Franz (2005): Aufgabenbeispiele im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik. In: Müller-Hartmann, A. / Schocker-v.Dithfurth, M. (eds): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 83-95.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Nekula, Marek / Nekvapil, Jiří / Šichová, Kateřina (2005): *Sprachen in multinationalen Unternehmen auf dem Gebiet der Tschechischen Republik*. München: (= Forst Arbeitspapier Nr. 31).
- Popov, G.P. (1982): *Tipičnye dlja bolgara trudnosti v ruskom jazyke*. Moskva: Russkij jazyk.
- Pösingerová, Kateřina (2001): *Problematika negativních transferů při výuce polského jazyka v českém jazykovém prostředí*. Praha: Karolinum.

- Rehder, Peter (ed) (2003): Einführung in die slavischen Sprachen (mit einer Einführung in die Balkanphilologie). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Townsend, Charles E. / Komar, Eric S. (2000): Czech through Russian. Revised and expanded Edition. Bloomington, Indiana: Slavica.
- Townsend, Charles E. / Janda, Laura A. (2002): Gemeinslavisch und Slavisch im Vergleich: Einführung in die Entwicklung von Phonologie und Flexion vom Frühurslavischen über das Spätgemeinslavische bis in die slavischen Einzelsprachen mit besonderer Berücksichtigung des Russischen, Polnischen, Tschechischen, Serbischen/ Kroatischen, Bulgarischen. München: Otto Sagner. (= Slavistische Beiträge. Bd. 416.)
- Zybatow, Lew (2002): Slawistische Interkomprehensionsforschung und EuroComSlav. In: Kischel, G. (ed.): EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Aachen: Shaker, 313-327.
- Zybatow, Lew (2004): EuroComSlav - Basiskurs. <http://www.eurocomslav.de/> (01-08-2006).
- Zybatow, L. / Zybatow, G. (2002): Die EuroCom-Strategie als Weg zur europäischen Mehrsprachigkeit: EuroComSlav. In: Rutke, D. (ed): Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente. Aachen: Shaker, S. 65-96.

L2 Lexical Activation in the Bilingual Mental Lexicon: An Experimental Study

Yuliya Leshchenko, Perm State Pedagogical University, naps1976@mail.ru

Abstract

The present study aims at analyzing the peculiar properties of an L2 word processing in the mental lexicon of low-level, intermediate-level and advanced-level bilinguals with an unequal command of the two languages. Two longitude free association experiments with the Russian-speaking University students studying English as a foreign language were conducted. The results showed that an L2 stimulus can be processed differently at different levels of L2 proficiency. The general tendency of the occurring changes lie in a range from "language-specific" to "language-independent" lexical activation, as well as from the surface (formal) level of the mental lexicon to the deep-laid (semantic) one.

One of the major debates in second language (L2) acquisition research concerns the problems of the mental lexicon. Modern linguistics interprets the mental lexicon as a complicated hierarchical unit, consisting of multiple intersecting associative fields and helping to structure and retain information about objects and phenomena of the surrounding world (Залевская/ Zalevskaya 1990, 2005). The mental lexicon is not just a passive storage of linguistic information, but a constantly changing dynamic system, regulating the processes of speech perception and speech production. The hierarchical structure of the mental lexicon enables multilevel storage of diverse verbal and non-verbal information.

Although our knowledge of the mental lexicon structure and functioning has grown considerably in recent years, certain key questions are still being discussed, of which the main question concerns how a foreign word is acquired, retained and retrieved in the process of L2 acquisition. A lot of research is being carried out to find out how a lexical item, belonging to a different language, is introduced into the mental lexicon of an individual; what links lexical items of the mother tongue with lexical items of foreign languages; in what way are - in one same place or separately - the L1 and L2 representations stored; what kind of interaction occurs between the items of the two languages etc. (Grosjean 1982; Paradis 1985; Имедадзе/ Imedadze 1979; Леонтьев/ Leontyev 1986, 1999; Cook 1992; Bialystok & Hakuta 1994; Groot & Hoeks 1995; Elliot & Adepoju 1997; Colomé 2001 and others).

The bilingual mental lexicon is generally represented as a network from which words are accessed through spreading activation (Myers-Scotton 1992; de Bot 1992; Poulisse & Bongaerts 1994). The question that is yet to be answered concerns the extent of the activation process: researchers have argued whether a word spreads activation to a group of related words only within the given language ("language-specific" activation) or whether it is able to activate the lexical systems of both languages known to the individual ("language-independent" activation).

Thus, a study on highly fluent Catalan - Spanish bilinguals (both languages have been acquired before the age of 6) was carried out to determine whether the language that the person is not

using at the moment of speaking is nonetheless activated (Colomé 2001). In the course of the experiment the participants were presented a number of pictures, each of them preceded by a letter. The task was to determine whether the phoneme represented by the letter shown, was in the Catalan name of the corresponding item. Phonemes chosen for the experimental list could be either part of the Catalan word, part of its Spanish translation, or not to be found in either of the nouns. As it turned out, the participants took longer to reject phonemes belonging to the translation than those not occurring in either the Catalan nor the Spanish words. This fact leads the author to infer that the word in the non-target language influenced participants' answers: the concept activated by the experimental picture, in its turn, activated the name of the depicted object simultaneously in both languages. Therefore the conclusion was made that in a situation where two languages are in regular use and a person has a good command over both of them, "language-independent" activation occurs. It was also mentioned that the same results have been obtained by other researchers in various language comprehension tasks.

If we assume that the mental lexicon structure of highly fluent bilinguals is characterized by equally strong associative links, connecting the lexical items of the native language with those of the foreign language, what can be said about the connections of people with an unequal command of the two languages? Most studies of the so-called "artificial" bilingualism (a case when a foreign language is acquired intentionally, in class conditions) point out that the L2 system is constructed fully on the basis of the already existing native tongue system (Выготский/ Vygotskiy 1956; Негневицкая, Шахнарович/Negnevitskaya & Shakhnarovitch 1981). This is especially the case in a situation where the latter has already been built and fully realized by the moment of start of the L2 acquisition. Therefore we come across extensive transfer from one language into the other: the transfer of certain strategies, skills and knowledge formed during the process of the L2 acquiring. Such transfer concerns all the levels of the linguistic system (phonological, morphological, syntactical and lexical) and logically determines that the L2 elements are to a great extent linked to and made similar with the corresponding L1 elements.

In the case of the lexical system acquisition of the L2 this compels us to anticipate that the lexical items of the L2 will be primarily linked with L1 words semantically related to them, whereas the language links within- (L2) will be weak or absent at all. The predominance of between-language links will determine the situation when an L2 stimulus activates not another L2 word, but a word belonging to the L1 lexical system. Later in the text we will refer to this type as "between-language" activation. The "between-language" activation obviously implies the impossibility of the direct access to the L2 lexical system: in order to retrieve a certain L2 word the individual will have to access the corresponding L1 word first which, in its turn, will activate the target one. In other words the L2 lexical access will always be mediated by the L1 one which will make the process of L2 speech production rather slow and complicated, to say nothing of all the possible word combination errors necessarily to arise via direct transfer from the native language. On the other hand, it can be supposed that to accomplish L2 speech production successfully an individual should be able to retrieve L2 words fast enough as well as to combine them according to the L2 lexical compatibility rules. That requires the existence of relatively strong within-language links which will make the direct "within-language" activation possible.

The aim of our research is to prove experimentally what kind of lexical activation takes place when an individual with an unequal command of the two languages processes an L2 word. The question we seek to answer is whether in this case the activation type will be restricted to either the between-language or the within-language one (which will prove the "language-specific" hypothesis) or, similar with the case of fluent bilinguals, both lexical systems will be able to be activated simultaneously (the "language-independent" hypothesis). We also seek to discover whether the activation type formed at the beginning of the L2 studying will remain stable and invariable, or whether certain changes will occur along with the increase in the L2 proficiency.

Two longitude experiments were conducted to test the validity of either of the hypotheses. The free association technique was chosen as it is considered to be one of the most reliable means to gain important insights into the mental lexicon structure. Since in the course of such experiment only the reaction that occurs to the participant first is fixed, the strongest link of the given stimulus in the mental lexicon is revealed. The associative reactions produced by the participants provide an extensive account of diverse and polytypic links connecting the items in the mental lexicon and objectively existing in the consciousness of a speaker.

Experiment 1

Participants: 55 students of the Perm Pedagogical University, Economic department, aged from 17 to 23, who have never studied English before (at school they were taught either German or French). The course of studies lasts 2 years; the students are taught to perform minimum communication in English as well as to read and understand authentic texts on their specialty (Economics). By the end of studies the students are expected to possess elementary knowledge of spoken English and intermediate knowledge in profile reading and understanding. In general over the whole period of studies this group of participants is considered as having a low level of the L2 proficiency.

Materials: 50 English words, selected according to the frequency criterion, the selection method being a variation of directed verbal-associative line reproduction (Арибалов/Agibalov 1995) with the elements of psychometric scaling (Фрумкина/Frumkina 1971). Five teachers of the Economic department were asked to make up a list of English words, used at the lessons most frequently. The majority of the stimuli (about 80%) turned out to be high frequent for the native speakers of English as well (according to the data of the British National Corpus 2003).

Design: Each participant was given an experimental form with the stimuli words printed in column; spaces for the answers were left on the right of each stimulus. The task ran as follows: "Respond to each stimulus with the first word that occurs to you". The participants were instructed to react quickly, without much thinking over each word; the language code of the reaction word was not restricted. The experiment was conducted four times with the same group of participants during the whole period of their studies (2 years). The first experiment was carried out after the first two months of studies, the next ones followed with an interval of four months each. Such prolonged design enabled us to observe the dynamics of the L2 lexicon construction: the process of a foreign word entry into the existing mental lexicon system, various associative links formation and their further restructuring.

Results: All the associations received from our participants were grouped into two categories according to their language encoding: the within-language and the between-language reactions. The first group includes cases when an English stimulus evokes a reaction in Russian (girl → девушка, old → молодой, street → машина); the second one is the case when an English word stimulates a reaction also in English (girl → beautiful, old → young, street → car). The proportion of between- and within-language reactions at the four stages of Experiment 1 is represented in Figure 1.

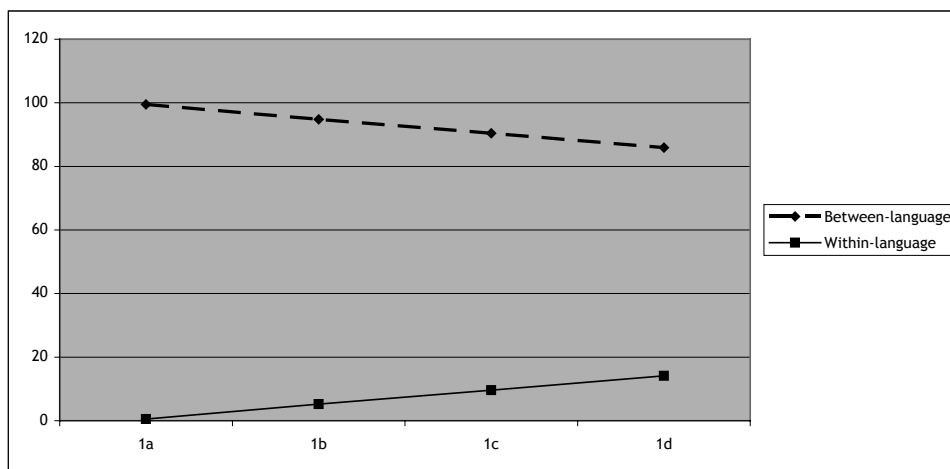


Figure 1. Between-language and within-language reactions (in percentages): Experiment 1

Our data demonstrate a significant discrepancy in the intensity of between- and within-language links in the student's mental lexicon. The lexicon structure at the beginning stage of acquiring English as a foreign language (Experiment 1a) is characterized by the overwhelming majority (99,5%) of between-language links: L2 stimuli activate predominantly L1 lexical items related to the former semantically or otherwise. Further on the number of within-language reactions gradually increases; undoubtedly the progress in studies is followed by within-language links' strengthening (in Experiment 1d they are activated in 14,1% of cases, compared to 0,5% in Experiment 1a). Nevertheless the "language-specific" activation directed from the L2 to the L1 lexical system undoubtedly prevails over the whole period of studies.

The analysis of within-language reactions reveals that the changes occurring are not only quantitative (the augmentation of their number) but also qualitative (their type change). Thus at the first stage of our experiment (Experiment 1a) an L2 word is most often processed by the participants on the surface level of the mental lexicon, and the so-called "formal" associations are produced (son → sun, polite → police, place → face, think → pink). In this case the phonological/graphic characteristics of the stimulus turn to be its most striking features and, as a result, a similar pronounced/written word is produced. The extent of the phonological/graphic overlap can be different: from some letters/phonemes, common for both words (answer → were, suppose → position) up to their maximum overlap, when only one

phoneme/letter difference in the stimulus → reaction pair exists (work → word, red → read, son → soon). Along with the increase in the L2 proficiency and, therefore, with the expansion of the vocabulary, the access to the deep-laid semantic level of the lexicon occurs and the so-called “semantic” reactions begin to appear much more frequently. These associations reproduce combinatory patterns of the English language, such as “action → its object” (read → book, translate → word, open → door) and “quality → object” (happy → child, large → family, beautiful → girl).

The proportion of the “formal” and “semantic” reactions at the four stages of Experiment 1 is summarized in Table 1.

	Experiment 1a	Experiment 1b	Experiment 1c	Experiment 1d
Formal	77,3	62,1	27,6	19,2
Semantic	22,7	37,9	72,4	80,8

Table 1. “Formal” and “semantic” reactions (in percentages): Experiment 1

So then the results of Experiment 1 demonstrate the predominance of the between-language activation during the whole period of the L2 acquisition examined. At the same time a steady increase of within-language activation cases allows us to suppose that a further progress in studies will be followed by a corresponding increase in within-language links’ intensity as well as further changes and expansion of within-language associations’ types. We supposed that at some level of the L2 proficiency the within-language activation can, therefore, replace the between-language one almost fully. In order to prove this assumption another experiment was carried out. This time we aimed at discovering the mental lexicon structure of students with a relatively good command of the English language, although the predominant one for them is undoubtedly Russian.

Experiment 2

Participants: 52 students of the Perm Pedagogical University, the department of foreign languages, aged from 17 to 26. All have been taught English before entering the University and by the first years of studying possess intermediate-level skills in oral and written English. The course of studies lasts 5 years after which the students are expected to have mastered the language well enough to become teachers of English at schools and universities. Although the last year students are highly advanced in the four aspects of speech production and perception (speaking, listening, reading and writing), their command of the English language is worse than that of the native one, as the former is used much more seldom, mostly at the lessons and rarely - in real communication. In general the 1st – 3rd year students are considered to have an intermediate L2 proficiency level, whereas the 4th – 5th year students are highly advanced.

Materials and Design: identical to the previous experiment with the only difference in trials’ quantity and the intervals between them. All in all five experiments were conducted, each in the middle of the academic year.

Results: Alike with the previous experiment's results, our participants produced both within-language and between-language associative reactions. Their proportion at the five stages of the experiment is presented in Figure 2.

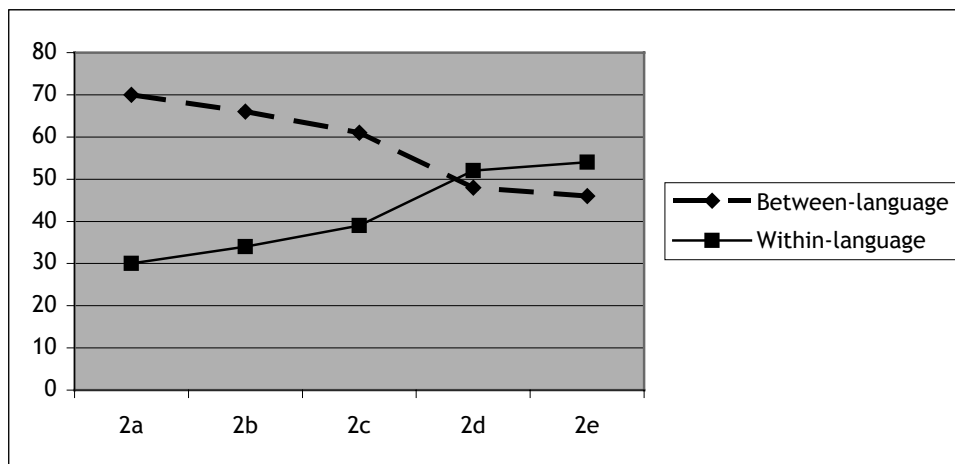


Figure 2. Between-language and within-language reactions (in percentages): Experiment 2

As was the case in Experiment 1, we can observe a steady growth of the within-language associations along with the increase in the L2 proficiency. Moreover, at the last stages of our experiment (Experiments 2d and 2e) the intensity of within-language links begins to prevail over the between-language ones (although this predominance is not significant enough – it does not exceed 10%). It appears, though, that this tendency begins to slacken by the final stage of the experiment: we can not observe a steady progress of one type of reactions with respect to the other any more, both seem to be equalized and to be activated approximately parallel. The general discrepancy between the ratios of the Russian and English reactions tends to decrease gradually from one experiment stage to another until the gap between them becomes slight enough. Although we certainly observe a marked shift from the “between-language” activation to the “within-language” one, there is no indication as to the former being substituted or replaced fully by the latter. Thus the “language-specific” hypothesis turned out to be incorrect; more likely we deal with a case of “language-independent” activation: a situation when an L2 stimulus is able to spread activation to both lexical systems known to the individual and, therefore, to retrieve either an L1 or an L2 reaction with a relatively equal probability.

As for the within-language associations in particular, we observe that number of “formal” reactions has reduced considerably, whereas the “semantic” reactions become much more numerous and diverse (see Table 2).

	Experiment 2a	Experiment 2b	Experiment 2c	Experiment 2d	Experiment 2e
Semantic	90,4	91,5	90,3	96,8	97,4
Formal	9,6	8,5	9,7	3,2	2,6

Table 2. “Formal” and “semantic” reactions (in percentages): Experiment 2

Moreover, the semantic associative field of an L2 word expands greatly and the combinatory patterns activated are getting more various. Among the latter are the following: "object → quality" (tea → herbal, mint, hot, grey; picture → funny, perfect, abstract, expensive; book → boring, exciting, new, popular; street → wide, green, overcrowded, central), "quality → object" (funny → clown, guy, boy, girl, picture, story, turn, face, joke; proud → woman, parent, mother, father, teacher, people; red → face, dress, hair, hat, car, shirt, jeans; young → child, girl, man, woman, actress), "action → object" (meet → people, me, them, us, parents, friends, robbers; open → letter, book, window, door, box, case; have → money, fun, dinner, meals, rest, car; tell → stories, fortune, tails, secrets), "action → quality" (work → hard, a lot, better; open → quickly, eagerly, slowly).

General discussion

The aim of this study was to reveal the peculiar properties of a foreign word processing in the mental lexicon of low-level, intermediate-level and advanced-level bilinguals with an unequal command of the two languages (the L2 being studied in the so-called "class conditions" for professional purposes and rarely used in real communication).

Two longitude free association experiments with the Russian-speaking University students studying English as a foreign language were conducted to find out what kind of lexical activation is set going by an L2 stimulus. The purpose of the experiments was to test the validity of the "language-specific" and the "language-independent" activation hypotheses, i.e. to find out whether the lexical activation type is restricted to the between-language/the within-language one or, similar with the case of fluent bilinguals, both lexical systems are able to be activated simultaneously. We also aimed at revealing whether the activation type formed at the beginning of the L2 acquisition remains stable and invariable, or whether certain changes occur along with the increase in the L2 proficiency.

The experimental stimuli list included English words used at the lessons most frequently (according to the survey held with the students' teachers). Since in the course of the experiments only the reactions that occurred to the participants first were fixed, the strongest associative links of the given stimuli were revealed. The longitude design of the experiments – their carrying out over the whole period of the L2 studies (2 years for one group of participants and 5 years for the other) – enabled us not only to discover an extensive system of diverse and polytypic links existing with the L2lexical items, but also to observe dynamic changes occurring in the mental lexicon along with the increase in the L2 proficiency.

It has been proved in a number of research works that the mental lexicon of highly fluent bilinguals (those having studied the L2 in childhood, almost parallel with the L1, and in the natural surroundings) is characterized by equally strong associative links, connecting the L1 and the L2 lexical items. In case the foreign language begins to be studied by the moment when the native tongue has been fully acquired and entirely realized, the L1 system will, to a great extent, determine the formation of the L2 system. This will logically stipulate that the L2 lexical items will be primarily linked to the corresponding L1 items, so that the associative links of the "L2 → L1" type will be much stronger than in the reversed direction. The proposed assumption will prove to be correct if in our experimental conditions the between-language

lexical activation will occur (i.e. an English stimulus will first of all spread activation to a Russian word).

The analysis of the experimental data demonstrated that to some extent our assumption turned out to be true. A considerable number of between-language reactions received at each stage of the two experiments prove extensive interrelation and interaction of the two lexical systems in the direction from the L2 to the L1. It shows that in our participants' mental lexicons the between-language links very often prove to be stronger than the within-language ones; this fact determines the between-language activation occurrence. On the other hand even the initial stage of the L2 acquisition (Experiment 1a) does not exclude the stimulus' spreading activation within the L2 lexical system and retrieving another L2 word related to the former semantically or otherwise. Along with the increase in the L2 proficiency we can observe a considerable strengthening and expansion of the within-language links which makes within-language activation possible. By the final stage of our research (Experiments 2d and 2e with the advanced-level participants) the number of within-language associations begins to prevail over the between-language ones, although the latter are by no means fully substituted or replaced by the former.

Thus having studied a considerable period of the L2 class acquisition we come to the conclusion that the L2 lexical activation is a complicated dynamic process changing along with the progress in studies. Its type to a great extent depends on the language proficiency level of an individual: low proficiency level mostly implies "language-specific" activation in the direction from the L2 to the L1. The increase in the proficiency level leads to a gradual switch over to the "language-independent" activation - a case when an L2 stimulus is able to spread activation to both lexical systems known to the individual and, therefore, to retrieve either an L1 or an L2 reaction with a relatively equal probability. This fact argues that both link types become, so to say, competitive: obviously the between-language and the within-language links of foreign words within the limits of the unified lexical network are able to exist parallel and do not prove to be mutually exclusive. Therefore the general tendency of the L2 lexical activation formation proceeds in the direction from the "language-specific" (L2 lexical item → L1 lexical item) to the "language-independent" one (L2 lexical item → L1/L2 lexical item).

We have also discovered certain peculiar features of the L2 word associative structure formation. The participants' associative reactions demonstrate that this structure is formed by stages, in which process both quantitative and qualitative changes occur. On the one hand, along with the progress in the L2 studies we observe numerical growth and expansion of the L2 word associative field (the number of various associations to one and the same stimulus increases considerably); on the other hand, the associations' types change noticeably. Thus the initial stage of the L2 acquisition implies a great majority of the so-called "formal" reactions which prove that the L2 lexical item is processed at the surface (graphic-phonological) level of the mental lexicon. In this case the phonetic/graphic characteristics of the word turn out to be most significant for its introducing and securing in the mental lexicon system. The following stages are characterized by the stimuli more frequent processing at the deep-laid semantic level of the mental lexicon, when an L2 word meaning becomes the basis for its linking. By the intermediate L2 proficiency level (Experiments 2a – 2c) the "semantic" reactions prevail

considerably over the “formal” ones; by the advanced level (Experiments 2d – 2e) the latter are almost fully expelled.

The main conclusion we have come to is, therefore, that an L2 word can be processed differently at different levels of the individual’s L2 proficiency. The general tendency of the changes occurring lies in the direction from “language-specific” to “language-independent” lexical activation as well as from the surface (formal) level of the mental lexicon to the deep-laid (semantic) one.

Bibliography

- Агибалов, Алексей Константинович / Agibalov (1995): Вероятностная организация внутреннего лексикона человека. Санкт-Петербург.
- Выготский, Лев Семенович / Vygotskiy (1956): Мышление и речь. Москва: Наука.
- Залевская, Александра Александровна / Zalevskaya (1990): Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. Воронеж: Издательство Воронежского гос. ун-та.
- Залевская, Александра Александровна / Zalevskaya (2005): Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. Москва: Гнозис.
- Имедадзе, Нателла Валериановна / Imedadze (1979): Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси: Мецниереба.
- Леонтьев, Алексей Алексеевич / Leontyev (1986): Психолингвистические и социолингвистические проблемы билингвизма в свете методики обучения неродному языку. В: Зимняя, Ирина Алексеевна (ред): Психология билингвизма. Москва, 25-31.
- Леонтьев, Алексей Алексеевич / Leontyev (1999): Основы психолингвистики. Москва: Смысл.
- Негненицкая, Елена Иосифовна / Шахнарович, Александр Маркович / Negnevitskaya / Shaksnarovitch (1981): Язык и дети. Москва: Наука.
- Фрумкина, Ревекка Марковна / Frumkina (1971): Вероятность элементов текста и речевое поведение. Москва: Наука.
- Bialystok, Ellen / Hakuta, Kenji (1994): In other words: The Science and Psychology of Second Language Acquisition. Oxford: Basic Books.
- Bot, Kees de (1992): A Bilingual Production Model: Levelt's "speaking" model adopted. In: Applied linguistics, vol.13/1, 1-24.
- Colomé, Angels (2001): Lexical Activation in Bilinguals' Speech Production: Language-Specific or Language-Independent? In: Journal of memory and Language, vol. 45, 721-736
- Cook, Vivian (1992): Evidence for Multicompetence. In: Language Learning, vol. 42, 557-591.
- Elliot, Robert / Adepoju, Adelanke (1997): First Language Words as Extra-stimulus Prompts in Learning Second Language Vocabulary. In: Nickel, Gerhard / Pottier, Bernard (eds): International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, vol.35, 237-250.
- Groot, Annette de / Hoeks, John (1995): The Development of Bilingual Memory: Evidence from Word Translation by Trilinguals. In: Language Learning, vol. 45/4, 683-724.
- Grosjean, François (1982): Life with Two Languages. An introduction to bilingualism. Harvard: Harvard University Press.
- Myers-Scotton, Carol (1992): A Lexically-based Production Model of Codeswitching. In: L. Milroy, G. Ludi and P. Muysken (eds): One Speaker, Two Languages; Cross-Disciplinary perspectives on Codeswitching. European Science Foundation.
- Paradis, Michel (1985): On the Representation of Two Languages in One Brain. In: Language sciences, vol. 61/7, 1-40.
- Poulisse, Nanda / Bongaerts, Theo (1994): First Language Use in Second Language Production. In: Applied Linguistics, vol.15/1, 36 - 57.

Psycholinguistische Grundlagen einer Rezeptiven Grammatik des Deutschen

Elisabeth Peyer, Irmtraud Kaiser, Raphael Berthele, Université de Fribourg,
elipeyer@web.de / irmikaiser@hotmail.com / raphael.berthele@unifr.ch

Abstract

This paper presents the research project "The Psycholinguistics of a Grammar for Reading German", which is being carried out at the Universities of Bern and Freiburg/Fribourg. In the first part of the paper we will briefly describe our understanding of the comprehension process, in order to situate our project in its psycholinguistic context. Furthermore, the results of a pre-study are presented which led to a catalogue of grammatical structures that will be tested for their difficulty in the main study. The research design for our main study is described in detail. The main research instruments are reading tests which consist of specially composed encyclopaedia articles on imaginary animals. By way of these articles various grammatical structures can be tested for their receptive difficulty. The aim of the project is to find out which grammatical structures of German pose a particular problem to native speakers of a Romance language on the one hand and which structures are especially helpful in reading German on the other.

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird ein laufendes Projekt im Bereich der rezeptiven Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch vorgestellt. Insbesondere hat sich dieses Projekt zum Ziel gesetzt, den Einfluss von grammatischen Eigenschaften von Sätzen und von grammatischem Wissen/Können der Lernenden auf die fremdsprachlichen Verstehensprozesse zu erforschen. Bevor jedoch die bereits ausgeführten (Kap. 2) sowie die geplanten Arbeiten vorgestellt und diskutiert werden, sollen in einem ersten Kapitel einige grundsätzliche Überlegungen zum Sinn und Ziel des Projektes sowie zum Prozess des Verstehens (allgemein und in der Fremdsprache) angestellt werden.

2. Situierung

2.1 Zielsetzung des Projekts

Die Förderung und Evaluation von Fremdsprachenkenntnissen differenziert seit längerem zwischen den vier Grundfertigkeiten. Generell gehen rezeptive Kompetenzen sowohl in Mutter- als auch in Fremdsprachen den produktiven voraus. Rezeptive Kompetenzen in mehr oder weniger bekannten Fremdsprachen werden seit längerem als lerntheoretisch, didaktisch und damit auch ökonomisch günstiges Einstiegstor in die funktionale Mehrsprachigkeit gesehen. Dabei spielen insbesondere mehr oder weniger nahe verwandte Sprachen und die z.T. weitgehend systematischen Äquivalenzen zwischen Phonemen, Morphemen, Lexemen und Syntagmen eine wichtige Rolle. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (z.B. Meissner 1993, 2004) sucht systematisch nach Wegen, den Lernenden zu zeigen, was sie auch in ‚eigentlich‘ nicht gelernten Sprachen sofort oder doch zumindest relativ schnell erschließen können. Projekte wie EuroCom (Stegmann/Klein 1999) versuchen, mittels systematischer Darstellung des Gemeinsamen, des leicht zu Inferierenden sowie des Sprachspezifischen eine schnelle Lesefertigkeit in ‚unbekannten‘

Sprachen zu ermöglichen. Solche translingualen Inferenzen, die ausgehend von (aus L1, L2 oder Lx) bekannten Regularitäten oder Entitäten Textelemente in neuen Sprachen erschließen helfen, sind wichtige Ausgangspunkte für Spracherwerbsschritte in den betreffenden, kognitiv neu aufzubauenden Sprachen. Sowohl in Meissners Arbeiten als auch im EuroCom-Ansatz spielt die kontrastive Betrachtung von Ausgangs-, Brücken- und (neuen) Zielsprachen eine ganz wesentliche Rolle. Sehr verkürzt gesagt wird offensichtlich - und naheliegenderweise - oft angenommen, dass das, was gleich oder ähnlich ist, auch keine Schwierigkeiten machen sollte, während das Abweichende, Neue eben erst einmal gelernt werden muss. In diesem Sinne haben Projekte wie EuroCom ein genuin linguistisches, sprachvergleichendes Profil.

Unser Projekt versteht sich als Beitrag zur Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsforschung. Dabei schlagen wir vor, der kontrastiv-linguistischen eine psycholinguistische Perspektive hinzuzufügen. In einem gewissen Sinne wollen wir vor dem Sprachvergleich einen Schritt zurück machen und fragen, welche sprachlichen Aspekte einer (schlecht oder gar nicht beherrschten) Zielsprache überhaupt verstehensrelevant oder - bei Nichtbeherrschung - verständnishemmend wirken. Da sich bereits einige Arbeiten mit Struktur und Aufbau des mehrsprachigen mentalen Lexikons auseinandersetzen (Cenoz et al. 2003, Meissner 1999), und da wir bereits einiges über Strategien des mehrsprachigen lexikalischen Erschließens wissen (Ender [im Druck], Fraser 1999, Paribakht/Wesche 1999, Qian 2004), haben wir uns zum Ziel gesetzt, nicht die Lexik, sondern die (generell als schwierig angesehene) deutsche Grammatik zu untersuchen. Genauer: Wir möchten wissen, welche Phänomene der deutschen Grammatik für Anfänger und Mittelstufen-LeserInnen des Deutschen als Fremdsprache schwierig sind. Aus methodischen sowie sprachpolitischen Gründen beschränken wir uns auf Lernende mit französischer und/oder italienischer Muttersprache. Idealerweise führt unser Projekt zu einer möglichst kurzen Liste von grammatischen Phänomenen (vgl. Kap. 3.1), die sich als besonders verstehensrelevant erweisen und deshalb vorzugsweise und früh im DaF-Leseunterricht behandelt werden. Genauso wichtig wie diese Positivliste wird aber die komplementäre Liste sein, die diejenigen Phänomene enthält, die offensichtlich selbst für detailliertes Lesen relativ wenig Probleme bereiten.

2.2 Verstehen als kaskadenförmiger Prozess

Das in 1.1 skizzierte Anliegen kann ohne grundsätzliche Überlegungen zur Natur von menschlichen Verstehensprozessen nicht empirisch in Angriff genommen werden. Obwohl hier der Platz für ausführlichere Darstellungen fehlt, soll doch ganz kurz ein Modell skizziert werden, das zumindest eine Annäherung an den Verstehensprozess darstellt.

Verstehen ist ein kaskadenförmiger, inkrementeller Prozess (Garrod/Pickering 1999: 10), an dem verschiedenste Teilprozesse mitwirken. Die genaue Abfolge der Teilprozesse, der Grad von Autonomie eines jeweiligen Prozesses sowie die verschiedenen Möglichkeiten der Architektur (autonom, interaktiv, parallel, seriell) sind seit längerem und noch immer Gegenstand intensiver Debatten in der Psycholinguistik. Sicher ist, dass am Anfang des Prozesses der sprachliche Stimulus steht, der den Auslöser bildet für das Erstellen eines mentalen Modells (auch: Situationsmodells; vgl. van Dijk/Kintsch 1983), d.h. für das Resultat des Verstehensprozesses. Das mentale Modell enthält Angaben zu temporalen und lokalen Relationen/Punkten, zu Kausalität, zu den Mitspielern/Referenten des Gesagten sowie ihrer Intentionalität. Die

sprachlichen Prozesse, die beim Aufbau des mentalen Modells eine Rolle spielen, sind in Abb. 1 durch Rechtecke wiedergegeben. Durchgezogene, aufsteigende Pfeile geben an, wie das Signal weitergeleitet wird, gestrichelte, absteigende Pfeile sollen andeuten, dass für alle Prozesse Rückkoppelungsmechanismen nachweisbar sind - möglicherweise wären solche Rückkoppelungen sogar über die Stufen hinweg anzusetzen, was wir in Abb. 1 der Anschaulichkeit halber aber unterschlagen. Verstehen ist ein inkrementeller Prozess, d.h. dass es mit dem Ankommen der ersten Signale bereits einsetzt und nicht wartet, bis beispielsweise ein Wort, eine Phrase oder gar ein Satz fertig verarbeitet wurde. Das erzeugte mentale Modell ist nicht statisch, sondern dynamisch, es wird laufend ‚aufdatiert‘ (angedeutet durch die Zeitachse und die verschiedenen ‚Zeitschnitte‘ in der Abbildung), abgeglichen mit dem ankommenden verarbeiteten Signal sowie mit diversen sprachlichen und nichtsprachlichen Wissensbeständen. Diese Wissensbestände sind in Abb. 1 als Kreise repräsentiert. Die sprachlichen Wissensbestände schließen die folgenden Kategorien ein: das mentale Lexikon, grammatisches Wissen, sprachliche Formschemata auf der Wort-, Satz- und Text-Ebene sowie sprachliche Strategien zum „Knacken“ und Analysieren von Mehrworteinheiten (Phrasen, Sätzen), aber auch zum Erschließen von un- oder halb-bekannten Wörtern. Auch auf Textebene sind wichtige Formschemata anzusetzen, etwa was die Struktur von bestimmten Textsorten (Brief, Tischrede etc.) angeht. Diese Wissensbestände ermöglichen zusammen mit nichtlinguistischen Wissensbeständen (Inhaltsschemata) wie Kontext, verarbeitetem Kotext und Weltwissen den Verstehensprozess, was in Abb. 1 mit den gebogenen Verbindungslinien zwischen Kreisen und Rechtecken angedeutet ist.

Zu jedem der Einzelprozesse ließe sich natürlich vieles anführen und problematisieren, doch sind dies Diskussionen, die hier nicht geführt werden können. Was hier dennoch kurz angesprochen werden muss, ist unsere Entscheidung, die syntaktische und semantische Verarbeitung nicht strikte zu trennen, sondern auf eine Stufe zu setzen, wie aus Abb. 1 ersichtlich. In der Sprachverarbeitungsforschung gibt es bekanntlich verschiedene Auffassungen darüber, ob es eine autonome syntaktische Verarbeitungsstufe überhaupt gibt, und wenn ja, ob diese vor oder nach der semantischen Verarbeitung anzusetzen ist (vgl. Harley 2001: 245ff. für einen Überblick). In der Forschung zum muttersprachlichen Prozessieren wird zwischen verschiedenen Modellen unterschieden, die entweder von einer Interaktion zwischen semantischem und syntaktischem Wissen ausgehen (z.B. das Competition-Modell von Bates/MacWhinney 1989, vgl. zur Übersicht auch Ferreira et al. 2002: 11), oder aber von einem Primat der Syntax (Frazier 1987) oder gar der Semantik (Townsend/Bever 2001, Herrmann 2005). Einer strikten Trennung von Syntax und Semantik kann hier schon deshalb nicht das Wort geredet werden, weil unser Modell für mehrsprachige und interkomprehensiv Sprachverwendung angelegt sein soll. Gerade wenn eine Fremdsprache auf niedrigem Niveau oder gar nicht beherrscht wird, spielen natürlich sämtliche verfügbaren nicht-sprachspezifischen Wissensbestände eine umso größere - und im Prozessverlauf möglichst frühe - Rolle beim inferierenden, versuchsweisen Verstehen von Texten. Neben dem Welt- und Kontextwissen ist beim fremdsprachlichen Verstehen außerdem davon auszugehen, dass auch die (fremd-)sprachbezogenen Strategien des Inferierens, wie sie etwa zentrales Element in der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind (vgl. Bernhardt 1990), eine entscheidende Rolle spielen.

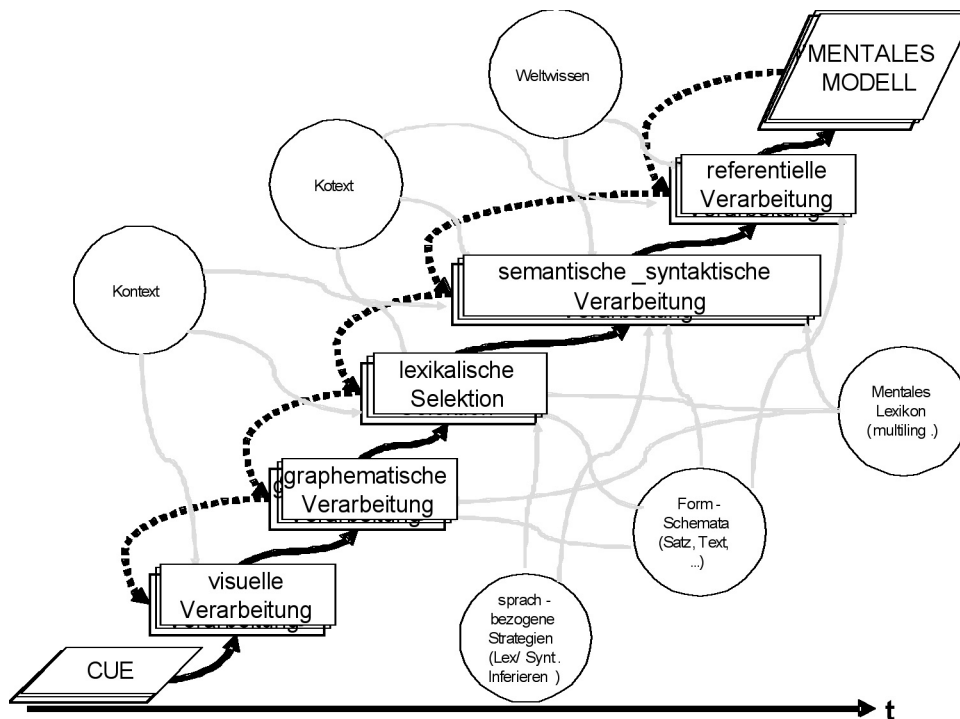


Abb. 1: Ein vereinfachtes Modell des sprachlichen Verstehensprozesses

Die sicherlich schon stark vereinfachende Abb. 1 macht klar, wie viele Prozesse potenziell am Verstehensprozess beteiligt sind. Empirisch fundierte Aussagen über die Rolle eines einzelnen Teilprozesses sind somit immer problematisch. Wir gehen aber davon aus, dass zumindest eine Annäherung an die Rolle, die grammatischen Eigenschaften und die entsprechenden Wissensbestände für das Verstehen von deutschen Texten spielen, möglich ist. ‚Grammatisches‘ ist naturgemäß im mentalen Lexikon (die syntaktischen Spezifikationen auf der Lemmaseite sowie in der morphologischen Komponente der Formseite) sowie im Bereich der syntaktischen Verarbeitung angesiedelt.

Wir möchten im hier vorgestellten Projekt dabei nicht strukturell-linguistisch vorgehen, wie dies die bisher unternommenen Versuche tun (besonders hervorzuheben sind hier Heringer 1988, Bernstein 1990, Fabricius-Hansen 2002, Lutjeharms 1994). Diesen Versuchen ist gemeinsam, dass sie zwar eine ‚Grammatik von hinten‘, also von der Form zur Funktion/Bedeutung darstellen, dies jedoch nicht auf empirisch gesammelten Daten fundiert, sondern vordringlich auf der strukturellen Analyse der Phänomene, und in einem gewissen Maß wohl auch auf DaF-Unterrichtserfahrung. Wir schlagen hier - nicht als Kritik, sondern als komplementären Zugriff - einen Zugang über den Verstehensprozess vor, an dem nicht a priori alle grammatischen Ebenen in gleichem Maße beteiligt sein müssen. Mit der unten skizzierten Methodik möchten wir versuchen herauszufinden, welche grammatischen Zusammenhänge/Merkmale tatsächlich relevant sind für das effiziente Lesen in Deutsch als L2, selbst wenn die produktiven Kenntnisse des Deutschen gering bis gar nicht existent sind.

3. Stand der Arbeiten

In Pilotstudien mit Studierenden aus nicht-deutschsprachigen Ländern an der Uni Bern (Grundstufenniveau in DaF) sowie mit frankophonen Jurastudierenden an der Uni Freiburg/Fribourg (Mittelstufe und Fortgeschrittene) haben wir in einer Pilotphase drei Typen von Datenerhebungen durchgeführt: 1. Leseverstehensübungen mit authentischen Texten, 2. Interviews zur Selbstwahrnehmung von Schwierigkeiten und zu angewendeten Strategien beim Verstehen von deutschen Texten, 3. Übersetzung (mündlich) von schriftlich vorliegenden kurzen Texten in die jeweiligen Muttersprachen.

Insbesondere die Übersetzungsaufgabe zeigte sehr anschaulich, wo die LeserInnen stocken, wo sich offensichtliche Verständnisprobleme eröffnen. Ausgehend von diesen Pilotstudien (insgesamt 62 Studierende) haben wir einen ‚Kandidatenkatalog‘ erarbeitet, der jene (im weitesten Sinne) grammatischen Phänomene enthält, die offensichtlich immer wieder zu rezeptiven Schwierigkeiten führen. Auf der Basis dieses Katalogs (siehe Kap. 3.1) erarbeiteten wir sodann Texte, die genau diese Schwierigkeiten enthalten und als Erhebungsinstrument für unsere Hauptdatensammlung dienen werden. Dieses Instrument wird im Folgenden nun detailliert vorgestellt.

4. Untersuchungsmethode

Das zentrale Testinstrument sind zwei eigens entwickelte Leseverstehenstests, die jeweils aus einem Lesetext und einem methodisch vielfältigen Verstehenstest bestehen. Es handelt sich dabei um die Beschreibungen von zwei imaginären Tieren (‚Flundodil‘ und ‚Humpfhorn‘) in Form von Lexikonartikeln.

Diese Textsorte bietet eine Reihe von Vorteilen: In Kombination mit einigen weiteren Maßnahmen ermöglicht sie uns, viele relevante Wissensbestände (vgl. das Verstehensmodell in Kap. 1.2) zu kontrollieren, ohne dabei einen unrealistischen Text zu kreieren.

So können die Faktoren Vor-/Weltwissen und Textsortenschemata auf diese Weise gut kontrolliert werden: Man darf davon ausgehen, dass die Textsorte ‚Lexikonartikel‘ hinlänglich bekannt ist, zumal bei unserer Probandenzielgruppe (Studierende). Auch ein grundsätzliches Schemawissen zum Konzept ‚Tier‘ darf angenommen werden. Da es sich jedoch um die Beschreibung eines *imaginären* Tieres handelt, kann man ausschließen, dass unterschiedliches Vor-/Weltwissen der Probanden eine relevante Einflussgröße darstellt. Insgesamt ist diese Situation wohl einer authentischen Lesesituation sehr nahe: Will man einen Fachtext lesen, so bringt man in der Regel ein gewisses Vorwissen mit (sonst würde man sich für den Text nicht interessieren), will aber dennoch dem Text neue Informationen entnehmen (denn auch sonst würde man sich für den Text nicht interessieren). Durch die Arbeit mit einem zusammenhängenden Text geben wir außerdem den Kontext und dessen Relevanz für die Verarbeitung der aktuellen sprachlichen Struktur vor.

Da unsere Untersuchung ausschließlich auf Verstehensschwierigkeiten auf der grammatischen Ebene abzielen soll, werden wir die Inhaltswörter in die Muttersprache der jeweiligen Probanden übersetzen und somit auch gleichzeitig den Faktor Lexikon (zumindest teilweise) kontrollieren. Um Art und Umfang weiteren sprachbezogenen Wissens erfassen zu können, werden zusätzlich sprachbiographische Daten hinsichtlich der Mutter- und weiterer beherrschter Fremdsprachen erhoben. Ein kurzer Deutschtest erlaubt die Zuordnung zu den Niveaus des europäischen

Referenzrahmens und Auskünfte über die Schwierigkeiten der Leser auf den unterschiedlichen Niveaus.

Die Überprüfung des Leseverständnisses wird methodisch vielfältig erfolgen, um verschiedenen Lernertypen in gleichem Maß entgegenzukommen. Jener Teil des Lexikonartikels, in dem es vor allem um die Beschreibung des Aussehens geht, wird deshalb durch bildliche Darstellungen der Tiere überprüft, von denen jeweils die korrekte zu bestimmen ist. Als zweite Aufgabe werden die LeserInnen gebeten, eine Tabelle auszufüllen. Dieser Aufgabentypus ist relativ offen, da nur Stichworte vorgegeben sind, lässt jedoch kaum Ratemöglichkeiten zu. Schließlich zielen die abschließenden Verifikationsaufgaben auf Details des Lesetextes. Durch eine hohe Probandenzahl wollen wir den Ratefaktor bei dieser letzten Aufgabe minimieren. Selbstverständlich ist der gesamte Testteil in der Muttersprache der Probanden verfasst, da schließlich nicht das Verständnis der Fragestellung zum Hindernis bzw. zum Verzerrungsfaktor werden soll. Zusätzlich sind auch die Testpersonen selbst dazu angehalten, in ihrer Muttersprache zu antworten.

Im Gegensatz zu vielen anderen psycholinguistisch orientierten Lesestudien können wir mit unserem Instrumentarium den Testpersonen einen kohärenten, realistischen Text vorlegen. Dennoch erlaubt es unsere Methode, die grammatischen Schwierigkeiten relativ isoliert voneinander zu überprüfen, weil die einzelnen Subthemen inhaltlich voneinander unabhängig sind.

4.1 Grammatische Zielstrukturen

Die Liste der grammatischen Strukturen, deren Schwierigkeit für das Lesen die Untersuchung überprüfen soll, ist aus den bereits oben erwähnten Pilotstudien hervorgegangen. Es sollen diejenigen Strukturen getestet werden, die den Probanden bei den Pilotuntersuchungen Schwierigkeiten bereitet haben. Die meisten dieser Strukturen werden auch in der einschlägigen Literatur erwähnt (vgl. z.B. Heringer 1988, Bernstein 1990, Stalb 1993, Becker 1973). Überprüft werden sollen das Linksattribut, die OVS-Topologie, der Konditionalsatz ohne Konjunktion, die Verbalklammer, die VSO-Topologie (Verb-Topikalisierung), der Subjektsatz ohne es sowie das Passiv.

Selbstverständlich könnte die Liste der möglicherweise schwierigen Strukturen problemlos verlängert werden. Da jedoch jede Struktur dreimal in jedem Lexikonartikel verwendet werden soll, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, beschränkt sich die Untersuchung auf einige wenige, in deutscher Fachsprache relativ häufig anzutreffende Strukturen.

Um die Schwierigkeit der Strukturen zu überprüfen, wurde für jeden Satz, in dem eine schwierige Struktur vorkommt, eine zweite Version geschrieben, ein inhaltlich gleicher Satz, in dem aber eine alternative grammatische Struktur gebraucht wird. Jeder Zielstruktur wurde also eine alternative Struktur zugeordnet:

Zielstruktur - Alternative Struktur:

- Linksattribut - Relativsatz
- OVS-Topologie - SVO-Topologie
- Konditionalsatz ohne Konjunktion - Konditionalsatz mit Konjunktion
- Verbalklammer - keine Verbalklammer
- VSO-Topologie (Verb-Topikalisierung) - SVO-Topologie

- Subjektsatz ohne es - Subjektsatz mit es
- Passiv - Aktiv

Die Lexikonartikel wurden in jeweils zwei verschiedenen Versionen verfasst und die Zielstrukturen bzw. die alternativen Strukturen gleichmäßig auf die beiden Versionen verteilt. Auf diese Weise soll überprüft werden, ob die Zielstrukturen tatsächlich schwieriger zu verstehen sind als die alternativen Strukturen.

Anhand einiger Beispielsätze aus dem Lexikonartikel über das ‚Flundodil‘ soll nun genauer gezeigt werden, wie die Schwierigkeit der Strukturen überprüft wird.

4.1.1 Passiv

Um das Verständnis des Passivs zu testen, wurde zum Beispiel folgender Satz konstruiert:

Während der Pubertät wird das Auge der linken Seite langsam durch die weichen Schädelknochen auf die rechte Seite verschoben.

Die alternative Version dazu lautet:

Während der Pubertät verschiebt sich das Auge der linken Seite langsam durch die weichen Schädelknochen auf die rechte Seite.

Die Verständnisüberprüfung erfolgt anhand einer Multiple-Choice-Aufgabe, bei der die Probanden aus acht verschiedenen Illustrationen die richtige Darstellung eines erwachsenen Flundodils finden sollen (siehe Abb. 2).

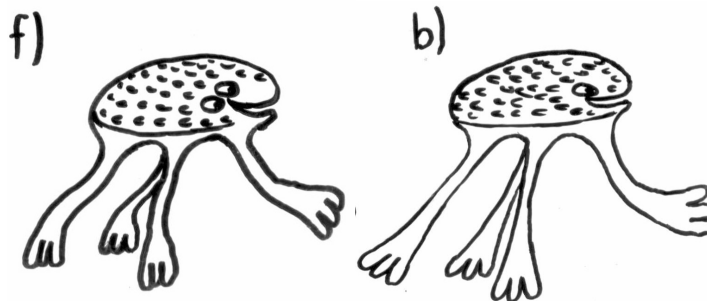


Abb. 2: Zwei Antwortmöglichkeiten der Multiple-Choice-Aufgabe

Die konkrete Fragestellung lautet:

Welche Zeichnung zeigt ein erwachsenes Flundodil?

Die einzelnen Darstellungen unterscheiden sich unter anderem darin, dass die Tiere in einigen ein und in anderen zwei Augen auf der rechten Seite haben. Würde die Gruppe der Testpersonen, die den Passiv-Satz erhalten hat, signifikant häufiger ein Tier mit nur einem Auge ankreuzen (z.B. Darstellung b), so wäre dies ein Hinweis darauf, dass Konstruktionen im Passiv in manchen Fällen tatsächlich schwieriger zu verstehen sind als Konstruktionen im Aktiv.

4.1.2 Konditionalsätze ohne Konjunktion

Die Schwierigkeit der Konditionalsätze ohne Konjunktion wird unter anderem mit der folgenden Aussage über das Paarungsverhalten der Tiere überprüft:

Befinden sich Flundodile im warmen Meer, sind sie ihrem Partner laut neueren Forschungen treu.

Die alternative Version dazu lautet:

Wenn sich Flundodile im warmen Meer befinden, sind sie ihrem Partner laut neueren Forschungen treu.

Zur Verständnisüberprüfung sollen die Probanden die folgende Frage beantworten:

Welche Flundodile sind treu?

4.1.3 Verbalklammer

Die Schwierigkeit der Verbalklammer soll unter anderem mit diesem Satz überprüft werden:

Die Flundodile hatten, während die Forscher nach seltenen Quallen suchten, die Meeresbiologen neugierig umkreist.

Mittels eines Plusquamperfekts wurde hier eine Verbalklammer konstruiert und darin ein Nebensatz eingebettet. In der alternativen Version wird statt des Plusquamperfekts das Präteritum verwendet:

Die Flundodile umkreisten die Meeresbiologen neugierig, während die Forscher nach seltenen Quallen suchten.

Eine Verifikationsaufgabe soll das Verständnis dieses Satzes überprüfen. Die zu beurteilende Aussage lautet:

Meeresbiologen haben eine Gruppe Flundodile entdeckt, als die letzteren gerade Quallen suchten.

richtig/falsch?

Falls Testpersonen, die die Version mit Verbalklammer erhielten, öfter die Antwort ‚richtig‘ ankreuzen als die anderen Testpersonen, so scheint das Verständnisproblem tatsächlich bei der Verbalklammer bzw. dem eingefügten Nebensatz zu liegen. Das könnte z.B. heißen, dass diese Personen die erste Hälfte der Verbalklammer, „hatten“, mit dem am nächsten stehenden Vollverb, also „suchten“, in Verbindung brachten, anstatt mit „umkreist“. Dies kann zu einem völlig falschen Verständnis des Satzes führen, nämlich dass es die Flundodile waren, die Quallen gesucht hatten, und nicht die Meeresbiologen. Statt zu einem falschen Verstehen könnte die ‚zerdehnte‘ Verbalklammer aber auch zu einer Verständnisblockade, zum gänzlichen Nicht-Verstehen, führen.

5. Ausblick

Neben dem Herzstück des Projekts, dem hier vorgestellten Leseverstehenstest, sind für die Zukunft noch weitere Testphasen mit ergänzenden Methoden geplant, die uns nicht nur über das Produkt des Leseprozesses, sondern auch über den Leseprozess selber Aufschluss geben sollen: Übersetzen in die Muttersprache und Messen von Lesezeiten. Die Methode des Übersetzens in die Muttersprache, die wir bereits in den Pilotstudien angewandt haben, ist weniger gesteuert und grammatisches Miss- oder Nichtverstehen lässt sich so im Verlauf genau nachvollziehen. Mit Hilfe dieser Methode lassen sich grammatische Probleme exakt lokalisieren. Daneben soll das Messen von Lesezeiten durch Self-paced-Reading als zusätzlicher Gradmesser für die Schwierigkeit grammatischer Strukturen dienen, indem man erhöhte Lesezeiten als

Indikator für Probleme bzw. niedere Lesezeiten als Indikator für besonders einfache Strukturen interpretiert.

Durch diese breit gefächerte Methodik wollen wir zu empirisch abgesicherten Resultaten gelangen, die Aussagen über die Relevanz und die Schwierigkeit bestimmter grammatischer Strukturen für das fremdsprachliche Lesen in Deutsch erlauben. Lässt sich etwa erkennen, dass sogar Nullanfänger mit gewissen Strukturen rezeptiv kein Problem haben, so kann man diese wohl aus dem Curriculum eines DaF-Lesekurses streichen. Vielleicht sind aber auch bestimmte Strukturen rezeptiv schwieriger als produktiv und müssen deshalb gerade im Leseunterricht gezielt unterrichtet werden. Andere Strukturen könnten eventuell ab einem gewissen allgemeinen Sprachniveau keine Schwierigkeit mehr darstellen, müssten aber auf niederen Niveaus behandelt werden.

Ergänzt mit Angaben zur Häufigkeit der überprüften grammatischen Strukturen, wie wir sie der Literatur entnehmen können, hoffen wir so eine fundierte Basis für einen überarbeiteten Lese-Lehrplan in der DaF-Didaktik bieten zu können.

Literaturverzeichnis

- Bates, Elizabeth / MacWhinney, Brian (1989): The crosslinguistic study of sentence processing. New York: CUP.
- Becker, Norbert (1973): Zur Gewinnung eines „grammatischen Minimums“ für das Leseverständnis von fachsprachlichen Texten. In: *Zielsprache Deutsch*, 2, 47-53.
- Bernhardt, Elisabeth (1990): Knowledge-based inferencing in second language comprehension. In: *Georgetown University Round Table on Linguistics*, 271-284.
- Bernstein, Wolf Z. (1990): Leseverständnis als Unterrichtsziel. Heidelberg: Groos.
- Cenoz, Jasone et al. (2003): The Multilingual Lexicon. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ender, Andrea [im Druck]: Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2002): Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema. In: *SPRIKreports*, 16, 1-17.
- Ferreira, Fernanda et al. (2002): Good-Enough Representations in Language Comprehension. In: *Current Directions in Psychological Science*, 11/1, 11-15.
- Fraser, Carol A. (1999): Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning through Reading. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 21/2, 225-241.
- Frazier, Lyn (1987): Sentence Processing: A Tutorial Review. In: Coltheart, M. (ed.): *The Psychology of Reading*. Hove: Erlbaum, 559-586.
- Garrod, Simon / Pickering, Martin J. (1999): Issues in language processing. In: Garrod, Simon / Pickering, Martin J. (eds): *Language processing*. Hove: Psychology Press, 1-11.
- Harley, Trevor H. (2001): *The psychology of language*. Hove: Psychology Press.
- Heringer, Hans Jürgen (1988): *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Herrmann, Theo (2005): *Sprache verwenden. Funktionen - Evolution - Prozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lutjeharms, Madeline (1994): Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5(2), 36-77.
- Meissner, Franz-Joseph (1993): Interlexis - ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Französisch/Spanisch). In: *Die Neueren Sprachen*, 92, 532-554.
- Meissner, Franz-Joseph (1999): Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Grenzgänge*, 6/12, 62-80.
- Meissner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. / Rutke, Dorothea (eds): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- Paribakht, T. Sima / Wesche, Marjorie (1999): Reading and ‚Incidental‘ L2 Vocabulary Acquisition. An Introspective Study of Lexical Inferencing. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 21/2, 195-224.

- Qian, David (2004): Second Language Lexical Inferencing: Preferences, Perceptions and Practices. In: Bogaards, Paul / Laufer, Batia (eds): *Vocabulary in a Second Language. Selection, Acquisition and Testing*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 155-169.
- Stalb, Heinrich (1993): *Deutsch für Studenten: Lesegrammatik*. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.
- Stegmann, Tilbert D. / Klein, Horst G. (1999): *EuroComRom - Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.
- Townsend, David J. / Bever, Thomas G. (2001): *Sentence comprehension: The integration of habits and rules*. Cambridge, MA: MIT Press.
- van Dijk, Teun A. / Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Offene Probleme in CLIL mit Deutsch als Fremdsprache

Federica Ricci Garotti, Facoltà Lettere e Filosofia, Università di Trento,
f.ricciagarotti@lett.unitn.it

Abstract

Der bilinguale Unterricht ist ein Thema von großem Interesse in den aktuellen didaktischen und methodologischen Studien für Deutsch als Fremdsprache. Da aber diese attraktive Unterrichtsform relativ neu ist und da ein Blick in die Dokumentation der Schulversuche zahlreiche organisatorische und strukturelle Unterschiede zeigt, sind einige Forschungsthemen zu vertiefen:

- Die methodologische Wahl im CLIL-Unterricht: Sowohl in der Forschung als auch in den Aus- und Fortbildungskursen scheint das „Was“ die Hauptrolle im CLIL zu spielen: Welche Lehrer im CLIL unterrichten können/sollten, welche Fächer für CLIL geeignet sind, in welchen Klassen und für welche Adressaten CLIL-Projekte möglich sind, sind die häufigsten Fragen. Weniger wird über das „Wie“ diskutiert. In diesem Beitrag wird versucht, einige didaktische Grundlinien für die Gestaltung des CLIL-Unterrichts aufzuzeigen. Die im Beitrag beschriebenen Reflexionen stammen aus der Schulpraxis und insbesondere aus Betreuungs- und Forschungsprojekten der Regionen Trentino-Südtirol, Veneto, Friuli Venezia Giulia und Emilia Romagna.
- Die Verwendung der Muttersprache und ihre Rolle im CLIL-Unterricht: Die Schulversuche und die daraus hervorgegangenen Theorien sind sehr unterschiedlich: Man schwankt zwischen einem nur gelegentlichen Rückgriff auf die Muttersprache und einer geregelten sprachlichen Teilung von Muttersprache und Fremdsprache. In diesem Beitrag wird versucht, das Problem realistisch zu betrachten und diesbezüglich einige Vorschläge zu machen.
- Die Entwicklung von CLIL als eigenes Modell in Bezug auf Immersionsprojekte: Da CLIL in den letzten Jahren im angelsächsischen Raum eine eigene Epistemologie und Forschung entwickelt hat, die unabhängig von den Immersionsprojekten und weit entfernt von ihnen zu sein scheint, kann schließlich versucht werden, einige Richtlinien anzugeben, die das wissenschaftliche Vorbild und auch den sprachpolitischen Rahmen klären.

Die im Beitrag enthaltenen Thesen sind nicht als Sentenzen zu verstehen, sondern als Ansporn zu weiteren Untersuchungen und Überlegungen zum CLIL-Ansatz, der immer größeres Interesse weckt und verdient.

0. Ausgangspunkt

Die verschiedenen Erfahrungen mit CLIL in Italien leiden - trotz der Bemühungen der einzelnen DozentInnen und ihrer oft exzellenten Leistungen - an einer zu großen Vielfältigkeit, der ein System fehlt und die sich in der gesamten italienischen CLIL-Landschaft zeigt.

Das italienische Schulsystem ist noch auf der Suche nach wissenschaftlichen CLIL-Paradigmen, die aus der Schulpraxis zu wissenschaftlichen Empfehlungen führen könnten, wenn die Ergebnisse der CLIL-Projekte nicht bloß als Endprodukte betrachtet werden würden, sondern als Ausgangspunkt für eine Reflexion über den sprachlichen Lernprozess.

Die Forschung an CLIL-Projekten ist besonders relevant, wenn diese in einem didaktischen Kontext durchgeführt werden, in dem sie eine fremdsprachliche Dimension - und keine zweitsprachliche - haben.

Mit anderen Worten kann man sagen, dass CLIL-Ansätze nicht mehr die - mehr oder weniger offiziellen - zwei- und mehrsprachigen Länder allein betreffen, sondern sie wurden auch in jene Länder exportiert, wo die Sensibilität gegenüber der Sprachkultur weniger groß und auch politisch weniger relevant ist. Solche Umgebungen böten einen großen Vorteil, weil man dadurch ein mögliches CLIL-Modell für Kontexte gestalten könnte, die, weit entfernt von der plurilingualen Tradition und Didaktik, einen neuen sprachdidaktischen Ansatz durch CLIL erfahren.

Das ist nur unter der Voraussetzung möglich, dass sich Theorie und Praxis spezifischen Forschungsfragen stellen mit dem Ziel, ein gemeinsames CLIL-Konzept zu konstruieren. Dieser Beitrag möchte mit solchen Fragen dem Bedarf an Diskussionen, Information und gemeinsamen Reflexionen über CLIL nachkommen.

1. Ist CLIL nur ein Vorwand?

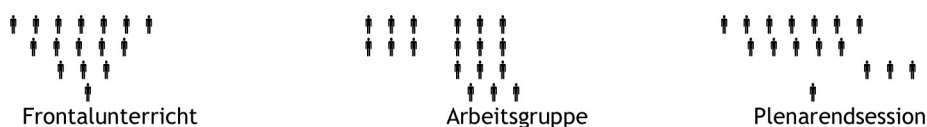
Aus der CLIL-Literatur weiß man bereits: CLIL ist viel mehr als ein Fachunterricht in einer Fremdsprache. Das Wort CLIL assoziiert man mit einem bestimmten didaktischen Ansatz, nämlich einem integrativen (CLIL steht wörtlich für *Content Language and Integrated Learning*). Die Integration darf aber nicht nur zwischen „Fach“ und „Sprache“ erfolgen, sondern sie sollte sich auf die gesamte didaktische Handlung beziehen: wie man unterrichtet, wie man die Lerner zur Lernautonomie durch kognitive und metakognitive Prozesse führen kann, wie man sie zur aktiven Teilnahme an der Problemlösung auffordern kann, welche Aufgaben diesbezüglich am geeignetsten sind, wie die Lerner - zusätzlich zum sprachlichen und fachlichen - ein prozedurales Wissen gewinnen können.

Damit der CLIL-Ansatz zu positiven Resultaten führt, scheint es unvermeidlich, bestimmte methodologische Entscheidungen zu treffen. Eines muss von Anfang an klar sein: CLIL ist kein Fremdsprachenunterricht. Es gilt das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit: Die Fremdsprache ist Arbeitssprache, oder - nach einigen Definitionen - Schulsprache.

CLIL liegt eine „eigenständige Methode“ zugrunde (Thürmann 2002: 75), wenn man unter *Methode* die Handlungskompetenz der Lehrer und das Handeln der Lerner in der Arbeit, in der Interaktion und in der gegenseitigen Verständigung versteht. Woraus besteht nun eine solche eigenständige CLIL-Methode?

Einer der wichtigsten Punkte betrifft die Sozialformen der didaktischen Arbeit. Sie sollen die Lerner motivieren, sollen wirksam und produktiv sein.

Betrachtet man die Sozialformen, die sich als besonders erfolgreich, fruchtbar und motivierend erwiesen haben, so zeigt sich das folgende Bild:



Nach Fischer (2005, Grazer Vortrag) entspricht dieses dreiteilige Schema einer effizienten und zugleich realistischen Form des autonomen Lernens: Der Unterricht entwickelt sich in drei

Phasen, wobei der erste Einstieg im Plenum eine koordinierende und erklärende Funktion hat, der zentrale Teil die intensivste Arbeit darstellt und die letzte Phase wieder eine Reflexion im Plenum vorsieht, diesmal auch mit einer (nicht definitiven) Bewertungshandlung.

Obwohl alle drei Phasen im Schema als gleichwertig gelten, sollte man der zweiten besondere Aufmerksamkeit widmen. Die Task-Typologie, zu der die Lerner in dieser Phase gebracht werden, ist für den Erfolg des Unterrichts entscheidend. Darunter versteht man nicht nur die guten Leistungen der Lerner, sondern vor allem die Übereinstimmung zwischen den geplanten Lernzielen und der Methodik. Damit keine zu große Distanz zwischen den Absichten und Zielen der Lehrpersonen und den Lehrstrategien entsteht, sollte man auch die Aufgabentypologie und die Organisation in der Klasse beachten.

1.1. Ein mögliches Konzept von „Aufgabe“ (task)

Für *task-based learning* oder *aufgabenorientiertes Lernen* gibt es noch keine einheitliche Definition. Einerseits sind sich die meisten DidaktikerInnen über die Trennung von Übung und Aufgabe einig, wobei man unter Übung eine ritualisierte Aktivität der LernerInnen versteht, die auf routinierten, quasi mechanisch erledigten Schritten basiert, während die Aufgabe kognitive Autonomie und aktive, kreative Teilnahme von den Lernern verlangt; auf der anderen Seite sind die Struktur und vor allem die Eigenschaften der „Aufgabe“ noch nicht klar genug herausgestellt worden.

Nach Long ist *task* eine Aktivität, die „people do in everyday life, at work, at play and in between“ (Long 1985: 89). Die Aufgabe sollte also sehr praxisorientiert und nicht zu weit entfernt von den Problemen sein, die man im Alltag lösen muss.

Andere Definitionen, wie zum Beispiel diejenige von Nunan, gehen von der Annahme aus, dass man *task* nicht im sozialen Alltag, sondern in einem didaktischen Kontext ansiedeln sollte:

„[task is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.“ (Nunan 1989: 10)

Hier spricht Nunan bereits einen didaktischen Kontext vom Fremdsprachenlernen an, wenn nicht sogar einen CLIL-Kontext. Candlin setzt hingegen den Akzent auf die aktive Teilnahme der LernerInnen in einer fachübergreifenden Lern- und Lehrsituation:

„one of a set of differentiated, sequenceable, problem-posing activities involving learners cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu.“ (Candlin 1987: 10)

Darüber hinaus unterstreicht Swales den zielorientierten Charakter des *tasks* und seine Funktion als Träger einer unbewussten aber soliden prozeduralen Kompetenz der LernerInnen:

„one of a set of differentiated, sequenceable, goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the acquisition of pre-genre skills, appropriate to a foreseen or emerging socio-rhetorical situation“ (Swales 1990: 76)

Betrachtet man die Lernziele in CLIL, so sind einige Merkmale der in CLIL vorgeschlagenen Aktivitäten als notwendig zu bezeichnen:

- Interdependenz der LernerInnen bezüglich der didaktischen Ansätze
- Aufforderung zum „Aushandeln“ und zur Interaktion innerhalb der Lernergruppe
- das Prinzip von *learning by doing*, wobei die Aktivität der Lerner vor allem auf die Bedeutung und auf die eigenen Lernprozesse fokussiert wird (Damit sind alle Strategien gemeint, die der Lerner unbewusst während der Aufgabe benutzt und durch die er implizit lernt, sein eigenes Wissen zu organisieren)
- Aufforderung zur Autonomie der einzelnen Lerner
- Fokus auf die Arbeitsschritte (prozedurales Wissen), die während der Aktivität und für die Aktivität notwendig sind

Das aufgabenorientierte Lernen soll - mit anderen Worten -

- kommunikativ,
- lernerzentriert und
- prozessorientiert sein.

Aus einer Untersuchung über die CLIL-Schulpraxis mit Deutsch als Fremdsprache in den Regionen Trentino-Südtirol, Veneto und Friuli Venezia Giulia ergeben sich folgende Aufgaben, die von Lehrern und Lernern als die produktivsten innerhalb CLIL-Projekte beurteilt wurden:

- thematische Podiumsdiskussion
- Inszenierungen
- Interviews + Pressekonferenz
- Herstellung von Plakaten
- (naturwissenschaftliche) Experimente
- deduktives Lernen durch Bilder.

Dagegen werden folgende Aufgaben als problematisch, wenn nicht explizit als uninteressant, bezeichnet:

- Report/Bericht
- Textarbeit (Umformulierung, Zusammenfassung, Fragen zum Text, Stichwörter...)
- Lückentext
- Ergänzungen
- gesteuerte Rollenspiele.

Daraus kann man bereits einige Schlüsse ziehen:

- a- Die rein sprachlichen Übungen sind für CLIL nicht produktiv, weil der Fokus auf der Form und nicht auf dem Inhalt liegt. CLIL wird also nicht als Sprachunterricht verstanden und auch nicht als „verkappter Sprachunterricht“ (Wildhage 2002: 4) akzeptiert;
- b- Die produktivsten Aufgaben sind praxisbezogen und verlangen eine autonome Unterrichtsform, schließen demnach den Frontalunterricht aus und erfordern organisatorische und prozedurale Selbstständigkeit der LernerInnen;
- c- Für diese Unterrichtstypologie ist eine genaue Planung und detaillierte Gestaltung vor der Durchführung in der Klasse unverzichtbar, während die eigentliche Phase der

Aufgabenerledigung in der Klasse *nur* eine Koordinations- und Beobachtungsrolle durch die Lehrer vorsieht.

So gesehen wird CLIL zu einer methodologischen Chance, den Unterricht nach pädagogischen und didaktischen Kriterien zu gestalten, die die Lerner zur Entwicklung einer eigenen Lernstrategie durch die Kommunikation und mit Rücksicht auf den jeweiligen Lernertyp führt.

Daher ist das Konzept von *task* strikt mit der methodologischen Auswahl verbunden. Mehr noch: Da *task based learning* als die CLIL-Methode *par excellence* empfohlen wird (Coonan 2006: V), ist das Konzept von *task* für CLIL ausschlaggebend.

1.2. CLIL und Methodik

Die einleitende Frage lautet jetzt vielleicht sinnvoller: Ist CLIL nur ein Vorwand, um jene methodologische Wende zu verwirklichen, die schon seit Jahren in der Fach- und in der Sprachdidaktik theoretisch verbreitet und empfohlen wurde, aber in der Praxis den traditionellen Unterricht nie wirklich ersetzt hat?

Die vernünftige Antwort sollte natürlich „nein“ sein, weil CLIL kein Ersatz sein sollte, sondern ein autonomes Projekt, das für sich und unabhängig von anderen didaktischen Experimenten wertvoll ist. Leider taucht in der CLIL-Praxis oft der Eindruck auf, dass CLIL hauptsächlich ein sprachliches Projekt ist, rein sprachliche Probleme lösen sollte und fast ausschließlich sprachliche Kompetenzen verlangt. Obwohl die Methodik der wesentlichste Faktor für den Erfolg von CLIL-Projekten ist, bleiben die methodischen Fragen oft im Hintergrund: zeigen nicht durch CLIL Unterrichte, die nach den oben genannten methodologischen Kriterien unterrichtet werden und die den aufgabenorientierten Ansatz mit dem richtigen Konzept von *task* bevorzugen, die gleichen Ergebnisse wie durch CLIL Unterrichte? Andererseits kann CLIL-Unterricht, der nach einer traditionellen Methode gestaltet wird, weniger Erfolg haben als nicht durch CLIL methodologisch gut strukturierten Unterricht?

Wenn die Antwort auf alle Fragen scheinbar „ja“ ist, dann eröffnen sich andere Probleme wie: Inwieweit hängen Erfolg und Misserfolg vom CLIL-Unterricht von seinem CLIL-Charakter ab und inwiefern sind die Ergebnisse mit der gewählten (CLIL-unabhängigen) Methode verbunden?

Wie in vielen Bereichen der Didaktik, insbesondere der Sprachdidaktik, scheint das „Wie“ viel wichtiger als das „Was“ zu sein. Das würde heißen, dass die Methode, das didaktische Konzept und die Aufgabentypologie eine größere Rolle beim Kompetenzaufbauprozess spielen als das Thema des Unterrichts selbst. Diese methodologische Priorität vergrößert zwar einerseits die Lehrerverantwortung, macht aber andererseits den Unterrichtsplan flexibler, weil die Lernstrategien mit allen ihren möglichen Varianten im Mittelpunkt stehen. Dieser methodologische Akzent macht außerdem klar, dass es nicht genügt, Lern- und Lehrprogrammen ein bestimmtes Etikett zu geben, um den Erfolg zu sichern. Mit anderen Worten: CLIL allein reicht als didaktische Qualitätsmarke nicht aus. CLIL an sich ist, wie es Wildhage definiert, „ein Amöbenwort“ (2002: 4), nicht nur, weil es vielen verschiedenen Projekten zugeschrieben wird, sondern weil es ohne eine entsprechende methodologische Konnotation nur ein leeres Wort bleibt. Einige Didaktiker haben CLIL als „Trojanisches Pferd“ (Frigols 2006, Helsinkis Beitrag, erscheint 2007) bezeichnet, weil es sich bei CLIL-Projekten oft um einen Vorwand handelt, um schon lange bekannte Theorien nach einer neuen Mode in die Praxis umzusetzen. Meine Schlussfolgerung ist daher, CLIL eine epistemologische Autonomie zuzuweisen. Die

Auseinandersetzung mit den didaktischen Merkmalen einer eigenen CLIL-Unterrichtsmethodik führt zu grundlegenden Bedingungen, die von dem Konzept von Aufgabe, lernerzentriertem Unterricht, der Aufforderung zu autonomem Lernen und der Entwicklung des prozeduralen Wissens untrennbar sind.

Ein Beispiel für die häufigen Missverständnisse in Bezug auf CLIL ist das Konzept von CLIL im Sinne von fachsprachlichem Unterricht; insbesondere wird CLIL oft als ein Programm betrachtet, das eine rein fachterminologische Kompetenz zum Ziel hat. Im nächsten Abschnitt wird versucht, den Begriff *Fachsprache* auf der didaktischen Ebene zu bestimmen und seine Verbindung zu CLIL darzulegen.

2. CLIL und Fachsprache

Hoffmann (2001: 537) meint, dass unter Fachsprache ein terminologisches System und eine „besondere kommunikative Funktion bei der Lösung spezifischer Aufgaben mit spezifischen Methoden des jeweiligen Fachgebietes“ zu verstehen sei.

Dadurch unterscheidet Hoffmann, mehr oder weniger direkt, zwischen einer rein strukturellen Definition und der Verwendungseigenschaft der Fachsprache. Das heißt, dass auch die kommunikativen Bedingungen, die Sprechakte, das sprachliche Handeln und die Faktoren der Kommunikationsforschung bei der Analyse und Definition von *Fachsprache* berücksichtigt werden sollten.

Die Trennung zwischen der Bestimmung der Fachsprache als „System von Experten“ (Hoffmann: 536), die ein Fachregister und ein sprachliches Expertensystem benutzen, und der kommunikativen Verwendung von Fachsprachen in den passenden Kontexten ist auch für die Didaktik wichtig, nicht zuletzt für die CLIL-Didaktik. Diese Auffassung schließt einen rein terminologischen Ansatz in der CLIL Didaktik im fachsprachlichen Bereich aus und macht die textuelle Kompetenz für die fachsprachliche Arbeit im CLIL genau so relevant wie die lexikalisch-semantische. Hoffmann erklärt die Bedeutung einer textuellen Perspektive im fachsprachlichen Bereich folgendermaßen:

„Der Fachtext ist Instrument und Resultat der im Zusammenhang mit einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit. Er bildet eine strukturell-funktionale Einheit (Ganzheit) und besteht aus einer endlichen und geordneten Menge pragmatisch, semantisch und syntaktisch kohärenter Sätze oder satzwertiger Einheiten, die als komplexe sprachliche Zeichen komplexen Aussagen im Bewusstsein des Menschen und komplexen Sachverhalten in der objektiven Realität entsprechen“ (Hoffmann 1988: 119)

Diese ganzheitliche Perspektive hat einen enormen Einfluss auf die CLIL-Didaktik, wo die Hauptlernaktivitäten zu oft aus dem Auswendiglernen von Fachwortlisten besteht, besonders in den Fachbereichen, die wie Jura, Wirtschaft, Chemie u.a. eine auch für native Sprecher unbekannte Terminologie besitzen.

Auf diese Weise wird aber das Wesen von CLIL noch einmal missverstanden. Erstens ist die Gefahr eines Sprachunterrichts noch größer als sonst; das größte Missverständnis liegt aber in der Bestimmung der in CLIL-Projekten verlangten Lernziele. Ich würde die wichtigsten Lernziele im CLIL folgendermaßen zusammenfassen:

- 1- Ein „integratives Lernen“ von Sache und Sprache sollte ein strategisches Wissen des Lerners erzeugen, da die Aufgabentypologie einen kognitiven und metakognitiven Prozess des Lerners fordert. Nach Wolff (1996: 2) wird dieser „Mehrwert“ bei CLIL dadurch erreicht, dass die ausschließliche Benutzung von authentischem Material (Realien) und die häufige Verwendung von non-verbalen Sprachen (Tabellen, Graphiken, Schemen, Bildern) die Entwicklung von neuen Lernstrategien von den Lernern verlangen, durch die sie ihr Wissen aufbauen können. Die Bestimmung der Aufgabentypologie (task) wird bei diesem Punkt zentraler Bestandteil der Methode, die den genannten „Mehrwert“ hervorbringen muss.
- 2- CLIL erlaubt eine größere Verarbeitungstiefe bei den Lernern, und zwar durch Aktivitäten, die die Lerner in die Lage versetzen, ihr eigenes Lernen angemessen organisieren zu können. Das ist auch dank einer starken Identifizierung der Lerner mit CLIL möglich, die die Motivation erhöht. Nach Wolff stammt diese Identifizierung aus den semantischen Prozessen, die der CLIL-Lerner während der CLIL-Arbeit in Gang setzen muss. Außerdem sind in CLIL die von Vygotsky als „obere kognitive“ bezeichneten Fähigkeiten aktiviert: Klassifizierung, Generalisierung, Vergleich, kontrastive Arbeit u.a. Daraus folgt auch eine Steigerung der Motivation, weil sich der Lerner des Lernziels, der Wichtigkeit und der Nutzbarkeit seines Lernens bewusst ist.
- 3- Die Förderung der Interaktion in der Klasse gehört ebenfalls zu den CLIL-Lernzielen. Damit wird die Kommunikation zum konkreten Bestandteil der didaktischen Lernaktivitäten und gleichzeitig wird die sprachliche Kompetenz in einem bedeutungsvollen Kontext gebraucht. Das macht die Kommunikation authentisch und erfordert - wie es zu oft im Fremdsprachenunterricht der Fall ist - keine Inszenierung.
- 4- Mit seinen verschiedenen Komponenten soll CLIL das Schulwissen als Weltwissen deuten, indem es den dichotomischen Unterschied zwischen Schule und äußerer Realität so weit wie möglich vermindert. Die in CLIL geeigneten Sozialformen, (Gruppenarbeit, kooperative Formen des Lernens u.a., vgl. Abb. 1) sind darum auch berufsvorbereitend, weil sie einen Einstieg in die berufliche Teamarbeit vorschlagen. Das ist ein zusätzlicher Vorteil von CLIL. Diese Merkmale zeigen, dass CLIL-Projekte in Fachbereichen sowie das Lernen einer Fachsprache den integrativen Charakter von CLIL nicht verändern dürfen.

Das Ziel in diesem Bereich wird von Wildhage so ausgedrückt:

„Die Kompetenz der Lerner soll in CLIL zu der Fähigkeit führen, argumentativ an einem fachlichen Diskurs teilnehmen zu können“ (2002: 6)

Das erklärte Ziel ist eine sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach, d.h., nach der Definition von Buhmann/Fearns, „die Fähigkeit, in seinem Fach der Berufs-oder Ausbildungssituation entsprechend angemessen zu kommunizieren“, in die man noch „in der gelernten Fremdsprache“ im Fall von CLIL hinzufügen sollte.

Die Stichwörter in der Behauptung von Wildhage lauten „argumentativ“ und „fachlicher Diskurs“ und weisen darauf hin, dass es sich nicht um eine rein terminologische Kompetenz handelt, sondern um eine argumentative. Mit anderen Worten: der CLIL-Lerner sollte in der Lage sein, sich korrekt und verständlich über die gelernten Inhalte zu äußern, die verschiedenen Thesen zu begründen und dazu eine eigene Stellungnahme auszudrücken. Die argumentative Kompetenz durch CLIL sollte meines Erachtens mindestens auf drei Ebenen zu erkennen sein:

- Ebene des Inhalts (fachliches Wissen)
- Ebene der Sprache als Ganzheit (Fachterminologie und alltägliche Sprache)
- Ebene der für das Argumentieren notwendigen sprachlichen Mittel (Konnektoren, Modalwörter, komplexe Syntax)
- Ebene der Begrifflichkeit.

Dieser letzte Punkt ist für die Integration von Inhaltsbegriffen und sprachlicher Begriffsbestimmung verbindlich: Dazu gehört die Terminologie der Fachsprache, aber auch die Fähigkeit, die spezifischen Fachtermini entsprechend umzuformulieren, die Erarbeitung von Definitionen, die Begründung von Meinungen und phatischer Kommunikation, die einen fachlichen Text argumentativ aufbauen.

Die für CLIL wichtigste Konsequenz daraus ist die Integration eines element- und textbezogenen Unterrichts mit dem fachlichem Wissen auch in CLIL-Projekten, wobei ein besonderer Fokus auf der Fachsprache liegt.

3. Ist CLIL in der Primarschule nur in non-verbalen Bereichen möglich?

In der von mir untersuchten Schulpraxis zeigt sich eine interessante Tatsache: Die erfolgreichsten CLIL-Programme werden in der Primarstufe (PS) durchgeführt.

Im Vergleich zu den CLIL-Programmen der Sekundarstufe und der Oberschule erreichen mehr als 80% der Kinder, die ein CLIL-Programm in der PS besuchen, die gewünschten Kompetenzen sowohl in der Fremdsprache als auch im Fach. Wichtig ist auch eine genauere Untersuchung, die mit denselben Kindern in ihrer weiteren Bildung nach der Grundschule erfolgt ist. Im Vergleich zu den vergleichbaren Klassen, die keine CLIL-Programme besucht haben, zeigen CLIL-Lerner eine wesentlich größere Kompetenz in der Fremdsprache, vor allem in der Lernautonomie (also in der Fähigkeit, sich allein zu organisieren, um ein Problem zu lösen oder eine Aufgabe durchzuführen) und in der Kommunikation. Aus einer fachübergreifenden Perspektive wurde festgestellt, dass die Lernmotivation bei den CLIL-Lernern viel größer ist, wobei sie auch mit ihren inhaltlichen Kompetenzen gut abschneiden. Die CLIL-Lerner zeigen sich sehr stark im Bewusstsein der eigenen Lernstrategien und im Aufbau einer persönlichen Lernmethode, dank derer auch die eventuellen inhaltlichen Defizite in kürzerer Zeit lösbar sind als bei ihren nicht in CLIL unterrichteten Kollegen.

Die Gründe für diesen Erfolg sind zahlreich und hängen nicht unbedingt nur von CLIL oder von den dort benutzten Ansätzen ab: Im Grundschulalter verfügen die Lerner über das größte Lernpotenzial, der Lernprozess verläuft noch nicht fachspezifisch, was die Entwicklung der fachübergreifenden Kompetenzen begünstigt; die Kinder arbeiten meistens global und intuitiv, was durch die Benutzung der non-verbalen Zeichen sowie der analogen Kommunikation vollzogen wird.

Ist CLIL nun vor allem in den ersten Schuljahren zu empfehlen?

Obwohl die Grundschulerfahrung entscheidend ist für die Vermeidung zukünftiger kritischer Zeiten, sollte man in Bezug auf CLIL vorsichtig sein. Zu bedenken gebe ich insbesondere das häufige Missverständnis, wonach CLIL in der Grundschule und im Kindergarten am besten gelingt, weil man es hier nur in bestimmten Fächern praktiziert, nämlich Kunst, Musik, Sport. Diese drei Fachbereiche kommen tatsächlich am häufigsten in den Grundschulprogrammen vor - neben Geographie und (weniger verbreitet) Naturkunde.

Ohne die große pädagogische Bedeutung der motorischen und ikonischen Bereiche zu vernachlässigen, sollte man aber beachten, dass CLIL in diesen Fächern oft auf einzelne und isolierte Aktivitäten beschränkt ist, die an sich nicht viel bedeuten und keine oder wenige Spuren hinterlassen. Manchmal ein Lied in der Fremdsprache zu singen oder auf Anweisungen in der Turnhalle zu reagieren oder noch die Namen der Farben in einer Fremdsprache während der Kunststunde zu benutzen sind kein ausreichender Beweis dafür, dass man CLIL anwendet. Wenn diese Aktivitäten episodisch oder sporadisch vorkommen, sind sie kein integriertes Lernen, sondern nur eine Erholungspause.

Im Unterschied dazu sind Singen, Zeichnen und Bewegung integrative Bestandteile des CLIL-Curriculums, wobei sie nicht bloß als isolierte Einheiten, sondern als zu einem ganzheitlichen Projekt gehörende Phasen betrachtet werden. Wenn CLIL Fach- und Sprachunterricht ist, sollte man keine Angst vor der Sprache haben. Das heißt, dass man nicht die so genannten „verbalen“ Fächer automatisch ausschließen muss, um sich für die „leichten“ und praktischen Fächer zu entscheiden. Kunst, Sport und Musik können genau so sprachlich wie Geschichte und Mathematik genau so ikonisch wie Kunst sein. Wieder ist das Hauptkriterium für die Wahl der CLIL-Themen nicht die (angenommene) Fachtypologie der Inhalte, sondern der methodische Ausgangspunkt. Deshalb ist die pädagogisch-didaktische Ausbildung der CLIL-Lehrkräfte wichtiger als ihre institutionelle Rolle. Ob es sich um externe oder interne Lehrkräfte handeln sollte, ist im Gegensatz zur methodisch-didaktischen Vorbereitung relativ unwichtig. Die lebendige Debatte über den idealen CLIL-Lehrer ist also in Bezug auf die methodologischen Voraussetzungen weniger wichtig.

Auch die muttersprachliche Kompetenz spielt in CLIL keine entscheidende Rolle. An diesem umstrittenen Punkt setzt die nächste und letzte Forschungsfrage an.

4. CLIL und Mehrsprachigkeit

Betrachtet man die deutsche Definition, bevor CLIL als Projektmethode in der internationalen fachdidaktischen Landschaft erschien, wurde der Sach- und Fachunterricht als bilingualer Unterricht bezeichnet. Das Wort bilingual sollte heißen, dass mindestens zwei Sprachen präsent sind. Aus den ersten und ältesten Immersionsprojekten - wie es in der Fachliteratur beschrieben wird, z. B. Artigal und Laurén 1995 - handelt es sich eben um eine Immersion, also ein „Sprachbad2, dessen Toleranzgrenze gegenüber der ersten Sprache nicht über 50% des gesamten Curriculums reichte. Bekannt ist auch der Kontext, aus dem die Immersionsprojekte ursprünglich kamen: effektiv bilinguale Länder, in denen die Mehrsprachigkeit offiziell anerkannt und garantiert wurde. Mit anderen Worten: Diese Länder sind durch das Zusammenleben von ethnischen, sprachlichen und kulturell unterschiedlichen Gruppen gekennzeichnet, deren Sprachen als Amtssprachen anerkannt sind (auch in der Variante der regionalen Amtssprache oder unter der Bezeichnung einer gesetzlich geschützten Minderheitensprache). In diesen Fällen spielt die anfängliche Unterscheidung zwischen CLIL in der Fremdsprache und CLIL in der Zweitsprache eine wesentliche Rolle. Abgesehen davon, dass Immersionsprogramme und -projekte oft ein unterschwelliges - berechtigtes - politisches Ziel haben, ist die Trennung zwischen Didaktik der Fremdsprache und der Zweitsprache - auch für CLIL - absolut notwendig.

So ist die Frage über die Rolle der ersten Sprache völlig unterschiedlich in dem einen oder in dem anderen Kontext zu beantworten. Was CLIL in einer Fremdsprache betrifft (das heißt den

Gegenstand dieses Beitrags), ist es unmöglich, die erste Sprache aus den CLIL- Projekten und der CLIL-Praxis auszuschließen.

Dies hat u.a. zwei Ursachen: Das rigide Verbot der ersten Sprache würde die Lerner zu einer Blockade führen, genau so wie die unmittelbare Unterbrechung und Korrektur durch den Lehrer bei eventuellen formalen Fehlern; dabei sind zwei CLIL-Hauptziele, nämlich Aushandeln und Interaktion, ohne die - wenn auch sporadische - Verwendung auch der ersten Sprache unrealistisch.

Sehr interessant sind in diesem Zusammenhang einige Transkriptionen von Dialogen in den von mir untersuchten CLIL-Klassen. Als Beispiel führe ich ein authentisches Gespräch an, das in einer Grundschule stattgefunden hat:

- L. - Okay Martin. Also, aber du wolltest über... Worüber wolltest du sprechen?
M. - Die drei... Wie sagt man "i tre stati dell'acqua"?
L. - Allora. Versuch' mal auf Deutsch. Du kannst... ich spreche über das Wasser..
M - Das Wasser kann fest, flüssig und gasförmig sein. Wenn das Wasser ist fest, die Temperatur ist in, auf 0 Grad, da das Wasser kommt Eis. Wenn das Wasser gasförmig ist, das Wasser dann ist bei 100 Grad und... Das Wasser ist flüssig in die Meeren, Seen und in die Flüssen. In die Meeren ist Salzwasser, in die Flüssen und Seen ist Süßwasser.
L. - Okay, sehr gut. Oder wolltest du etwas anderes sagen?
M. Das Trinkwasser aus die Wälder ist... Der Nutzung ist 0,5% des gesamten Wassers.
- A. - Ich spreche für...
L. - Über!
A. - Über das Wasser.
L. - Welches Wasser?
A. - Und das Wasser, mit das Wasser wir arbeiten.
L. - Wer arbeitet?
A. - Die Mühle, die Fischerei und der Fahrrad, no Wasserkraft und der Tourismus. Mit das Wasser sind die Thermen und... Leben das Wasser ist sehr wichtig für der Klima und für Leben. Das Wasser für Trinkst, sie... sie heißt Trinkwasser. Das Wasser vom Salz sie heißt salzig.
L. - Sag mir vier Wörter über das Wasserkreislauf!
A. - Verdunstung, Verdichtung, es regnet, versickert.
F. - Ich, Tropfen.
L. - Ah die Tröpfen, also viele, also machen wir ein Spiel, die Wörter über Wasser. Fange an, Marco!
M. - In ordine?
L. - Wie Du willst.
M. - Verdunstung.
L. - Martin.
A. - Verdichtung.

- L. - Loris
 L. - Tropfen - versickert - Es regnet .
 L. - Daniel, una parola sull'acqua auf Deutsch.
 D. - Es regnen.
 L. - Wiederhole!
 D. - Es regnen.
 L. - Es regnet. Francesco?
 D. - Versickert.
 F. - Schon gesagt, Francesco.
 D. - Trinkwasser.
 L. - Gut. Mirko.
 L. - Fleißig.
 L. - Fleißig? Nein, über Wasser. Das Thema ist das Wasser. Was ist Wasser?
 M. - Acqua.
 L. - Fleißig è diligente, cosa c'entra? (...) Dai Mirko, schnell.
 M. - Das international Jahr des Wassers.
 L. - Besser.
 M. - Das internationale Jahr des Wassers.
 F. - Sehr gut, Michael.

Wie den Beispielen zu entnehmen ist, wird Italienisch (hier die erste Sprache) nicht nur von den Schülern, sondern auch von der Lehrerin verwendet, jedoch ohne großen Einfluss auf die gesamte Interaktion, die weiter auf Deutsch geführt wird.

Hier werden zwei Fälle gezeigt, für die die Verwendung der ersten Sprache auch in einem CLIL-Projekt die Voraussetzung ist und den Zielen von CLIL nicht widerspricht: eine „Dienstrolle“ der ersten Sprache in der Interaktion und eine Verstärkungs- bzw. Vertiefungsfunktion (über die „Dienstrolle“ der Muttersprache im bilingualen Unterricht vgl. auch Butzkamm 2002: 97).

Die „Dienstrolle“ spielt Italienisch in dem illustrierten Beispiel durch die Worte von Martin, wenn ihm die richtige Definition nicht einfällt („come si dice i tre stati dell'acqua?“). Eine Verstärkungsrolle hat im selben Beispiel die phatische Kommunikation der Lehrerin auf Italienisch („cosa c'entra?, dai, schnell“), wenn sie den Unterschied zwischen dem von Mirko gesagten Wort „fleißig“ und dem auf das Wasser bezogenen Wort (wahrscheinlich „flüssig“) erklärt. Die Übersetzung und die nachhaltige Aufforderung der Lehrerin machen die erwünschte Leistung klarer, gleichzeitig unterbrechen sie die Kommunikation nicht.

Eine „Dienstrolle“ der ersten Sprache kann nicht nur im Notfall vorkommen, obwohl das der häufigste Fall ist, sondern auch als Unterstützung bei den Hausaufgaben, als Hilfsmittel bei der Metakommunikation und allgemein überall dort, wo die Kommunikation ein Hindernis überwinden muss. Ähnlich ist die Funktion der ersten Sprache als Mittel zur inhaltlichen Vertiefung (als Beispiel für weitere Forschungen kann man auch Texte in der ersten Sprache benutzen und sie in der Fremdsprache umformulieren), oder - wie in unserem Beispiel, als phatisch-dialogische Verstärkung. Daraus wird ersichtlich, dass der Wechsel der Sprache nicht systematisch vorkommt und dass dies in der Regel kein klarer Regelverstoß ist. Das ist auf einer politisch-kulturellen Ebene nicht unbedeutend. Da die erste Sprache eine entscheidende Rolle beim Aufbau der eigenen Identität spielt, würde ihre Vermeidung indirekt als Missachtung

wahrgenommen werden. Mehr noch: Die integrative Natur von CLIL richtet sich nicht nur auf eine Verbindung zwischen Fach und Sprache, sondern gilt indirekt auch als natürlicher Kontakt zwischen den verschiedenen Sprachen und Kulturen. Einer der CLIL-Zwecke ist allerdings die Offenheit der Lerner den kulturellen und sprachlichen Varietäten gegenüber, die sie als natürliches Element wahrnehmen sollten. Das ist vielleicht das anspruchsvollste Ziel von CLIL, wobei die interkulturelle Kompetenz durch die Bewegung zwischen den Kulturen und nicht ausschließlich in einer einzigen Kultur als eine natürliche Fertigkeit ausgeübt wird.

Wenn CLIL zu einer Tradition ausgebaut werden soll, in der die Mehrsprachigkeit keine Ausnahme sondern die Regel ist, dann ist das von der Lehrperson indirekt vermittelte Modell auch ein prägender Faktor.

Die Mehrsprachigkeit der Lehrer ist deshalb sehr wichtig, um eine früh angelegte und durchgängige Mehrsprachigkeit in der Schule und in der Gesellschaft anzuregen.

Dem Bedarf an einem CLIL-Paradigma mit Methoden und Theorien, aber auch durch die Berücksichtigung von emotionalen, implizit vermittelten Informationen, sollte man auf dem Weg zu einer mehrsprachigen Kultur auch mit der Überlegung über die unveränderbaren Prinzipien der Immersionsmodelle, wie z.B. "one language one person" nachkommen.

Die CLIL-Lerner, die an den untersuchten Projekten teilnahmen, haben sich klar dazu geäußert: Das Bewusstsein, dass ihre CLIL-Lehrer mehrsprachig sind (sie tun nicht "als ob sie kein Italienisch verstünden"), ist für sie kein Grund, sich auf Italienisch zu äußern. Für sie ist es eher positiv, weil sie wissen, dass die Muttersprache eventuell eine Hilfe sein darf.

Die Mehrsprachigkeit basiert letztlich auch auf der Muttersprache, wenn auch wohl bedacht und dosiert.

5. Fazit

In diesem Beitrag wurde versucht, einigen Problemen Aufmerksamkeit zu schenken, die in der CLIL-Forschung sehr aktuell und häufig anzutreffen sind. Aus dem Vergleich der verschiedenen Thesen kann man folgende Schlüsse ziehen, die weitere und ausführliche Untersuchungen aus der Praxis verlangen:

- 1) CLIL ist weder eine Übertragung von Inhalten von einer Kultur in die andere noch eine Übersetzung von Texten von einer Sprache in die andere: CLIL ist vor allem ein methodologisches Projekt, das bestimmte Voraussetzungen in der Methodik, in den Sozialformen und in dem didaktischen Ansatz hat.
- 2) CLIL sollte drei Lernkompetenzen anstreben: eine sprachliche, eine thematisch-inhaltliche und eine strategisch-prozedurale. Die Integration dieser drei Bereiche verhindert eine zu spezifische Akzentsetzung (wie z.B. die fachsprachliche Terminologie) und ermöglicht die Entwicklung von fachübergreifenden Strategien, zu denen u.a. das schriftliche und mündliche Argumentieren, die Problemlösung und die Interaktion gehören.
- 3) Der integrative Charakter von CLIL erlaubt eine Anwendung auch in der Primarstufe, in der die Lerner eine starke Motivation und einen globalen Ansatz brauchen. Durch CLIL kann mit authentischen Materialien Sprache gearbeitet werden die nicht nur die verbale Sprache benutzen und ein Vorbild der Zielkultur (nicht nur der Zielsprache) vermitteln; die autonome Involvierung der Lerner und ihre aktive Teilnahme sowie die das Aushandeln

und die Interaktion in der Klasse, die Merkmale des *task-based learning* sind, können die Motivation der Lerner und ihre Identifikation mit den durchgeführten Aktivitäten erhöhen.

- 4) Immer mehr scheint sich ein eigenes CLIL-Modell zu entwickeln, das weit entfernt von den ersten Immersionsmodellen ist. Didaktisch aber auch politisch betrachtet hat CLIL einen integrativeren Charakter als die Immersion, weil es die Mehrsprachigkeit und die Interkultur zum Hauptziel hat und die rein defensive Stellung von einer Sprache und einer Kultur gegenüber der anderen ausschließt. Die implizite aber entscheidende Botschaft von CLIL lautet: Alle Sprachen und Kulturen sind gleichwertig.

Literatur

- Butzkamm, Wolfgang (2002): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (eds): *Bilingualer Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 97-115
- Candlin, Cristopher / Dwayne Murphy (eds) (1987): *Language Learning Task*. London: Prentice Hall International.
- Coonan, Carmel Mary (2006): La metodologia task-based e CLIL. In: Ricci Garotti, Federica (a cura di): *Il futuro si chiama CLIL*. Trento: Iprase, I-XI
- Fischer, Roland, persönliches Gespräch auf der Grazer IDV 2005.
- Frigols, Maria, persönliches Gespräch in Heslinki 2006 auf der Konferenz "CLIL: Trojan Horse or Airport 380?"
- Hoffmann, Lothar (1988): *Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Lothar (2001): Fachsprachen. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (eds): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: de Gruyter, 533-543.
- Long, Michael (1985): A role for instruction in second language acquisition: task-based language training. In: Mary L. Tickoo (ed): *Language Syllabus: State of the art*. Singapore: Regionale Language Center, 39-43.
- Nunan, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thürmann, Eike (2002): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?. In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (eds): *Bilingualer Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 75-97.
- Wildhage, Manfred (2002): Von Verstehen und Verständigung. In: *Praxis Geschichte*, 1, 4-10.
- Wolff, Dieter (1996): *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*, Vortrag am 21. 11. 1996 an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal: http://uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/blingualer_sachfachunterricht.htm.

**Förderung und Sensibilisierung
des Sprachbewusstseins**

**Promozione e sensibilizzazione
della coscienza linguistica**

**Sensitisation and Promotion
of Language Awareness**

4

Über die Schwierigkeit, die Sprache des Nachbarn zu lernen

Siegfried Baur, Freie Universität Bozen, siegfried.baur@unibz.it

Abstract

La produzione di vicinanza, quale tentativo di cooperazione tra individui con pari diritti, è portata spesso ad assurdo tramite la creazione, immanente al sistema, di una condizione di convivenza passiva. Ciò accade in Alto Adige spesso contro lo spirito della sua "Magna Charta" (il Secondo Statuto d'Autonomia del 1972). Il principio costitutivo della società altoatesina, è, con un'espressione un po' forzata, quello della "lontananza", vale a dire della conservazione di una distanza di sicurezza inutilmente ampia tra i gruppi linguistici, ossia quello della produzione sociale di distanza tramite il mantenimento di troppe strutture parallele in ambito sociale come anche in ambito istituzionale.

Riferendo i concetti di una teoria sistemica al campo della convivenza tra gruppi linguistici, ci si rende conto che ogni gruppo linguistico influisce sull'altro mediante il carattere del messaggio del proprio comportamento, ed in tal modo anche mediante il modo in cui accoglie, rifiuta o toglie valore all'altro nel rapporto con se stesso. Opera nella realtà della convivenza tra i gruppi linguistici in Alto Adige spesso il meccanismo del doppio legame (del "double bind"), vale a dire della vicinanza svalutata e vengono spesso lanciati messaggi superparadossali che consistono nel mutare la definizione di un rapporto che non è mai stato definito (come per es. il rapporto di fondo tra convivenza e diritto di patria/matria). (cfr. Baur 2000)

1. Einleitung

Aus diesem weiten Feld, das viele Problembereiche anspricht, soll nur der sozialpsychologische Bereich der "entwerteten und entwertenden Nähe" in Minderheits-/Mehrheitssituationen" herausgegriffen werden, der wichtige pädagogische und spracherzieherische Implikationen beinhaltet. (Vgl. Baur 2000)

Einleitend ist es notwendig abzuklären, dass *Nähe* und *Distanz* oder *Nähe* und *Ferne* in den Sozialwissenschaften nicht als gegensätzliches Begriffspaar verstanden werden kann. Man könnte allerdings von einer Antinomie sprechen, wie sie im pädagogischen Bereich häufig anzutreffen sind, wie z. B. die klassische Antinomie „Führen und wachsen lassen!“

Das Begriffspaar „Nähe“ und „Distanz“ „Nähe“ und „Distanz“ kann ferner weder in seiner privaten Beziehungsdimension noch in seinen gesellschaftlichen dynamischen Bezügen als ein Paradoxon bezeichnet werden.

„Die Begriffe *Nähe* und *Distanz* setzen einander voraus, um sinnvoll verwendet werden zu können. Die nächste Nähe, die denkmöglich ist, setzt noch eine gewisse Distanz zwischen zwei Objekten voraus. Fehlt dieser Rest von Distanz, dann wird Nähe zur Fusion und der Begriff Nähe ist nicht länger anwendbar“ (Stierlin 1976: 63)

Beispiele einer paradoxen Kommunikation sind folgende: Es ist verboten zu verbieten! Sei spontan! Für ein friedliches Zusammenleben zwischen den Sprachgruppen! Der paradoxe Kern dieser Aufforderungen besteht darin, dass in einer interpersonalen Situation oder in einer Kontaktsituation zwischen sozialen Gruppen oder Sprachgruppen jemand von einem anderen

ein Verhalten einfordert oder verbal kundtut, das sich der inneren Logik nach nur spontan zeigen kann, das heißt, wenn es nicht verlangt wird, oder wenn es sich einfach zeigt.

Paradox ist ebenso die Affirmation von Nähe bei gleichzeitiger Entwertung dieser Nähe. Dies geschieht beim Zusammenleben mehrerer Sprachgruppen in einem Territorium dann, wenn das *Zusammenleben* fast inflationär als Wert bezeichnet, aber die oft gar nicht intendierte Nähe immer wieder zurückgenommen und eben entwertet wird.¹ Auch von besonders ausgeprägten ethnozentrischen Positionen aus erfolgt diese Entwertung meist nicht in direkter und aggressiver Form. Sie erfolgt vielmehr über die Konstruktion von Situationen, in denen der Wert der Kommunikation und der Kooperation mit der anderen Sprachgruppe nicht ausgeklammert, aber immer wieder durch eine Überbetonung des *Ethnischen* relativiert wird.²

2. „Double - binds“ Kommunikationen

Diese von Bateson Gregory und seinen Mitarbeitern der Palo Alto Gruppe in der zweiten Hälfte der 50-er Jahre erstmals als „double bind“ (Doppelbindung) beschriebene Kommunikationsweise³ baut ein Spannungsfeld zwischen konkurrierenden Werten auf: die Differenz und die Gleichheit.

Dabei wird in mehr oder weniger versteckter Weise die Unmittelbarkeit der ethnischen Empfindung verabsolutiert und die Herstellung von Eindeutigkeit, das heißt das Einnehmen eindeutiger ethnischer Positionen, suggeriert. Auf diese Weise wird implizit verhindert, dass Sachverhalte distanziert betrachtet werden und dass Kooperation und Kommunikation überhaupt effektiv aufgenommen werden. Dadurch wird der andere als Person oder die andere Sprachgruppe permanent herausgefordert und in einen endlosen Kampf verstrickt, der die Schwierigkeiten der Kommunikation zwischen den Sprachgruppen ausweitet und erhöht.

Ziel dieser pragmatischen Paradoxien⁴ ist dann nicht mehr eine konstruktive politische Kommunikation, sondern eine dem Alltagsfundamentalismus⁵ ähnliche Kommunikation, die nur mehr nach vorgegebenen, approbierten Schemata abläuft. Das politische Gespräch als ein Vehikel der Gegenseitigkeit wird so entwertet. Darunter leidet die Anerkennung der BürgerInnen als Gleichberechtigte und es kommt zu einer Neurotisierung der ethnischen Differenz.

1 Petition der Bürgermeister Südtirols, das Selbstbestimmungsrecht und die Schutzmachtfunktion in die neue Verfassung der Republik Österreich aufzunehmen.

2 „Aus demokratischer Sicht ist die ethnische Identität eines Menschen nicht seine primäre Identität, und so wichtig der Respekt gegenüber der Vielfalt in multikulturellen demokratischen Gesellschaften auch ist - die ethnische Identität ist nicht die Grundlage für die Anerkennung der Gleichwertigkeit und damit auch der Gleichberechtigung aller Menschen.“ (Rockefeller 1997: 96)

3 Der Begriff wurde zum ersten Mal 1956 von Bateson, G./ Jackson, Don D./ Haley, J./ Weakland, J. in ihrer Veröffentlichung: *Toward a Theory of Schizophrenia*. Behavioral Science I, 251 verwendet und untersucht.

4 Unhaltbare und unlösbare Situationen in welche der Einzelne - gerade bei gemeinsamer Präsenz verschiedener Sprachgruppen im selben Territorium - innerhalb seiner Sprachgruppe verwickelt sein kann. Der allgemeinste Ausdruck für „double-bind-situations“ oder „Doppelbindungssituationen“ (oder „Zwickmühlen“) ist das Paradoxon der entwertenden und entwerteten Nähe.

5 „Alltagsfundamentalisten reduzieren unbedenklich die Komplexität unserer postmodernen Welt. Sie blenden Kontexte starr und anhaltend aus, üben sich in diachroner Dissoziation, schotten sich brüsk gegen Annahmen von Realitätsvielfalt und Realitätswidersprüchlichkeit ab und greifen dabei auf verfügbare Traditionen, Glaubenssätze und Konventionen zurück. Diese können sie etablierten Religionen (Katholizismus, Islam und fundamentalistischer Protestantismus) oder weltlichen Ideologien (Marxismus und - heute vielerorts wieder erstarkend - Nationalismus) entnehmen bzw. daraus sich etwas für sie Passendes zusammenbasteln. Sie sind überzeugt: Im Reich der menschlichen Beziehungen, Motivationen und der Moral gibt es die objektiv vorgegebene Wahrheit, die sich auf einen Glauben, auf ein *gesundes Volksempfinden*, auf eine Tradition, eine Naturgesetzlichkeit oder was auch immer gründet. Menschliches Handeln, Sprechen und Fühlen haben solcher Wahrheit zu entsprechen. Tun sie das nicht, sind sie falsch und moralisch verwerflich. Es gilt das kompromisslose Entweder-oder: deine Rede sei Ja, ja oder Nein, nein.“ (Stierlin 1994: 145)

3. Interaktionen zwischen den Sprachgruppen in Südtirol

Diese Paradoxien, die im Beziehungsgeflecht zwischen den Sprachgruppen nachweisbar sind und von denen ich nachfolgend ein zentrales Beispiel geben werde, lähmen die Bereitschaft zu echter Kontaktaufnahme, verfestigen Teufelskreise, führen zu sich selbst verewigenden Kommunikationsstrukturen, die nach vorgegebenen Mustern ablaufen, und verhindern nachhaltig die Aufnahme von Kooperation.

Dieser Prozess bewirkt eine Abkehr von den wirklichen Gegebenheiten und Notwendigkeiten der Situation und führt zu „operationalen Schließungen“ (vgl. Luhmann 1984), d. h. dazu, dass man sich in der Festung der eigenen Gruppe, des eigenen Vereines, der eigenen Institution, der eigenen Sprachgruppe absichert und sich durch selektive Wahrnehmung immer wieder die eigenen Grundannahmen, Wertbilder und Leitunterscheidungen bestätigt. Damit schottet man sich auch gegen störende Trends und Argumentationen ab.

Nur Kooperation könnte diesen Teufelskreis sprengen. Kooperation setzt aber Vertrauen voraus, verstanden hier als die wesentlichste Kategorie in menschlichen Beziehungen. Vertrauen entsteht zwischen verschiedenen Sprachgruppen einerseits durch „Trauerarbeit“, durch Aufarbeitung und Bearbeitung bedeutender geschichtlicher Ereignisse, die von den verschiedenen Sprachgruppen konträr interpretiert werden, und andererseits durch probierhandelnde Praxis im Alltag mit den konkreten Vertretern der anderen Sprachgruppe.

Jede Sprachgruppe beeinflusst nämlich die andere durch den Charakter der Botschaft ihres eigenen Verhaltens, und damit auch durch die Art und Weise, wie sie die anderen in der Beziehung zu sich annimmt, zurückweist oder abwertet.

Bevor beispielhaft dargestellt wird, wie ein zentraler Mechanismus der Doppelbindung (des „double bind“), der der „Entwertung“, in der Realität des Zusammenlebens der Sprachgruppen in Südtirol wirkt und zum Tragen kommt, muss auch dieser Begriff einer Klärung zugeführt werden.

„Die Entwertung ist eine Art Antwort auf die Definition, die der andere von sich in der Beziehung zu geben versucht. Sie ist weder eine Bestätigung noch eine Abweisung. Sie ist eine dunkle, in sich widersprüchliche Antwort, die im wesentlichen folgende Botschaft enthält: ‚Ich nehme von dir keine Notiz, du bist für mich nicht da, du existiert nicht‘ “. (Selvini Palazzoli 1988: 31f.)

Und gerade hier liegt die „wundeste“ Stelle bei beiden Sprachgruppen, deren bewusste Bearbeitung und „Vernarbung“ Bedingung der Möglichkeit des Zusammenlebens ist.

Dieses Kennntnisnehmen vom anderen, dieses Mitdenken der Probleme der anderen, wenn gemeinsames Denken noch schwierig ist, ist zwar ansatzweise im Alltag der Personen ohne politische Verantwortung vorhanden (vgl. dazu Baur et al. 1998: 287 ff.), wird aber durch den Mechanismus der „Manipulation“⁶, der von politischen Führungsschichten nicht selten eingesetzt wird, häufig zunichte gemacht.

Es könnte so sein, wie Watzlawick mit Bezug auf familiäre Situationen sagt: „Vertrauen würde mich verletzbar machen, daher muss ich auf meine Sicherheit bedacht sein; und die darin enthaltene Voraussage ist: Der andere würde mich sonst ausnützen.“ (Watzlawick et al.

⁶ Der Begriff Manipulation wird hier verwendet als Auslegen von Beziehungs- und Kooperationsfällen, als Verteilen falscher Quittungen, Handlungen die nicht unbedingt oder nur teilweise bewusst sein müssen und oft auch nur halbbewusst oder unbewusst gesetzt bzw. ausgeteilt werden.

1969: 212) Wie aktuell diese Aussage ist, der Krieg und der „Waffenstillstand“ zwischen Israel und den Hizbollah im Libanon.

4. Ein Beispiel einer pragmatischen Paradoxie

Zusammenleben und „Heimatrecht“

Eine Vielzahl paradoxer Aussagen finden sich gerade in diesem Bereich. Man könnte hier sogar von superparadoxen Botschaften sprechen, die darin bestehen, „...*die Definition einer Beziehung zu verändern, die nie definiert worden ist.*“ (Selvini Palazzoli 1988: 42)

Die Realisierung dieser Beziehung wird aber ständig als neu zu definierender Wert „verkündet“ und abstrakt eingefordert. Der einzige Definitionsparameter wird allerdings nur durch das Attribut „friedlich“ gesetzt und in dieser Verbindung ist die Aussage „friedliches Zusammenleben - *convivenza pacifica*“ wohl die häufigste Aussage, die man in Südtirol hört. Diese Aussage wird jedoch häufig durch die adversative Konjunktion „aber“ begrenzt und damit abgeschwächt, wenn nicht sogar entwertet. Tatsächlich ist es ja so, dass die grundlegende Qualität der Beziehung zwischen den Sprachgruppen nie definiert worden ist. Die Beziehung könnte im Sinne von Demos, d. h. einer Gemeinschaft von StaatsbürgerInnen, nur darin bestehen, dass sie als ein Zusammenleben von „Gleichen“ verstanden wird. Dass dieses Verständnis bisher nicht gegeben war - und zwar weder von deutscher noch von italienischer Seite aus - zeigt sich an der Einschätzung darüber, welchen Sprachgruppen in Südtirol ein „Heimatrecht“ zusteht.

Wenn hier von „Zusammenleben“ und „Heimatrecht“ gesprochen wird, dann geht es um die Definition einer Grundbeziehung, *der* Grundbeziehung, und dazu gehört auch der wesentliche Aspekt, der sich in der Frage äußert: Wem gehört das Land? und zwar faktisch und symbolisch. Das Beharren auf einer mehr oder weniger weitreichenden Abschaffung der italienischen Toponomastik scheint, auf diese Frage, die niemals einvernehmlich beantwortet worden ist, eine relativ deutliche Antwort zu geben. Die stark wahrnehmbare Tendenz zur „Rückverdeutschung“ des Territoriums (vgl. Langer 1996: 203f.) stellt außerdem an und für sich schon das „Heimatrecht“ der ItalienerInnen auch der dritten Generation in Abrede.

Die Forderung nach einem konstruktiven „Miteinander“ von „Ungleichen“ (Einheimische auf der einen und Gäste bzw. Geduldete auf der anderen Seite) ist eine paradoxe Forderung. Sie schafft eine unhaltbare Situation, eine Doppelbindung, aus der sich der Einzelne, oder auch die größere Gemeinschaft, meist nur dadurch befreien kann, dass man erklärt, das Paradoxon durchschaut zu haben. Die Erkenntnis, die daraus entspringt, ist jedoch meist nicht die Realisierung einer Kooperation zwischen „Gleichen“, sondern die „Einsicht“ in die Gefahr der „Verbrüderung“.

Es könnte nun der Eindruck entstanden sei, dass das Thema „Über die Schwierigkeit, die Sprache des Nachbarn zu lernen“ nicht behandelt worden ist. Dies ist aber nicht der Fall.

Wie können die anderen als Nachbarn anerkannt werden, wenn die Frage des „Besitzes“ dieses Landes nicht geklärt ist? Von der Beantwortung dieser Fragen hängt es ab, ob der andere als gern oder ungern gesehener Gast, als Usurpator, als Eindringling, als Gegner, als Eroberer, Eroberter, als Geduldeter oder als Nachbar gesehen wird.

Wie kann also die Sprache des anderen so positiv besetzt sein, dass sie von der übergroßen Mehrheit der Personen der deutschen und italienischen Sprachgruppe mit Interesse, Einsatz und Freude gelernt wird?

Dies wäre aber eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich die beiden Sprachen Deutsch und Italienisch als Zweitsprachen auf einer hohen Kompetenzebene ausbreiten könnten.

Die Ergebnisse der Sprachlehrforschung, die Maßnahmen der Sprachdidaktik, die Intensivierung einer Begegnungspädagogik werden in qualitativer und quantitativer Hinsicht zu einer weiteren Verbreitung der Zweitsprachkenntnisse führen. Auch der Transfer vom Englischen her kann, vielleicht, positiv dazu beitragen. Außer bei relativ kleinen Gruppen von Personen, sind hier jedoch auf Grund der „polemischen“ Beziehungen Grenzen gesetzt. Diese Grenzen werden durch die paradoxe Situation aufrecht erhalten, dass die Grundbeziehung zwischen den Sprachgruppen nicht definiert ist. Das 2. Autonomiestatut regelt diese Beziehung in vielen Aspekten, definiert sie aber letztlich nicht, da diesem Regelwerk, nennen wir es die „Magna Charta“ Südtirols, des Alto Adige, der Autonomen Provinz Bozen, nicht von allen Sprachgruppen dieselbe Funktion zugesprochen wird, nämlich als eine „Verfassung“ für das Leben, das Arbeiten, das politische Handeln und das Sprechen in diesem Lande.

Literatur

- Bateson, Gregory (1972): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Baur, Siegfried / Dello Sbarba, Riccardo (1996): *Schriften zu Südtirol/Scritti sul Sudtirolo*. Meran/Merano: Alpha Beta.
- Baur, Siegfried / v. Guggenberg, Irma / Larcher, Dietmar (1998): *Zwischen Herkunft und Zukunft. Südtirol im Spannungsfeld zwischen ethnischer und postnationaler Gesellschaftsstruktur*. Meran: Alpha Beta.
- Baur, Siegfried (2000): *Die Tücken der Nähe. Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen*. Meran: Alpha Beta.
- Baur, Siegfried (2000): *Le insidie della vicinanza. Comunicazione e cooperazione in situazioni di maggioranza/minoranza*. Merano: Alpha Beta; Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige. *Cultura italiana, Ufficio Bilinguismo e Lingue Straniere*, Collana "Educazione bilingue" n. 22.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rockefeller, Stuart C. (1997): *Kommentar*. In: Taylor, Christian: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/M: Fischer, S. 95 - 108.
- Selvini Palazzoli, Maria. et al. (1988): *Paradoxon und Gegenparadoxon*. Stuttgart: Clett Cotta.
- Stierlin, Helm (1976): *Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Stierlin, Helm (1994): *Ich und die anderen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Watzlawick, Paul / Beavin, J.H. / Jackson, Don D. (1969): *Menschliche Kommunikation*. Bern: Hans Huber Verlag.

Kontrastiver Sprachvergleich beim Erwerb des deutschen Artikelsystems aus der Perspektive von Studierenden mit bulgarischer Muttersprache

Mariana Dinkova, Oberhochschullehrerin in Bulgarien, mdinkova@yahoo.de

Abstract

Im Zeitraum 2002-2004 bestand zwischen den Partnerinstitutionen Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten (VGU) und der Technischen Universität Sofia (Zweigstelle Plovdiv) eine Kooperation im Rahmen des Projekts ‚Sprachbewusstseinsfördernde Grammatikaufgaben‘, eines Pilotprojekts, das als Teil des übergeordneten CHAGAL-Projekts des GRUNDTVIG-Programms erarbeitet und realisiert wurde.

Der vorliegende Beitrag setzt es sich zum Ziel, die Teilnahme der TU Sofia-Plovdiv am Projekt ‚Sprachbewusstseinsfördernde Grammatikaufgaben‘ zu thematisieren.

Der Beitrag liefert methodisch-didaktische Ansätze und Ideen zur Ermittlung und zum Erwerb des deutschen Artikelsystems von Lernenden mit bulgarischer Muttersprache. Ein inhaltlicher Schwerpunkt des Beitrags bilden die auf der Basis des kontrastiven Vergleichs zur Muttersprache erarbeiteten Übungen und Aufgaben, durch die die Lernenden für die Besonderheiten des deutschen Artikelsystems sensibilisiert werden sollten.

Im Vortrag werden die Projektergebnisse interpretiert und Überlegungen bezüglich der Einsatzmöglichkeiten des Übungsmaterials und der Erfahrung in vergleichbaren Unterrichtssituationen angestellt.

1. Ausgangsvoraussetzungen zur Durchführung des Projekts, Sprachbewusstseinsfördernde Grammatikaufgaben‘ an der TU Sofia/Plovdiv

Die Vorstudienlehrgänge der Grazer Universität und der Technischen Universität Sofia/Plovdiv haben im Rahmen des GRUNDTVIG 1 - Projekts CHAGAL (*Curriculum guidelines for access programs into higher education for underrepresented adult learners*) zusammengearbeitet. Das Ziel von CHAGAL war es, Leitlinien für die Curriculumentwicklung an studienvorbereitenden Einrichtungen zu erarbeiten. Die ProjektpartnerInnen kamen aus 9 Ländern und aus 3 unterschiedlichen, einander ergänzenden Arbeitskontexten: aus studienvorbereitenden Einrichtungen, Universitäten und Non-Profit-Organisationen, die mit internationalen Studierenden bzw. anderen unterrepräsentierten Gruppen zu tun haben. Das Kernstück der Publikation ‚CHAGAL Curriculum Guidelines‘ bilden 12 Leitlinien, die einem konsequent studierendenzentrierten und erwachsenengerechten Lehr- und Lernansatz verpflichtet sind.

Die zwölf Leitlinien der Guidelines wurden nicht zuletzt auf der Grundlage von Pilotprojekten erarbeitet, die im Rahmen von CHAGAL durchgeführt wurden. In partnerschaftlicher Zusammenarbeit wurde an der TU Plovdiv und dem Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten das Pilotprojekt ‚Sprachbewusstseinsfördernde Grammatikaufgaben‘ durchgeführt, das von den Lehrenden am VGU Mag. Manfred Schifko und Dr. Wilfried Krenn erarbeitet und gestartet wurde.

Die Hauptaufgabe, die sich dieses CHAGAL-Pilotprojekt gestellt hatte, orientierte sich daran, durch geeignetes Übungsmaterial die Deutschlerner der entsprechenden Zielgruppe zu einem sicheren und fehlerfreien Gebrauch des deutschen Artikels zu befähigen.

1.1 Ziel

Die Teilnahme der TU Plovdiv am Projekt zielte in erster Linie darauf ab, bei Lernenden mit einer Muttersprache, die keinen Unterschied zwischen bestimmtem und unbestimmtem Artikel kennt, nämlich dem Bulgarischen, die Fähigkeit zu entwickeln, im Deutschen zwischen diesen entsprechend zu differenzieren. Durch den Einsatz von entsprechenden, von den Grazer Kollegen Mag. Manfred Schifko und Dr. Wilfried Krenn gewählten Aufgaben und Übungen sollten die bulgarischen Lernenden für die Besonderheiten des deutschen Artikelsystems sensibilisiert werden. Dabei lag der Akzent auf der Bewusstmachung des Phänomens Artikel durch einen kontrastiven Vergleich zur Muttersprache. Die Durchführung des Projekts war daran orientiert, den bulgarischen Lernenden ein Instrumentarium von praxisrelevanten Regeln an die Hand zu geben, das ihnen den korrekten Artikelgebrauch ermöglicht.

1.2 . Die Relevanz des Projektthemas für die Unterrichtspraxis

Die Relevanz des Projektthemas für die Unterrichtspraxis ist unumstritten und unverkennbar.

Bekanntlich ist die Verwendung des Artikels in der deutschen Sprache auf den ersten Blick eine ziemlich einfache Sache, in der Tat handelt es sich aber um ein kompliziertes Phänomen. Noch schwieriger erscheint das Problem für Lernende, in deren Muttersprache der Artikel nicht morphematisch, sondern vielmehr durch Flexionsendungen ausgedrückt wird oder aber gar nicht vorhanden ist.

Der Artikel findet sich zwar in vielen der heute lebenden indoeuropäischen Sprachen, aber keineswegs in allen. So fehlt er in den meisten slawischen Sprachen, darunter auch im Bulgarischen, das zu den Sprachen gehört, die ihre voll klingenden Flexionsendungen erhalten und keinen Artikel ausgebildet haben. Nach dem Verlust der Nominaldeklinaton, d.h. nach dem Abbau des Kasussystems des Altbulgarischen (Altkirchenslavischen) wurde im Bulgarischen der Übergang vom synthetischen zum analytischen Sprachbau relativ schnell vollzogen. Daher kennt die gegenwärtige bulgarische Standardsprache auch das System des Artikels in der Form nicht, wie es in manchen westeuropäischen Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) zu finden ist. Daraus resultieren für Lernende des Deutschen als Fremdsprache mit einer L1 Bulgarisch erhebliche Schwierigkeiten bei der Bewusstmachung des grammatischen Phänomens Artikel und seiner korrekter Anwendung. Was die Beherrschung des deutschen Artikelsystems anbelangt, so befinden sich diese Lernenden im Vergleich zu Lernenden mit der Muttersprache Englisch oder Französisch in einer unvorteilhaften Situation, die nicht zuletzt auf die Spezifik des bulgarischen Sprachsystems zurückzuführen ist, in dem der Artikel nicht als selbstständige Wortart existiert.

1.2.1. Probleme bei der Aneignung des deutschen Artikels seitens bulgarischer Lernender

- a) Da der bestimmte Artikel im Bulgarischen im Unterschied zum Deutschen als ein Morphem realisiert wird, das an das Substantiv bzw. an das das Substantiv begleitende Adjektiv angehängt wird, fällt es bulgarischen Lernenden meistens schwer, das Wesen des bestimmten Artikels im Deutschen zu verstehen. Dem unbestimmten Artikel im Deutschen entsprechen im Bulgarischen das Numerale oder der Nullartikel, deshalb tendieren bulgarische Lernende

oft dazu, den deutschen unbestimmten Artikel als Ausdruck des Numerus aufzufassen und zu gebrauchen.

- b) Der Possessivartikel wird im Deutschen im Unterschied zum Bulgarischen nicht gemeinsam mit dem bestimmten Artikel gebraucht. Das Bulgarische kennt die flektierte Form des Possessivartikels. Die Interferenz der Muttersprache führt bei den bulgarischen Lernenden zu einem doppelten Gebrauch von Possessivartikel + bestimmtem Artikel im Deutschen.

z.B.: **Das mein Haus ist sehr schön.* (bg) *Mojata kashta e mnogo hubava.*

oder

*Das ist mein das Buch. (bg.) *Tova e mojata kniga.*

- c) Es gilt, der Tendenz bei bulgarischen Lernern entgegenzuarbeiten, die sich mit der Gleichsetzung vom deutschen unbestimmten Artikel mit dem bulgarischen Numerales bemerkbar macht. Diese Tendenz führt oft zu Übersetzungs- und Verständnisproblemen.

z.B.: Hast du ein Auto? (bg.) *Imasch li kola?*

**Imasch li edna kola?*

Bulgarische Lerner sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass in diesen Fällen der Gebrauch von Nullartikel oder Numerales mit Bedeutungsunterschieden verbunden ist.

- d) Im Bulgarischen ist der Gebrauch der Numerales *edin*, *edna*, *edno* nur dann zulässig, wenn das Substantiv nicht als ein Gattungsbegriff fungiert.

z.B.: Ein gut erzogener Mensch. (bg.) *Edin dobre vaspitan tschovek*

weiß sich zu benehmen *snae kak da se darshi.*

Ein Löwe ist ein Raubtier. (bg) *Lavat e hischtno schivotno.*

- e) Im Deutschen ist es möglich, bei Abstrakta und Stoffbezeichnungen, die sich auf unzählbare Gegenstände beziehen, den bestimmten Artikel durch den Nullartikel zu ersetzen. Im Bulgarischen ist dies nicht zulässig, was Fehler verursacht.

z.B.: Wissen ist Macht. (bg.) *Snanieto e sila.*

**Snanie e sila.*

Besonders schwierig erscheinen für bulgarische Lernende außerdem die Regeln, nach denen sich im Deutschen der Artikelgebrauch bei den verschiedenen Eigennamen (Personen-, Völkernamen, geographischen Namen etc.) richtet. Daneben kennt die deutsche Grammatik eine Vielzahl von Sonderfällen der Setzung und Nicht-Setzung des Artikels, so bei feststehenden Wendungen und präpositionalen Fügungen mit allgemeiner Bedeutung, in Sprichwörtern und verwandten Wortpaaren, in Schlagzeilen der Zeitungen und in Überschriften, Kommandos, Telegrammen, in der Sprache der Dichtung und manchen Fachsprachen (z.B. des Gerichts).

Diese Besonderheiten können in jeder praktischen Grammatik nachgeschlagen werden. Trotzdem erscheint es notwendig, in Anbetracht der oben genannten typischen Fehler und Schwierigkeiten beim Gebrauch des deutschen Artikels durch entsprechende Übungen und Aufgaben, den Prozess des richtigen Artikelgebrauchs bei einer bestimmten Zielgruppe voranzutreiben.

Durch die Durchführung des Projekts ‚Bewusstheitsfördernde Grammatikaufgaben und Übungen‘ an der TU Plovdiv sollte untersucht werden, welchen Effekt diese ausgewählten, bewusstheitsfördernden grammatischen Aufgaben auf die Beherrschung des deutschen Artikelsystems (des bestimmten, unbestimmten und des Nullartikels) bei den Lernenden der Zielgruppe ausüben.

Ein weiterer Umstand, der die Praxisrelevanz des Projekts in den Vordergrund stellt, ist die Tatsache, dass die meisten im Unterricht DaF eingesetzten **Lehrwerke** bei der Erarbeitung des Übungsmaterials zum Thema Artikel auf die bereits geschilderten Schwierigkeiten der Lernenden der Projektzielgruppe leider nicht oder sehr wenig Rücksicht nehmen.

1.3. Die Zielgruppe des Projekts

Das Projekt richtete sich an erwachsene Lernende, Studierende im Alter über 18 Jahren mit Muttersprache Bulgarisch, denen studienbegleitend DaF-Unterricht erteilt wurde. Die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen im Fach DaF sind für die so umrissene Zielgruppe A2 (Anfängerstufe nach dem Europäischen Referenzrahmen). Die Gruppenstärke betrug 15 Kursteilnehmer für die Experimental- und für die beiden Kontrollgruppen.

Es erwies sich als notwendig, für die so umrissene Zielgruppe das deutsche Artikelsystems mit seinen Besonderheiten auf einem viel expliziteren und detaillierteren Weg vorzustellen und intensiver einzuüben. Man ging davon aus, dass Lernende der genannten Zielgruppe auf Grund der oben geschilderten Unterschiede der Sprachsysteme der Ziel- und Muttersprache insbes. beim Verfassen schriftlicher wissenschaftlicher Texte benachteiligt sind.

2. Methodisches Verfahren

Im Rahmen der Projektarbeit wurde ein Verfahren eingesetzt, das alternativ zu den traditionellen, vom Lehrer frontal erteilten grammatischen Erklärungen und Anweisungen, den Einsatz bestimmter bewusstheitsfördernder grammatischer Aufgaben mit kommunikativer Ausrichtung vorsah. Diese kommunikativen Aufgaben beinhalteten das grammatische Problem (in unserem Fall - den bestimmten, unbestimmten und den Nullartikel), das in Gruppen, interaktiv gelöst werden sollte. In einer Lernergruppe auf A2 Niveau wurden 2 *consciousness raising (CR)-Tasks* zum Erwerb des deutschen Artikelsystems eingesetzt.

Das übergeordnete Ziel des eingesetzten Verfahrens orientierte sich daran, durch die Entwicklung von explizitem Wissen über das grammatische Phänomen Artikel und seine Besonderheiten, die dann von den Lernern analysiert (‚notiert‘) wurden, die Grundlage für einen für die Lerner verständlichen Input zu bilden. Das Verfahren dieses ‚Notierens‘ (*Noticing*) wurde für die Projektarbeit nicht zuletzt deshalb vorgeschlagen und gewählt, weil es die effektive und sinnvolle Verbindung zwischen der Entwicklung von explizitem Wissen über ein Phänomen und seiner eventuellen Aneignung (Beherrschung) seitens der Lernenden ermöglicht.

Das methodische Arbeitssystem des Projekts sah außerdem die Anwendung der gezielten Kontrastierung der Zielsprache mit der Ausgangs- bzw. Muttersprache vor. Das Ziel dabei war, strukturelle Übereinstimmungen und Divergenzen zwischen diesen Sprachen zu finden und auf dieser Basis typische Interferenzen („Fehler“) vorhersagen und somit in gewissem Maße zu ihrer Vermeidung beitragen zu können.

2.1. Die Projektgruppen

Die Untersuchungsarbeit im Rahmen des Projekts erfolgte mit Lernenden aus einer Experimental- und zwei Kontrollgruppen, die über Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 des Europäischen Referenzrahmens verfügten. Da bei den Lernenden der beiden Kontrollgruppen im Vergleich zu der Experimentalgruppe kein einheitliches Sprachniveau festzustellen war, wurden bei ihnen als Sprachstufen control group level plus bzw. control group level minus bestimmt, die leicht über bzw. unter dem Niveau der Experimentalgruppe standen. Das übergeordnete Untersuchungsziel bestand darin, herauszufinden, ob die Implementierung in die Experimentalgruppe von bewusstheitsfördernden grammatischen Aufgaben zu einer erhöhten Bewusstmachung des deutschen Artikelsystems führen würde. Zum Vergleich dienten die Resultate in den zwei Kontrollgruppen, deren Lernenden traditioneller Grammatikunterricht und Erklärungen (Erläuterungen zum Artikelsystem/zur Grammatik) im Sinne des Frontalunterrichts erteilt wurden. Als kurstragendes Lehrmaterial wurde dabei in den 3 Gruppen das gängige Lehrwerk Themen 1&2 aktuell eingesetzt.

2.2. Die Projektabläufe

Die Projektarbeit erfolgte in den folgenden Abläufen:

2.2.1. Einstufungstest

Nachdem allen Lernenden ungefähr 5 Wochen lang Unterweisungen über das deutsche Artikelsystem erteilt worden waren, wurde mit allen ein Einstufungstest zur Bildung der Sprachgruppen durchgeführt.

2.2.2. Arbeit mit Fragebögen (Übersetzungsübung)

Die Arbeit erfolgte nur in der Experimentalgruppe in Dreier-Gruppen, zu zweit oder allein.

Jeder Kursteilnehmer füllte ein Blatt aus. Bezweckt wurde eine kontrastive Gegenüberstellung in der Opposition Deutsch-Bulgarisch hinsichtlich des indefiniten Artikels *ein*, des definiten Artikels *der*, des Possessiv-Artikels *mein* und des Negativ-Artikels *kein*. Dabei war es von besonderer Bedeutung festzustellen, ob es zwischen Deutsch und Bulgarisch gravierende Unterschiede oder manche Gemeinsamkeiten gibt, die nach einer erfolgten ersten Erhebung Thema einer Besprechung und Diskussion sein würden.

2.2.3. Eigentliche *consciousness raising* Aktivitäten (CR1)

Nach der Erhebung und Besprechung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache wurden den Kursteilnehmern entsprechende Hinweise zur Arbeit mit dem Artikel in der Zielsprache erteilt. Dieser Projektablauf stellte sich zum Ziel, anhand eines Arbeitsblatts zu testen, wie gut die Lerner das Artikelsystem beherrschen. 15 Minuten nach dem Austeilen wurden die Blätter wieder eingesammelt und ausgewertet. So konnte der Kursleiter einen ungefähren Eindruck vom momentanen Sprachstand der Lerner in Bezug auf die Artikelverwendung bekommen. Die Arbeit mit den Interaktionsübungen erfolgte in Dreier-Gruppen. Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei der Gruppenzusammensetzung, Gruppendynamik und der kooperativen Binnendifferenzierung in der Gruppe gewidmet. Bessere Studenten haben mit solchen mit niedrigeren Sprachleistungen gearbeitet. Den Studenten wurde genug Zeit zur Verfügung gestellt, um über alle Aspekte des Arbeitsblatts in Ruhe diskutieren, sich austauschen und selbst die richtige Zuordnung induktiv finden zu können. Auf diese Weise

sollten sie explizites Wissen über die betreffende zielsprachliche Struktur (Artikelsystem) aufbauen.

In der zusammenführenden Plenumsdiskussion sollten vor allem die Lerner sprechen, indem sie ihre Lösungen verglichen und darüber diskutierten. Der Kursleiter hielt sich zurück, war aber natürlich die letzte Entscheidungsinstanz. Am Ende sollten alle Lösungsoptionen und Regelzuordnungen ausführlich besprochen worden sein.

2.2.4. Eigentliche *consciousness raising*-Aktivitäten (CR2)

(Formfokussierung Artikelgebrauch induktiv). In dieser Projektphase wurde mit zwei Arbeitsblättern gearbeitet. Das erste Arbeitsblatt war auf Wortschatz- ggf. Wörterbuch-Arbeit fokussiert. Die Kursteilnehmer sollten zuerst mit vorgegebenen Vokabeln arbeiten, bei Bedarf sie im Wörterbuch nachschlagen und so ihr Verständnis sichern. Danach sollten sie mit einigen dieser Vokabeln grammatisch korrekte Sätze bilden. Als Abschluss-Übung hatten sie die Aufgabe, einen Gesamtüberblick über alle Vokabeln zu gewinnen und Vermutungen über einen Text anzustellen, der das ganze vorgegebene Vokabular enthalten würde.

Im zweiten Arbeitsblatt war die Arbeit an einem Lückentext vorgesehen, der mit fehlenden Nomen und Artikeln vervollständigt werden sollte. Im Anschluss an die Textarbeit sollten die Kursteilnehmer gemeinsam in Gruppenarbeit induktiv Regeln für den Artikelgebrauch formulieren.

2.2.5. *Noticing Test*

Durch diesen Test wurde eine erneute Bewusstmachung des grammatisch-semantischen Wertes des bestimmten, unbestimmten und des Null-Artikels bezweckt. Der Test wurde in allen 3 Projektgruppen durchgeführt.

2.2.6. Abschließender C-Test

Er wurde mit allen 3 Projektgruppen durchgeführt und bezweckte anschließend an das Projekt eine Untersuchung der allgemeinen Sprachkompetenz der Lernenden.

2.2.7. Fehleranalyse

In dieser Phase wurden die Fehler der bulgarischen Lernenden analysiert. Anschließend sollte durch speziell für die Zielgruppe erarbeitete Übungen ein Beitrag zur künftigen Vermeidung der Fehler geleistet werden.

3. Projektergebnisse

Die Ergebnisse der Projektarbeit können in zwei Gruppen geteilt werden.

3.1. *Ergebnisse des kontrastiven Vergleichs Deutsch-Bulgarisch*

Die Erhebung der Ergebnisse des kontrastiven Vergleichs zwischen der Ziel- und der Muttersprache der Kursteilnehmer hat ergeben, dass es in Bezug auf den Artikel gravierende Unterschiede gibt, die die Implementierung von bewusstseitsfördernden Übungen und Aufgaben in den Unterricht durchaus rechtfertigen.

In gemeinsamer Arbeit wurden von dem Kursleiter und den Kursteilnehmern die Ergebnisse herausgearbeitet und beschrieben. Es wurde festgestellt, dass die bulgarische Sprache kein ausgeprägt ausgebildetes System des Artikels kennt. In der Funktion als Genus-, Numerus- oder (vereinzelt) Kasusmarker erscheint im Bulgarischen der Artikel in der Form von Flexionsendungen, durch die die oben genannten grammatischen Kategorien kenntlich gemacht werden. Diese

Flexionsendungen (Morpheme) werden ans Substantiv oder Adjektiv angehängt. Im Unterschied zum Deutschen wird im Bulgarischen der bestimmte Artikel als ein Morphem realisiert, das an das Substantiv angehängt wird.

Im Einzelnen ergaben sich nach dem Vergleich folgende Feststellungen:

- Im Bulgarischen existiert kein indefiniter Artikel. Das Substantiv, das im Deutschen von *ein* begleitet wird, wird im Bulgarischen durch die unflektierte Form des Substantivs (oder Nullartikel) wiedergegeben. In manchen Fällen wird dieses Substantiv vom Numerales *„edin“*, *„edna“*, *„edno“* begleitet. Diesen Gebrauch soll man jedoch aus stilistischen Gründen meiden.

z.B. ein Lehrer (bg.) *(edin) utschitel*
 Er ist ein guter Arbeiter. (bg.) *Toj e dobar rabotnik.*
**Toj e edin dobar rabotnik.*
Eine Frau fragt nach dir. *Edna shena pita sa teb.*

- Im Unterschied zum indefiniten Artikel gibt es im Bulgarischen einen definiten Artikel. Seine Herkunft findet man ähnlich wie im Deutschen in den alten Demonstrativpronomina, deren Betonung abgeschwächt ist. Zwar gibt es im Bulgarischen keine Wortart Artikel, doch die Funktionen des bestimmten Artikels werden durch ein Suffix (Morphem) realisiert, das mitunter als postponierter Artikel bezeichnet wird.

z.B. Buch (bg.) *kniga*
das Buch (bg.) *knigata*

Das Vorhandensein dieses postponierten bestimmten Artikels ist eine der wichtigsten Besonderheiten der neubulgarischen Sprache, die sie von den übrigen slawischen Sprachen unterscheidet.

- Der bestimmte Artikel wird also im Bulgarischen nicht durch ein Morphem, sondern durch Flexionsendungen ausgedrückt, die die Funktion des Genus- und Numerusmarkers erfüllen, zum Substantiv gehören und mit ihm zusammen geschrieben werden. Je nach dem Genus und Numerus bekommen die Substantive folgende Morpheme als bestimmten Artikel:

	Maskulina	Feminina	Neutra
Sg.	-at, -jat -a, -ja	-ta	-to
Pl.	-te	-te	-ta

Tabelle 1: Der bestimmte Artikel im Bulgarischen

Maskulina die Formen *-a, -at, -ja, jat*, Feminina die Form *-ta* und Neutra die Form zwischen der so genannten „vollständigen Flexion“ (Palen tschlen), wenn das Substantiv ein Subjekt, ein Prädikativum oder eine Apposition zum Subjekt und der „unvollständigen Flexion“ (kratak Tschlen), wenn das Substantiv im semantisch-syntaktischen Aspekt ein direktes oder indirektes Objekt ist.

z.B. Wie war der Ausflug? (bg.) *Kak besche isletat?*
 Gib mir bitte die Schere! *Daj mi molja noshizata!*
Das Kind schläft jetzt. *Deteto spi sega.*

- In einer Substantivgruppe mit einem Adjektivattribut steht im Bulgarischen das Flexionsmorphem des bestimmten Artikels beim Adjektiv, es ist aber ein grammatisches Kennzeichen der ganzen Wortgruppe.

z.B. Das kleine Kind schläft. (bg) Malkoto dete spi.

Was die inhaltlichen Leistungen und die semantisch-grammatischen Funktionen des bestimmten Artikels betrifft, so bestehen vielfach funktionale Äquivalenzen zwischen den Artikelsystemen im Bulgarischen und Deutschen. In semantisch-logischer Hinsicht dient der bulgarische bestimmte Artikel genauso wie der deutsche präponierte bestimmte Artikel dem Ausdruck der Definitheit versus Indefinitheit, der Generalisierung versus Individualisierung und der Bekanntheit versus Unbekanntheit.

Besonders sinnvoll war die Formulierung einer praktischen Regel, nach der für den Gebrauch vom definiten/indefiniten Artikel im Deutschen vielfach der bulgarische Satz maßgebend ist. Die Lernenden haben erkannt, dass einem flektierten Substantiv des bulgarischen Satzes im deutschen Satz ein mit dem bestimmten Artikel gebrauchtes Substantiv entspricht. Eine unflektierte Form des Substantivs ist dagegen einem Substantiv mit dem unbestimmten Artikel oder mit Nullartikel im deutschen Satz äquivalent.

z.B. *Deteto igrae v gradinata.* (dt.) Das Kind spielt im Garten.
Momitscheto ima nova roklja. Das Mädchen hat ein neues Kleid.

- Dem Possessiv-Artikel *mein* entspricht im Bulgarischen das Possessivpronomen, dass vor einem Substantiv die Kennzeichnung von Genus und Numerus übernimmt. Im Unterschied zum deutschen Possessivartikel existiert das Possessivpronomen im Bulgarischen in einer vollen und einer Kurzform und kann sowohl mit dem bestimmten Artikel (flektiert) als auch ohne ihn (unflektiert) gebraucht werden.

z.B. Mein Hut ist neu. (bg.) Mojata schapka e nova. (volle Form, flektiert) oder
Schapkata mi e nova. (Kurzform)
 Gestern traf ich deinen Freund. (bg.) *Vtschera sreschtnach tvoja prijel.* (voll, unflekt.) oder
Vtschera sreschtnach prijelja ti. (Kurzform, nicht flekt.)

Auch für diese Besonderheit konnte eine praktische Regel formuliert werden. Der deutsche Possessivartikel kann im Bulgarischen auch durch das reflexivische Possessivpronomen *svoj, svoja, svoe, svoi* (volle Form) oder *si* (Kurzform) wiedergegeben werden, wofür im Deutschen keine Analogie existiert.

z.B. Ihr nehmt eure Hüte. (bg.) *Vie vsimate svoite schapki.*
Vie vsimate schapkite si.

- Analog zum Fehlen des indefiniten Artikels ist in der bulgarischen Sprache auch kein Negativ-Artikel vorhanden. Seine Funktionen übernehmen lexikalische Mittel z.B. Negationspartikeln und -lexeme etc.

z.B. Kein Student hat das Buch gelesen. (bg.) *Nikoj student ne e protschel knigata.*

Sie hat sich keinen neuen Mantel gekauft. *Tja ne si kupi novo palto.*

Er hat kein Geld.

Toj njama pari.

In Bezug auf den Gebrauch des Negativartikels und seine Übersetzung ins Bulgarische haben Lernende und Kursleiter gemeinsam die praktische Regel formuliert, dass in der bulgarischen Entsprechung eine doppelte Negation möglich bzw. unerlässlich ist.

z.B. Kein Kandidat hat sich gemeldet (*bg.)Nikoj kandidat ne se obadi.*

- Eine Nicht-Setzung des Artikels (Null-Artikel) findet sich im Bulgarischen ähnlich wie im Deutschen bei Titeln, Berufs- und Nationalitätsbezeichnungen, Stoffnamen Personen-, Städte- und Ländernamen, festen Redewendungen, Anreden, Maß- und Mengenbezeichnungen.

3.2. Ergebnisse des Einsatzes von grammatischen Übungen zur Förderung der Bewusstmachung des deutschen Artikelsystems

Die Auswertung der Ergebnisse des kontrastiven Vergleichs zwischen der Ziel- und der Muttersprache der Kursteilnehmer hat ergeben, dass es in Bezug auf den Artikel gravierende Unterschiede gibt, die die Implementierung von bewussthetsfördernden Übungen und Aufgaben in den Unterricht durchaus rechtfertigen.

Die Erwartungen, die die Verfasser und Instruktoren des Projekts in seine Realisierung gesetzt haben, betrafen einerseits das Erreichen eines höheren Niveaus der Bewusstmachung bzw. der Beherrschung der grammatischen Zielstruktur Artikel bei der Experimentalgruppe im Vergleich zu den beiden Kontrollgruppen. Andererseits erhoffte man sich von der Verwirklichung des Projekts, dass die interaktiven grammatischen Übungen und Aufgaben von den Kursteilnehmern positiv akzeptiert werden und den Erwerb des grammatischen Lernstoffes wesentlich erleichtern würden.

Aus diesem Blickwinkel sollen die Ergebnisse des Noticing Tests nur in ihrer Beziehung zu der allgemeinen Sprachkompetenz der Lerner interpretiert werden, weil bekanntlich das Wissen über das deutsche Artikelsystem und sein korrekter Gebrauch die effiziente Einwirkung von einer Reihe grammatischer Regeln fördert, die auf der Ebene über der Satzebene angewendet werden sollen, auf der Aspekte wie Textkohäsion, Trema-Rhema-Gliederung etc. eine wichtige Rolle spielen.

In diesem Sinne muss darauf hingewiesen werden, dass ungefähr 50 % der Kursteilnehmer der Experimentalgruppe beim Bewusstmachungstest (Noticing-Test) ein viel höheres Niveau als im Prätest über die allgemeine Sprachkompetenz erreicht haben. Etwa 30% der Kursteilnehmer dieser Gruppe zeigten im Noticing-Test wesentlich bessere Ergebnisse als im Prä-Test und im Post-Test.

In den beiden Kontrollgruppen, die mit den bewussthetsfördernden Übungen nicht gearbeitet, sondern nur im Frontalunterricht Erklärungen über die Zielstruktur erhalten haben, korrelierten die Ergebnisse des Noticing- Tests im Unterschied zu der Experimentalgruppe in viel höherem Maße mit ihrer allgemeinen Sprachkompetenz.

Die Ergebnisse der Auswertung des Einsatzes von bewussthetsfördernden Übungen und Aufgaben lassen uns zur folgenden Schlussfolgerung kommen: Die Arbeit mit Übungen und interaktiven Aufgaben zur Förderung der Bewusstmachung des deutschen Artikelsystems führte bei ungefähr 50 % der Kursteilnehmer der Experimentalgruppe zu wesentlich besseren

Ergebnissen bei der Aneignung der Zielstruktur Artikel und dieses Ergebnis liegt bedeutend höher als jenes der beiden Kontrollgruppen, wenn als Basis des Vergleichs das Niveau der allgemeinen Sprachkompetenz herangezogen wird.

4. Überlegungen zur Auswertung des Projekts

Neben der ausgeprägten Praxisorientiertheit des Projekts, 'Grammar consciousness-raising tasks' und seiner Aktualität für die Unterrichtssituation im Fach DaF insb. für Deutschlerner bulgarischer Muttersprache lassen sich seine Vorzüge in einigen Hauptaspekten zusammenfassen.

Die Wahl der Regelerarbeitungsverfahren und die Art des Einsatzes von Übungen zur Bewusstmachung des deutschen Artikelsystems sind eng an den Aneignungsprozess gebunden und führen zur sicheren und automatisierten Verwendung der zielsprachlichen Grammatik in Form korrekter Äußerungen. In einem kognitiv-kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachen-Unterricht sollen das bewusste Wahrnehmen und Verstehen grammatischer Phänomene favorisiert werden. Im Rahmen des Projekts erfolgte dies durch die Ermöglichung der Anwendung induktiver, deduktiver und signal-grammatischer Verfahren. Die Erstbegegnung mit dem neuen grammatischen Inhalt vollzog sich durch didaktisiertes und kontextualisiertes Sprachmaterial. Auf diese Weise wurde das komplizierte System des deutschen Artikels ins Zentrum des Lernprozesses gerückt und den Lernern bewusst gemacht. Eine explizite Regelformulierung hatte die Funktion kognitiver Strukturierungshilfen, um dem Lernenden die Struktur der Zielsprache transparent zu machen.

Durch eine breite Palette von geeigneten Übungen wurden die Lernstadien der Erstkonfrontation mit der grammatischen Erscheinung und deren Bewusstmachung effizient erfasst und gestaltet. Als Übungstypen waren sowohl integrierende als auch wiederholende, aber auch reproduktive und relativ ungesteuerte produktive Übungen präsent.

Was die Übungsformen betrifft, so sah das Projekt den Einsatz von Zuordnungsübungen, Komplementationsübungen (Lückentexten) sowie von Übungen zum Transferieren vom Sprachmaterial und solchen speziellen Übungen vor, die zur Vermeidung der für die bulgarischen Lernenden typischen Interferenzfehler beitragen sollten.

Ein besonderer Vorzug des Projekts war das kontrastive Herangehen an das grammatische Phänomen Artikel. Der Sprachvergleich diente den Zwecken der Aufdeckung von strukturellen Übereinstimmungen und Divergenzen zwischen L1 und L2

Unseres Erachtens weisen die oben angeführten Hauptaspekte der Projektauswertung seine Praxisorientiertheit sowie seinen hohen Stellenwert für die Ziele des DaF-Unterrichts überzeugend nach. Denn Fragestellungen seitens der Kursteilnehmer wie:

- Unter welchen Bedingungen soll der bestimmte, oder der unbestimmte oder der Null-Artikel stehen?
- Wann darf man frei zwischen verschiedenen Artikelwörtern wählen?
- Welche Konsequenzen hat die Entscheidung für diesen oder jenen Artikel?

verdienen mit Sicherheit unsere Aufmerksamkeit als Lehrende und es bedarf viel Anstrengung und Arbeit, damit die Lernenden zu einem korrekten Artikelgebrauch in der Zielsprache befähigt werden können.

Literatur

- Grimm, Hans-Jürgen (1987): Lexikon zum Artikelgebrauch. Leipzig: Enzyklopädie.
- Scatton, Eduard (1984): A reference grammar of modern Bulgarian. Columbus, Ohio.
- Gramatika na savremennija balgarski knishoven esik w tri toma. Tom 2: Morfologija. BAN. Institut po balgarski esik. Sofia 1980. 115-146
- Doye, Peter (1987): Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht. München
- Petkov, Pavel et al. (2004): Deutsche Grammatik im Vergleich mit der Grammatik der bulgarischen Sprache. Sofia: Faber.
- Bausch, Karl-Richard u.a. (eds) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag.
- Ilieva, Despina (1989): Balgarski esik sa studenti isutschavashti balgarski esik isvan Balgarija. Bratislava: Slovenske pedagogicke nakladatelstvo.
- Projekt CHAGAL www.vwu.at/chagal/

Smart Messages: The Whistled Languages of La Gomera (Spain), Antia (Greece) and Kuşköy (Turkey) - state of research and open questions

Bettina Gartner, bettina_gartner@yahoo.de

Oliver Streiter, National University of Kaohsiung, ostreiter@nuk.edu.tw

Abstract

All around the world - in Europe as well as in China and South America - about 1% of the languages are not only spoken, but can be whistled in certain situations. These "whistled languages" are an amazing and extreme form of human communication that in spite of being a global phenomenon that has the potential to shed light on the nature of the human language capacity and its origin, has been largely unexplored. Even now, as most whistled forms are threatened with extinction, research has not been stepped up to analyse and document these forms of communication and currently only the French bioacoustic Julien Meyer is running a greater project on the topic. As a consequence, only a dozen out of the approximately 70 whistled languages have been analysed at all. Completely unclear are the circumstances under which humans developed a system that permits the translation of words of the spoken language into whistles. Obviously there are some common features to the whistled languages described: They are located in mountainous regions and dense forests where whistles that carry information over kilometres facilitate communication. This however doesn't fully explain why the phenomenon is limited to certain mountainous areas. Research on whistled languages will thus have to extend the currently used linguistic and bioacoustic frameworks and include sociolinguistic and socio-historical aspects related to the usage of whistled languages. We propose to unite the different levels of description in a GIS (Geographical Information System) to explore the reasons which have given rise to the genesis of whistles as a smart form of communication.

1. State of research

Whistled languages are languages which can, in addition to being spoken, also be whistled. These whistles are, by and large, conventional translations of vowels, consonants or tones into whistled modulations. Although these translations are conventionalised, they show traces of iconicity. Thus high vowels of the spoken language are translated into high whistles and low vowels into low whistles. In tonal languages the pitch level might follow the tones of the language.

A whistled language is generally referred to by the name of the spoken language, e.g. *Mura Pirahã*, but sometimes has its own name for the whistled form, e.g. the Spanish whistled on La Gomera is called *El Silbo*. When a spoken language changes or is replaced by another language, the whistled form is assumed to change as well, in the same way as German Braille changes with the spelling reform. *El Silbo* thus shifted from the language of the Guanches in the 16th century to Spanish. Although we know little about the relation between changes in the spoken language and the whistled language, we currently find no language that died in its spoken form but continued to be whistled. Theoretically, however, this would be possible.

Some of the whistled languages also have additional modes of communication, all of which, including whistling, are also known as *speech surrogates*. *Mura Pirahã*, spoken and whistled in the Brazilian rain forest, can in addition be hummed and sung. In other parts, whistled speech can alternate with talking instruments, such as drums or flutes.

The first traces of whistled languages in scientific literature can be found in the 19th century in anthropological descriptions (Fritsche 1867; Quendenfeldt 1887; Lajard 1891). The first serious attempts to describe and analyse whistled languages scientifically took place only in the middle of the 20th century. This led in 1976 to the publication of two standard-works (Busnel & Classe, 1976 and Sebeok, 1976). Currently little research is conducted on whistled languages so that most whistled languages are essentially unanalyzed. Compared to trendy research topics such as sign languages or the analysis of Internet chats, research on speech surrogates is almost absent. Currently only the French bioacoustic Julien Meyer is conducting a greater project on the topic.

As most of these whistled forms are threatened with extinction, research should be stepped up considerably before whistling disappears under the pressure of migration into urban areas, technically supported communication through Internet or mobile devices, and personal mobility. That is, factors that once promoted the use of whistled forms of speech are gradually disappearing and with them the possibility for us to understand their contribution to the origin of the whistled forms of communication. Research in this area should thus not only be fostered in general, but should provide sufficient space beside the analysis of linguistic and bioacoustical aspects for the analysis of the largely unexplored socio-historical background of whistled languages.

1.1 *Whistled languages: their origins and distribution*

Whistled languages developed in different cultures and from different languages. These languages do not belong to specific language families, nor do they share typological features, e.g. tonal vs. non-tonal languages, basic word order SVO, SOV, VSO etc. and, certainly, they are not part of a *Sprachbund*. A pure linguistic analysis is thus unlikely to yield insight into the question of how and why these forms of communication developed.

When looking at the geographical and cultural aspects of whistled languages, we see that they share some common features, e.g. they are found in cliffy mountains or dense forests where communication over larger distances is difficult. In addition, whistled languages are mainly used by shepherds (living quite isolated) to send messages and orders to humans and animals. In other cultures, whistled languages are used by hunters who try to coordinate their actions without scaring their prey. In spite of these similarities and their obvious connection to the genesis of a whistled form of speech, these features do not explain the genesis of these forms of communication. There are thousands of languages in cliffy mountains or dense forests which did not develop this form of communication! Sometimes even languages of the same language family live side by side in the same terrain under similar social and economical conditions and the speakers of one language whistle, while speakers of the other language not only do not whistle, but do not even know about the whistling of their neighbours. Regarding the origins of whistled languages, we thus remain in the dark:

"We cannot discover any obvious relationship between the various populations which use the whistled languages ... and one can only conclude that these are either independent

inventions or vestigial remains of a proto-historical general phenomenon which has succeeded in surviving under certain geographical and cultural conditions.” (Busnel & Classe 1976: 13)

<i>regions with whistled languages</i>	<i>name of the (whistled) language</i>	<i>linguistically and bioacoustically described by</i>
Europe		
Gomera (Spain)	Silbo Gomero (Spanish)	Classe (1956,1957,1963); Busnel and Classe (1976); Busnel and Siegfried (1990); Trujillo (1978); Meyer (2005)
Island of Evia, village of Antia (Greece)	Greek	Xiromeritis (1991); Charalambakis (1993); Meyer (2005)
Kuşköy (Turkey)	Turkish	Busnel (1970); Lenneberg (1970); Leroy (1970); Moles (1970); Meyer (2005)
village of Aas (Pyrénées, France)	Béarnais (variety of Gascon)	Busnel et al. (1962)
North America		
St. Lawrence (Alaska)	Yupik	detected only in 2005
Middle and South America		
Mexico	Amuzgo; Chinantec; Chol; Mixteco; Nahuatl; Otomi; Totonac; Zapotec	
	Kickapoo	Ritzenthaler and Peterson (1954); Hurley (1968); Voorhis (1971)
	Mazateco	Cowan (1948, 1952); Busnel (1981); Meyer (2005)
	Tepehua	Cowan (1952, 1971,1972)
Bolivia	Sirionó	
Brasil	Mura Pirahã; Gaviaõ; Surui; Wayãpi	
Asia		
Burma	Chin	
Nepal	Chepang	Caughley (1976)
Thailand and Laos	Akha	Meyer (2005)
	Hmong	Meyer (2005)
Yunnan (China)	Bai	Xian-Ming (2002)
Africa		
Westafrica	Bafia; Bape; Birifor; Bobo; Burunsi; Paguri; Ewe; Fongbe; French; Marka; Ngwe; Tshi; Ule; Yoruba; Banen (Ndiki); Moba; Ari; Bencnon	
	Diola (Senegal)	Moreau (1997)
Oceania		
Papua New Guinea	Gasup; Binumarien	
	Abu (Wam, Arapesh)	Nekitel (1992)

1. Wanted: whistled languages around the world

2. Whistled languages: simple codes or sophisticated systems?

Whistled languages are not a fully autonomous communication system such as sign languages. To the contrary, they are strongly connected to the local language - in the way that the spoken words are "translated" into whistles. The vocabulary, the grammar and the phonology (at least regarding the rhythm of a sentence) are more or less maintained. In non-tonal languages the whistles mimic the normal movements of the tongue. The "i" for example is sounding higher than the "a" - as well as the tongue is lying higher in the mouth when forming the "i" than when forming the "a". According to Meyer (2005) vowels in whistled non-tonal languages are lying in a certain band of frequency while consonants are expressed by shorter and longer glissandi, i.e. they are formed as (continuous or interrupted) variations in the frequency range.

Whistles are not as easy to understand as spoken words as the complex speech signal is replaced by a simplified image with better transmission properties. A successful communication requires thus considerable training on both sides and messages sometimes have to be repeated several times. Whistled languages, however, are not simple codes that produce only stereotype messages. Far from it! They are sophisticated systems that permit one to express every kind of message. In other words: All that can be said can also be whistled.

1.1 *Whistles: How they are produced and what physical characteristics they have*

In Africa and Mexico whistled languages are actively used only by men. Women are able to understand them but they don't whistle. The gender-specificity however is not a feature particular to whistled languages. It can be found with other speech surrogates, or in the use of specific scripts or a specific language for one of the sexes. In all the other parts of the world except Africa and Mexico, the whistled languages are used by both sexes.

Whistles seem to transport more than mere semantic information. Busnel (1976) tried to show that they carry also some sort of non-verbal information like the whistler's age, sex, or even the whistler's identity or mood.

Whistles are either produced by the lips only or with the help of fingers and leaves. The sound production is thus different from overtone singing, where the signal produced by the vocal cords is selectively amplified by manipulating the form of the resonant cavities.

Hands are sometimes used like a megaphone, i.e. to direct or amplify the signal. The whistles produced in this way have physical properties necessary to make a communication over long distances possible, e.g. up to 10 kilometers on the Island of La Gomera. The frequency of whistles is much higher than that of a spoken language. Their frequencies range from 1200 to 4000 Hertz, while the fundamental frequency of a male and female speaker range from 80 to 200 and 150 to 350 Hertz respectively. In addition, spoken languages add to the fundamental frequency F0 the harmonics F1 and F2 and thus have a relatively wide band of frequencies which redundantly encode the message while whistles concentrate on a small band of frequencies, which, according to Meyer (2004) makes the signal resistant against reverberation. In addition, the whistles can reach a loudness of 130 dB, which is louder than human shouting (100 dB) or a helicopter (110 dB) and similar to an air raid siren (130 dB).

2.2 *The reaction of the brain*

In 2005 two psychologists (Manuel Carreiras from the University of La Laguna in Tenerife and David Corina from the University of Washington) examined the brains of whistlers and non-

whistlers by magnetic resonance tomography and analysed how they react in front of a whistled signal. They could show that the brains of whistlers process the whistled signals in the same areas as used for the processing of spoken language, areas which are also activated by the language of deaf-mutes. The brains of the control group of people who do not understand whistled languages reacted totally differently and show no activation in the brain areas responsible for the processing of language. Corina summarizes their work:

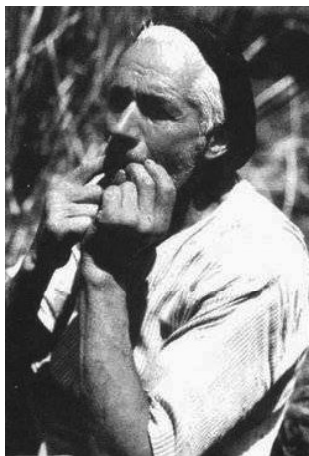
“Our results provide more evidence about the flexibility of human capacity for language in a variety of forms. These data suggest that left hemisphere language regions are uniquely adapted for communicative purposes, independent of the modality of signal.” (Shepherds whistle while they work and brains process sounds as language, <http://uwnews.washington.edu/ni/article.asp?articleID=7171> visited: 31.09.06)

3. The European Whistled Languages

When talking about rather unknown and strange phenomena you don't necessarily have to imagine remote places and mystical people. Whistled languages for example also exist in Europe. Since 1999 - when the last whistler died - one of them was used in the village of Aas in the French Pyrenees. Nowadays three whistled languages in Europe are still alive: one at the Spanish Island of La Gomera; another at Antia, a village of the Greek Island of Evia (Euboea) and the third in the Turkish region of Kuşköy.

- **El Silbo - the whistled language of La Gomera**

The world's most famous and best analysed whistled language is that of the Canary Island La Gomera. It is the whistled form of the local Spanish dialect and the only one with its own name: It's called *Silbo Gomero* or short *El Silbo* (which in Spanish means *the whistle*).



A silbador from Gomera(Photograph by Manuel Carreiras)

Already the Guanches - the original inhabitants of the Island - probably used a form of whistled languages. In the 15th century, when the Spanish conquered the Island, the whistled language was adapted to the new (Spanish) language of the new lords.

El Silbo was recorded for the first time in the 17th century. The whistled language then was also used in the neighbouring islands of El Hierro, Tenerife and Gran Canaria. It only survived

at La Gomera where it was used very frequently since the 1960th. Then the whistled language declined. In 1999 (when the last French whistler at Aas died) the local government of La Gomera decided to establish *whistling of El Silbo* as a school subject for children until the age of 14. Since then it has been taught 25 minutes a week in all schools of La Gomera (see Trujillo 2005).

El Silbo is the only whistled language to have its own phonetic transcription. The whistled vocabulary is thought to have approximately 400 words. Linguists are still arguing on how many vowels and consonants there are in El Silbo. Busnel (1976) and Meyer (2005) talk about 5 vowels and nearly all consonants. Tujillo (1978) insists on 2 vowels (one for "i" and "e"; another for "a", "o", and "u") and only 4 consonants ("ch" for t, ch, s; "k" for p and k; "y" for d, n, ñ, l, ll, y, r, rr, λ; "g" for b, f, m, g, j (h)). And Isidro Ortiz (in: Trujillo 2006), a teacher of El Silbo, names 4 vowels (a, e, i o, u = o) und 4 consonants („che" for t, ch, s; "ye" for d, n, ñ, l, ll, y, r, rr; "ge" for b, m, g, j and "ke" for p, k, f).

- **The whistled language of Antia (Greece)**

The Greek village of Antia lies in the province of Karystia situated in the south-east of the Island Evia (Euboea). The whistled language which is used there was first described by Xiromeritis and Spyridis in 1991. At that time Antia had around 100 inhabitants, the most of them were shepherds. Surprisingly, the people living in the neighbourhood of Antia seem neither to use nor to understand the whistled language.

As at La Gomera the whistled language of Antia is used to communicate with humans as well as to command animals such as dogs and cattle. Obviously, whistled orders for animals have only a limited semantic value and do not have any pendant in the spoken language.

Whistling in Antia is very vital and used not only for long-distance communication. "Whistlers in Antia converse with each other over short distances too, even when they are in the same room. When someone is approaching, the whistlers can convert their whistled speech into normal talk or they can continue whistling", writes Charalambakis (3).

Children learn the whistled language by doing at the age of 8 or 9.

The origins of the whistled language of Antia are nebulous. According to a legend, it already existed in the 5th century B.C. (Charalambakis 1994: 391).

- **The whistled language of Kuşköy (Turkey)**

The situation in Kuşköy seems to be totally different from that of Antia. Instead of existing since thousands of years it is thought to have developed only during the past 100 years. "The oldest inhabitants who in 1964 were between 75 and 80 years of age, asserted that in their youth it did no exist in its present form, that around 1900-1910 it was used exclusively for controlling animals, and that the present-day whistled language grew out of that. In view of the difficulties that beset that kind of enquiry, we cannot unreservedly either endorse or reject this account, which was given only incidentally", write Busnel and Classe (4).

Elsewhere than at Antia the whistled language of Kuşköy is not only used in one single village but in the whole region, which covers around 30 villages and 5000 square kilometres. Kuşköy - which means "village of the birds" - lies in the north-east of Turkey, near the coast of the Black Sea.

As the phone was installed in Kuşköy just a few years ago, the whistled language is still strongly present. However there seems to be a sort of social barrier - insofar that the whistled language is only used by shepherds and not, as at La Gomera, by the whole population. (Busnel & Classe 1976: 22)

4. Open questions: What we want to know about whistled languages

When analysing, documenting and comparing whistled languages it seems indispensable to follow an interdisciplinary approach. Apart from linguistical and bioacoustical questions socio-historical ones should also be integrated.

4.1 Linguistical questions

Linguistical and bioacoustical analyses of whistled languages have in part already been done. But as we showed for the case of the Spanish El Silbo (which is the best analysed whistled language) there are still many discrepancies that should be cleared. Using the research already existing there should be developed a system that shows and compares in a simple way the basic structures and characteristics of the whistled languages.

It should also be analysed whether whistled languages are always following the grammar, the vocabulary and the syntax of the local spoken language or if there exists a sort of "universal whistled grammar".

Very import aspects are the advantages and the disadvantages that whistled languages have compared to the spoken word. Which non-verbal-information can they transmit and where are their limits? Are there jokes in whistled languages as there are in the spoken ones? And: How restricted is the vocabulary - in other words: Are people able to whistle words they have never heard or can they whistle only known (spoken) words? Moreover it would be interesting to see whether in Kuşköy, where the whistled language is used in many villages, there are some sort of whistled dialects.

4.2 Socio-historical questions

Whistled languages are not only a system of communication; they are also a part of the history and the identity of a certain region. Therefore it's very important to look not only at their linguistic characteristics but also at their sociological, ethnological and historical ones, at the so called *Lebenswelten* in which the whistled languages are embedded. Such analyses are totally missing, although they are very important because right in the last 50 years there were a lot of social changes and technical evolution that influenced the development of the whistled languages. It should be shown who used the whistled language decades ago and who is using it now (in order of sex and generation). In which circumstances and how often were whistled languages used in the past (long-distance-communication, communication in the village, communication with animals, switching between whistles and spoken words) and in which circumstances and how often they are used now. It would also be interesting to collect more anecdotes regarding the use of whistled languages. And, it should be analysed, how the project of teaching El Silbo at school influences and changes the everyday use of the whistled language at La Gomera.

4.3 *Methodology of research*

In order to comprehend the whistled language not only from a linguistic and bioacoustic point of view but as a whole cultural system it is necessary to examine the way of life and the circumstances in which the whistled languages exist. Therefore interviews (oral history) and monitoring (e.g. participating at the whistling-lectures at La Gomera) are needed. The analysis of local newspapers and magazines as well as historical archives should complement other data collection.

For the documentation of whistled languages multi-media sequences, transcriptions and translations can be freely stored in the "Natural Language Resource Description Framework" (NLRDF) built at the National University of Kaohsiung and European Academy of Bolzano/Bozen by Oliver Streiter and Mathias Stuflesser. But for a better understanding of these languages it will also be necessary to register besides the pure whistles also film-records and pictures which show how, when and where whistles are used, as has become standard in the digitalization and archiving of non-whistled languages.

Extending the linguistic database XNLRDF (Streiter / Stuflesser 2005) by a GIS we will be in state to map the available linguistic data and the collected socio-cultural data on available and free GIS data on economic systems, population density, religion, and the geographical properties to explore the possible reasons which gave rise to the whistling of languages. The scientific approach of analysing and comparing whistled languages will thus for the first time extend to sociological, cultural and historical characteristics of whistled languages and open a vast and unique field of research.

Bibliography

- Busnel, Ren-Guy et al. (1962): Sur l'aspect phonétique d'une langue sifflée dans les Pyrénées françaises. Reprinted in: Sebeok, Thomas et al. (ed) (1976): *Speech Surrogates: Drum and Whistle Systems*. The Hague/Paris: Mouton & Co, 2, 900-913.
- Busnel, René-Guy (1970): Historical briefing of the whistling language of Kusköy. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 1029-1030.
- Busnel, René-Guy and Classe, André (1976): Whistled languages. Communication and Cybernetics 13. Berlin: Springer - Verlag.
- Busnel, Ren-Guy (1981): Bioacustica de la lengua silbada mazateca. In: *Ciencia y desarrollo*, 39, 178-184.
- Busnel, René-Guy and Siegfried, J.R. (1990): Paroles, langages et langues sifflées. Paris: Service de Film de Recherche Scientifique.
- Carreiras, Manuel ; Corina, David et al. (2005): Linguistic perception: neural processing of a whistled language. In: *Nature*, 433 (7021), 31-32.
- Caughley, Ross C. (1976): Chepang Whistle Talk. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 997-1022.
- Charalambakis, Christopher (1994): A Case of Whistled Speech from Greece. In: Philippaki-Warbuton, Irene et al. (ed): *Papers from the first international conference on greek linguistics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 389-396.
- Classe, André (1956): Phonetics of the Silbo Gomero. In: *Archivum Linguisticum*, 9, 44-61.
- Classe, André (1957): The whistled language of La Gomera. In: *Scientific American*, 196, 111-124.
- Classe, André (1963): Les langues sifflées, squelettes informatifs du langage. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 983-992.
- Cowan, George M. (1948): Mazateco whistle speech. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 1385-1393.
- Cowan, George M. (1952): El idioma silbado entre los Mazatecos de Oaxaca y las Tepehuas de Hidalgo. Mexico. Reprint in: *Speech Surrogates*, 2, 1394-1399.
- Cowan, George M. (1971): Whistled Tepehua. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 1400-1409.
- Cowan, George M. (1972): Segmental features of Tepehua whistle speech. In A. Rigault and R. Charbonneau (eds.), *Proceedings of the Seventh International Congress of Phonetic Sciences*, Montreal, 1971, 695-98. *Janua Linguarum, series maior*, 57. The Hague: Mouton.
- Hurley, William M. (1968): The Kickapoo Whistle System: A Speech Surrogate. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 1426-1433.
- Lajard, M. (1891): Le langage sifflé des Canaries. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 954-965.
- Lang, Laura (1998): *Managing Natural Resources with GIS*, Redlands: ESRI Press.
- Lenneberg, Eric (1970): An acoustic analysis of the Turkish whistling language of Kusköy. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 1043-1056.
- Leroy, Christine (1970): Étude de phonétique comparative de la langue turque sifflée et parlée. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 1128-1173.

- Meyer, Julien (2004): Bioacoustics of human whistled languages: an alternative approach to the cognitive processes of language. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-37652004000200033&lng=pt&nrm=iso (visited 5.10.2006)
- Meyer, Julien (2005): Description typologique et intelligibilité des langues sifflées, approche linguistique et bioacoustique. Thèse de Doctorat. Lyon: inedited.
- Moles, André. (1970): Études socio-linguistique de la langue sifflée de Kusköy. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 1090-1127.
- Moreau, Marie-Louise (1997): La communication sifflée chez la Diola (Casamance, Sénégal). <http://www.senegalaisement.com/NOREF/communicationsiffleediola.html> (visited: 31.09.06)
- Nekitel, O.M. (1992): A perceptual analysis of Abu`-Wam whistled speech. In: Duton, Tom et al. (ed): *The Language Game: Papers in Memory of Donalds C. Laycock*. Canberra, 299-311.
- Quendenfeldt, H.M. (1887): Pfeifsprache auf der Insel Gomera. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 939-953.
- Ritzenthaler, R.E. und Peterson, F.A. (1954): Courtship whistling of the Mexican Kichapoo Indians. Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 1400-1411.
- Sebeok, Thomas et al. (ed) (1976): *Speech Surrogates: Drum and Whistle Systems*. The Hague/Paris: Mouton & Co, 1+2.
- Streiter, Oliver and Stuflesser, Mathias: XNLRDF, the Open Source Framework for Multilingual Computing. In: Ties, Isabella (ed.): *Lesser Used Languages & Computer Linguistics*. Bozen/Bolzano: European Academy, 27th-28th October 2005. http://140.127.211.214/pubs/files/nlrdf_lulcl_10.pdf (visited: 04.10.06)
- Trujillo, Ramón (1978): *El Silbo Gomero: análisis lingüístico*. Tenerife: Editorial I. Canaria - I. Andrés Bello.
- Trujillo, Ramón (2005): *El Silbo Gomero. Materials didácticos*. Canary Island: Conserjería De Educación, Cultura y Deportes Del Gobierno De Canarias - Dirección General De Ordenación e Innovación Educativa. http://www.educa.rcanaria.es/UnidadProgramas/recursos/upload/pconcan_Silbo_Gomero.pdf (visited: 31.09.06)
- Von Fritsche, K.W.G. (1867): Reisebilder von den Kanarischen Inseln. In: *Mittheilungen aus Justus Perthes' geograpische Anstalt*, 22, Gotha: Justus Perthes.
- Voorhis, Paul H.: Notes on Kickapoo Whistle Speech (1971). Reprinted in: *Speech Surrogates*, 2, 1434-1443.
- Xian-Ming, Y. (2002): The talking musical instruments of the province of Yunnan. In: *Ethnomusology research seminar*. London : Goldsmith University.
- Xiromeritis, N. and Spyridis, H.C. (1991): A Whistling Language in the Village Antias in the Greek Island of Evia. In: *Glossologia*, 7/8, 219-224.

Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein angehender Fremdsprachenlehrer/innen

Sabine Grasz, Universität Oulu, Finnland, Sabine.Grasz@oulu.fi

Abstract

Multilingualism is one of the key-features of European language policy and a central theme of research on foreign language learning and teaching. In this paper a project in the Department of German, French and Scandinavian Languages at the University of Oulu, Finland, will be presented. After giving an overview of the theoretical and institutional background, the goals and the content of the project will be outlined. The aim of the project is to raise students' and future language teachers' awareness of multilingualism and to provide methodological input which enhances multilingualism in foreign language teaching. In concrete terms, the students will reflect on their own multilingual potential, on their attitudes towards their languages and on the role of their *multilingual potential* in the language learning process. In the second phase, the students should proceed from the evaluation of their own learning process and their own language biography to the role of multilingualism in language teaching and thirdly, they should develop concrete applications in the area of pragmatics, semantics and syntax on the basis of linguistic analyses.

1. Voraussetzungen

Mehrsprachigkeit gilt als *Schlüsselmerkmal Europas* (Eurobarometer 2006: 1), was sich zum Beispiel an dem langfristigen Ziel der Europäischen Union sehen lässt, dass alle EU-Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Fremdsprachen sprechen sollen. Auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung nimmt die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit eine immer wichtigere Rolle ein. (Clalüna/Schneider 2003: 7) sprechen sogar von einem "Paradigmenwechsel von einer primär auf die Einzelsprachen fixierten Theorie und Praxis hin zu differenzierten Konzepten der Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik". Die Ziele, die das *Europäische Jahr der Sprachen 2001* verfolgte, waren "die reiche sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zu betonen, Mehrsprachigkeit zu fördern und alle Europäer zu lebenslangem Sprachenlernen zu ermuntern"¹. Auch der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* hat sich die Förderung der mehrsprachigen Kompetenz zum Ziel gesetzt und das *Europäische Sprachenportfolio* dient als Instrument, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Erfahrungen zu dokumentieren. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht spricht Krumm (2003: 47) von einer „curricularen Mehrsprachigkeit“ und stellt fest, „[w]enn Schülerinnen und Schüler mehr als eine Fremdsprache lernen, so sollte das Lernen der verschiedenen Sprachen aufeinander bezogen sein“ (ebda: 46). Doch Krumm (2005: 45) meint weiter:

Bislang ist unser Fremdsprachenunterricht auch da, wo er mehrere Sprachen anbietet, additiv und unkoordiniert. So wenig wie um die mitgebrachten Sprachen wissen viele Lehrkräfte, die eine Sprache unterrichten, welche Sprachen ihre Schüler daneben oder danach lernen. Ordnung in die Sprachenvielfalt zu bringen bleibt den Lernenden allein überlassen.

¹ Zitiert aus dem Informationsmaterial des finnischen Amtes für Unterrichtswesen (Opetushallitus) zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001; erschienen am 8.1.2001; übersetzt: S.G.

Das mag auch daran liegen, dass in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern der „Paradigmenwechsel“ hin zur „curricularen Mehrsprachigkeit“ noch nicht vollzogen ist. Zumeist werden die einzelnen Fremdsprachen isoliert voneinander studiert und selten im Rahmen des Philologiestudiums oder in der Fachdidaktikausbildung miteinander verbunden. Es herrscht ähnlich wie im Schulunterricht ein Fokussieren auf ein einziges Fach vor und Mehrsprachigkeitskonzepte werden mitunter sogar als Bedrohung des eigenen Unterrichtsfaches gesehen. Sprachen und die damit verbundenen Kulturen werden traditionell als statische und in sich abgeschlossene Systeme betrachtet und gelehrt. Bezüge zwischen den einzelnen Sprachen werden nur selten hergestellt. Oft hat das auch institutionelle Gründe: Die einzelnen Sprachen werden zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten studiert, was die angesprochene Isolation verstärkt.

2. Das Projekt

Im Folgenden soll ein Projekt am Institut für Germanistik, Romanistik und Skandinavistik an der Universität Oulu, Finnland, vorgestellt werden, das zum Ziel hat, diese isolierte Beschäftigung mit den einzelnen Sprachen aufzulösen und das Konzept Mehrsprachigkeit in die Ausbildung der Philologen/innen und speziell der zukünftigen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen zu integrieren.² Im Rahmen mehrerer Kurse wird von den Studierenden in Gruppen- und Einzelarbeiten das Thema Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet.

2.1 Theoretische Grundlagen

Unter Mehrsprachigkeit wird in diesem Projekt kein *doppelter Monolingualismus* (vgl. Herdina/Jeßner 1997: 45), keine *additive Mehrsprachigkeit* (vgl. Krumm 2005), sondern eine Art *vernetzte Mehrsprachigkeit* verstanden. Trim et al. (2001: 17) stellen dem Begriff der Mehrsprachigkeit die *Vielsprachigkeit* gegenüber, unter der sie die „Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder d[ie] Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“ verstehen. Mehrsprachigkeit definieren sie folgendermaßen:

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

Für den Fremdsprachenunterricht ist also nicht nur die „kommunikative Kompetenz“ der Lernenden, - oder mit anderen Worten: der Sprachbestand wichtig, sondern auch das Sammeln von Sprachlernerfahrungen. So wird nach Neuner (2005: 17) nicht nur das deklarative Wissen der mehrsprachigen Lerner/innen erweitert, sondern auch das prozedurale:

Die Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache erweitern einerseits den Sprachbestand, der durch die Muttersprache zu Grunde gelegt wurde, sie fügen andererseits den Sprachlernerfahrungen, die beim muttersprachlichen Spracherwerb durchlaufen

² Die Planung und Auswertung dieses Projektes geschieht im Rahmen meiner Doktorarbeit, die sich mit der Mehrsprachigkeit als Potential im Unterricht von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache beschäftigt.

werden, neue Dimensionen hinzu. Sie öffnen so beim Tertiärsprachenlernen - bildlich gesprochen - das Tor zur Erweiterung des Sprachbesitzes (deklaratives Sprachwissen) und des Sprachlernbewusstseins (prozedurales Wissen).

2.2 Institutioneller Hintergrund

Die institutionellen Rahmenbedingungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts in Finnland scheinen auf den ersten Blick für das Ziel Mehrsprachigkeit günstig zu sein. Alle Schüler/innen lernen neben der ersten Fremdsprache (zumeist Englisch) auch noch als Pflichtfach die zweite Landessprache (Schwedisch für die finnischsprachigen Finnen/innen bzw. Finnisch für die schwedischsprachigen Finnen/innen). Damit erfüllen junge Finnen/innen schon heute das oben erwähnte langfristige Ziel der Europäischen Union. Über die Pflichtfremdsprachen hinaus belegt ein großer Teil der Gymnasiasten noch eine dritte Fremdsprache, manchmal auch nur in relativ geringem Stunden- bzw. Kursumfang.

Das finnische Schulsystem unterstützt eine vielfältige Ausbildung in Fremdsprachen, die Einstellungen der Finninnen und Finnen gegenüber Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen sind aber negativer als im europäischen Durchschnitt. Laut Eurobarometer (2006: 6f.) spricht sich die Mehrheit der Finnen/innen (53%) dagegen aus, dass die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen eine politische Priorität sein sollte (europäischer Durchschnitt: 28%) und „nur“ 40% der Bevölkerung kann sich mit der Aussage „Jeder in der Europäischen Union sollte in der Lage sein, zusätzlich zu seiner Muttersprache noch zwei weitere Sprachen zu sprechen“ identifizieren (europäischer Durchschnitt: 50%). Diese Einstellungen spiegeln sich auch im derzeitigen Rückgang der freiwillig gewählten Fremdsprachen wider.

Fremdsprachenlehrer/innen in Finnland unterrichten zumeist zwei, manchmal auch drei Fremdsprachen. So belegen die meisten angehenden Fremdsprachenlehrer/innen am oben genannten Institut eine Kombination der Fächer Deutsch, Schwedisch, Französisch und Englisch. Die fachdidaktische Ausbildung ist von der philologischen Ausbildung getrennt. Ein Teil wird von den Studenten/innen der Fremdsprachenphilologien gemeinsam absolviert, ein Teil in nach Hauptfächern getrennten Kleingruppen. Das Nebenfach (die so genannte Zweitsprache) wird in der Fachdidaktikausbildung im Allgemeinen wenig berücksichtigt.

Obwohl die institutionellen Voraussetzungen für das Konzept Mehrsprachigkeit günstig erscheinen, kommt es selten zu einer Vernetzung zwischen den Sprachen, weder in der philologischen noch in der fremdsprachendidaktischen Ausbildung. Vorherrschend ist eine starke Identifikation mit einer Sprache („Hauptsprache“) und Kultur.

2.3 Ziele des Projekts

Im Rahmen des Projekts soll zum ersten Mal mit Studierenden der verschiedenen Philologien die bisherige isolierte Beschäftigung mit den einzelnen Sprachen aufgebrochen und bewusst ein Bezug zwischen den einzelnen Fächern hergestellt werden. Folgende Ziele stehen im Mittelpunkt des Projekts:

- Aufbrechen der isolierenden Betrachtungsweise, Herstellung von Bezügen zwischen den einzelnen Fächern - Vernetzung
- Erhöhung des Bewusstseins für Mehrsprachigkeit unter den Studenten/innen und angehenden Fremdsprachenlehrern/innen

- Förderung von Sprachbewusstheit/-aufmerksamkeit, aber auch Kulturbewusstheit/-aufmerksamkeit
- Erarbeitung von Möglichkeiten, wie der Fremdsprachenunterricht eine „vernetzte“ Mehrsprachigkeit fördern kann

2.4 Inhalte des Projekts

Das Thema Mehrsprachigkeit soll innerhalb des Projekts aus unterschiedlichen Perspektiven von den Studierenden in Einzel- und Gruppenarbeiten behandelt werden. Konkret werden sich die Studenten/innen zu Beginn mit ihrem eigenen mehrsprachigen Potential auseinandersetzen und ihre Einstellung zu den Sprachen hinterfragen. Sie sollen die Rolle ihrer Mehrsprachigkeit im Lernprozess reflektieren, z.B. mit Hilfe der Frage, ob sie früher erlernte Fremdsprachen als Lernhelfer oder als Hindernis beim Erlernen neuer Fremdsprachen sehen oder wie weit sie selbst auf bereits vorhandenes - deklaratives und prozedurales - Sprachwissen zurückgreifen. In einem zweiten Schritt soll von der Beurteilung des eigenen Lernprozesses und der eigenen Sprachbiographie auf die Rolle der Mehrsprachigkeit im Unterricht übergegangen werden und im Zuge linguistischer Analysen ganz konkrete Einsatzmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht erarbeitet werden. Dabei sollen sich diese drei Ebenen - die Lernerebene, die didaktische Ebene und die linguistische Ebene - ständig überschneiden und ergänzen.

Die Lernerebene

Auf dieser Ebene geht es in erster Linie um die Ermittlung subjektiver Theorien und um die intensive Beobachtung des eigenen Lernprozesses. Dabei sollen folgende Aspekte beachtet werden:

- Das eigene mehrsprachige Potential/ individuelle Mehrsprachigkeit
- Reflexion der Einstellungen zu den erlernten Sprachen
- Individuelle Lernzielbestimmungen in den einzelnen Sprachen
- Sprachbewusstheit und metakognitive Kompetenz

Methoden der Datenerhebung, wie z.B. Befragungen, Introspektion und Retrospektion, Tagebuchstudien und Lautdenkprotokolle sollen zuerst von den Studenten/innen selbst verwendet und danach im Rahmen von Projektarbeiten an Schulen ausprobiert werden.

Die didaktische Ebene

Auf dieser Ebene soll die Rolle der Mehrsprachigkeit im Unterricht aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden.

- Einstellungen von Lehrern/innen gegenüber der Mehrsprachigkeit der Schüler/innen: Sehen sie das mehrsprachige Potential der Lernenden als Hilfe im Lernprozess oder als Hindernis/ Störung? Wie beurteilen sie Interferenzen aus anderen Sprachen?
- Sind metalinguistisches Bewusstsein, deklaratives und prozedurales Wissen explizite Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts?
- Werden die Lernenden zum prozeduralen Transfer ermuntert? Sind Sprachlernstrategien expliziter Bestandteil des Unterrichts?

Hier steht die Analyse von Unterrichtsmethoden und Lehrmaterialien im Mittelpunkt, wobei die Studierenden auch Sprachenlehrer/innen befragen sollen und Unterrichtsbeobachtungen durchführen werden.

Die linguistische Ebene

Auf der linguistischen Ebene geht es um die Analyse der Sprachen, die konkret in den individuellen Lernprozessen beteiligt sind und um die Analyse von Sprachdaten.

- Position des Deutschen in der konkreten Sprachenfolge: zumeist Finnisch - Englisch - Schwedisch - Deutsch (oder: Deutsch - Schwedisch)
- Erarbeitung von Schnittstellen zwischen den Sprachen, z.B. im Bereich des Wortschatzes/ der Semantik, der Grammatik und der Pragmatik
- Wie kann linguistischer/deklarativer Transfer zwischen den Sprachen begünstigt werden?
- Metalinguistische Kompetenz als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts

Auf dieser Ebene soll der Fokus ganz bewusst nicht auf dem negativen Einfluss der Sprachen untereinander liegen. Es geht z.B. nicht darum, im Rahmen von Fehleranalysen Interferenzen zu analysieren, statt dessen sollen die Möglichkeiten des (positiven) Transfers hervorgehoben werden. Also: "Wo kann man beim Fremdsprachenlernen an schon vorhandenem Sprachwissen und grundlegenden Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen anknüpfen und diese erweitern?" (Neuner 2005: 25) Dahinter steht die Annahme, dass "Variabilität (nicht nur im Performanzbereich) die Norm ist, auch wenn wir eine für die Theoriebildung notwendige Idealisierung der Kompetenz berücksichtigen" (Herdina/Jeßner 1997: 57) und sie außerdem ein "konstitutiver Teil einer Sprachkompetenzbetrachtung" (ebda) ist.

3. Ausblick

Auch wenn sich das Projekt zum Ziel setzt, das Thema Mehrsprachigkeit in das Studium von Fremdsprachen einzuführen, kann es nur als Anfang gesehen werden auf dem Weg zur festen Verankerung von Mehrsprachigkeitszielen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern/innen. Um das zu erreichen, bedarf es einer konstruktiven und breiten Kooperation der Fachdidaktiken und der Philologien. Es bedarf sicherlich auch einer „Ethik der Mehrsprachigkeit“ (Marx 2002: 24), damit die Zusammenarbeit innerhalb von Mehrsprachigkeitskonzepten nicht als Bedrohung, sondern als sinnvolle Erweiterung und Bereicherung der eigenen sprachlichen Perspektive gesehen wird. Unter diesen Voraussetzungen kann auch eine systematische Entwicklung einer länderspezifischen Mehrsprachigkeitsdidaktik und -methodik (vgl. ebda: 23f.) gelingen. Vorarbeiten dazu, z.B. welche Stellung Deutsch in der spezifischen Sprachenabfolge in Finnland einnimmt und wie diese Position im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache berücksichtigt werden kann, sollen im Rahmen des Projektes, das hier vorgestellt wurde, geleistet werden.

Bibliographie

- Herdina, Philip / Jeßner, Ulrike (1997): Dynamisierung des Fremdspracherwerbs durch Mehrsprachigkeit - Theoretische Implikationen. In: Stegu, Martin / de Cillia, Rudolf (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft. Beiträge zum 1. verbal-workshop, Dezember 1994*. Frankfurt/M.: Lang (Sprache im Kontext 1), 45-61.
- Europäische Kommission (2006): Eurobarometer Spezial 243 „Die Europäer und ihre Sprachen“. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Mehrsprachige Welt - einsprachiger Unterricht? Plädoyer für einen Deutschunterricht mit bunten Sprachbiographien. In: Schneider, Günther / Clalüna, Monika (Hrsg.): *Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: IUDICIUM, 39-52.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Council of Europe Publishing. 35-49
- Marx, Nicole (2002): Mehrsprachigkeitsforschung und Lerntheorien. In: Schneider, Günther / Clalüna, Monika (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 75, 21-25.
- Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Council of Europe Publishing. 13-34.
- Schneider, Günther / Clalüna, Monika (Hrsg.): *Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: IUDICIUM 2003.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel / Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit)

Die Vielschichtigkeit des Deutschen in Südtirol - und wie wir damit umgehen

Franz Lanthaler, Freie Universität Bozen, franz.lanthaler@unibz.it

Abstract

Il contributo cerca di chiarire, cosa possa fare la linguistica per rendere più proficui gli interventi per favorire il plurilinguismo in Alto Adige.

Anche se vista da fuori la provincia di Bolzano potrebbe sembrare un paradiso plurilingue, le cose non stanno così. L'eredità storica dei Fascismi tedesco e italiano, "le insidie della vicinanza" (vedi Baur 2000), la distribuzione della popolazione sul territorio e soprattutto la diglossia funzionale dei germanofoni della zona sembrano ostacolare l'accesso alla lingua seconda, sicché non si possa parlare di un bilinguismo e plurilinguismo diffuso nell'area.

Ma più di questi fattori storici e socio-culturali, secondo me, incidono le attitudini. La valutazione della - o meglio delle varietà substandard parlate quasi esclusivamente dai germanofoni nell'uso quotidiano.

Nel passato gli Altoatesini di lingua tedesca stessi non davano molto prestigio alla loro parlata. Ora sembrerebbe delinearsi una svolta. Per la prima volta un numero cospicuo di lemmi Sudtirolesi viene riportato da vocabolari della Germania e dell'Austria, il che vuol dire che è stata codificata la variante dello standard tedesco locale. Ed anche i dialetti della zona ultimamente vengono rivalutati.

Se la linguistica riesce a far valere la sua vista delle varietà linguistiche, che da dignità e valore uguale a tutte le forme linguistiche, anche se non hanno la stessa valenza, arriveremo a risultati migliori nel nostro impegno di promulgare un bilinguismo comunicativo.

1. Deutsch im Sprachraum Südtirol

Bei einer Tagung im Tessin im Jahre 2001 hat Peter Auer eine Forderung von Peter Hartmann vom Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre wieder aufgegriffen und diesen so zitiert: Eine „realistische“, also „realitätsnahe“ Sprachauffassung verfähre „weniger reduktiv, also ‚sachgerechter‘“ (als die derzeitige Linguistik es über weite Strecken tue), „weil sie die Spracherscheinungen so aufnimmt, wie sie vorkommen, und so viel wie nötig an realem Umfeld mit in die Analyse einbezieht, um ihr Vorkommen zu erklären.“ (Auer 2003: 178)

Auf unsere Thematik bezogen, stellt sich die Frage, was denn diese Wissenschaft dazu beiträgt, dass die Menschen in unserem Land mit den hier herrschenden äußerst komplexen sprachlichen Verhältnissen das Leben bewältigen. Denn, so fährt Auer in seinem Zitat fort, die Sprachwissenschaft müsse den Lebensbezug der Wissenschaft wieder herstellen, „indem Ergebnisse erzielt und in einer Art und Weise formuliert werden können, die sich im außerwissenschaftlichen Kontext für dort anfallende Problemlösungen einsetzen lassen“ (Hartmann 82: 3 zit. nach Auer a.a.O.).

Wenn wir den Slogan der Umweltschützer „global denken, lokal handeln“ auf unser Fach anwenden, kommen wir zur Beschreibung sprachlicher Kleinräume, in denen Sprache unter jeweils anderen Bedingungen erworben und gebraucht wird. Für Südtirol trifft dies in besonderem Maße zu.

1.1 Harte Fakten

Wir stellen uns also zunächst die Frage: „Unter welchen Bedingungen wird in Südtirol Sprache erworben und gebraucht?“

Da ist einmal das Erbe, das die Geschichte den drei Sprachgruppen hier hinterlassen hat. Das Ringen um eine Lösung der Probleme, die die beiden Kriege und die faschistischen Regimes beider Seiten im letzten Jahrhundert hier hinterlassen haben, hat schließlich zu einer politischen Regelung geführt, die heute die Gleichstellung der beiden Sprachen Deutsch und Italienisch und die Anerkennung des Ladinischen garantiert.

1.1.1 Diglossie

Was den Spracherwerb und den Sprachgebrauch bei allen Sprachgruppen in diesem Land jedoch am nachhaltigsten zu bestimmen scheint, ist die große strukturelle Distanz zwischen Dialekt und Standard bei der deutschsprachigen Bevölkerung, mit einer entsprechenden funktionalen Diglossie, die, wie wir noch sehen werden, von vielen als problematisch empfunden wird, deren Überwindung aber von den Deutsch Sprechenden nur als Dialektverlust gesehen werden könnte. Die Tatsache, dass es in dieser Sprachgruppe keine Untergruppe gibt, bei der das Hochdeutsche ein solches Prestige genießt, dass es auch in der alltäglichen privaten Konversation verwendet würde, gewährleistet die Stabilität dieser Diglossie, auch wenn sich zwischen den beiden Systempolen einzelne Diskrete herauszubilden beginnen, zum Teil schon herausgebildet haben. Trotzdem gibt es keine Motivation für DialektsprecherInnen sich im informellen Kontakt des Hochdeutschen zu bedienen – außer mit Personen, die den Dialekt nicht beherrschen. Wir werden noch darauf zurückkommen, was das bedeutet.

Zur Stabilität der diglossischen Situation trägt auch die Kleinräumigkeit der deutschen Dialekte bei. Zwar können städtische Koinés in den größeren Zentren entstehen, die sich von den tieferen Taldialekten in Richtung Standard bewegen, vor allem im syntaktischen Bereich und auf pragmatischer Ebene, sie sind aber noch immer stark von den Basisdialekten der betreffenden kleinen Region geprägt. Vor allem deshalb gibt es in Südtirol keine deutsche Umgangssprache.

Die erwähnten Unterschiede zeigen sich nicht nur bei der Gegenüberstellung von Ost-West im Tirolischen Sprachatlas (siehe Meraner/Oberhofer 1982), sondern auch innerhalb dieser größeren Regionen schälen sich kleine und kleinste Gebiete mit zahlreichen Isoglossen heraus, die einzelne Täler und Seitentäler abtrennen, ja sogar innerhalb derselben verlaufen (Lanthaler/Meraner 1994). Diese Vielfalt bringt für die Dialekt sprechende deutschsprachige Bevölkerung keinerlei kommunikative Probleme mit sich, auch nicht für die in der „Diaspora“ lebende italienischsprachige Bevölkerung, wohl aber für die städtische Bevölkerung nicht deutscher Muttersprache. Dies geht unter anderem aus der Übersicht über die Repertoires der einzelnen Sprachgruppen und ihrer Untergruppen bei Mioni klar hervor (Mioni 1990: 22 f.).

Repertorio linguistico dei germanofoni sudtirolesi			
A ₁	Hochdeutsch (tedesco standard)	A ₂	Italiano standard
M ₁	Umgangssprache? (tedesco dell'uso corrente)	M ₂	Italiano regionale
B ₁	Dialetto tirolese (una delle varietà locali)		

Repertorio linguistico degli italofoeni di città nella provincia di Bolzano			
A ₁	Italiano standard	A ₂	Hochdeutsch
M ₁	Italiano regionale		
B ₁	resti dei dialetti		

Linguistische Repertoires der Sprachgruppen in Südtirol (Mioni 1990: 22 f.)

1.1.2 Die Verteilung der Sprachgruppen auf dem Territorium

Der große Unterschied zwischen Stadt und Land ist eine Größe, die die Komplexität der Sprachverhältnisse wesentlich erhöht. Zwar schaffen die Medien hier einen gewissen Ausgleich, doch Antrieb und Zugang zur Zweitsprache, die wesentliche Voraussetzungen für deren erfolgreichen Erwerb darstellen (Egger, 90), sind in diesen Bereichen völlig unterschiedlich verteilt.

Das hat auch damit zu tun, dass sich die beiden großen Sprachgruppen in sehr unterschiedlicher Weise auf das Territorium verteilen. Die Konzentration der italienischsprachigen Bevölkerung auf die Städte - in Bozen noch dazu auf einzelne einsprachig besetzte Stadtviertel -, während die Mehrheit der Deutschsprachigen in ländlichen Gemeinden lebt, hat auf die interethnische Kommunikation und den Zweitspracherwerb entscheidenden Einfluss. Dieser Zustand kommt allerdings der herrschenden Ideologie entgegen, welche möglichst viel Zweisprachigkeit bei möglichst geringem Kontakt haben möchte.

Zu all dem kommt in letzter Zeit eine ständig zunehmende Einwanderung aus anderen Kontinenten und aus dem ehemaligen Ostblock hinzu, mit Sprachen, die nicht derselben Sprachfamilie angehören wie die der autochthonen Bevölkerungsgruppen.

1.2 Prestige und Attitüden

Wichtiger als die hier kurz umrissenen historischen und sozialen Faktoren, die wir als „harte Fakten“ bezeichnet haben, ist jedoch, wie diese Differenzen empfunden und aufgenommen werden. Wir wissen, dass es in Afrika Staaten mit 30 und mehr verschiedenen Sprachen gibt, ohne dass dies größere Probleme mit sich zu bringen scheint.

Zu diesen äußeren Faktoren, wenn wir sie so nennen wollen, kommen weitere dazu, die den Umgang mit den vorhandenen Varietäten erschweren: das Prestige derselben bei den verschiedenen Gruppen, unterschiedliche Attitüden, eine öffentliche Sprachkritik, die auf einen überkommenen Sprachbegriff fixiert ist, der Sprache nicht als soziales Handlungspotenzial definiert.

Zwar gibt es dank der bereits erwähnten gesetzlichen Gleichstellung der Sprachen Deutsch und Italienisch und einer gewissen Anerkennung des Ladinischen kaum einen offenen Sprachkonflikt, aber das sprachliche Alltagsverhalten und die Einstellungen der Menschen lassen sich nicht mit Gesetzen regulieren.

Gerade die Gleichstellung der beiden Sprachen scheint deren Sprechern oft die Möglichkeit zu geben, ungestraft ein Verhalten zu praktizieren, das dem gegenseitigen Verständnis abträglich ist. Das Recht auf Muttersprache wird so oft als Recht auf Einsprachigkeit ausgelegt. Das mindert natürlich die Motivation zum Zweitspracherwerb.

Es ist hier nicht möglich, die sozialpsychologischen Aspekte auszubreiten, die das Zusammenleben der Sprachgruppen und damit auch die interethnische Kommunikation

bestimmen. Sie sind mehrfach sehr detailliert beschrieben worden (Baur et alii 1998; Baur 2000; Lanthaler, Mazza 1991: 67 ff.; siehe auch Baur in diesem Band).

Die zentralen Begriffe in diesen Darstellungen sind: das „kollektive Bewusstsein“ und die „Tücken der Nähe“. Auf unser Thema bezogen wirken die dort beschriebenen Einstellungen und Verhaltensweisen so, dass wir die Sprache des Anderen wollen, aber keinen zu engen Kontakt mit ihm, weil darin die Gefahr des Verlustes der Eigenständigkeit und der kulturellen Identität gesehen wird. Kurt Egger hat diese Berührungsängste schon vor längerer Zeit als „Gefühl des Nicht-mehr-zu-Hause-Seins in der eigenen Sprachgruppe oder Sprache“ beschrieben (Egger 1990: 40). Da fällt einem unwillkürlich das Bild ein, mit dem Schopenhauer das vorsichtige Verhalten der Stachelschweine im Winter charakterisiert (Schopenhauer 1851: II, Kap. 31, § 396)

1.2.2 Die Abwertung des Eigenen

Aber unser Thema hier ist in erster Linie die Einstellung der Menschen beider großen Sprachgruppen den einzelnen Varietäten gegenüber. Bei den Deutschsprachigen gibt es eine große Diskrepanz zwischen den herrschenden Normansprüchen und der sprachlichen Praxis. Die dafür zuständigen Instanzen haben immer nur eine Varietät als Standard anerkannt, die weitgehend einem norddeutschen Normempfinden entsprach. Das hat zur Abwertung alles Regionalen geführt, die heute noch in weiten Kreisen spürbar ist, auch weil lange Zeit das Südtirolische vor allem als eine Anhäufung von Interferenzen gesehen wurde, auf die Jagd gemacht wurde. Wie sonst könnte die von Südtirolern verwaltete Eisenbahn im regionalen Bereich Ansagen von norddeutschen Sprechern durchgeben lassen, die nicht einmal die Ortsnamen richtig aussprechen können („neechster Halt Terlään“!), oder Radio- und FernsehsprecherInnen ebenfalls Ortsnamen mit fremdem Akzent aussprechen (zu hören waren schon „Willnöß und Pärtschins“, neben „St. Waalburg“). Wo in aller Welt kann man sich so etwas vorstellen: Dass in Neapel jemand aus Florenz und in Bern jemand aus Mannheim die Haltestellen ansagt? So erfolgreich war hier eine konservative Sprachkritik, dass die SprecherInnen jedes regional angetönte sprachliche Selbstbewusstsein vermissen lassen.

Ein kleiner, aber renommierter Südtiroler Verlag hat mir alle einem süddeutschen Sprachempfinden entsprechenden Perfektformen (siehe „oberdeutscher Präteritumsschwund“ Eichinger 2001: 80) aus einem meiner Artikel in norddeutsche Präterita umgewandelt und hat dieselbe Korrektur sogar dem Beitrag eines Mitverfassers der Duden-Grammatik angedeihen lassen.

Dazu kommt noch, dass schriftlicher und mündlicher Standard nicht strikt auseinandergehalten werden, sondern der Mündlichkeit ein strenger schriftlicher Normenzwang aufgedrückt wird. Mit der Folge, dass LehrerInnen in der Pflichtschule nicht selten nach dem Prinzip vorgehen: „Wir sprechen falsch, um richtig zu schreiben!“ So musste für die deutsch- und ladinischsprachigen Kinder das Hochdeutsche etwas sehr Fremdes und Abgehobenes werden, eine Kunstsprache, der man sich annähern, aber nie gerecht werden kann.

Zwar gibt es seit Mitte der 80er Jahre eine dialektororientierte Sprachdidaktik (Saxalber 1994¹), die ausgehend von den Kompetenzen der Kinder im Dialekt und von der Systemverwandtschaft der beiden Varietäten die hochsprachliche Kompetenz ausbauen wollte, und es gibt

¹ 1. Ausgabe 1985 vergriffen.

Lehrpläne(Deutsch im Biennium 1990, Deutsch im Triennium 1994), in denen dieses Konzept verankert ist, aber beide scheinen über weite Strecken nur geringe Wirkung zu haben, zumindest was das Sprachbewusstsein der Bevölkerung betrifft.

Das ist verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die Dialektwelle der 70er und 80er Jahre auch in Südtirol voll eingeschlagen hat, der Dialekt neue Domänen erobert hat, in die Medien – vor allem bei Privatsendern – eingedrungen ist, dass es Dialektliteratur, Dialekttheater gab und Rockgruppen, die Dialektlieder sangen. Trotzdem verschwand die Stigmatisierung des Dialekts als Fehlerquelle noch lange nicht aus dem öffentlichen Bewusstsein, auch nicht aus dem vieler Lehrpersonen, der lokalen Schulverwaltung und der Kulturpolitik.

Dieses mangelnde Bewusstsein und die diglossische Sprachsituation mit dem Dialekt als einzigem Medium der alltäglichen Kommunikation innerhalb der deutschen Sprachgruppe hat bei der italienischsprachigen Bevölkerung zu der Auffassung geführt, dass man hier im alltäglichen Umgang kein richtiges Deutsch erwerben kann, sodass der Zweitspracherwerb ganz der Schule überantwortet werden muss – was wiederum der Definition von Zweitsprache widerspricht. Wir wissen, dass der Spracherwerb kaum Fortschritte macht, wenn die Lerner- oder Interimsprache nicht in kommunikativer Praxis erprobt und ausgebaut wird. Wenn nun aber die Schule eine Varietät unterrichtet und im Alltag eine ganz andere verwendet wird, sind dies sehr schlechte Bedingungen für den Spracherwerb. Das geht indirekt auch aus den Aussagen der Betroffenen im Sprachbarometer (2006: 170) hervor.

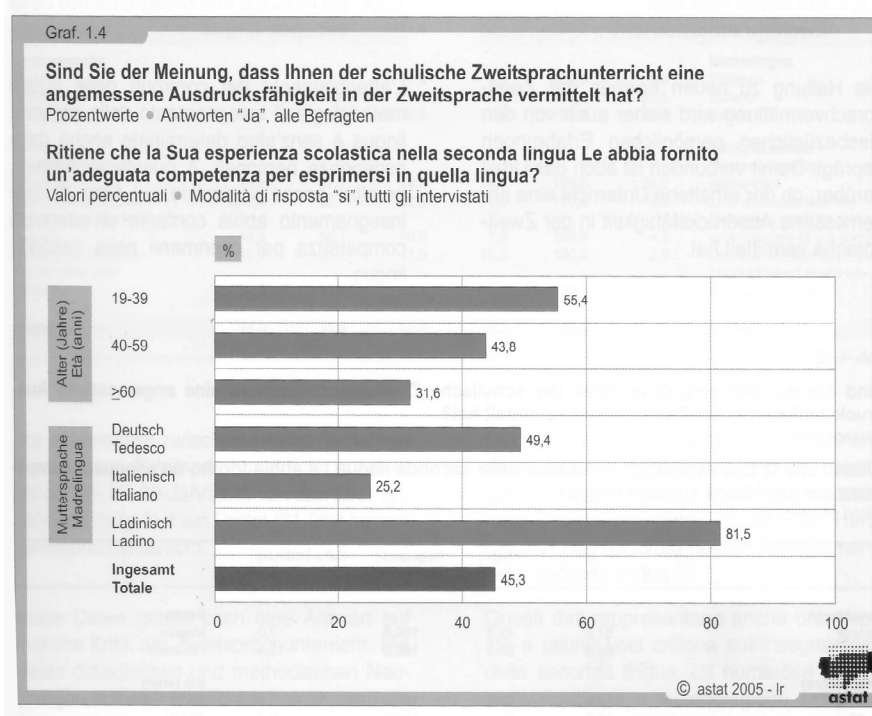
1.2.3 „Bancomat-Mehrsprachigkeit“?

Aber ist es denn wirklich nur der Dialekt, der den Gebrauch und Erwerb des Deutschen verhindert? Ist da nicht auch eine Einstellung dabei, die nur dem Standard Wert und Würde einer Sprache zugesteht? Ein italienischsprachiges Mädchen aus Bozen hat nach ihrer Teilnahme an gemeinsamen Sprachferien mit deutschsprachigen Kindern im Sarntal festgestellt: „Sono loro che non sanno il tedesco. Io, alla scuola sono uscita con 'ottimo'!“

Hier treten mehrere Gesichtspunkte gleichzeitig zu Tage. Vor vielen Jahren forderten italienischsprachige Eltern den frühen Deutschunterricht, damit ihre Kinder auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen hätten. Dabei dachten sie vor allem an die Anstellung im öffentlichen Dienst. Heute ist die europaweite Konkurrenz um Zugänge zu Arbeitsplätzen und Ressourcen eine starke Motivation für den Spracherwerb. Aldo Mazza hat das Ziel dieser Bemühungen allerdings eine „Bancomat-Mehrsprachigkeit“ genannt (mündliche Mitteilung): Ich lerne (Hoch-)Deutsch, weil diese Sprache eine der europäischen Verkehrssprachen ist, mit der ich mich in Mitteleuropa bewegen kann. Ich lerne also nicht die Varietät des Nachbarn, um mit ihm zu kommunizieren. Die Sprache des Nachbarn ist nämlich ein kleinräumiger Dialekt, der nicht als Verkehrssprache taugt.

An dieser Stelle müsste man über das gesamte Zweisprachigkeitskonzept mit Prüfung und entsprechender Berechtigung, aber auch über den Zweitsprachunterricht nachdenken. Ist all der Aufwand, den wir mit unserer Zweisprachigkeit treiben, nur dazu gut, dass sich die italienischsprachige Bevölkerung im gesamten deutschen Sprachraum bewegen kann und dass der deutschsprachigen Bevölkerung der italienische Markt offen steht – oder wollen wir uns hier verstehen?

Bei den Überlegungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Land wird die diglossische Situation kaum oder nur gelegentlich am Rande mitgedacht. Und das obwohl wir seit langem darauf hingewiesen haben (Lanthaler 1990 und 1994). So werden auch die Materialien zur Förderung des Hörverstehens im deutschen Dialekt, die es seit Jahren gibt (Knapp et alii 1996), von der Schule kaum in Anspruch genommen. Im Lehrplan Deutsch an der italienischen Pflichtschule wird zwar mehrfach darauf hingewiesen, dass die Zweitsprache die Sprache der Nachbarschaft ist, dass mit der Sprache auch Alltagskultur vermittelt wird und dass Kontakte von großer Bedeutung sind, die Begriffe „Dialekt“ und „Mundart“ kommen jedoch nirgends vor (Civegna 2006: 228ff.). So ist es kaum verwunderlich, dass nur ein Viertel der iatalienischsprachigen Bevölkerung der Meinung ist, dass der Zweitsprachunterricht ihnen eine ausreichende Kompetenz in der Zielsprache vermittelt habe (ASTAT 2006: 44). Zwar zeigt die Statistik gleichzeitig, dass die Jungen ihre Ausdrucksfähigkeit bedeutend höher einschätzen als die ältere Generation, aber befriedigend ist die Situation auch hier keineswegs.



Vermittlung der Zweitsprachkompetenz in der Schule (Südtiroler Sprachbarometer 2006: 44)

Niemand wird Sinn und Notwendigkeit unserer „amtlichen Mehrsprachigkeit“ bezweifeln, aber diese institutionelle Zweisprachigkeit darf uns nicht genügen.

Es ist nicht leicht, in Südtirol unvoreingenommen über Varietäten nachzudenken. Dass alle Sprachen gleichen Wert und gleiche Würde, wenn auch nicht die gleiche Geltung haben, hat sich leider erst bei den Linguisten herumgesprochen. Wenn man jedoch lokale Varietäten und

Varianten als vollwertige Sprachen anerkennt, kommt man vielleicht zu einer Lösung dieses Dilemmas.

Ich denke dabei etwa an die Schweiz, wo sehr viele Immigranten lokale Varietäten sehr gut beherrschen.

2. Die (mögliche) Wende

Aus meiner Sicht bahnt sich derzeit bei uns eine Wende an. Es gibt einerseits ein Umdenken bei uns selbst und es kommt Unterstützung von außen, nicht zuletzt von der Sprachwissenschaft.

Paradoxerweise ist es gerade die Wertschätzung, die der Dialekt in den allerletzten Jahren erfahren hat, die ein Umdenken möglich machen sollte. Innerhalb der letzten drei Jahre sind mehr als ein halbes Dutzend Dialektwörterbücher geschaffen worden, die von der Bevölkerung mit großem Interesse aufgenommen werden. Hier geht es natürlich nicht um Dialektkompetenz, sondern darum, dass man das Eigene zu schätzen beginnt. Diese Wertschätzung lässt sich übertragen. Und das Wichtigste: Hier entsteht Sprachbewusstheit, deren Mangel in Südtirol allenthalben beklagt wird. Wenn die Schule diese Bewusstheit aufgreift – was sie gelegentlich, aber noch allzu selten tut –, wird das den Sprachunterricht entscheidend verändern.

Zwar ist der deutsche Standard in Südtirol immer von allen sehr hoch eingeschätzt worden, aber es war nicht der eigene. Seit sich die Auffassung durchgesetzt hat, dass alle Sprachen plurizentrisch sind und dass es eine Reihe von deutschen Standardvarianten gibt, hat auch hier eine neue Wertschätzung des Regionalen eingesetzt. Das Variantenwörterbuch (Ammon et alii 2004) verzeichnet über 350 Einträge als primäre oder sekundäre Südtirolismen und das Österreichische Wörterbuch (ÖWB 40) hat ebenfalls eine ganze Reihe von Südtiroler Lemmata aufgenommen. Damit ist zum ersten Mal das Südtiroler Deutsch als Standard kodifiziert worden. Eine Dissertation (Abfalterer im Druck) zu dem gesamten Material der Südtirol-Datenbank wird demnächst erscheinen.

Das sollte dazu führen, dass Südtiroler Spezifika nicht mehr nur als Interferenzen gesehen werden, wie das in der Vergangenheit häufig der Fall war. Es sollte sich das Verständnis durchsetzen, dass es überall Variation gibt, dass im Sprachkontakt immer verstärkt mit Übernahmen zu rechnen ist, die zunächst Interferenzen darstellen, dann entweder einverleibt oder ausgeschieden werden. Wenn man die Einträge in den Wörterbüchern genauer betrachtet, kommt man zum Schluss, dass es sich nicht nur um die Auswirkungen des Sprachkontakts, auch nicht nur um die aus Sprachnot zur Bewältigung von Lebenssituationen in einem anderssprachigen Staatsgebilde geschaffene Besonderheiten handelt, sondern um viel Eigenständiges und um völlig unterschiedliche Motivationsmuster für diese Erscheinungen.

Wenn dieses Verständnis eines eigenen Standards sich in der Schule, bei den Politikern und schließlich bei der Bevölkerung durchsetzt, besteht die Hoffnung, dass wir zu einem anderen sprachlichen Selbstverständnis kommen, das uns einen angemessenen Umgang mit unseren Varietäten erlaubt.

2.1 Ein Varietätenvertrag

Dietmar Larcher hat letzthin im Magazin der EURAC (Hechensteiner 2006: 38ff.) beklagt, dass die Deutschsüdtiroler in der interethnischen Kommunikation nicht auf ihre anderssprachigen Partner eingehen, sondern stets in den Dialekt verfallen, wenn mehrere von ihnen beisammen sind. Ich erlebe das nicht ganz so, auch wenn ich weiß, dass es häufig vorkommt. (Ich erlebe

allerdings auch in vielen Gruppen, dass die TeilnehmerInnen in ihrer Muttersprache sprechen und nur bei Nichtverstehen in die andere Sprache wechseln.)

In Anlehnung an Rousseaus *contrat social* und an einen Vorschlag von Alberto Mioni (1990: 27ff.) plädiere ich für einen Sprachvertrag, besser gesagt für einen Varietätenvertrag für Südtirol. Die Muster, nach denen bei uns die Kommunikation zwischen den Sprachgruppen stattfindet, scheinen für große Teile der Bevölkerung den Zugang zur zweiten Sprache nicht zu gewährleisten. Sprachhandeln ist, wie wir wissen, immer ein Verhandeln, wobei wir neben der Position, die wir uns gegenseitig zuweisen, und den Inhalten, um die das Gespräch kreist, immer auch die Sprache aushandeln, in der das Gespräch stattfindet - es sei denn, es handelt sich um komplementäre Gesprächssituationen oder wir gehen von der Annahme aus, dass die Sprache von vorn herein festgelegt ist. Wer mit einem Nicht-Muttersprachler, der seine Kompetenz verbessern will, spricht, muss sich benehmen wie SprachlehrerInnen und Eltern. Sie sprechen langsamer, deutlicher und in einer einfacheren Sprache als gewöhnlich. Dieses konvergente Sprachverhalten bedeutet für deutschsprachige SüdtirolerInnen auch, dass sie in solchen Situationen eine standardnahe Varietät verwenden.

Die italienischsprachigen MitbürgerInnen müssten sich allerdings auch auf ihre lokalen GesprächspartnerInnen zu bewegen. Da Sprache eben mehr ist als ein Kommunikationsmittel, u. a. eben auch ein identitätsstiftendes Element, sollten sie von ihren Deutsch sprechenden Gesprächspartnerinnen und -partnern keine sprachliche Selbstaufgabe verlangen, sondern ein Hörverständnis für das Lokale entwickeln. Sie sollten wissen, dass SüdtirolerInnen, die in den Dialekt verfallen, dies nicht immer tun, um sich abzuschotten und andere auszuschließen, sondern weil der deutsche Standard, so wie er bisher hier weitgehend verstanden worden ist, für sie eine entfremdende Wirkung hat (siehe Lanthaler 1990: 73f.).

Wir müssten überhaupt über unser Konzept von Muttersprache nachdenken. Dieses muss nämlich in Dialektgebieten alle Varietäten vom tiefen Dialekt bis zum mündlichen und schriftlichen Standard einschließen. Wir wissen nun, dass wir im Dialekt sozialisierte Kinder diese Varietät nicht zu lehren brauchen, aber der angemessene Umgang mit allen muttersprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten muss von der Schule vermittelt werden. Was wir in Südtirol nach einer Generation ohne Deutschunterricht und einer Generation, die sich mit dieser Hinterlassenschaft auseinander gesetzt hat, brauchen, ist eine Generation von Linguistinnen und Linguisten im Sinne von Coseriu, der sagt, dass ein Linguist ist, wer begründen kann, warum er etwas auf eine bestimmte Weise sagt.

Wenn nun also die einen von einer den Tirolerinnen und Tirolern oft nachgesagten „Miar-sain-miar“-Haltung wegkommen und sich auf die andern zu bewegen, diese jedoch die lokalen Varietäten respektieren und sie verstehen lernen wollen, dann kommen wir sicher zu besseren Ergebnissen in der Beherrschung der Zweitsprache als bisher. Denn die Spracherwerbsforschung sagt uns, dass wir Sprachen erwerben, wenn wir sie lernen wollen und Zugang zu ihnen haben - und dass wir verstehen, was wir verstehen wollen.

Bibliografie

- Abfalterer, Heidemarie (im Druck): Der Südtiroler Wortschatz aus plurizentrischer Sicht. Innsbruck: Wagner.
- Ammon, Ulrich et alii (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York: De Gruyter.
- Auer, Peter (2003): »Realistische Sprachwissenschaft«. In: Linke, Angelika et alii (Hgg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. RGL, Tübingen: Niemeyer, 177-187.
- Baur, Siegfried (2000): Die Tücken der Nähe. Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen. Meran: Alpha&Beta.
- Baur, Siegfried / Guggenberg, v. Irma / Larcher, Dietmar (Hgg.) (1998): Zwischen Herkunft und Zukunft. Südtirol im Spannungsfeld zwischen ethnischer und postnationaler Gesellschaftsstruktur. Ein Forschungsbericht. Meran: Alpha&Beta.
- Civegna, Klaus (Hg.) (2006): Curreval. Ein Curriculum auf dem Prüfstand. 10 Jahre des Curriculums für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache in Südtirol. Bozen: Pädagogisches Institut für die italienische Sprachgruppe.
- Deutsch im Biennium. Ziele - Inhalte - Methodische Hinweise. Handreichung für den Lehrer (1990). Schulamt für die deutsche Schule.
- Deutsch im Triennium. Ziele - Inhalte - Methodische Hinweise. Lehrplanentwurf (1994). Bozen. Pädagogisches Institut.
- Egger, Kurt (1990): Sprachenlernen in Südtirol: Antrieb und Zugang. In: Lanthaler, Franz (Hg.): *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol. Più di una lingua. Per una strategia linguistica in Alto Adige*. Meran: Alpha&Beta, 37-55.
- Eichinger, Ludwig M. (2001): Sprache und Sprachgebrauch im Süden Deutschlands. In: *Berend, Nina / Knipf-Komlósi, Elisabeth (Hgg.): Regionale Standards. Sprachvariationen in den deutschsprachigen Ländern*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó, 84.
- Hechensteiner, Sigrid (2006): Jenseits von Entweder : Oder. Interkulturelle Mediation als Erschaffung eines dritten Raumes. Interview mit Dietmar Larcher. In: *ACADEMIA* 41, 38-40.
- Knapp, Alfred et alii (1996): Hoi Hanni. Hörverständnisübungen zum Südtiroler Deutsch. Meran: Alpha&Beta.
- Lanthaler, Franz (1990): Dialekt und Zweisprachigkeit in Südtirol. In: ders. (Hg.): *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol. Più di una lingua. Per una strategia linguistica in Alto Adige*. Meran: Alpha&Beta, 57-81.
- Lanthaler, Franz / Mazza, Aldo (1991): Quo usque tandem - Südtirol? In: Tandem e. V. (Hg.): *Sprachenlernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990*. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 63-73.
- Lanthaler, Franz (Hg.)(1994): Dialekt und Mehrsprachigkeit. Beiträge eines internationalen Symposiums. Dialetto e plurilinguismo. Atti di un simposio internazionale. Meran: Alpha&Beta.

- Lanthaler, Franz / Meraner, Rudolf (1994): Die Tiroler Mundarten. In: Saxalber Tetter, Annemarie (Hg.): *Dialekt - Hochsprache als Unterrichtsthema*. 2. überarbeitete Auflage. Bozen: Südtiroler Kulturinstitut / Pädagogisches Institut, 193-207.
- Meraner, Rudolf / Oberhofer, Monika (1982): Zur Mundart in Tirol. In: Egger, Kurt (Hg.): *Dialekt und Hochsprache in der Schule. Beiträge zum Deutschunterricht in Südtirol*. Bozen: Südtiroler Kulturinstitut / Arbeitskreis Südtiroler Mittelschullehrer, 15-41.
- Mioni, Alberto (1990): Bilinguismo intra- e intercomunitario in Alto Adige/Südtirol: considerazioni sociolinguistiche. In: Lanthaler, Franz (Hg.): *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol. Più di una lingua. Per una strategia linguistica in Alto Adige*. Meran: Alpha& Beta, 13-35.
- Österreichisches Wörterbuch. 40., neu bearbeitete Auflage (2006). Wien: ÖBVHPT.
- Saxalber-Tetter, Annemarie (2001): Sprachunterricht für die Zukunft: Modelle schulischer Sprachvermittlung. In: Egger, Kurt / Lanthaler Franz (Hgg.): *Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt*. Bozen Folio, 187-207.
- Schopenhauer, Arthur (1851): *Parerga und Paralipomena: kleine philosophische Schriften*. Berlin
- Südtiroler Sprachbarometer. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol (2006). Bozen: Autonome Provinz Bozen. ASTAT (= Landesinstitut für Statistik).

Weiter führende Literatur

- Carli, Augusto et alii (Hgg.) (1995): L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue. Principi e prospettive per un nuovo curriculum. Zweitsprachenlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum. Bolzano: Provincia Autonoma. Ufficio Bilinguismo.
- Egger, Kurt (2001): Sprachlandschaft im Wandel. Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. Bozen: Athesia.
- Lanthaler, Franz (2001): Zwischenregister der deutschen Sprache in Südtirol. In: Egger, Kurt / Lanthaler Franz (Hgg.): *Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt*. Bozen: Folio, 137-152.

Zur Signalfunktion der Modalpartikeln für die Prosodie¹

Manuela Moroni, Università di Bergamo/IDS Mannheim, mmoroni@unibg.it

Abstract

Der Aufsatz zeigt am Beispiel des Stellungsverhaltens der Modalpartikeln, dass die semantikbasierte Aufteilung in Thema/Rhema und die prosodiebasierte Gliederung in Topik/Fokus (vgl. Moroni 2006) zwei getrennte Dimensionen der Informationsstruktur bilden. Es wird dann als Desiderat der Forschung formuliert, der Frage nachzugehen, wie die prosodische Dimension der Informationsstruktur stärker in die Praxis des DaF-Unterrichts einbezogen werden kann.

0. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten haben Wissenschaftler und DaF-Experten (vgl. Drumbl 2006, Vorderwülbecke 2006) zunehmend für eine stärkere Einbeziehung der Prosodie in den DaF-Unterricht plädiert. Dabei wird die Bestimmung der Lage des Satzaketes sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption besonders hervorgehoben. So haben Drumbl/Missaglia (1997) und Missaglia (1997: 152f.) gezeigt, dass bei italienischen Lernern des Deutschen Aussprachefehler auf segmentaler Ebene über die erfolgreiche Realisierung des Satzaketes entschärft werden können. Bei der Sprachverarbeitung signalisiert der Satzakzent, auf welches Element der sprachlichen Kette der Sprecher die Aufmerksamkeit des Adressaten lenken möchte.

Drumbl/Missaglia (1997) und Missaglia (1997: 152f.) kamen zu dem Ergebnis, dass italienische Lerner des Deutschen den Satzakzent in vielen Fällen ermitteln können, indem sie mit Rückgriff auf die Übersetzung in die Muttersprache zu bestimmen versuchen, welches Wort im gegebenen Kontext im Vordergrund steht, also unbedingt akzentuiert werden muss. Dieses Verfahren, das ich hier aus Platzgründen nicht ausführlich darstellen kann, stellt einen wichtigen Fortschritt dar, da es nicht satz-, sondern textbasiert ist. Lerner werden hierbei dazu gebracht, in deutschen Dialogsequenzen mit Rückgriff auf die entsprechende italienische Übersetzung Akzentuierungsvarianten auszuprobieren, um die passende Akzentuierung zu erarbeiten. Dieses Verfahren geht unter anderem davon aus, dass die Akzentuierung die Thema-Rhema-Gliederung kodiert. Dieselbe Annahme liegt auch der Behandlung des Satzaketes in zahlreichen DaF-Lehrwerken zugrunde. In den meisten DaF-Lehrwerken wird aber im Gegensatz zur für italienische Lerner von Drumbl und Missaglia entwickelten Prosodie-Methode die textuelle Dimension ausgeblendet und mit isolierten Sätzen gearbeitet.

Im ersten Teil des vorliegenden Aufsatzes wird exemplarisch beschrieben, wie in zwei DaF-Lehrwerken der Satzakzent in meistens isolierten Sätzen unter implizitem Bezug auf die Thema-Rhema-Gliederung behandelt wird. Im zweiten Teil wird in Anlehnung an Jacobs (1984, 1988) gezeigt, dass die Akzentuierung nicht immer mit Rückgriff auf die Thema-Rhema-Gliederung erklärbar ist, und dass es notwendig ist, die thematische Struktur des Satzes von der prosodischen zu trennen. Zu diesem Zweck wird neben der Thema-Rhema-Gliederung eine prosodiegeleitete Aufgliederung des Satzes in Topik und Fokus eingeführt. Im dritten Teil wird

¹ Für hilfreiche Anmerkungen zu einer ersten Fassung dieses Aufsatzes danke ich Vahram Atayan, Hardarik Blühdorn, Henry Graffmann und Dorothee Heller.

am Stellungsverhalten der Modalpartikeln in einem komplexen Textausschnitt deutlich, dass es syntaktische Phänomene gibt, die nur unter Rückgriff auf die Prosodie erklärbar sind.

1. Thema-Rhema-Gliederung und Satzakzent

1.1 Thema-Rhema-Gliederung

Die Begriffe Thema und Rhema gehören zum großen Bereich der Informationsstruktur. Unter Informationsstruktur wird die Verteilung unterschiedlicher Informationskomponenten auf die sprachliche Zeichenkette verstanden. Traditionell wird als Thema das bezeichnet, worüber der Sprecher redet, und als Rhema das, was er darüber sagt, was also den Schwerpunkt der Information bildet. In der Forschung werden neben Thema/Rhema zahlreiche Begriffe wie Topik/Kommentar, Präsupposition/Assertion, Hintergrund/Fokus verwendet, deren Definitionen sich oft überschneiden, da häufig keine klaren Grenzen zwischen grammatischen, semantischen und pragmatischen Kriterien gezogen werden. Zu einem Überblick über die unterschiedlichen Definitionen und Anwendungen der Begriffe der Informationsstruktur verweise ich auf Meireles/Blühdorn (1997) und Musan (2002).

Geht man von der traditionellen Definition von Thema-Rhema als Aufteilung in alte und neue Information aus, lassen sich einfach strukturierte Sätze wie (1) in einen thematischen und einen rhematischen Teil² aufgliedern:

(1) {Was schenkt Hans seinem Vater?}

[Hans schenkt seinem Vater]_{Thema} [eine Uhr]_{Rhema}

Die Frage in geschweiften Klammern beschreibt den Kontext, in dem der Satz geäußert wird. In einem Kontext, in dem es um die Frage geht, was Hans seinem Vater geschenkt hat, bildet die Konstituente, die das Geschenk bezeichnet, den Schwerpunkt der Information also das Rhema. Der restliche Teil des Satzes ist thematisch.

Ein wichtiges Kodierungsmittel der Thema-Rhema-Gliederung ist die Serialisierung (vgl. Weil 1844). Wie man auch in (1) beobachten kann, beginnen Sätze, die die unmarkierte Konstituentenabfolge aufweisen, mit thematischem Material und enden mit dem Rhema. Das Vorfeld wird typischerweise durch thematisches Material besetzt, etwa durch Rahmen-Adverbialia (Zeit- oder Raum-Adverbien wie *gestern* und *auf der Tagung*, die dazu dienen, ein Ereignis zu situieren). Die häufige Abfolge Thema vor Rhema wird durch die V2-Syntax des Deutschen eingeschränkt, da jede Satzkonstituente ins Vorfeld verschoben werden kann. So kann auch das Rhema im Vorfeld am Anfang des Satzes stehen wie in (2):

(2) {Wen hast du gestern getroffen?}

[Max]_{Rhema} [habe ich gestern getroffen]_{Thema}

In (2) muss der Sprecher durch den Satzakzent anzeigen, dass *Max* das Rhema bildet. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Akzentuierung zur Kodierung der Informationsstruktur beiträgt. In diesem Zusammenhang wurde in der Linguistik (vgl. Halliday 1967: 203 ff.) die These formuliert, dass der Satzakzent die rhematische Konstituente markiert. Diese These hat

2 In der traditionellen Thema-Rhema-Lehre wird von *altem* bzw. *neuem Teil der Information* gesprochen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Information Oberflächencharakter aufweist und in Segmente zerlegbar ist. Wenn man aber unter Information eine Proposition versteht, wird diese Annahme problematisch, da eine Proposition kein Oberflächenphänomen d.h. nicht segmentierbar ist. Auf diese Frage kann ich allerdings nicht weiter eingehen. Hierzu verweise ich auf Lambrecht (1994: 47f.).

dann in der DaF-Forschung (vgl. Esa/Graffmann 1986, Stock 1999: 78f.) und in DaF-Lehrwerken breite Anwendung gefunden.

1.2 Der Satzakzent in DaF-Lehrwerken

Am Beispiel der Grundstufen-Lehrwerke *Stufen International* (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 1995) und *Moment mal!* (Müller et al. 1997) kann man zeigen, wie der Satzakzent mit Rückgriff auf die Thema-Rhema-Gliederung behandelt wird.

In den ersten zwei Bänden von *Stufen International* werden in jeder Lektion segmentale (Wortakzent) und suprasegmentale Aspekte (Satzakzent, Sprachmelodie) behandelt. Im dritten Band wird der in den ersten zwei Bänden eingeführte Stoff mithilfe neuer Übungen wiederholt. Zunächst wird der Lerner durch Hörbeispiele darauf trainiert, die Opposition zwischen akzentuierten und nicht-akzentuierten Silben im Satz zu erkennen (Band 1, S. 24). Es wird an weiteren Beispielen gezeigt, dass ein Satz einen Hauptakzent (Satzakzent), und eventuell auch einen oder mehrere Nebentakzente aufweisen kann, wobei die Nebentakzente schwächer als der Hauptakzent sind:

- (3) ich heiße JAN³
- (4) der WELTbrief kostet DREI MARK

In (3) trägt *Jan* den Hauptakzent. In (4) fällt der Hauptakzent auf *Mark*. *Welt-* und *drei* tragen jeweils einen Nebentakzent.

Wiederholt wird auf die Wichtigkeit des Kontextes für die Bestimmung der Lage des Satzakzentes hingewiesen (zuerst in Band 1, S. 133). In Band 2 (S. 36) wird implizit auf die Thema-Rhema-Gliederung Bezug genommen, indem an Beispielen wie (5)-(7) gezeigt wird, dass das Wort mit der wichtigsten Information in Bezug auf den Kontext den Satzakzent trägt. Der Lerner wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass der Satzakzent meist am Ende des Mittelfeldes steht:

- (5) ich habe [BROT]_{Mittelfeld} gekauft
- (6) ich habe [brot im SUPERmarkt]_{Mittelfeld} gekauft
- (7) ich habe [brot im supermarket am GOethe-Platz]_{Mittelfeld} gekauft

Was mit wichtiger Information gemeint ist, wird dem Lerner auch durch Beispiele für Kontrastakzente deutlicher gemacht:

- (8) {Schenkt ihr ihm Geld zur Hochzeit?}
- NEIN, einen GUTschein

Es werden also durchweg Beispiele gewählt, in denen der rhematische Teil des Satzes akzentuiert ist, wenn auch der Terminus Rhema dabei nicht explizit vorkommt.

In *Moment mal!* wird der Satzakzent auf ähnliche Weise behandelt, wobei der Bezug auf die Thema-Rhema-Gliederung deutlicher ist. Auch in diesem Lehrwerk, das aus zwei Bänden besteht, wird ein Teil jeder Lektion der Prosodie gewidmet. So wie bei *Stufen International* wird dem Satzakzent ein wichtiger Stellenwert zugeordnet. Im ersten Band wird der Unterschied zwischen Wort- und Satzakzent erläutert. Mit Beispielen wie in (5)-(7) und (8) wird gezeigt, dass man abhängig vom Kontext immer die neue Information betont und dass diese häufig am Ende

³ In *Stufen international* werden akzentuierte Silben unterstrichen. In *Moment mal!* wird ein schwarzer Punkt unterhalb des Vokals der akzentuierten Silbe gesetzt. Im vorliegenden Aufsatz werden akzentuierte Silben durch Großbuchstaben signalisiert.

des Satzes steht. Im zweiten Band (S. 10) wird an folgendem Beispiel die Rolle des Satzakkentes als Schwerpunkt-Anzeiger illustriert:

(9) die beatles kommen aus [Liverpool]_{neu}, liverpool liegt in [England]_{neu}

An dieser Stelle bezeichnen die Autoren *Liverpool* und *England* als Kerne der neuen Information und die jeweiligen restlichen Teilsätze als Thema, sodass hier nun der Bezug auf die Thema-Rhema-Gliederung expliziter wird.

Am Beispiel von *Stufen International* und *Moment mal!* lässt sich zeigen, dass im Daf-Unterricht dem Satzakkent bereits eine wichtige Rolle zugeordnet wird. Der Hinweis auf seine Funktion als Signal des informationsstrukturellen Schwerpunktes wird in beiden Lehrwerken in allen Unterrichtsstufen thematisiert. Im nächsten Abschnitt wird in Anlehnung an Jacobs allerdings gezeigt, dass die Korrespondenz zwischen Rhema (im Sinne von neuer Information) und Träger des Satzakkentes nicht immer zutrifft.

2. Thema-Rhema vs. Hintergrund-Fokus

Jacobs (1984: 26f., 1988: 96f.) stellt der traditionellen Auffassung der Thema-Rhema-Gliederung (Thema als alte und Rhema als neue Information) eine weitere, formal durch die Akzentuierung kodierte Aufteilung in Hintergrund und Fokus gegenüber. Zur Erläuterung betrachten wir (10):

(10) {Was hat Erwin mitgebracht?}
erwin hat [karTOffelsalat]_F mitgebracht

(10) teilt sich nach Jacobs in den akzentuierten Teil *Kartoffelsalat*, der den Fokus bildet, und in den nicht-akzentuierten Hintergrund *Erwin hat...mitgebracht*. Der Fokus wird als Element interpretiert, mit dem der Sprecher auf eine hypothetische Frage des Adressaten antwortet. Jacobs zeigt anhand von Beispielen wie (11), dass ein bereits vorher genanntes Element durchaus den Satzakkent tragen kann:

(11) {Wer ist 1998 Weltmeister geworden, Brasilien oder Frankreich?}
[FRANKreich]_F ist 1998 Weltmeister geworden

Beispiel (11) lässt sich aufgrund der Akzentuierung in den Fokus *Frankreich* und den Hintergrund *ist 1998 Weltmeister geworden* aufteilen. Durch die Akzentuierung markiert der Sprecher den Teil des Satzes, auf den er die Aufmerksamkeit des Adressaten lenken möchte. Dementsprechend wird der Teil des Satzes, der unakzentuiert bleibt, in den Hintergrund gerückt.

In (11) trägt *Frankreich* den Satzakkent. Wenn wir davon ausgehen, dass der Satzakkent auf das Rhema fällt, müssten wir zu der Schlussfolgerung kommen, dass *Frankreich* das Rhema, also die neue Information ist. Aber in dem durch die Frage in geschweiften Klammern angedeuteten Kontext wird deutlich, dass von Frankreich schon die Rede gewesen ist. Die Vorerwähntheit von *Frankreich* würde dafür sprechen, *Frankreich* als thematisch (d.h. als alte Information) einzustufen.

An solchen Beispielen wird deutlich, dass die thematische Ebene der Informationsstruktur, d.h. die Aufteilung in alte und neue Information, separat von der prosodischen Ebene betrachtet werden muss. Zur Abgrenzung der beiden Ebene der Informationsstruktur bietet sich an, bei Bürings Theorie der Topik-Fokus-Gliederung anzusetzen.

2.1 Die Topik-Fokus-Gliederung nach Büring

Jacobs verwendet in seiner Theorie der Fokus-Hintergrund-Gliederung hauptsächlich Beispiele, in denen nur ein Akzent, d.h. der Satzakkzent, auftritt und geht auf die Art der Akzente nicht besonders ein. Büring (1997: 53-61, 2006: 156-158) rezipiert Jacobs, konzentriert sich aber in dieser Hinsicht stärker auf die Art der Akzente und legt seiner Theorie der Informationsstruktur die Opposition zwischen steigendem und fallendem Akzent zugrunde. Der fallende Akzent wird als Fokus- und der steigende als Topik-Anzeiger betrachtet. Unter Topik versteht Büring einen besonderen Teil des Hintergrunds, der durch einen steigenden Akzent hervorgehoben wird. Betrachten wir hierzu Beispiel (12), das eine Akzentuierungsvariante des Satzes *Erwin hat Kartoffelsalat mitgebracht* zeigt:

(12) {Was haben die Gäste mitgebracht?}
 [/ERwin]_T hat [karTOF\felsalat]_F mitgebracht⁴

In (12) wird aus dem Hintergrundmaterial *Erwin hat...mitgebracht* durch einen steigenden Akzent auf der Silbe *Er-* der Name *Erwin* hervorgehoben. Der Sprecher markiert hierdurch *Erwin* als Auswahl aus einer Liste von Referenten, die dem Adressaten präsent bzw. für ihn im Kontext erschließbar sind. So kann die Akzentuierung von Satz (12) wie folgt interpretiert werden: Aus dem Hintergrundmaterial hebt der Sprecher das Element *Erwin* durch einen steigenden Akzent hervor und zeigt hierdurch an, dass *Erwin* aus einer Liste von Elementen, in diesem Fall aus den möglichen Personen, die etwas mitgebracht haben, ausgewählt wurde. Anschließend markiert der Sprecher *Kartoffelsalat* durch einen fallenden Akzent als die Antwort auf die hypothetische Unterfrage des Adressaten: *Was hat Erwin mitgebracht?*

Die Rolle der Prosodie bei Jacobs' und Bürings Modellen wird in Moroni (2006) zugespitzt, indem angenommen wird, dass steigende und fallende Akzente nicht beliebig ausgewiesen werden, sondern dass sie eine eindeutige Funktion ausüben. So werden in Moroni (2006) Fokus und Topik prosodisch definiert: Ein fallender bzw. steigend-fallender Akzent markiert eine Konstituente als Fokus, d.h. als Antwort auf den Informationsbedarf des Adressaten. Ein steigender Akzent kennzeichnet eine Konstituente als Topik, d.h. als Auswahl aus einer Liste von Elementen, die dem Adressaten zugänglich sind.

Der steigende Akzent bildet mit dem darauf folgenden fallenden eine sogenannte Brückenkontur (Féry 1993: 149)⁵:



Abbildung (a): Brückenkontur

Der Pfeil in Abbildung (a) weist darauf hin, dass der steigend-fallende Verlauf die Sprachverarbeitung auf zwei Ebenen leitet: Auf prosodischer Ebene erwartet der Rezipient, dass auf einen steigenden ein fallender Akzent folgen wird. Auf inhaltlicher Ebene erwartet er, dass die durch das Topik eröffnete Unterfrage durch den Fokus beantwortet wird.

An dieser Stelle kann ein Zwischenfazit gezogen werden. In Anlehnung an Jacobs wurde gezeigt, dass Thema/Rhema nicht mit Hintergrund/Fokus gleichzusetzen ist. Beispiel (10) zeigt,

⁴ / kennzeichnet einen steigenden Akzent, \ signalisiert einen fallenden Akzent.

⁵ Die Brückenkontur ist kein prosodisches Universale, sondern ist kennzeichnend für das Deutsche.

dass thematisches Material den Fokus, d.h. den prosodisch hervorgehobenen Teil des Satzes bilden kann. Es stellt sich nun die Frage, ob diese Unterscheidung von Thema/Rhema und Hintergrund/Fokus auch in der Praxis, sprich im DaF-Unterricht, berücksichtigt werden soll. Man könnte hier etwa auf syntaktische Besonderheiten des Deutschen wie das Stellungsverhalten der Modalpartikeln zurückgreifen, um diese Differenzierung auch in der Praxis zu verdeutlichen. Im folgenden Abschnitt wird anhand von Beispielen gezeigt, dass die Modalpartikelstellung sich nicht durch die Thema-Rhema-Gliederung, sondern nur unter Rückgriff auf die prosodiegeleitete Fokus-Hintergrund-Gliederung erfassen lässt (vgl. Moroni 2006).

3. Topik-Fokus-Sensitivität der Modalpartikeln

In der Forschung (Kriwonossow 1977: 293, Hentschel 1986: 212ff., Thurmair 1989: 32-35) wurde früh erkannt, dass das Stellungsverhalten der Modalpartikeln mit der Informationsstruktur zusammenhängt. Es wurde die These aufgestellt, dass Modalpartikeln die Trennlinie zwischen Thema und Rhema bilden. In Beispiel (14), das aus dem Kriminalroman *Selbs Justiz* von Bernhard Schlink und Walter Popp (1987) stammt, steht die Modalpartikel *doch* zwischen Thema und Rhema:

- (14) „Er hat so an sich geglaubt, er wollte noch unbedingt Flamenco dazunehmen und hat sich um ein Stipendium nach Madrid bemüht.“
 „Aber Hanne, [das Stipendium hat er]_{Thema} **doch** [gerade nicht gekriegt]_{Rhema}.“
 (*Selbs Justiz*: 265)⁶

Doch steht zwischen dem schon bekannten Teil der Information *das Stipendium hat er* und dem neuen Teil der Information *gerade nicht gekriegt*. Da die Negation *gerade nicht* in der Regel nicht akzentuiert wird (außer in Kontrastfällen), kann man aus der Regel *neue Information (Rhema) = Satzakzent* schließen, dass der Satzakzent auf die Silbe *-kriegt* in *gekriegt* fällt. Modalpartikeln stehen aber nicht immer zwischen Thema und Rhema (vgl. Thurmair 1989: 29-35, Moroni 2005). Z.B. können pronominale Elemente, die immer thematisch sind, rechts der Modalpartikel stehen, wenn sie den Hauptakzent tragen, wie in (15):

- (15) Mein Gott, wie sehen **denn Sie** aus! [...] Sie müssen ja ganz schön was auf dem Herzen haben, wenn Sie in der Verfassung herkommen. (*Selbs Justiz*: 226)

In Moroni (2006) wurden in Dialogen aus dem Freiburger Korpus⁷ steigende und fallende Akzente annotiert, um die Modalpartikelstellung in Bezug auf die Topik-Fokus-Gliederung zu untersuchen. Betrachten wir hierzu einen Ausschnitt aus dem Dialog FR012 des Freiburger Korpus, in dem Schüler mit Günter Grass diskutieren, ob ein Schriftsteller das Recht dazu hat, neue Wörter zu erfinden:

- (16) A: [...] die /SPRache is **doch** immer ein /AUSdruck der kul/TUR\ und des des /VOL\ kes in einer bestimmten /ZEIT und deshalb kann sich die sprache **doch aber auch** /WAN\ deln
 B: also

A: und wenn wir **eben nun** in ein neues /STadium einer einer andern kultur /EINtreten dann /MUSS die sprache **nun auch** das /MIT\machen und vielleicht is die /SPRache das

⁶ In diesem und in den folgenden Beispiele werden die Elemente fettgedruckt, deren Position analysiert wird.

⁷ Eine ausführliche Beschreibung der von mir annotierten Dialoge des Freiburger Korpus findet sich in Moroni (2006: 145-151).

/ERS\te /AN\zeichen

B: ein schriftsteller is aber nich gleich ne ganze kul/TUR\

das musst du doch /SA\gen /JA\

A: aber er ist doch ein ver/TRE\ter davon

[...]

A: /AUßerdem /STEHT er schließlich nich allein /DA\ /NICH

B: ja aber aber mit ge/WIS\sen eigenheiten doch ich mein

es gibt doch /VIEle schriftsteller die haben /KElne /Elgene vorstellung von zeichensetzung

die /GIBT s ja /AUCH\

Die unterstrichenen Konstituenten sind durch einen steigenden bzw. fallenden oder steigend-fallenden Akzent als Topiks bzw. Foki markiert. Unmittelbar rechts oder links von ihnen steht eine Modalpartikel. Während man über die Konstituenten *in ein neues /STAdium einer einer andern kultur und wandeln* behaupten kann, dass sie rhematisch sind, sind Konstituenten wie *sagen, ein Vertreter davon* und *auch* thematisch. So wird hier an einem komplexeren Textausschnitt bestätigt, was durch das eher einfache und konstruierte Beispiel (10) angedeutet wurde. Das heißt, auch thematische Elemente können akzentuiert sein. Das Textbeispiel zeigt zum einen, dass Topik und Thema bzw. Fokus und Rhema keineswegs immer zusammenfallen. Zum anderen lässt sich feststellen, dass die Modalpartikeln an einen Fokus oder an ein Topik angrenzen. Dies hat sich auch in einer größeren Korpusuntersuchung bestätigt (Moroni 2006: 201 ff.).⁸ Aufgrund dieses Zusammenhangs zwischen Modalpartikelstellung und Akzentuierung kann den Modalpartikeln eine Signalfunktion zugeschrieben werden, die sie auf den ersten Blick nicht haben. Modalpartikeln verweisen darauf, dass an sie eine prosodisch hervorgehobene Konstituente angrenzt. Dies zeigt sich auch in (15), wo auf die Modalpartikel *denn* eine akzentuierte Konstituente folgt. Diese kann einen Fokus- bzw. Topikakzent tragen:

(15) Mein Gott, wie sehen denn Sie aus! [...] Sie müssen ja ganz schön was auf dem Herzen haben, wenn Sie in der Verfassung herkommen.

(15a) mein gott, wie sehen denn /SIE\ aus! [...] Sie müssen ja ganz schön was auf dem Herzen haben, wenn Sie in der Verfassung herkommen.

(15b) mein gott, wie sehen denn /SIE AUS\! [...] Sie müssen ja ganz schön was auf dem Herzen haben, wenn Sie in der Verfassung herkommen.

4. Fazit und Ausblick

Es besteht zweifelloso eine große Kluft zwischen der Forschung zur Prosodie und Informationsstruktur (vgl. Jacobs 1984, 1988; Büring 1997, 2006) und der praktischen Umsetzung entsprechender Erkenntnisse im DaF-Unterricht. Auf theoretischer Ebene wurde bewiesen, dass die thematische und die prosodische Ebene der Informationsstruktur nicht immer zusammenfallen. Diese Erkenntnis in die Praxis des DaF-Unterrichts einzubringen und zu vermitteln, ist jedoch nicht leicht. Die in den DaF-Lehrwerken eingesetzte Faustregel „Rhema = Satzakzent“ funktioniert in vielen Fällen, vor allem wenn man mit relativ einfachen Sätzen arbeitet. Bei komplexeren Texten lassen sich Konstituenten jedoch nicht immer durch die Thema-Rhema-Gliederung erfassen. Es wäre daher wünschenswert, eine Methode zu entwickeln, um auf einem fortgeschrittenen

⁸ Modalpartikeln können in Distanzstellung zu einem Fokus stehen, wenn dieser in der linken Klammer steht. Zur Analyse dieses Falles verweise ich hier auf Moroni (2006: 193 ff.).

Niveau des DaF-Unterrichts die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass thematische und prosodische Satzgliederung sich nicht immer entsprechen.

Damit soll nicht dafür plädiert werden, im DaF-Unterricht die prosodische an die Stelle der thematischen Gliederung zu setzen. Die Thema-Rhema-Gliederung behält ihre Wichtigkeit für Fragen des Textaufbaus wie etwa der thematischen Progression. Es wurde aber gezeigt, dass die prosodische Aufteilung in Topik und Fokus Erscheinungen der deutschen Syntax wie das Stellungsverhalten der Modalpartikeln erklären kann, die anders nicht zu erklären sind.

Natürlich sind Fragen der Modalpartikelstellung erst auf einem fortgeschrittenen Niveau relevant. Das Stellungsverhalten der Modalpartikeln liefert aber einen Beweis dafür, dass die Prosodie nicht als Folge der Thema-Rhema-Gliederung, sondern als komplementäres Regelsystem zu betrachten ist. Die Frage, wie die hier aufgezeigte prosodische Dimension der Informationsstruktur stärker in der sprachdidaktischen Praxis berücksichtigt werden kann, ist noch offen und sollte im Mittelpunkt weiterer Untersuchungen stehen.

Literatur

- Büring, Daniel (1997): *The Meaning of Topic and Focus. The 59th Street Bridge Accent*. London: Routledge.
- Büring, Daniel (2006): Intonation und Informationsstruktur. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva / Waßner, Ulrich Hermann (eds) *Text - Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/New York: de Gruyter, 144-163.
- Drumbl, Johann (2006): Die Stimme im Text. In: Foschi Albert, Marina / Hepp, Marianne/Neuland, Eva (eds): *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht*. München: Iudicium, 131-140.
- Drumbl, Johann / Missaglia, Federica (1997): Prosodie und Inferenz in zweisprachiger Lernumgebung. Neue Ansätze für Deutsch als Fremdsprache in Italien. In: *L'analisi linguistica e letteraria II*, 391-418.
- Esa, Mohamed / Graffmann, Heinrich (1986): Wenn das Rhema betont wird, ...In: *Zielsprache Deutsch*, 3, 2-15.
- Féry, Caroline (1993): *German Intonational Patterns*. Tübingen: Niemeyer.
- Halliday, M.A.K (1967): Notes on transitivity and theme in English, Part 2. In: *Journal of Linguistics*, 3, 199-244.
- Hentschel, Elke (1986): *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln*. Tübingen: Niemeyer.
- Jacobs, Joachim (1984): Funktionale Satzperspektive und Illokutionssemantik. In *Linguistische Berichte*, 91, 25-58.
- Jacobs, Joachim (1988): Fokus-Hintergrund-Gliederung und Grammatik. In: Altmann, Hans (ed.) *Intonationsforschungen*. Tübingen: Niemeyer, 89-134.
- Kriwonossow, Alexej (1977): *Die modalen Partikeln in der deutschen Gegenwartssprache*. Göppingen: Kümmerle.
- Lambrecht, Knud (1994): *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meireles, Selma / Blühdorn, Hardarik (1997): O campo inicial de frase e a estrutura informacional do texto. In: *Pandaemonium Germanicum*, 1, 121-162.
- Missaglia, Federica (1997): *Studi sul bilinguismo scolastico italo-tedesco*. Brescia: editrice La Scuola.
- Moroni, Manuela (2005): Zur syntaktischen Distribution der Modalpartikeln im Deutschen. In: *Linguistica e Filologia*, 20, 7-30.
- Moroni, Manuela (2006): *Modalpartikeln an der Schnittstelle zwischen Syntax und Prosodie*. Tesi di dottorato, Università di Verona.
- Müller, Martin et al. (1997): *Moment mal! 1, 2*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Musan, Renate (2002): Informationsstrukturelle Dimensionen im Deutschen. Zur Variation der Wortstellung im Mittelfeld. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 30, 198-221.
- Schlink, Bernhard / Popp, Walter (1987): *Selbs Justiz*. Zürich: Diogenes.
- Stock, Eberhard (1999): *Deutsche Intonation*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Thurmair, Maria (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.

- Vorderwülbecke, Anne / Vorderwülbecke Klaus (1995): Stufen International 1, 2, 3. Stuttgart: Klett.
- Vorderwülbecke, Klaus (2006): Da ist Musik drin - Prosodie, gesprochene Sprache und Grammatik. In: Breindl, Eva / Gunkel, Lutz / Strecker, Bruno (eds): *Grammatische Untersuchungen*. Tübingen: Narr, 567-580.
- Weil, Henri (1844): De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparees aux langues modernes. Paris: Imprimerie de Crappelet.

Bestands- und Bedarfsanalyse von Lernmaterialien für den deutschen Südtiroler Dialekt

Magdalena Putz, Europäische Akademie Bozen/Bolzano / Università di Torino, mputz@eurac.edu

Abstract

Ziel dieses Beitrags ist es aufzuzeigen, welche Lern- und Lehrmaterialien für den Südtiroler Dialekt vorhanden sind und in welcher Richtung ein Bedarf an solchen besteht.

Der Beitrag geht eingangs auf die Südtiroler Sprachrealität und die unterschiedlichen Beschreibungen der Sprachebenen ein. Daran schließt eine Betrachtung der sowohl positiven als auch negativen Rollen, die der Dialekt in dieser Sprachlandschaft einnimmt, gefolgt von Schlussfolgerungen bezüglich der Erlernbarkeit des Südtiroler deutschen Dialekts, die daraus gezogen wurden. Nach einer Analyse der bereits bestehenden Lernmaterialien für den Südtiroler Dialekt soll der Blick auf dialektale Kompetenzbedürfnisse im Bereich des Gesundheitswesens gelenkt werden. Ein kurzer Einblick in das Dissertationsprojekt der Autorin, das diesen Bedürfnissen entgegenzukommen versucht, schließt den vorliegenden Beitrag ab.

1. Die Südtiroler Sprachrealität

Die Südtiroler Sprachrealität ist gekennzeichnet durch eine offizielle Dreisprachigkeit (Italienisch, Deutsch, Ladinisch) und das Vorhandensein einer Diglossie innerhalb des deutschen Sprachgebrauchs.¹

1.1 Die deutsche dialektale Sprachgeographie

Riehl (2000) gibt einen umfassenden Überblick über die Einordnung der Südtiroler Dialekte in den deutschen Sprachraum und die Unterschiede der Dialekte innerhalb des Landes. Die in Südtirol gesprochenen Dialekte gehören zur Gruppe der Südbairischen bzw. der Tiroler Dialekte. Laut Riehl lässt sich Südtirol in drei Dialektregionen unterteilen, die durch zwei Nord-Süd-Grenzlinien getrennt sind. In den westlichen Regionen findet man alemannische Züge vor, während in den östlichen Regionen Merkmale des Kärntnerischen vorzufinden sind. Trotz starker Ausgleicherscheinungen hat sich im Südtiroler Raum noch keine „Koiné“ der Südtiroler Dialekte entwickelt. (Riehl 2000: 235 ff.)

1.2 Beschreibung des Deutschen in Südtirol

Eine wissenschaftliche Beschreibung der sprachlichen Realität in Südtirol und eine daraus resultierende Klassifizierung der sprachlichen Ebenen wurde vielfach vorgenommen und hat zu einem Nebeneinanderbestehen von Begriffen und verschiedenen Kategorisierungen geführt:

Dialekt(e), Mundart, Basisdialekt, Standardsprache, Umgangssprache, Verkehrsdialekt, Schriftsprache, Ausgleichsdialekt, Stadtsprache, Bozner Deutsch, Halbmundart, Vollmundart, Substandard, Varietät, Südtiroler Varietät, Standardvarietät, Zwischenregister

Diese sind nur einige der Begriffe, die bei der Lektüre der verschiedenen vorgenommenen Theoretisierungen der Südtiroler Sprachrealität immer wieder auftauchen (vgl. Egger 2001, Tscholl 1999, Steinegger 1998, Lanthaler 1990, Saxalber Tetter 1994, Klein 1965).

¹ Für genauere Beschreibungen siehe Abel et al. 2005 und Egger 2001

Cavagnoli/Nardin (1997: 23 ff.) fassen die vorherrschenden Einteilungen der sprachlichen Situation in Südtirol in drei Hauptmodelle zusammen und stellen fest: Je nach VertreterIn des einen oder anderen Modells wird entweder zwischen (1) *Hochsprache* (Kultursprache, geschriebene Sprache) und (2) *Umgangssprache*, zwischen *germanisch geprägter* (3a) und *österreichisch geprägter* (3b) *Hochsprache* und *Umgangssprache* unterschieden; Das am weitesten verbreitete Modell unterteile jedoch in *Standard*, *Umgangssprache* und *Dialekt*.

In diesem Beitrag wird der Begriff *Dialekt* stellvertretend für alle sprachlichen Varianten verwendet, die sich von einer Hochsprache unterscheiden, wie sie von der Mehrheit der deutsch sprechenden Bevölkerung verstanden wird. Der Plural *Dialekte* wird synonym verwendet, wobei er jedoch unterstreicht, dass es sich nicht um etwas Homogenes handelt, sondern um Varianten die sich in verschiedenen Tälern voneinander unterscheiden.

2. Die Rolle der Dialekte im Südtiroler Kontext

Nachdem im ersten Abschnitt allgemein auf die Südtiroler Sprachrealität eingegangen wurde, soll im zweiten Abschnitt das Augenmerk auf die Rolle der deutschen Dialekte gelenkt werden. Dabei werden Verständnisschwierigkeiten zwischen DialektsprecherInnen und Nicht-DialektsprecherInnen in Südtirol aufgezeigt sowie einige Beispiele gebracht, die den Dialekt als trennendes Element zwischen der italienischen und der deutschen Sprachgruppe definiert.²

Im Südtiroler Sprachbarometer (2006) werden die Ergebnisse einer Untersuchung von 2004 zur Bedeutung des Dialekts für die deutschsprachige Bevölkerung und daraus folgende Hürden für die italienischsprachige Bevölkerung folgendermaßen zusammengefasst³:

„Für die deutsche Sprachgruppe [...] geht die Bedeutung des Dialekts als Vorzugsschiene der 'realen' Kommunikation historisch betrachtet kaum zurück. Es handelt sich vielmehr um eine Ausdrucksform, die vom Bildungsgrad unabhängig und unter Jugendlichen sehr gebräuchlich ist. Dies stellt für die italienischsprachige Bevölkerung ein schwer zu bewältigendes Problem dar: Einerseits wird erkannt, dass der deutsche Dialekt für ein gutes Zusammenleben hierzulande unumgänglich ist, andererseits besteht ein gewisses Unbehagen und mangelnde Fähigkeit ihn zu sprechen.“ (Südtiroler Sprachbarometer 2006: 162)

Die tatsächliche Notwendigkeit einer Fähigkeit den Dialekt zu *sprechen* wird in Abschnitt fünf des vorliegenden Beitrags diskutiert.

Dem Dialekt, der laut Sprachbarometer als „Vorzugsschiene der 'realen' Kommunikation“ gesehen werden kann, wird von Sitta (1994: 23) im Folgenden geradezu „prioritäre[r] Rang im Bereich der Mündlichkeit“ zugesprochen: „Es wäre aus verschiedenen Gründen [...] sowohl unangemessen als auch unsinnig, dagegen anzugehen.“

Auch Lanthaler weist aus der oben beschriebenen Situation resultierende Probleme auf:

„In Regionen, wo der Dialekt praktisch die Verkehrssprache bildet, kann es [...] ein schwerwiegender Mangel sein, den Dialekt nicht zu beherrschen. Dies gilt [...] für Südtirol in sehr starkem Maße.“ (Lanthaler 1990: 68)

2 Auf eine Beschreibung der Sprachdomänen wird hier verzichtet. Weiterführende Literatur ist zu finden bei: Egger 2001, Egger/Lanthaler 2001, Südtiroler Sprachbarometer 2006, Cavagnoli/Nardin 1997, Abel et. al. 2005,

3 Die ladinische Bevölkerung wird hier aus folgendem Grund nicht betrachtet: Die ladinische Bevölkerung, die in einem ausgesprochen ländlichen Umfeld lebt, scheint mit anderen Sprachen keine nennenswerten Schwierigkeiten zu haben [...]“ (Südtiroler Sprachbarometer 2006: 163)

Dass das Nicht-Beherrschen des Dialekts von Seiten der italienischsprachigen Bevölkerung nicht nur ein Mangel sein kann, sondern gar als ausschließendes Element trennende Auswirkungen auf das Zusammenleben der Bevölkerungsgruppen haben kann, diskutieren Sitta (1994) und Lanthaler (1990): „Dialekt hat mit Heimat zu tun“, „Dialekt hat mit Identität zu tun“, „Dialekt schließt aus“ Sitta (1994: 16f). „Die Haltung der deutschsprachigen Bevölkerung erschwere außerdem Anderssprachigen auch noch das Deutschlernen, da die Südtiroler untereinander ja nicht ‚deutsch‘ redeten, sondern eben nur Dialekt“ (Lanthaler 1990: 72) so klagen die italienischsprachigen Mitbürger in Südtirol.

Die Tatsache, dass der Dialekt die italienischsprachige Bevölkerung beim Erlernen der deutschen Sprache hindere, gibt auch der Südtiroler Sprachbarometer (2006) an:

„Bei den Italienern sind es drei Gründe, die vorwiegend den Misserfolg [beim Zweitsprachenlernen] erklären: Der fehlende Wille (43,0%), aber nicht weniger wichtige Ursachen sind der Dialekt (40,1%) und das Schulsystem (38,5%).“ (Sprachbarometer 2006: 177)

Die gegebenen Umstände veranlassen Lanthaler (1990: 71) zu folgender Frage „Kann man den Dialekt lernen?“ und er kommt zum Schluss, dass „so etwas [...] in Südtirol nützlich und möglich sein müsste“ (Lanthaler 1990: 72). Lanthaler spricht das Minimalprogramm für die Mehrsprachigkeit in Südtirol an, unter der die „passive Beherrschung der Sprache des anderen“ (Lanthaler 1990: 77) zu verstehen ist.

Egger (1995) ist darüber hinaus der Überzeugung, dass „es für die italienische Bevölkerung in Südtirol notwendig ist, in irgend einer Form den Dialekt und die Umgangssprache der deutschsprachigen Bevölkerung zu verstehen“ (Egger 1995: 109). Er ist jedoch nicht der Auffassung, dass „die italienische Bevölkerung den Dialekt auch sprechen sollte“ (Egger 1995: 109). Es sollten verschiedene Kompetenzen geschult werden, denn „[d]ie Kompetenzen in den einzelnen Varietäten sind für verschiedene Dinge gut: für Beruf und Karriere ist die Hochsprache Voraussetzung, für die alltägliche Kommunikation die (wenigstens passive) Kompetenz des Dialekts“ (Egger 1995: 111).

3. Lehr- und Lernmaterialien für den Südtiroler Dialekt

In diesem Kapitel wird auf die bisher bestehenden Lernmaterialien und eine Initiative eingegangen, die aufgrund der im zweiten Abschnitt beschriebenen Voraussetzungen und Überzeugungen entstanden sind, sowie auf Wörterbücher, die ihr Entstehen einer in den letzten Jahren erfolgten Aufwertung des Dialekts (vgl. Lanthaler in diesem Band) verdanken.

3.1 Lernmaterialien/Projekt

Als Reaktion auf die Erkenntnis, dass das Nebeneinander von Hochdeutsch und deutschem Dialekt in Südtirol zu einer Blockade beim Erlernen und Verwenden der deutschen Sprache („blocchi all'apprendimento e all'uso della lingua tedesca“; Knapp et al. 1996: 11) von Seiten der italienischsprachigen Bevölkerung führen kann, ist 1995 das Lehrwerk *Hoi Hanni. Hörverständnisübungen zum Südtiroler Deutsch* erschienen. Dieses Lehrwerk verfolgt das Ziel, Deutschlernende in Südtirol an die gesprochene Sprache heranzuführen.

Aus der Überzeugung heraus, dass Sprachvermittlung nicht im luftleeren Raum stattfindet, wurde das landeskundliche Projekt „Tua mit“ von der Sprachenschule AlphaBeta zusammen mit dem Amt für Zweisprachigkeit und Fremdsprachen der Abteilung der Italienischen Kultur

(Mulser 2003: 3) organisiert. Ziel des Projekts ist eine Reise in die Südtiroler Kultur und Sprache („un viaggio nella lingua e nella cultura sudtirolese“ (Mulser 2003: 4), „eine Begegnung mit der Kultur der anderen Sprachgruppe vor Ort“ (Mazza zitiert in Mulser 2003: 4). Das Projekt setzt sich zusammen aus einem organisierten Treffen von VertreterInnen beider Sprachgruppen zwischen Bozen und Kastelruth. Obwohl das Projekt nicht auf das Sprachenlernen ausgerichtet ist, stellt der Dialekt häufig die Arbeitssprache dar und ist im Verlaufe des Projektes immer wieder Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit.

Zur Anwendung der Lernmaterialien und der beschriebenen Initiative lässt sich Folgendes feststellen:

Das Lehrwerk „Hoi Hanni“ wurde an der Sprachschule *alpha beta* in Bozen in einigen Kurseinheiten mit dem gleichnamigen Kurstitel verwendet.

In den italienischsprachigen Schulen wurde es kaum verwendet (vgl. Lanthaler in diesem Band).

Der Tätigkeitsbericht der Landesverwaltung (2000: 179) bezeugt reges Interesse an den Kursen „Tua mit“ und „Hoi Hanni“ und spricht ihnen „besondere[e] Bedeutung und große[n] Erfolg“ zu. 2001 bekundet der gleiche Tätigkeitsbericht, dass Kurse für Dialekt und über lokale Kultur besonders unterstützt werden (Tätigkeitsbericht der Landesverwaltung 2001: 183).

Der Kurs „Hoi Hanni“ fand außerdem Anwendung bei der Ausarbeitung eines Konzepts für die Sprach- und Kulturvermittlung für ImmigrantInnen (Ramoser 2002: 16).

3.2 Dialektwörterbücher

In den letzten Jahren sind verschiedene Dialektwörterbücher erschienen, eine Entwicklung die wohl mit der Wertschätzung zusammenhängt, die der Dialekt in den letzten Jahren erfahren hat (siehe Lanthaler in diesem Band). In diesem Abschnitt über Wörterbücher zum Südtiroler Dialekt soll nicht erschöpfend auf die einzelnen Publikationen und Initiativen eingegangen werden, sondern es werden drei Beispiele herausgegriffen.

Als Hilfsmittel für Nicht-Dialektsprecher italienischer Muttersprache wurde 2003, aufbauend auf das Nachschlagewerk „Südtiroler Mundart“ (Tscholl 1999), das Wörterbuch „Vocabolario Sudtirolese; Vocabolario della parlata sudtirolese“ (Tscholl 2003) verlegt, das einen Beitrag zum Verständnis und der Wertschätzung des Dialekts liefern soll (Tscholl 2003: 14). Neben einigen Erklärungen zur dialektalen Aussprache bietet das Wörterbuch ein Verzeichnis jener Wörter, die nach Einschätzung des Autors ein breites Stadtpublikum interessieren (Tscholl 2003: 15). Die Lemmata werden jeweils ins Hochdeutsche und in die italienische Entsprechung übertragen. Das Wörterbuch bietet zudem die Erklärung einiger Grundzüge der Grammatik des Südtiroler Dialekts.

Mit dem Ziel eine „konstante und aktuelle Bestandsaufnahme“ (<http://oschpele.ritten.org/>) der Südtiroler Sprachrealität vorzulegen, ist 1999 die Initiative für das heute ca. 2300 Einträge umfassende Online-Wörterbuch „Oschpele“ entstanden. Die Möglichkeit einer Beteiligung der Nutzer an der Erarbeitung von Einträgen ins Wörterbuch hat dazu geführt, dass unter einzelnen Einträgen verschiedenste lokale Varietäten zu finden sind (vgl. beispielsweise den Eintrag „hinauf“, für den sich folgende Entsprechungen im Dialekt finden, die typisch für verschiedene Gegenden in Südtirol sind: *auchn*, *audn*, *aufi*, *ai*, *aun*, *augn*). Das Wörterbuch erhebt keinen

wissenschaftlichen Anspruch, kann jedoch, so die Meinung der Autorin, einen wertvollen Beitrag zur wissenschaftlichen Untersuchung der Südtiroler Sprachrealität liefern.

Stellvertretend für eine Reihe von Wörterbüchern, die sich nur auf einen kleinen Raum beziehen, soll das „Wörterbuch der Sarntaler Mundart“ kurz vorgestellt werden (Gruber 2005). Das Wörterbuch enthält „vor allem Wörter aus der der bäuerlichen Alltagskultur vor fünfzig bis hundert Jahren“ und die Dokumentation des „Dialekts führt den sprachlichen Wandel vor Augen und zeigt die gesellschaftliche Veränderung auf, welche in den Dialektwörtern gespeichert ist“ (Gruber 2005: 5). Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Wörtersammlungen ist der Zweck dieser Arbeit eine Erfassung des Dialekts im Rahmen einer gewissen Zeitspanne und nicht in erster Linie ein Hilfsmittel für Dialektlernende oder eine aktuelle Bestandsaufnahme des Dialekts.

4. Missverhältnis

Aus dem zweiten und dritten Abschnitt ist hervorgegangen, dass in Südtirol die Notwendigkeit des Lehrens und Lernens von einzelnen Kompetenzen (vor allem die Hörkompetenz) diskutiert wurde, woraufhin 1995 Lernmaterialien („Hoi Hanni“) und eine Initiative („Tua mit“) entstanden sind, die diesem Bedürfnis entgegenkommen sollten. In empirischen Untersuchungen aus dem Jahre 2004 (Sprachbarometer 2006) ist zu erkennen, dass bei der italienischen Sprachgruppe der Südtiroler Bevölkerung Mangel an einer passiven Kompetenz des Dialekts herrscht („Einer von zwei Italienern (48,7%) versteht den deutschen Dialekt überhaupt nicht, fast drei Viertel haben erhebliche Schwierigkeiten.“ (Südtiroler Sprachbarometer 2006: 141), obwohl die Wichtigkeit derselben erkannt wird: „Über 60% der Italiener halten das Beherrschen des deutschen Dialekts zumindest für ziemlich wichtig“ (Südtiroler Sprachbarometer 2006: 137).

Diese Erkenntnisse zeigen, dass hier ein Missverhältnis vorliegt: Ein Großteil der italienischsprachigen Bevölkerung äußert im Jahr 2004, dass er sich passive Dialektkompetenzen wünscht und im Tätigkeitsbericht der Landesverwaltung 2000 wird Interesse dafür festgestellt. Die bisher einzigen Lernmaterialien werden jedoch zusammen mit der Initiative „Tua mit“ nur begrenzt eingesetzt.

Gründe dafür, warum die Materialien trotz des anscheinend vorhandenen Interesses nicht in größerem Ausmaß verwendet wurden, könnten sein, dass das Kursangebot nicht genügend wahrgenommen wurde (z.B. aus Gründen der Motivation oder der Einstellung⁴), oder, dass die Lernmaterialien nicht genügend Lernende ansprechen, bzw. nicht die spezifischen Bedürfnisse besonderer Zielgruppen ansprechen.

5. Bedarfsanalyse

Aus persönlichen Gesprächen⁵ der Autorin im Sommer 2006 ist hervorgegangen, dass in Südtirol ein großer Bedarf an einer passiven Dialektkompetenz im Bereich des Gesundheitswesens herrscht: Südtiroler ÄrztInnen italienischer Muttersprache bekennen trotz guter Deutschkenntnisse Verständnisschwierigkeiten bei ihrer Arbeit mit Dialekt sprechenden PatientInnen⁶. Doch nicht

4 Genannte Gründe für ein mögliches Nicht-in-Anspruch-nehmen der Lehrwerke werden im Südtiroler Sprachbarometer (2006: 135) aufgegriffen: „[D]ie Italiener zeigen geringe Akzeptanz und fast ein Viertel der italienischsprachigen Befragten stört es, dass Anderssprachige Dialekt sprechen.“

5 Gespräche im Juli 2006 mit einem bundesdeutschen in Südtirol praktizierenden Arzt und Frau Birgit Reden, der Leiterin des Kurses „Hoi Hanni“.

6 persönliche Kommunikation mit Frau Birgit Reden, Leiterin des Kurses „Hoi Hanni“ über TeilnehmerInnen an dem Kurs

nur im Gesundheitswesen arbeitende SüdtirolerInnen, sondern auch ausländische in Südtirol praktizierende ÄrztInnen sowie Pflegepersonal aus dem Ausland sind mit diesem Problem konfrontiert.⁷

Das von den Lernmaterialien „Hoi Hanni“ angesprochene Zielpublikum soll im Folgenden erörtert werden um festzustellen, ob die angebotenen Materialien die soeben festgestellte Gruppe der im Gesundheitswesen Arbeitenden ansprechen und ob ein größeres Angebot an Lernmaterialien für diese spezifische Gruppe nötig wäre.

Zu den Einsatzmöglichkeiten der Lernmaterialien „Hoi Hanni“ findet sich in der Einführung zur Arbeitsweise mit den Unterlagen Folgendes: „[Der] Aufbau des Lernmaterials bringt mit sich, dass es äußerst vielseitig verwendbar ist. In erster Linie ist es natürlich als Integration zum ‚schulischen‘ Deutschunterricht in Südtirol gedacht.“ (Knapp et al. 1996: 14) Die Domänen, anhand derer das Hörverständnis trainiert wird, sind sehr vielseitig (Wegbeschreibungen, Wohnungsbesichtigung, Einkaufssituationen, *Watten*⁸ usw.) und durch die Tatsache, dass die einzelnen Lektionen „keinem ‚sprachdidaktischen‘ Prinzip unterworfen sind“, sondern aufgrund der Situation beliebig ausgewählt und aneinandergereiht werden können (Knapp et al. 1996: 14), ist das vorliegende Material trotz der Tatsache, dass es in erster Linie für den schulischen Gebrauch gedacht ist, generell mit verschiedensten Lerngruppen anwendbar. Es soll allgemein Deutschlernende in Südtirol an die gesprochene Sprache heranführen.

Die Bedürfnisse von Arbeitenden im Gesundheitswesen in Südtirol sind damit nur teilweise gedeckt. Nützlich wäre ein zusätzliches Angebot von fachspezifischen Dialektlernmaterialien. Die Notwendigkeit einer Fokussierung auf fachspezifische Lernangebote beim Sprachenlernen wird von verschiedenen Seiten angesprochen; so z.B. Arntz (1997: 176):

„Die interlinguale Kommunikation, insbesondere im fachlichen Bereich, spielt heute eine entscheidende Rolle; eng damit verbunden ist eine stark wachsende Nachfrage nach fremdsprachiger Fachsprachenausbildung. Diese Nachfrage wird immer spezifischer und differenzierter; die Entwicklung zielgruppenorientierten Lehrmaterials wird damit zu einer wichtigen Aufgabe.“

Auch auf EU-Ebene finden sich Stellungnahmen, die die Wichtigkeit Dialekte zu beherrschen aber auch die Notwendigkeit fachsprachliche Kompetenzen zu trainieren hervorheben, wobei auch zugewanderte Unionsbürger angesprochen werden:

1995 und 1997 wurde in den *EU-Richtlinien der Mehrsprachigkeit* die Absicht einer Förderung rezeptiver Kompetenzen zum einen und fachsprachlicher Kompetenzen zum anderen angesprochen (Klein 2004).

Im Referenzrahmen des Europarates 2001 wird das Beherrschen von Sprachen, aber auch von Dialekten, in die Definition von Mehrsprachigkeit aufgenommen und mehrmals darauf Bezug genommen (vgl. Studer 2001: Abschnitt 3.3).

In einer Stellungnahme des Ausschusses der Europäischen Regionen im Rahmen einer neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit und Maßnahmen zugunsten der Mehrsprachigkeit wird ferner empfohlen, das „Unterrichten der Sprache und der jeweiligen Fachsprache des

7 Die Anzahl ausländischer ÄrztInnen, die in Südtirol zu arbeiten beginnen, beläuft sich auf etwa 10 bis 15 Ärzte jährlich; hauptsächlich aus dem deutschsprachigen Raum (persönliches Gespräch mit der Ärztekammer der Provinz Bozen im November 2006)

8 Äußerst beliebtes Kartenspiel

Aufnahmelandes für UnionsbürgerInnen, die in anderen EU-Ländern einer Erwerbstätigkeit nachgehen“ stärker zu fördern (14. Juni 2006).

Es lässt sich also erkennen, dass sowohl auf lokaler als auch auf europäischer Ebene Initiativen für das Erlernen des Dialekts gefordert werden, die (1) vor allem die passive Sprachkompetenz trainieren, (2) für spezielle Zielgruppen fachsprachliche Inhalte bieten, und (3) sowohl inländische als auch zugewanderte Unionsbürger ansprechen sollen.

6. Fachspezifisches Trainingsmaterial zum Dialekt im Gesundheitswesen

Fachspezifische Sprachlernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im medizinischen Bereich wurden z.B. 1991 und 2000 von Ylönen und Halász et al. herausgegeben. Es drängt sich nun die Frage nach der Methodik des Dialektlehrens auf: Können Dialekte genauso wie Fremd- oder Zweitsprachen gelernt bzw. gelehrt werden? Knapp et al. (1996: 8) argumentieren dafür, dass ein Dialekt im Grunde wie jede andere Fremdsprache gelernt werden kann. Studer (2002: Abschnitt 4) fordert eine Integrierung der Dialektthematik in allgemeine Sprachkurse oder aber spezielle Varietätenkurse. Er stützt sich bei seinem Vorschlag für ein methodisches Konzept auf das Prinzip von Müller/Wertenschlag (1985) „Dialekte verstehen - Hochdeutsch sprechen und schreiben“, das sich auf beliebige Dialekte anwenden lasse.

Nachdem es sich bei der in diesem Beitrag hervorgehobenen Zielgruppe von Arbeitenden im Gesundheitswesen um mehr oder weniger kompetente Sprecher der Hochsprache handelt, erscheint es der Autorin sinnvoll, beim Planen der Lehr- bzw. Lernmaterialien vom Prinzip der Interkomprehension (Klein, 1994) auszugehen, bei dem anhand der Ähnlichkeit von Sprachen eine verwandte Sprache - in diesem Fall die deutsche Hochsprache für den Dialekt - als so genannte „Brückensprache“ verwendet wird. Die jeweilige Brückensprache erlaubt es dem Lerner, sich die Zielsprache mittels der verwandten Idiome zu erschließen. Das bedeutet, dass dialektale Einheiten aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit zur Hochsprache hervorgehoben und in die Lernmaterialien aufgenommen werden.

7. Ausblick

Aus dem in diesem Beitrag erörterten Sachverhalt hat sich die Autorin zum Ziel ihres Dissertationsprojektes die Erstellung von Lernmaterialien für in Südtirol praktizierende ÄrztInnen mit mangelnden Dialektkenntnissen gesetzt. Diese Lernmaterialien sollen auf einem Korpus von aufgenommenen, transkribierten und annotierten Visitengesprächen in Arztpraxen basieren. Der Fokus der Lerninhalte wird auf der lexikalischen Ebene und auf der Ebene häufig vorkommender Kollokationen liegen.

Literatur

- Abel, Andrea / Campogianni, Stefania / Stuflesser, Mathias / Voltmer, Leonhard (2005): Report on the linguistic situation in South Tyrol. *Language Bridges Papers* <http://www.eurac.edu/labs> (01.11.2006)
- Aliprandini, M. el alii (2000): Strumenti in funzione. Esercizi di grammatica italiana con confronti fra italiano, tedesco e dialetto sudtirolese. Bozen
- Arntz, Reiner: Passive Mehrsprachigkeit - eine Chance für die „kleinen“ Sprachen Europas. In: Ammon, Ulrich / Mattheier, Klaus / Nelde, Peter H. (Hgg.) (1997): *Einsprachigkeit ist heilbar. Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik* (S. 166 - 177)
- Canepari, Luciano (2005): *Manuale di Pronuncia*. München: Lincom Europa
- Cavagnoli, Stefania; NARDIN, Francesca (1997): *L'apprendimento della seconda lingua in Alto Adige. Difficoltà, motivazioni, aspettative. Un'analisi sociolinguistica*. Accademia Europea Bolzano. Bozen
- Egger, Kurt (1995): Mundart und Umgangssprache im Deutschunterricht an italienischen Schulen in Südtirol. In: Carli, Augusto / Civegna, Klaus / von Guggenberg, Irma / Larcher, Dietmar / Pezzei, Rosa Rita (Hgg.) (1995): *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet / L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue*. Provincia Autonoma di Bolzano - Scuola e cultura italiana: Bolzano/Bozen
- Egger, Kurt (2001): *Sprachlandschaft im Wandel. Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Europäische Akademie/Athesia: Bozen
- Egger, Kurt / Lanthaler, Franz (Hgg.) (2001): *Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt*. Wien/Bozen: Folio Verlag
- Gruber, Anton (Hg.) (2005): *Wörterbuch der Sarntaler Mundart*. Brunneck: Raetia
- Halász, Renáta / Kulcsár-Szemler, Magdolna / Ylönen, Sabine (2000): *Medizinische Spreachstunde. Ein videogestützter Kurs zum Training mündlicher Kommunikation*. Waldsteinberg: Heidrun Popp Verlag
- Klein, Horst G. (2004) <http://www.eurocomrom.de> (01.11.2006)
- Knapp, Alfred / Gruber, Justine / Colleselli, Toni (1996): *Hoi Hanni. Hörverständnisübungen zum Südtiroler Deutsch*. Meran: Alpha&Beta.
- Klein, Kurt Karl (Hg.) (1965): *Tirolischer Sprachatlas*. Innsbruck: Tyrolia
- Lanthaler, Franz (Hg.) (1990): *Mehr als eine Sprache*. Meran: Alpha&Beta
- Lanthaler, Franz: Zwischenregister der deutschen Sprache in Südtirol. In: Egger, Kurt; Lanthaler, Franz (Hgg.) (2001): *Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt*. Wien/Bozen. S. 137-152
- Mulser, Marta: *Projektevaluation von "Tua mit!" Viaggio nella lingua e nella cultura sudtirolese*. http://www.provinz.bz.it/Kulturabteilung/Weiterbildung/download/online/sprachprojekte/Tua_mit.pdf (15.06.2006)
- Müller, Martin / Wertenschlag, Lukas (1985): *Los emol. Schweizerdeutsch verstehen*. Zürich: Langenscheidt
- Ramoser, Elisabeth (Projektleitung) (2002): *Beiträge zur organisatorischen und didaktischen Umsetzung von ausländerinnengerechten Kursmodellen*. <http://www.provincia>.

- bz.it/kulturabteilung/Weiterbildung/publ/publ_getreso.asp?PRES_ID=4702 Bozen
(01.11.2006)
- Riehl, Claudia Maria: Deutsch in Südtirol. In: WIRRER, Jan (Hg.) (2000): Minderheiten- und
Regionalsprachen in Europa. Wiesbaden. 235 - 246)
- Saxalber Tetter 1994): Dialekt - Hochsprache als Unterrichtsthema. Bozen: Athesia
- Sitta, Horst (1994): Im Dialekt leben. In: Lanthaler, Franz (Hg.) (1994): Dialekt und
Mehrsprachigkeit/Dialetto e plurilinguismo. Beiträge eines internationalen
Symposiums. Alpha Beta. S. 14 ff.
- Stellungnahme des Ausschusses der Regionen vom 14. Juni 2006 [www.cor.europa.eu/cms/
pages/documents/educ/multilingualism_opinion_de.doc](http://www.cor.europa.eu/cms/pages/documents/educ/multilingualism_opinion_de.doc) (01.11.2006)
- Steinegger, Guido (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol.
Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag für Wissenschaften
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den
Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. Linguistik online 10. [www.linguistik-
onlin.com/10_02/studer.html](http://www.linguistik-onlin.com/10_02/studer.html) (01.11.2006)
- Südtiroler Sprachbarometer. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol (2006) Bozen:
Autonome Provinz Bozen. ASTAT (= Landesinstitut für Statistik)
- Tätigkeitsbericht der Landesverwaltung 2000 [http://www.provinz.bz.it/ressorts/
generaldirektion/bericht2000/15_tb00.pdf](http://www.provinz.bz.it/ressorts/generaldirektion/bericht2000/15_tb00.pdf) (01.11.2006)
- Tätigkeitsbericht der Landesverwaltung 2001 [http://www.provinz.bz.it/ressorts/
generaldirektion/bericht2001/15_tb01.pdf](http://www.provinz.bz.it/ressorts/generaldirektion/bericht2001/15_tb01.pdf) (01.11.2006)
- Tscholl, Josef (1999): Die Südtiroler Mundart in Wortschatz und Struktur. Reihe „An der Etsch
und im Gebirge“ Bd. 47, Brixen: A. Weger
- Tscholl, Josef (2003): Vocabolario Sudtirolese. Bressanone: A. Weger
- Ylönen, Sabine (Hg.) (1991): Deutsch für Mediziner (Band 1,2,3), Jyväskylä: Universität
Jyväskylä

Kompetenz- und Fehlerbewusstheit bei der Erlernung von Drittsprachen (L3)

Martin Stegu, Holger Wochele, Wirtschaftsuniversität Wien,
martin.stegu@wu-wien.ac.at, holger.wochele@wu-wien.ac.at

Abstract

Il multilinguismo aumenterà in futuro sia in Europa sia a livello mondiale. Tuttavia, dal ruolo dominante dell'inglese come lingua franca globale, dovrebbe risultare nella glottodidattica una riformulazione degli obiettivi di apprendimento delle lingue L3. Quali competenze si presuppongono in studenti di economia nelle L3 italiano e francese costituiranno l'oggetto di due ricerche empiriche, nelle quali produzioni orali e scritte non-native vengono giudicate da madrelingua non esperti. In questo contesto verranno presentati i primi risultati di uno studio preliminare sul giudizio delle competenze scritte in italiano e francese.

1. Vorbemerkung: Mehrsprachigkeitskompetenz und „Fehler“

In früheren Zeiten verstand man unter „zweisprachig“ und „mehrsprachig“ Personen mit möglichst gleichwertigen und (quasi-)nativen Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen (Typologien von Mehrsprachigkeit s. u.a. Skutnabb-Tangas 1981: 80ff.; Königs 2004 [mit weiteren Literaturhinweisen]). Abgesehen davon, dass völlig identische Kompetenzen in mehreren Sprachen sehr selten und unwahrscheinlich sind, wurde das Zwei- und Mehrsprachigkeitskonzept nach und nach auch auf Fälle ausgedehnt, wo SprecherInnen in der L2 bzw. L3 / Ln offensichtlich nur über Teilkompetenzen verfügten (und somit auch zu „Fehlern“ neigten). In diesem Zusammenhang kam es auch zu einer Verschiebung der Sichtweise von unabhängig voneinander existierenden Kompetenzen in L1 bis Ln zu einer einzigen, diese Teilkompetenzen steuernden Mehrsprachigkeitskompetenz (vgl. dazu auch wissenschaftliche Modelle wie Herdina/Jessner 2002).

„Klassische“ Zwei- (Mehr-)sprachigkeit lag ursprünglich nur dann vor, wenn entweder die Eltern verschiedensprachig waren oder die Sozialisation von vornherein in einem zwei- oder mehrsprachigen Kontext erfolgt war (in einem „Minderheitenkontext“ oder auf Grund biografischer Besonderheiten der Familie). Bekannt ist auch der Parallelbegriff zu „Bilingu(al)ismus“, „Diglossie“, der dann verwendet wird, wenn soziale Gruppen für unterschiedliche Kommunikationszwecke unterschiedliche Sprachen einsetzen (vgl. ursprünglich Ferguson 1959); in diesem Ansatz werden Kompetenzunterschiede in den beiden Sprachen ebenfalls bereits präsupponiert oder impliziert. Selbst wenn Minderheitenangehörige die eigentliche Minderheitensprache gar nicht mehr sehr gut beherrschen, werden sie nach wie vor eher als „zweisprachig“ angesehen als SprecherInnen mit ähnlich begrenzten L2-/Ln-Kompetenzen, aber mit anderem, nicht minderheitenbezogenem Hintergrund.

Auch wenn z.B. im französischen Kulturraum in entsprechenden Annoncen schon seit jeher „secrétaires bilingues“ und „trilingues“ gesucht wurden und damit „bloß“ zusätzliche Fremdsprachenkenntnisse (z.B. Englisch und Deutsch) gemeint waren, ist die Ausweitung des Zwei- und Mehrsprachigkeitskonzepts auf den Fremdsprachenbereich eher rezent und wird im „Laienbereich“ zumindest bei uns noch kaum rezipiert. Für die Spracherwerbs- und

Fremdsprachenforschung ist es vom theoretischen Interesse her irrelevant, ob von einer L2/Ln nur Elemente beherrscht werden oder sehr entwickelte Kompetenzen vorliegen - für den allgemeinen Sprachgebrauch wird wohl auch weiterhin ein über Grundkenntnisse hinausgehendes Mindestniveau notwendig sein, um von Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu sprechen, selbst wenn der Anspruch auf quasi-native Kompetenz nicht mehr erhoben wird.

Wenn wir besonders die europäische Mehrsprachigkeit ins Visier nehmen, verschiebt sich das Verhältnis von „Fremdsprache“ und „gleichberechtigter Sprache einer politischen Gemeinschaft“ zusehends, und die europäischen Sprachen sind für (EU-)EuropäerInnen eigentlich vom Status her keine Fremdsprachen mehr - auch dies ist ein weiteres Argument dafür, dass kein fundamentaler Unterschied mehr gesehen wird zwischen der Dreisprachigkeit z.B. eines Mailänders, der in der Schule Englisch und Französisch gelernt hat, und der einer Grödnerin, die auf Grund ihres Südtiroler Kontextes neben Ladinisch auch Italienisch und Deutsch „beherrscht“.

Ein Gut wie die europäische Mehrsprachigkeit wird nur dann zu erhalten sein, wenn zu strenge Normvorstellungen aufgegeben werden und auch weniger perfekte Performanzen in der kommunikativen Vielfalt ihren Platz zugewiesen bekommen. Trotzdem haben verschiedene Gruppierungen in der Gesellschaft bzw. eventuell auch verschiedene Kulturen zu nicht-perfekten „fremdsprachlichen“ Kommunikationsleistungen potenziell verschiedene Einstellungen. Für konservative Fremdsprachenlehrende ist oft schon ein kleiner Grammatikfehler eine Katastrophe, für progressive SprachdidaktikerInnen zählt hingegen nur die Erreichung des prinzipiellen Kommunikationsziels (und die Auseinandersetzung mit „Fehlern“ ist bei ihnen völlig „out“). Gesellschaften mit vielen Einwanderern (z.B. USA) oder von vornherein sehr vielsprachige Gebiete (Teile Afrikas und Asiens) werden eine andere Einstellung z.B. zu fremden Akzenten haben als EinwohnerInnen eines isolierten und an sich monolingualen Gebirgsdorfs.

Die Einstellung zu nicht-nativen Kommunikationsperformanzen ist vor allem ideologisch geprägt (vorgefasste Meinungen lassen „Fehler“ in der Fremdsprache entweder als sehr wichtig oder als sehr unwichtig erscheinen), aber es gibt noch immer sehr wenige Studien, die untersuchen, wie nicht-perfekte fremdsprachliche Leistungen auf native speakers wirken, die weder mit Fremdsprachenlehre noch mit Linguistik o.Ä. zu tun haben. Wenn dies erfolgte, so geschah dies häufig für das Englische oder Deutsche als Fremdsprachen oder im Hinblick auf isolierte Sätze (stellvertretend James 1977, Piazza 1980, Delisle 1982; s.a. James 1998: 226-234). Gerade um eine Beurteilung fremdsprachlicher Leistungen durch Laien soll es in von uns geplanten Forschungsprojekten gehen, die im weiteren Verlauf - nach einer entsprechenden Einordnung in die Language-awareness-Forschung - kurz vorgestellt werden sollen.

2. Von „language awareness“ zu „error & competence awareness“

Seit einigen Jahren, ja Jahrzehnten hat in Soziolinguistik und Sprachdidaktik ein Terminus Konjunktur, dessen semantischer Umfang bis heute nicht ganz geklärt ist: „language awareness“, dt. zumeist Sprachbewusstsein oder Sprachbewusstheit (vgl. Cichon 1998; James/Garrett 1992, Knapp-Potthoff 1997). Sowohl der „awareness“-Teil als auch der „language“-Teil sind hier etwas vage: Bei „awareness“ (mit etwas unklarer Abgrenzung zum „consciousness“-Begriff) finden wir ein Kontinuum von bloßen Aufmerksamkeitsphänomenen bis hin zu vollständigen Theorien (hier vor allem: Laientheorien, „folk theories“). Dabei geht der rational-kognitive „awareness“-Begriff in den emotiveren „attitude“- (Einstellungs-)Begriff über (vgl. Deprez/Persoons 1987).

„Language“ kann sich auf „langage“, die Sprache als fundamentales Kommunikations- und Denkobjekt des Menschen beziehen, aber auch auf eine konkrete Einzelsprache („langue“) / auf mehrere konkrete Einzelsprachen („multilingual awareness“/ Mehrsprachigkeitsbewusstheit; vgl. dazu auch Morkötter 2005), und dies sowohl unter einem strukturellen als auch einem funktional-pragmatisch-soziolinguistischem Blickwinkel. Es kann hier um Teilgebiete gehen („phonetical, syntactical ... awareness“, vgl. Mehlhorn 2005), es können aber auch anderen sprachlich relevanten Phänomenen entsprechende „awarenesses“ zugedacht werden, man denke an „language learning awareness“ (vgl. Knapp-Potthoff 1997) oder eben auch an unsere „error & competence awareness“.

Bereits im ersten Abschnitt wurde erwähnt, dass die Beurteilung von „Fehlern“ nicht durch jede soziale Gruppierung in gleicher Weise erfolgt und auch historischen Veränderungen unterworfen ist. Ein wesentlicher Schritt in der „Entdiabolisierung“ von Fehlern war sicher die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Lerner- oder Interimssprache, bei der erkannt wurde, dass „Fehler“ eine wesentliche Durchgangsphase zur Erreichung höherer Kompetenzstufen darstellen (vgl. Selinker 1972, Vogel 1990).

Neben der bereits erwähnten, von manchen DidaktikerInnen und Lehrenden inzwischen praktizierten Tendenz, Fehlern überhaupt kein besonderes Augenmerk mehr zuzuwenden (weder praktisch noch theoretisch), zumindest so lange die prinzipielle Verständlichkeit erhalten bleibt, können wir in letzter Zeit eine weitere Trendwende feststellen, die sehr schön im Europäischen Referenzrahmen (vgl. Trim/Butz 2001) zum Ausdruck kommt: nämlich auch hier nicht mehr die Fehler in den Mittelpunkt zu stellen, sondern das bereits Beherrschte - die Kompetenz. Wurden früher bestimmte Stufen der Sprachbeherrschung durch das (noch) nicht Gekonnte charakterisiert, sind für den Referenzrahmen die „Kann“-Bestimmungen typisch, also z.B. „kann einfache Sätze bilden“ und nicht etwa „kann noch nicht komplexe Sätze bilden“.

Trotzdem scheint es eine anthropologische Konstante zu sein, Normabweichungen eher wahrzunehmen als Normübereinstimmungen. So werden wohl Fehler eher bewusst wahrgenommen als das ohnehin Korrekte. Die sich anscheinend immer mehr durchsetzende Bevorzugung der Kompetenz mag vor allem auch ethische und motivationsfördernde Hintergründe haben; die reguläre „Fehlerproblematik“ darf aber u.E. aus mehreren Gründen nicht völlig aus den Augen verloren werden.

„Error awareness“ und „competence awareness“ sind jedenfalls zwei Seiten einer Münze und müssen gemeinsam betrachtet und entwickelt werden. Auch hier haben wir es mit dem ganzen Spannungsfeld zwischen bloßer Aufmerksamkeit („Welche Fehler / welche positiven Züge fallen wem wann warum auf?“) und mehr oder minder entwickelten Fehler- bzw. Kompetenztheorien („Welche Rolle spielen ‚Fehler‘ in der Kommunikation mit non-native speakers / im Fremdsprachenunterricht?“) zu tun. In von an der Wirtschaftsuniversität Wien (= WU) teilweise geplanten, teilweise schon begonnenen Projekten geht es jedenfalls um die Auseinandersetzung mit der Fehler- und Kompetenzbewusstheit von „Laien“ (siehe Abschnitt 3).

An sich werden nicht-perfekte Sprachleistungen unabhängig davon wahrgenommen, ob es sich bei der jeweiligen Fremdsprache um eine L2, L3 oder Ln handelt. Trotzdem wird die Situation bei „nicht-englischen“ Fremdsprachen (meist als L3, L4 ...) anders sein als beim Englischen, der - als lingua franca - verbreitetsten L2. (Zur Tertiärsprachenforschung seien hier

stellvertretend Hufeisen/Lindemann 1998 und 2001 sowie Stegu 2004 genannt). Zuweilen wird auch explizit gefordert, man solle eine erste Fremdsprache möglichst gut lernen, während bei Dritt- oder Viertsprachen weniger rigorose Kriterien angesetzt werden sollten (vgl. hierzu für das Erlernen von L3, L4 etc. in der deutschen Sekundarstufe Bausch/Helbig 2003: 461f.). Dabei ist aber fraglich, ob man z.B. in Frankreich mit einem sehr schlechten Französisch und dem begleitenden Hinweis, es handle sich im konkreten Fall nur um die L3 oder L4, großen Erfolg erzielen wird.

3. Fehler- und Kompetenzbewusstheit linguistischer Laien: Bericht über zwei Projekte

Die gemeinsame Ausgangshypothese für die - weiter unten im Detail beschriebenen - Projekte ist die Annahme, dass nicht fremdsprachendidaktisch besonders ausgebildete oder in diesem Bereich tätige Laien eine möglicherweise andere Fehlerbewusstheit haben als Lehrende. Erstens könnten ihnen Fehlertypen besonders auffallen, die für Lehrende nicht so wesentlich sind, während sie andere Typen vielleicht überhaupt nicht bemerken. Zweitens sind auch Unterschiede in der Bewertung anzunehmen. Es könnte Fehler geben, die zwar bemerkt werden (oder auch welche, auf die extra hingewiesen werden könnte) und die einen „normalen native speaker“ weniger irritieren als Lehrende; auch Umgekehrtes könnte der Fall sein: von Lehrenden als unwesentlich empfundene Fehler werden als besonders störend empfunden.

Die Versuchspersonen sollen in der Wirtschaft tätige Französlinnen und ItalienerInnen sein, in ersten Stadien werden auch an der WU eingeschriebene Austauschstudierende befragt, wobei diese Studierende ausnahmslos keine Sprach-, sondern WirtschaftsstudentInnen sind.

Als Material dienen authentische mündliche und schriftliche Textproduktionen von - im Allgemeinen österreichischen, deutschsprachigen - Studierenden, die in ihrer Studienrichtung, bei der es sich meist um „Internationale Betriebswirtschaftslehre“ handelt, entweder (Wirtschafts-)Französisch oder Italienisch als Hauptfächer gewählt haben. Da im Fall der Bewertung *schriftlicher* Textproduktionen (Projekt 1), wie in den folgenden Abschnitten gezeigt wird, bereits eine Vorstudie vorliegt, soll hier zunächst noch kurz die geplante Untersuchung mit *mündlichen* Textproduktionen skizziert werden (Projekt 2). Dabei sollen den Befragten Video-Mitschnitte unserer Seminare - in bundesdeutscher Terminologie: Hauptseminare - gezeigt werden, in denen die Studierenden sowohl vorbereitete Referate zu meist wirtschaftsbezogenen Themen halten als auch dann in der darauf folgenden Diskussion frei dazu sprechen müssen, und dies natürlich in den jeweiligen Fremdsprachen. Es werden Beiträge von zumindest drei SprecherInnen ausgesucht, die über verschiedene Kompetenzstufen verfügen.

Mit den Französlinnen und ItalienerInnen (etwa je 15-20 Personen) sollen dann halbstrukturierte qualitative Interviews geführt werden - mit zunächst wenigen Vorgaben; je nach Kommunikativität der InterviewpartnerInnen kann bzw. muss dann auch auf bestimmte Phänomene hingewiesen werden: „Ist Ihnen nicht aufgefallen, dass die Person immer XY sagte, hat Sie das nicht gestört ...?“ Es ist klar, dass dadurch relativ starke Beeinflussungen vorkommen können. Deshalb hoffen wir, dass die befragten Personen von sich aus bereits kommunikativ eher aktiv sein werden. Bei der Bewertung der mündlichen Texte werden ihnen die Passagen zweimal vorgespielt, ganz allgemeine Fragen werden bereits nach dem ersten Durchgang

gestellt, vor dem zweiten Durchgang wird dann allgemein darauf hingewiesen, was besonders beachtet werden soll.

Auch wenn - wie bei qualitativer Forschung üblich - das Sample nicht übergroß sein kann, lassen sich vielleicht zumindest Tendenzen feststellen, ob verschiedene Kulturen eine unterschiedliche Fehlertoleranz aufweisen - die Ausgangshypothese wäre hier, dass ItalienerInnen in vielen Fällen liberaler sind als FranzöslInnen. Insofern geht es bei den hier vorgestellten Untersuchungen auch um die Verifizierung eines in der Romanistik gängigen Topos, demzufolge Franzosen innerhalb der Romania den „bon usage“ am tiefsten verinnerlicht hätten und am wenigsten tolerant gegenüber unzureichenden Sprachkompetenzen ihrer Gesprächspartner in ihrer Muttersprache seien (vgl. z.B. stellvertretend Pfister 2002: 259, demzufolge die Kommentierung eines sprachlichen Fehlers mit „Ce n'est pas français“ durch einen Franzosen schwerlich seitens eines Italieners mit „Questo non è italiano“ denkbar wäre).

Der Projektteil zu den mündlichen Seminarleistungen wird erst dann begonnen, wenn ein entsprechender Forschungsförderungsbeitrag genehmigt worden ist. Die bereits erwähnte Vorstudie zur Beurteilung schriftlicher Sprachproduktionen soll Gegenstand der folgenden Abschnitte sein.

4. Vorstudie zur Beurteilung schriftlicher Textproduktionen in der Fremdsprache

Im Rahmen eines so genannten Kleinprojekts mit dem Titel „Sprach- und Normbewusstheit: Die Bewertung nicht-nativer französischer und italienischer Sprachkompetenz durch *native speakers*“ wurden mit Hilfe von zwei ProjektassistentInnen (Pia Kral, Robert Wank) an der Wirtschaftsuniversität Wien erste Befragungen durchgeführt. Die Interviews fanden von Juni bis August 2006 statt und wurden anschließend transkribiert (s. unten). Als ProbandInnen wurden dabei in dieser Vorstufe französischsprachige und italienische Austauschstudierende ausgewählt, die im Sommersemester 2006 an der Wirtschaftsuniversität Wien inskribiert waren. Mit Hilfe des Zentrums für Auslandsstudien wurden sie per E-Mail kontaktiert; wie bei solchen Befragungen üblich war die Rücklaufquote relativ gering: Zwar waren Ende März 2006 37 Studierende aus Frankreich, sechs frankophone Studierende aus Belgien und fünf Studierende aus Italien an der Universität als Austauschstudierende eingeschrieben; tatsächlich zum Interview gemeldet haben sich allerdings lediglich fünf Studierende mit französischer Muttersprache. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 10,4%, die durch das nahende Semesterende und die anstehenden Prüfungen erklärt werden kann. Um die Voruntersuchung dennoch auf einer breiteren Grundlage durchzuführen, wurden Studierende bzw. junge Graduierte von anderen Wiener Universitäten ausgewählt, wobei darauf geachtet wurde, dass es sich um „Laien“ handelte. Wie oben dargelegt sollten die Befragten keinesfalls LinguistInnen oder künftige Sprachlehrende sein (d.h. für die Untersuchung: keine ausländischen Studierenden der Romanistik oder der Germanistik), sondern potenzielle italienische und französische GesprächspartnerInnen der AbsolventInnen der Wirtschaftsuniversität im Berufsleben, die in der Regel über keine sprachwissenschaftliche Ausbildung verfügen. Die Befragten für den französischen Teil der Untersuchung waren schließlich fünf Austauschstudierende an der WU (zwischen 20 und 24 Jahren, ein männlicher Proband und vier weibliche Probandinnen), vier externe Studierende bzw. Graduierte anderer Studienrichtungen (Pharmazie, Politikwissenschaften; Alter zwischen 20 und 23 Jahren, drei

Probandinnen, ein Proband) sowie eine Lehrende an der Wirtschaftsuniversität mit deutscher Muttersprache. Die Interviews mit italienischen „native speakers“ wurden mit zwei externen Graduierten (Diplomatische Akademie Wien; Alter: 26 und 27 Jahre, ein Proband und eine Probandin) und einer Lehrenden an der WU durchgeführt.

Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass mit dem gewählten Personenkreis InterviewpartnerInnen zur Verfügung standen, die seit längerer Zeit im fremdsprachigen Raum, in Österreich, lebten, und somit auf typische „Germanismen“ in französischen und italienischen Texten eventuell toleranter reagierten als ihre Landsleute, die noch nie längere Zeit im deutschsprachigen Ausland gelebt hatten. Erstaunen mag ferner, dass auch Lehrende befragt wurden: Ansatzweise sollte jedoch festgestellt werden, ob die Urteile der Sprachlehrenden von denen der „Laien“ wesentlich abwichen.

5. Struktur der Befragung

Die Befragungen, denen ein qualitativer und ein quantitativer Ansatz zu Grunde lag, waren als vierteilige Interviews angelegt, die im Schnitt jeweils ca. 30 bis 45 Minuten dauerten und zum Teil auf Tonband aufgezeichnet wurden. Grundlage der Teile 2 und 3 der Vorstudie waren schriftliche, authentische Texte, die im Rahmen der Kurse „Wirtschaftskommunikation 1 Französisch bzw. Italienisch“ an der Wirtschaftsuniversität Wien entstanden sind. Es handelte sich zum einen um Hausübungen, zum anderen um Prüfungsaufgaben. Die Hausübungssätze wurden für den dritten Teil des Interviews (Bewertung der Fehlersätze) zu didaktischen Zwecken leicht verändert, die Prüfungstexte unverändert für den zweiten Teil des Interviews übernommen. Die Studierenden hatten alle am selben Kurs teilgenommen. Zu Beginn der Kurse entsprachen ihre Sprachkenntnisse dem „Maturaniveau“ (ungefähr Referenzrahmenniveau B1). Der **erste Teil** des Interviews bestand aus einem Fragebogen, der schriftlich die biosozialen Daten des/der Befragten erfasste (Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Fremdsprachenkenntnisse mit Selbsteinschätzung derselben, Ausbildung und Studienrichtung etc.).

Der **zweite Teil** des Interviews, der in Form eines Leitfadeninterviews (oder halbstrukturierten Interviews; zur Terminologie s. Flick 2004: 117-145 und Bortz/Döring 2002: 237) durchgeführt wurde, wurde auf Tonband aufgezeichnet und später transkribiert. Den Interviewten wurden nacheinander drei Texte vorgelegt, die zu beurteilen waren. Dies waren zum einen Verbalisierungen von Statistiken, in denen verschiedene europäische Länder hinsichtlich Arbeitslosenrate und Bruttoinlandsprodukt verglichen wurden; alternativ wurden den Befragten hintereinander drei kurze Mails vorgelegt, in denen einem Freund/einer Freundin von einem Auslandsaufenthalt und Erfahrungen bei der Wohnungssuche/beim Praktikum berichtet werden sollte. Die Texte waren alle im Rahmen der Kursendprüfung von Deutschsprachigen mit Hilfe eines Wörterbuches (Italienisch) bzw. ohne Wörterbuch (Französisch) verfasst worden.

Unter den drei Texten war jeweils zunächst ein Text, der zwar in sprachlicher Hinsicht problematisch, jedoch kommunikativ angemessen war (kleinere fehlerhafte Sätze wie: „Si tu veux avoir plus d’information, tu me écris un mél”), ein zweiter, der sprachlich und pragmatisch der gestellten Aufgabe voll entsprach, und schließlich ein dritter Text, der sprachlich, aber ganz besonders pragmatisch der gestellten Aufgabe nicht entsprach (z.B. Grußformel im französischen Mail am Anfang: „Car amie”, Abschiedsformel „Plus de salutations”; bei den Verbalisierungen

der Statistiken fehlende Einleitung und fehlender Schlussteil). In dieser Reihenfolge wurden die drei Texte den Interviewten unterbreitet. Da bei den Texten von authentischem Material ausgegangen wurde, sei ergänzend bemerkt, dass die jeweiligen Mails und Verbalisierungen sich nur mehr oder weniger den gerade als Idealtypen dargestellten Texttypen 1 bis 3 annäherten.

Im nun folgenden Interview wurden den Interviewten nach einer kurzen Frage zur Verständlichkeit des Textes zunächst ein Maximum an Freiheit gelassen, indem sie gebeten wurden, ihren globalen Eindruck wiederzugeben, um - wie es bereits der Titel dieses Beitrags suggeriert - festzustellen, ob das, was von den muttersprachlichen Laien wahrgenommen wird, in erster Linie die „Kompetenzen“ oder die „Defizite“ sind („Qu'est-ce qui vous a particulièrement frappé, qu'est-ce qui a retenu votre attention en ce qui concerne la performance de l'apprenant?"). Tatsächlich begannen trotz dieser offenen Struktur viele InterviewpartnerInnen sofort damit, Fehler im Text anzustreichen. Worauf diese reflexhafte Reaktion zurückzuführen ist (die den ProbandInnen bekannte Thematik des Interviews? eine wie oben ausgeführte anthropologische Konstante, derzufolge Abweichungen eher als Regelhaftes wahrgenommen werden?), wird genauer zu untersuchen sein.

Nach dieser offenen Eingangsphase wurden die Fragen konkreter und spezifischer. Abschließend sollte festgestellt werden, ob das anfängliche, globale Urteil am Schluss gleich blieb. Dieses semi-strukturierte Interview illustrieren einige Fragen aus dem (französischen) Fragebogen, den die Interviewten selbst nicht sahen:

- Ce texte vous semble-t-il approprié, c'est-à-dire du point de vue de la composition vous semble-t-il „normal“ pour atteindre le but communicatif?
- Comment décririez-vous votre impression globale en ce qui concerne les connaissances de français de l'auteur de ce texte?
- À votre avis, ces connaissances seraient-elles suffisantes pour faire un stage dans une entreprise française - si vous deviez baser votre évaluation sur ce texte ?
- Y a-t-il des point forts / des compétences particulières que vous avez remarqués dans ce texte?
- Y a-t-il des points faibles que vous avez remarqués, qui vous ont frappé particulièrement?
- Pour finir: le jugement que vous aviez porté au début sur ce texte a-t-il changé après cette interview?

Am Schluss des zweiten Teils des Interviews wurden die Befragten noch aufgefordert, eine Hierarchisierung der Texte vorzunehmen, wobei alle Befragten Text 2 als besten Text einstufen, während zwischen Text 3 und 1 Unsicherheit bestand.

Der **dritte Teil** des Interviews basierte auf einem traditionelleren, quantitativ orientierten Ansatz, bei dem pragmatische oder textorganisatorische Kompetenzen der LernerInnen keine Rolle mehr spielten: Wie bei Piazza 1980 wurden die Interviewten gebeten, auf einem Fragebogen isolierte französische und italienische Sätze schriftlich zu bewerten, die jeweils einen für deutschsprachige LernerInnen typischen Fehler enthielten. Nachdem der betreffende Fehler im Satz hervorgehoben worden war, sollte dem Satz (z.B. „La plupart des étudiants prend des notes“) auf einer fünfteiligen Skala zwei Werte hinsichtlich seiner Verständlichkeit („phrase compréhensible“: 1, vs. „phrase incompréhensible“: 5) und Akzeptabilität („Phrase acceptable [non-irritante]: 1, vs. phrase inacceptable [irritante]: 5“) zugeschrieben werden. Mit dem letzten Wert wird die Tatsache beschrieben, dass ein Satz sehr wohl verständlich sein

kann, aber aufgrund seiner sprachlichen Unvollkommenheit beim betreffenden *native speaker* nichtdestoweniger Unmut auszulösen vermag.

Die Sätze enthielten z.B. für das Italienische jeweils einen Fehler aus den folgenden elf Bereichen: Verbmorphologie, Gebrauch des Adjektivs anstatt des Adverbs, Auxiliarselektion, Lexik, Demonstrativpronomen, Artikelgebrauch, Form des Artikels, Präpositionen, Orthografie, Kongruenz Nomen - nominaler Begleiter sowie Genus der Substantive. Die Fehlerkategorien im Französischen entsprechen bis auf zwei Ausnahmen den italienischen. Jeder Fehlertyp wurde durch drei Sätze repräsentiert, zur Kontrolle wurden außerdem zwei fehlerlose Sätze in den Fragebogen mit aufgenommen, was insgesamt 35 Sätze ergibt. Im Vergleich zu der Untersuchung von Piazza 1980 ist hier die Ausgangsbasis vergleichsweise gering. Andererseits war der Fragebogen nur einer von vier Teilen einer Untersuchung, die nicht zuletzt auch qualitativ ausgerichtet war, und stellt insofern einen Kompromiss dar, um die Geduld der Befragten nicht.

Der **vierte Teil** der Untersuchung war abermals ein Leitfadeninterview, das auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert wurde. Es wurde bewusst an das Ende der Untersuchung gestellt, um nicht das Verhalten der ProbandInnen in den explorativen Teilen 2 und 3 zu beeinflussen. Dieser Teil des Interviews umfasste einige Fragen zur „language awareness“ (= LA) der befragten Laien. Es sollte nämlich untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen LA einer Person und ihrer Fehlertoleranz besteht. Es scheint nämlich plausibel, dass Personen mit einer höheren LA nicht-native Fehler in ihrer Muttersprache anders bewerten als Personen mit einer nicht so hoch entwickelten LA. Ob (und bei welchen Fehlern) sich aber eine hohe LA in einer niedrigeren oder höheren Fehlertoleranz niederschlägt, wird noch genauer zu untersuchen sein - einfach ist aufgrund der Vielzahl von Variablen die Korrelation LA : Fehlertoleranz nicht.

Um den Begriff LA für die Untersuchung zu operationalisieren, wurden den ProbandInnen Fragen zu den drei Bereichen gestellt, die der Begriff LA beinhaltet (Rampillon 1997, Gnutzmann 2003: 337), nämlich: 1. „linguistic awareness“, also explizite Kenntnisse bezüglich des Sprachsystems, 2. „communicative awareness“, also Kenntnisse in Bezug auf das Funktionieren von Sprache und Kenntnisse kommunikativer Strategien sowie 3. „language learning awareness“, die Kenntnisse über das Lernen von Sprachen wie Lernstrategien, Problemlösestrategien u.ä. umfasst. In Bezug auf die „linguistic awareness“ wurden u.a. Fragen zur Etymologie einzelner Wörter und Namen sowie zur Sprachgenealogie gestellt. Weiters sollte die Sensibilität der Befragten zu bestimmten problematischen nativen Äußerungen getestet werden, wobei hier bewusst Sätze aus einem Kontinuum von in der Sprachgemeinschaft schon sehr weitgehend akzeptierten Formen (frz.: „Des fois, j’écoute la radio“) bis hin zu eindeutig als unakzeptabel markierten Formen (z.B. it. Imperativ 3. Pers. Sg.: „Venghi“) gewählt wurden. Zu den kommunikativen Aspekten von LA wurden die Interviewten gebeten, kurz zu erklären, welche Faktoren für den Erfolg einer politischen Rede konstitutiv sind, während in den Fragen zur „language learning awareness“ herausgefunden werden sollte, ob die Interviewten bewusst Fremdsprachen lernen, und ob sie ihren Lernstil, ihre Stärken und Schwächen kennen.

Ziel dieses Teils des Interviews war es weder festzustellen, ob die Interviewten die Fragen zur „linguistic awareness“ „richtig“ beantworten, noch ihre „subjektiven Theorien“ zur Sprache oder zum Sprachlernen nachzuzeichnen (wie Kallenbach 1996 und Morkötter 2005 in anderen Kontexten). Es ging lediglich darum herauszufinden, ob sie für bestimmte

Fragestellungen sensibilisiert waren, also wo sie auf dem oben erwähnten Kontinuum zwischen bloßen Aufmerksamkeitsphänomenen, subjektiven Theorien von Laien und linguistisch fundierten Theorien zu verorten waren. Das Verfahren der direkten Befragung schien dabei angemessener („Kennen Sie den Ursprung ihres Familiennamens?“), als eine unverbindliche bloße Selbsteinschätzung der Befragten („Glauben Sie, dass sie die grammatischen Regeln des Französischen beherrschen?“ „Glauben Sie, dass Sie dem *bon usage* gemäß sprechen?“).

6. Vorläufige Ergebnisse

Nach der relativ ausführlichen Skizzierung des Interviews sollen angesichts der Tatsache, dass der Auswertungsprozess noch nicht abgeschlossen ist, hier nur einige vorläufige Ergebnisse dargestellt werden, soweit sie aus der bisherigen Interpretation der Daten ableitbar sind.

Aus der bereits abgeschlossene Auswertung zu Teil 3 (Bewertung der Fehlersätze) können aufgrund der geringen Anzahl von Befragten (neun für Französisch, drei für Italienisch), einstweilen nur sehr begrenzte Rückschlüsse gezogen werden, wie ja auch das Ziel der Vorstudie insgesamt darin bestand festzustellen, inwieweit die gewählte Methode geeignet ist, Antworten auf die Forschungsfragen zu erhalten und weniger darin, schon Ergebnisse vorwegzunehmen.

Vergleicht man die Ergebnisse für das Französische und das Italienische im Hinblick auf das Kriterium „Verständlichkeit“, so lässt sich feststellen, dass den Spitzenwert in beiden Sprachen Fehler bei Verwechslung von Adverb und Adjektiv einnehmen (2,48 für Französisch, 2,0 für Italienisch); als wenig störend werden in beiden Sprachen Orthografiefehler (1,11 vs. 1,44), Genusfehler bei Substantiven („la grappa“; 1,26 vs. 1,11) und Kongruenzfehler in Nominalsyntaxen („grande aziende“, 1,07 vs. 1) eingestuft. Im Mittelfeld liegen Präpositionsfehler (1,33 vs. 1,44) und Fehler bei der Auxiliarselektion (1,37 vs. 1,67). Insgesamt betrachtet liegen die Werte im Französischen also nur bei manchen Fehlertypen höher als im Italienischen.

Anders sieht die Situation aus, wenn die Fehlersätze in Bezug auf ihre Akzeptanz (Irritationsgrad) beurteilt werden: erstaunlicherweise liegen hier - global gesprochen - die italienischen Werte höher als die französischen, was wohl an der Zusammensetzung der Gruppe der italienischen Interviewten lag. Tendenziell sind in beiden Sprachen beim gleichen Fehlertyp die Werte für „Akzeptabilität“ natürlich höher als für „Verständlichkeit“, denn jeder Satz, den man nicht versteht ist inakzeptabel, aber nicht umgekehrt. Auch hinsichtlich Akzeptabilität liegen Genusfehler, Orthographie- und Kongruenzfehler am Ende der Skala, wohingegen die Fehlertypen „Adjektiv statt Adverb“, Auxiliarselektion, Verbalmorphologie und Demonstrativpronomen sehr hohe Werte verzeichnen. Die Lexikfehler müssen aufgrund der Heterogenität der ausgewählten Repräsentanten eingehender analysiert werden.

Relativ kurz behandelt werden sollen hier auch die Ergebnisse der qualitativen Teile der Interviews (Teil 2 und Teil 4). Bei den Kommentaren zu den drei vorgelegten Texten ließ sich wie oben gesagt feststellen, dass viele ProbandInnen ohne aufgefordert worden zu sein, automatisch mit der Korrektur fehlerhafter Passagen im Text begannen. Wenn die Befragten nach Schilderung des Globaleindrucks und nach der eingehenderen Betrachtung des Textes am Ende des Interviewteils um eine nochmalige Einschätzung gebeten wurden, zeigte sich, dass die Bewertung entweder schlechter als zu Beginn ausfiel oder gleich blieb. Der Fall, dass nach genauerer Prüfung ein Text „aufgewertet“ wurde, kam nie vor.

Die Ergebnisse des abschließenden Teils mit seinen Fragen nach der LA der Befragten entzieht sich gleichfalls einer summarischen Behandlung in diesem Rahmen. Auffallend ist lediglich, dass die Befragten, die ja schon aufgrund ihres Auslandsaufenthalts ein gewisses Interesse an Fremdsprachen bekundeten, insgesamt eher bewusste LernerInnen waren und nach unseren Fragen einen eher hohen Grad an LA aufwiesen. Markante Unterschiede in der Sprachbewusstheit der einzelnen Interviewten waren nicht festzustellen.

7. Perspektiven

Aufgrund der gewonnen Ergebnisse lassen sich für die Durchführung der Hauptuntersuchung, die mit VertreterInnen der Wirtschaft in Frankreich und Italien durchgeführt werden soll, Schlussfolgerungen ziehen. Es versteht sich von selbst, dass in der Hauptuntersuchung hinsichtlich der Befragtenanzahl ein Gleichgewicht zwischen italienischen und französischen ProbandInnen herrschen sollte. Auch werden - in Analogie zu den Interviews, die mündliche Leistungen der Studierenden bewerten - für den schriftlichen Teil authentische Lernertexte gewählt, die das Sprachniveau der AbsolventInnen reflektieren. Die wichtigste Veränderung zur Vorstudie wird aber darin bestehen, den quantitativen und qualitativen Teil stärker zu entkoppeln. Auch wenn viele FremdsprachenforscherInnen - berechtigt oder unberechtigt - die Aussagekraft von Ergebnissen in Zweifel ziehen werden, die auf der Bewertung isolierter Fehlersätze beruhen, wird hier die Meinung vertreten, dass solche Untersuchungen wichtige Hinweise zur Hierarchie der Fehler in der Fremdsprache geben können, die für den Sprachunterricht von Nutzen sind. Allerdings muss dazu die Anzahl der Fehlerkategorien, die Fehlersätze, die die einzelnen Kategorien repräsentieren und schlussendlich auch die Anzahl der Befragten erhöht werden, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Umgekehrt wird es im Rahmen eines qualitativen Interviews mit einem Vertreter der Wirtschaft (Chef der Personalabteilung o.ä.) der befragten Person nicht zuzumuten sein, nach vierzig Minuten eines Interviews noch einhundert Fehlersätze zu beurteilen. Denkbar wäre höchstens, dass der Person nur eine Auswahl der Fehlersätze zur Beurteilung vorgelegt wird.

Auch wenn sich abzeichnet, dass Fehler- und Kompetenzbewertungen durch „Laien“ von verschiedensten Faktoren abhängen und wohl nie eindeutige Voraussagen über die tatsächlichen kommunikativen Folgen von „Fehlern“ getroffen werden können, sind durch die weiteren geplanten und umfassenderen Untersuchungen sehr aufschlussreiche Ergebnisse zu erwarten, die für den Fremdsprachenunterricht im gegenwärtigen und künftigen „mehrsprachigen Europa“ von großer Relevanz sein werden.

Bibliografie

- Bausch, Karl-Richard / Helbig, Beate (2003): Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (eds): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen / Basel: Francke, 459-464.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin / Heidelberg / New York: Springer.
- Cichon, Peter (1998): *Sprachbewußtsein und Sprachhandeln. Romands im Umgang mit Deutschschweizern*. Wien: Braumüller.
- Delisle, H. (1982): Native speaker judgment and the evaluation of errors in German. In: *Modern Language Journal*, 66, 39-48.
- Deprez, Kas / Persoons, Yves (1987): Attitude (Einstellung). In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. (eds): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Band 1. Berlin / New York: de Gruyter, 125-132.
- Ferguson, Charles F. (1959): Diglossia. In: *Word* 15, 2, 325-340.
- Flick, Uwe (2004): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Gnutzmann, Claus (2004): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (eds): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen / Basel: Francke, 335-339.
- Herdina, Peter / Jessner, Ulrike (2002): A dynamic model of multilingualism: changing the psycholinguistic perspective. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (eds) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard et al. (eds): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 1, Berlin / New York: de Gruyter, 648-653.
- James, Carl (1977): Judgments of error gravities. In: *English Language Teaching Journal*, 31, 116-124.
- James, Carl (1998): *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London/New York: Longman.
- James, Carl / Garrett, Peter (eds) (1992): *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: University Press.
- Kallenbach, Christine (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 26, 9-23.
- Königs, Frank G. (2004): Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (eds): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24*.

- Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 96-104.
- Mehlhorn, Grit (2005): Selbstgesteuertes Lernen, individuelle Lernberatung und Sprach(lern)bewusstheit. Vortrag auf dem 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF, München, 4. Oktober 2005.
- Morkötter, Steffi (2005): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt: Lang.
- Pfister, Max (2002): Die Bedeutung der korrekten Sprache in Frankreich. In: Heinemann, Sabine / Bernhard, Gerald / Kattenbusch, Dieter (eds): *Roma et Romania. Festschrift für Gerhard Ernst zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 255-262.
- Piazza, Linda Gaylord (1980): French Tolerance for Grammatical Errors Made by Americans. In: *Modern Language Journal*, 64, 422-427.
- Rampillon, Ute (1997): Be aware of awareness - oder: beware of awareness? In: Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (eds): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 173-184.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *IRAL*, 10, 209-231.
- Skutnabb-Tangas, Tove (1981): Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stegu, Martin (2004): Das Italienische als typische "Tertiärsprache" im Bewusstsein von Lernenden und Lehrenden. In: Becker, Norbert / Lüderssen, Caroline (eds): *Wandlungen des Italienischunterrichts. Vorschläge für die Praxis*. Ebelsbach: Buchner, 36-46.
- Trim, John / Butz, Marion (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin / München: Langenscheidt.
- Vogel, Klaus (1990): Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen: Narr.

Status und Prestige von Sprachen

Status e prestigio delle lingue

Status and Prestige of Languages

5

Language planning in Alghero (Sardinia): when standardization becomes problematic

Enrico Chessa, Queen Mary, University of London, e.chessa@qmul.ac.uk

Abstract

L'unica risposta alla sostituzione linguistica sembra essere la Pianificazione (o Normalizzazione). Sulla scorta di una attenta analisi della situazione sociolinguistica, questa potrà però dare risultati soddisfacenti solo se intesa in termini di obiettivi (abordabili) e strategie (adeguate) per raggiungerli. In caso contrario, il processo di normalizzazione linguistica potrebbe risultare (in alcuni suoi aspetti) fallimentare. Con l'intento di tradurre in termini pratici il quadro teorico appena tracciato, si è preso ad esempio il caso sociolinguistico di Alghero, cittadina trilingue (italiano, catalano, sardo) della Sardegna. Alghero si caratterizza, da un lato, per disporre di una varietà di catalano (l'algherese) strutturalmente distante dagli altri dialetti catalani (ivi compreso lo standard); dall'altro, per un avanzatissimo processo di sostituzione linguistica. La diffusione di uno standard - fase essenziale della pianificazione - in un contesto di tali caratteristiche, potrebbe rivelarsi problematica: i parlanti (giovani), inseriti in un contesto prevalentemente italofono, saranno portati ad associare i grafemi catalani ai suoni dell'italiano nel riprodurre i messaggi scritti in catalano.

1. Introduction

When two (or more) groups of people speaking different language varieties come into contact, the linguistic repercussions can be several: borrowing of lexical items, changes in the morphological paradigms, the emergence of an entirely new variety, etc. (Winford 2003: 2). However, bearing in mind that contact always implies some sort of linguistic changes, it 'often takes the form of the spread of one tongue and its eventual dominance over another, or several others' (Hoffmann 1991: 158). If this is the case, *language shift* occurs and the subordinate variety is subject to language decay (i.e., loss of competence among the population and, subsequently, various kinds of linguistic reduction and simplification) (Winford 2003: 256-264). Under these circumstances, communities can either passively let the process reach its final stage (*language death*) or become proactive in order to reverse it.¹ This paper focuses on those instances where minority communities decide to undertake the task of *reversing the language shift process*. In particular, we will be looking at a peculiar sociolinguistic case (Alghero) where the specific sociolinguistic circumstances make the reversing process of the threatened variety (Catalan) quite problematic.

1.1 From shift to normalization

Schematically conceived, *Language shift* is the minority group's transition from one stage of monolingualism in L_x (the autochthonous language) to another stage of monolingualism, but in L_y (the new language), through a more or less large and intense period of societal bilingualism (L_x + L_y) (Trudgill 2003: 77-78). One of the causes at the root of language shift could be the political dependence of a linguistic minority on an entity (a State) whose language is different from the variety spoken by the minority group. If this is the case, the new variety usually starts

¹ Language death occurs when, in a given community, the few (fluent) speakers left don't have anyone to talk to in the threatened variety (Crystal 2000).

spreading throughout the community from the top of the social spectrum. That is, before the dominant language generalizes among the entire population, it is firstly acquired (to be used within specific domains) by the (political, economic) élite. When the new language becomes to be spoken in interactions within members of the same minority group (and, most of all, between parents and children), the process of shift is clearly on its way to reach the final stage (the minority language extinction). Unless, of course, something is done to reverse the language shift process. (Aracil 1982: 115-16; Bastardas 1996: 115-23; Boix and Vila 1998: 188-92).

Whenever language shift, as described above, occurs and (part of) the community displays frustration and 'anger' for the language loss, *Language Planning* (or following Catalan sociolinguistic tradition, *Language Normalization*) applies.² This being the case, the task of the language planner is to introduce (partially or totally) the use of the minority language in those domains occupied by the dominant code. On the one side, merely linguistic aspects (e.g., spelling) will be looked after (*corpus planning*), in order to provide the community with norms to refer to, and the creation of a *standard variety* will be the final result of it (Haugen 1959). On the other hand, the planner will create the social conditions for the new *standard variety* to be used for official purposes, in the press, within the educational system, etc. (*status planning*). Sooner or later, if the conditions are right, the minority language will become again the intergenerational language transmission (in its colloquial form) among the community (Bastardas 1988: 187-92).

This schematic approach to shift though is to be considered as a mere general model of reference for Language Planning. It can only work when applied to single, specific cases, if is conceived in terms of: a careful analysis of the sociolinguistic situation and adequate strategies to achieve the objectives set at the outset (Boix/Vila 1998: 271-339; Fishman 1991: 81-7). If not, Language Planning can be (in some of its aspects) unsuccessful. This is particularly true in those situations where the majority of the population do not possess a good command of the autochthonous language. If this is the case, the reversing shift process becomes more complex, and the language planner has to be particularly careful in elaborating strategies, for the process to be successful (Bastardas 1988: 193-8).

1.2 Aim of the paper

Through the description of the peculiar sociolinguistic case of Alghero, a trilingual town (Italian, Catalan, Sardinian) on the North-western coast of Sardinia, the aim of this paper is to illustrate the dynamics at the root of the (possible) failure of *Language Planning* processes. Specifically, I will be focusing on *standardization*, which is an essential step, within the whole macro-process of planning, for the minority group to be able to dispose of a prestigious superdialectal variety to be used (mostly in its written form) within formal official domains. A standard variety will also facilitate the intercommunication among the members of the same linguistic community (the whole Catalan-speaking community, in our case) and it will be the variety taught at school.

² The terms *Language Planning* and *Normalization* are treated here as synonyms. Language Planning, as described by Haugen in 1959, mainly focuses on linguistic issues: *corpus planning* (preparation of a normative orthography, grammar, and dictionaries). On the other hand, Normalization - term first applied to language by Aracil in 1965 (see Aracil 1982: 23-38) - is more related to the *norms of language use* and the *social functions* of the language. In their later development and elaborations, though, (see Branchadell 1987 for Normalization; Haugen 1966a; 1966b; 1972; 1983; and Kloss 1969 for Language Planning) the terms have evolved towards a combined interaction of both aspects: corpus and status planning as part of the same process.

And these seem to be the reasons behind the process of standardization in Alghero (Scala 2003: 9-17), which has been conceived in a twofold fashion: adapting the Catalan variety spoken in Alghero (henceforth *Alguerès*) to the orthographic rules of standard Catalan (Scala 2003), and suggesting some morphological peculiarities to be incorporated within the general oral standard Catalan (Armangué 2006: 85-98).³

2. When standardization becomes problematic

The language planner should always bear in mind though that the diffusion of a standard variety might, in some cases, be problematic. Essentially, its diffusion will be smooth and successful if the standard is fully *accepted* by the community where it has become the (co)official language. By contrast, its diffusion may face some problems if the variety adopted is *not accepted* by (part of) the community. Or if although accepted, it *represents a 'threat'*, in the sense that the structure of the colloquial variety may be substantially modified because of the pressure exerted by the standard itself.

One of the principles at the basis of standardization is indeed that the standard variety has to be respectful of the other varieties spoken within the community. However, this is not always the case. Although standardization is a process mainly concerned with writing, the spelling system that has been adopted can have an effect on the phonology of spoken varieties (e.g., Joseph 1987: 65-68). This is essentially so because:

Although orthographical systems, when they are first applied to a language, typically match the phonological structure of (some high-prestige variety of) that language, this one-to-one relationship between letter and phoneme may be disrupted (by phonological change, etymological preconceptions, etc.), so that mismatches occur. Given the prestige that is associated with writing, users of the language may come to believe that distinctions made in spelling ought to be reflected in phonological distinctions, and may then make changes in their pronunciation (Penny 2000: 195).

Examples of writing-induced changes can be obtained from different contexts. For instance, 'the availability of a single letter *e* has been a major factor supporting the merger of /ɛ/ - /E/ in Hungarian' (Joseph 1987: 66) or, in the case of English, when non-phonetic (often etymologically motivated) orthography is reinterpreted as phonetic: *often* /ɸv/ (original pronunciation) > /ɸtv/ (new pronunciation) (Joseph 1987: 66-67).

The situations described by both Penny and Joseph are particularly true in those instances where the colloquial variety is found in an advanced stage of shift. That is, when the minority language is no longer widely spoken (yet used in its written form), and its phonological system does not entirely match the graphemes in use. As a matter of fact, although it is true that all language varieties do follow a dynamic of structural readjustment whenever their speakers come into contact with the written norm, in cases of language planning in those instances of advanced shift the readjustment can be radical and abnormal. In other words, when a language is (widely) spoken across generations (in different context and for different functions), the writing-induced changes are, say, 'normal' (i.e., gradual and imperceptible). By contrast, when a variety, that is found in an advanced process of shift, is spoken by only a few speakers,

³ This paper is concerned with the influence written standard can have on the phonological system of *Alguerès*. Issues related to oral standard will be considered in future papers, as they cannot be discussed here with the attention they would deserve.

the writing-induced changes (during the normalization process) can be massive and sudden (according to the types and amount of mismatches between graphemes and phonemes).

In the Catalan variety of Alghero the word 'quince', for example, is orthographically represented as *codony*, as the spelling system follows - rightly so - the orthographic rules adopted in Catalan, according to etymological criteria (see Bosch 2002: 139-147; IEC 2003; Scala 2003). Phonologically though, it takes the form of /ku¹rom/ due to the phenomenon of rhotacism (-d- > -r-), loss of the palatal sound at the end of the word (-ny > -n), and transformation of -n into -m, probably because of the pressure exerted by the round stressed vowel (Bosch 1999: 52-3). As *Alguerès* is found in a serious process of shift (see 3.2 below), the opportunities for young generations to hear the 'appropriate' pronunciation are rare (if not, in some cases, nil). In other words, they do not have many chances to hear the language spoken in a natural, spontaneous fashion. It follows that the mismatches between graphemes and phonemes will not always be overcome as new-speakers (i.e. speakers in the process of acquisition) will not be able to clearly associate letters with sounds.

It is therefore in these circumstances of advanced shift, as outlined above, when the problems of mismatch between graphemes and sounds, as in the case of *codony*, clearly emerge. Speakers with little or no competence, during the process of acquisition of the minority language, will easily change, in one way or another, the pronunciation of words, such as *codony*, when verbally trying to reproduce written messages. Indeed, as mentioned earlier, these speakers do not dispose of a natural, spontaneous, colloquial linguistic environment to refer to (and to be involved in). Minority language speakers are very few and generally old - stage 7 of the 'Graded Typology of Threatened Statuses' proposed by Fishman (1991: 89-92) - and they receive linguistic inputs from the minority language group only sporadically. It goes without saying that, if the subordinate variety succeeded in being orally widely used again, (some of) those changes may become permanent, and the (phonological) structure of the minority language substantially modified. In this case, the Language Planning process would have been successful only partially.

In the next section, I will briefly describe the context under discussion, both showing the main linguistic peculiarities of *Alguerès* and giving a brief account of the sociolinguistic situation. This will be the base upon which I will try to argue that the model of language planning adopted in Alghero to reverse the language shift is not adequate, as it does not fit the peculiar (socio)linguistic context. The hypothesis put forward here is that, if by any chance *Alguerès* will be spoken in colloquial interactions again, its (phonological) structure will have changed substantially due to the pressure exerted by the standard, as no effort has been put to enhance its colloquial use. It must be said though that this paper is mainly speculative (i.e., there is no specific field-work involved) and all the argumentation put forward leans on the basis of recent sociolinguistic data and personal, sporadic observations.

3. The context

Relatively small (40,000 inhabitants), Alghero is characterized by the presence of a language variety - *Alguerès* - which is not spoken anywhere else in the island and which is traditionally considered as an Eastern variety of Catalan (Veny 1986: 31-38; 1991a: 19-28). This peculiarity is the result of a medieval Catalan expansion policy, which led to the occupation of Sardinia, and the transfer, from 1354, of Catalan speakers to Alghero. Strategically, Alghero proved to be too

important to be left in the hands of rebellious indigenous people, who were expelled soon after the occupation (e.g., Budruni 1990). As a result, Catalan has been spoken in Alghero ever since.

3.1 Linguistic peculiarities of Algheres

Since the end of the fifteenth century – that is, since Sardinians were allowed into Alghero again (Bosch 2002: 18; Budruni 1990: 58) –, and for almost five hundred years, Catalan has been in contact with Sardinian dialects. Subsequently, as is expected in similar situations, the linguistic structure of *Algheres* has been affected by the continual interactions between the two groups of speakers (let alone that Alghero is the most isolated and most peripheral area within the Catalan linguistic domain). The resulting new dialect is considered as the most distant and most peculiar Catalan variety (Veny 1991b: 198; 1998: 559; 2001: 106), and the main linguistic peculiarities can be summarized (following Corbera 2002) as follows:⁴

- The phoneme /d/ never appears between vowels, as it has been replaced by /r/: *codony* [ku¹rom] ([ku¹ðoŋ] or [ko¹ð ŋ]), *vida* [ˈvira] ([ˈviða]) ‘life’, *roda* [ˈr ra] ([ˈr ða]) ‘wheel’.
- /d/ also becomes /r/ at the beginning of the word or between a vowel and a /r/, with a later assimilation: *dormir* (> *dromir*) [ru¹mi] ([dur¹mi], [dor¹mi], [dor¹mir]) ‘to sleep’, *pedra* [ˈpera] ([ˈpeðra]) ‘stone’.
- Etymological /l/ has been replaced by /r/ in the following positions: a) before a consonant of the same syllable: *planta* [ˈpranta] ([ˈplantə], [ˈplanta]) ‘plant’; b) between vowels: *calent* [ka¹rent] ([ka¹lent]) ‘hot’.
- Etymological /r/ has been replaced by a /l/ before a consonant: *germana* [dʒal¹mana] ([ʒər¹manə]) ‘sister’.
- Neither /ɲ/ nor /œ/ appear in final position, as they have been replaced by either /n/, /m/ or /l/: *any* [ˈan] ([aŋ]) ‘year’, *codony* [ku¹rom], *bell* [bel] ([beœ]) ‘nice’.

Those examples above are only a few of the phonological peculiarities of *Algheres* (for a more detailed account of linguistic features, see Bosch 2002: 139-170; Corbera 2002; and Veny 1991a: 102-118). Nevertheless, they are quite explicative of the numerous mismatches that occur between the orthographic forms and their phonological realizations. The mismatches *per se*, however, would not be a problem: the continual practice of the language in informal occasions would (partially) neutralize writing-induced changes.⁵ They become problematic as *Algheres*, in its colloquial form, is no longer widely spoken among the population: speakers in the process of acquisition have mainly written forms to refer to, as the predominant language in Alghero has clearly become Italian. So, they will reproduce sounds from written forms without any (or with little) contact with the language naturally and spontaneously spoken, as the sociolinguistic picture presented in the next section suggests.

To put it simple, the (new) speakers of *Algheres* will most probably tend to associate, for example, the grapheme *d* with the phoneme /d/, as this association occurs in positions other than those outlined above: *dolç* [dols] ‘sweet’, *dire* (< *diure*) [ˈdira] ‘to say’. But, most of all, they will do so because they are highly familiarized with the Italian spelling system, where the letter *d* is always represented by the phoneme /d/ (e.g., *dormire* /dor¹mire/ ‘to sleep’, *cadere*

4 The orthographic form will appear in italics followed by the pronunciation in *Algheres*. Within brackets the most common pronunciation(s) in the other Catalan dialects are shown.

5 However, it must be said that language is not even totally exempt from writing-induced changes in those cases where it is widely spoken in colloquial interactions. A generalized awareness of Latin spellings (e.g., CRUDO raw), for example, may have resolved the variation in early medieval Spanish between *crudo* and *crúo* (Penny 2000: 195).

/ka¹ðere/ 'to fall down', *dritto* /¹dritto/ 'stright'. Therefore, considering that the new speakers do not have many chances to hear *Alguerès* in a natural and spontaneous fashion, they will probably reproduce the word *codony* as [ko¹ð ni], [k¹doni] or something similar, yet not with the 'proper' pronunciation (e.g., [ku¹rom]).

3.2 The sociolinguistic situation⁶

The sociolinguistic situation of Alghero, as already mentioned, is characterized by an advanced stage of language shift: Italian has become the dominant language whereas Catalan has been gradually abandoned to the point that it is not used within the family domain any longer (see also Chessa 2003). From the table 1 below, we can clearly see that, in Alghero, Italian has become the predominant language spoken in the households (77%). *Alguerès*, by contrast, is the predominant language for only the 7.2% of the cases. The situation is much clearer if we look at the data concerning the language that parents speak to their children, as illustrated in table 2. For the vast majority of the people interviewed (91,9%) the main language of interaction between them and their children is Italian. On the other hand, only 3.9% of the sample uses Catalan.

	Percentage
Italian or mainly Italian	77,1
Alguerès or mainly Alguerès	7,2
Sardinian or mainly Sardinian	2,3
Both Alguerès and another variety	8,8
Both Italian and Sardinian	3,8
Others	0,8
Total	100

1. Languages spoken in Alghero's households

	Percentage
Italian or mainly Italian	91,9
Alguerès or mainly Alguerès	3,9
Sardinian or mainly Sardinian	0,8
Both Alguerès and another variety	2,6
Both Italian and Sardinian	0,4
Others	0,4
Total	100

2. Intergenerational language transmission

4. Language Normalization in Alghero

According to the sociolinguistic panorama outlined above, the language planner is expected, first and foremost, to look after issues related to the colloquial use of the language. Rather, language activists in Alghero (since the beginning of the last century) have mainly been concerned

⁶ All the data shown here are from a survey carried out by the department of language policy (*Política Lingüística*) of the Autonomous Government of Catalonia not yet published: Generalitat de Catalunya "Enquesta d'usos lingüistics a l'Alguer 2004".

with orthographic issues (i.e., whether to represent sounds according to either the Italian or Catalan orthographic system) and grammars (see Armangué/Bosch 1994; 1995; Bover 1994; Nughes 1996; 1997; Scala 2003: 9-17). Within the last twenty years, attention has been mostly focused on questions concerning the creation of a standard and its diffusion, whereas little effort has been put to enhance the colloquial use of the threatened variety. Three major events have characterized the process of normalization. These are: the publication of a dictionary of *Alguerès* according to the Catalan orthographic norms (Sanna 1988); the proposal for the normativization of *Alguerès* in 1993 (see Armangué 2006: 85-98); the official written norms of *Alguerès* (see Scala 2003). In a parallel fashion, the written variety has begun to be introduced in public, official domains: educational system, periodicals, web pages, tourist promotional slogans, place-names, pamphlets, etc.

This strategy, however meritorious it might be considered, does not seem to fulfill the main aim of language normalization processes. That is, the threatened language to be widely spoken again in a natural and spontaneous way (especially between parents and children). The main points to be put forward here are: will speakers begin to use *Alguerès* again, only because it is more present within public domains in its written form? And, most of all - to what is our concern here - in case it will be spoken again, what variety of Catalan will be used? Will it be a 'genuine' *Alguerès* or a substantially modified version of it?

In line with my previous argumentation, I strongly believe that Language planning policy being the same, if by any chance Catalan will be widely spoken again, this will be affected by those writing-induced changes discussed in this paper. Indeed, to be successful, standardization ought to lean on the existence of a considerable number of speakers (both adults and young) who still use Catalan in a spontaneous natural fashion, in informal interactions. These speakers outside the formal domains will work as a *propeller*, *dynamic* group. In other words, they will represent the natural extension to the formal (written) use. The existence of a *propeller* group of speakers would create the right dynamics to activate new norms of language behavior and a subsequent natural and spontaneous use of the threatened variety. As we have seen, though, this is not the case of Alghero where a group of (young) speakers as such is not found.

Indeed, the sociolinguistic situation of Alghero can be schematically represented as follows: on the one side, we have some older people who still speak *Alguerès* while, on the other side, the rest of the population possesses little or no competence. Whenever these two groups of speakers meet (whatever the reason behind the encounters) the interactions will be in Italian. It goes without saying that it is precisely within this context when problems of mispronunciation will occur. The lack of familiarity with the colloquial variety would make the new-speakers commit those writing-induced 'mistakes' outlined above.

We can gain ground in support of the argument put forward by highlighting some current linguistic tendencies that have been observed in Alghero. The following example might well be a clue of how the linguistic structure of *Alguerès* may be affected in terms of writing-induced modifications. The general widespread pronunciation of a slogan in *Alguerès* launched by the public administration to attract tourists during Christmas time (*Cap d'Any a l'Alguer* 'New Year's Eve in Alghero') has become ['kap'danialaŋ'ge]. This is not the 'genuine' pronunciation, as the native-speakers would pronounce it as: ['kade'anaraŋ'ge]. It follows that the language planner should carefully consider this language behaviour and look for alternative strategies.

4.1 What can be done?

Thus, how can the specific problem under discussion be solved? In other words, what else can be done in order to dispose of a standard variety to refer to, on the one side, while being able to keep to the minimum the writing-induced changes, on the other? There are reasons to believe that the balance can only be achieved if language planning is approached from a *bottom-top* perspective rather than a *top-down* one. In other words, the planner should, first, find and/or create occasions where *Alguerès* become the main variety of interaction within domains at the bottom of the social spectrum (i.e., informal situations). Only then (or at the same time), he/she will begin to introduce the standard variety in official contexts. In doing so, the planner will give the new-speakers chances to familiarize with the threatened variety before (or at the same time) they see it in its written form.

The primary task of the language planner would therefore be to introduce (gradually and as natural as he/she possibly can) *Alguerès* in different contexts where the use of the language will be natural and spontaneous. By encouraging the use of the threatened variety in such contexts, the planner will assure a constant exposure of the new-speakers to oral inputs received by native-speakers. It will become therefore essential to encourage the use of *Alguerès* within those informal spaces where both adults, with a good competence in the threatened variety, and young new-speakers are involved: football teams, scouts, leisure centers, etc. Indeed, unless a solid ground is created, the diffusion of the standard cannot be as smooth as the planner would like it to, and the language shift problem will be solved (if at all) only partially.

5. Conclusions

With this paper I have focused my attention on those situations of language shift in which specific sociolinguistic circumstances make the reversing process quite complex. Through the case of Alghero (a small town in the North-western Sardinia) I have put forward that, for the language planning process to be successful, this must necessarily be seen in terms of: a careful sociolinguistic analysis of the context as well as setting objectives, and elaborating strategies to achieve them. We have then seen that if the approach to language shift is not conceived in this fashion, the process of planning may be (partially) unsuccessful. Specifically, I have focused the attention on standardization, as an essential step within the macro-process of language planning, and on the possible writing-induced phonological changes as a result of it.

We have seen that, although standardization is a process mainly concerned with writing, the spelling system can have an effect on the phonology of spoken varieties, as important mismatches between graphemes and phonemes may occur. In these cases, the relationship between orthography and sounds may be totally or partially reinterpreted by the speaker. This is particularly true in those instances where the new-speakers (i.e., speakers in a process of acquisition) do not dispose of a spontaneous, natural, colloquial linguistic system to refer to. That is, when the language shift process is found in an advanced stage.

Alghero is definitely a clear example of language shift. Now, although the community have decided to undertake the task of reversing it, the normalization process seems to be based mainly (if not exclusively) on the diffusion of a (written) standard, rather than on the effort to enhance the colloquial use of the threatened variety (i.e., Catalan). This therefore means that natural, spontaneous interaction between the new-speakers and fluent speakers is difficult to take

place. It follows that new speakers will not be able to acquire a good oral active competence as they will not dispose of a natural linguistic environment where to use (or only hear) the new variety. Therefore, during the process of acquisition, mainly by means of written material, new-speakers will tend to change the pronunciation of words when verbally trying to reproduce written messages. This explains, for instance, why the pronunciation of a slogan in *Alguerès* launched by the public administration (*Cap d'Any a l'Alguer* 'New Year's Eve in Alghero') has become ['kap'danialaŋ'ge], whereas the way native-speakers say it is: ['kade'anaraŋ'ge].

This being the panorama, we should consider which alternative strategies would be adequate for the process of standardization to run smoothly. I strongly believe that an adequate approach to language shift should be based on the assumption that 'a threatened language is not necessarily similarly or equally threatened in every community or in every social network in which it is still employed' (Fishman 1991: 86). Subsequently, 'tailor-made efforts are preferable to across the board efforts' (Fishman 1991: 86), as there are no panaceas in socio-cultural affairs. The cure or solution must fit the illness or problem as precisely as possible' (Fishman 1991: 87).

In practical terms, the above can be translated, in our case, as the necessity to create (and/or find) communicative situations where fluent Catalan speakers interact with new-speakers in *Alguerès*. The interactions must take the form of natural, spontaneous linguistic interchanges between, say, the (adult) trainer, fluent in the threatened variety, and the (young) player in a football team, whilst discussing tactics for the next match. The new-speakers' exposure to the language in a natural and spontaneous fashion will create the conditions to (partly) neutralize those possible writing-induced changes discussed in this paper.

Bibliography

- Aracil, Lluís V. (1982): Papers de sociolingüística. Barcelona: La Magrana.
- Armangué, Joan/Bosch, Andreu (1994): La fonologia algueresa de Joan de Giorgio Vitelli. In: *Revista de l'Alguer: Anuari acadèmic de cultura catalana*, Vol V, Num. 5, 139-169.
- Armangué, Joan/Bosch, Andreu (1995): Una traducció en català de la "Grammatica algherese. Fonologia" de Joan De Giorgio Vitelli. In: *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura*, Tomo LXXI, Cuad. IV, 501-531.
- Armangué, Joan (2006): Represa i ús de la consciència lingüística a l'Alguer (segles XVIII-XX). Recull de materials. Cagliari: Grafica del Parteolla.
- Bastardas, Albert (1988): La normalització lingüística: l'extensió de l'ús. In: Bastardas, Albert/ Soler, Josep (eds): *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Editorial Empúries, 187-210.
- Bastardas, Albert (1996): *Ecologia de les llengües: Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Edicions Proa.
- Boix, Emili/Vila F. Xavier (1998): *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bosch, Andreu (1999): *Els noms de la fruita a l'Alguer*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Bosch, Andreu (2002): *El català de l'Alguer*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Bover, August (1994): Contribució a l'epistolari de Joan Palomba. Lletres dels linguists P.E. Guarnerio i M.L. Wagner. In: *Revista de l'Alguer: Anuari Acadèmic de Cultura Catalana* Vol. V, Num. 5, 101-112.
- Bover i Font, August (1998): Notícia de l'obra lingüística inèdita de Joan Palomba. In: Maninchedda, Paolo (ed): *La Sardegna e la Presenza Catalana nel Mediterraneo: Atti del VI Congresso (III Internazionale) dell'Associazione Italiana di Studi Catalani* : Cagliari 11-15 Ottobre 1995, Vol. 1. Cagliari: CUEC, 540-554.
- Branchadell, Albert (1987): Normalització Lingüística: El Concepte. In *Límits*, 3, 21-43.
- Budruni, Tonino (1990) 2nd Ed.: *Breve Storia di Alghero: dal Neolitico al 1478*, Vol 1. Alghero: Edizioni del Sole.
- Chessa, Enrico (2003): *La Llengua Interrompuda: Transmissió Intergeneracional i Futur del Català a l'Alguer*. Cagliari: Arxiu de Tradicions.
- Corbera i Pou, Jaume (2003): L'alguérais, un dialecte de frontière du catalan. In: *Revue de Linguistique Romane*, Tome 67, Num. 267-268, 321-341.
- Crystal, David (2000): *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, Joshua A. (1991): *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Haugen, Einar (1959): Planning for a Standard Language in Modern Norway. In: *Anthropological Linguistics*, Vol. 1, Num. 3, 8-21.
- Haugen, Einar (1966a): Linguistics and Language Planning. In Bright, William (Ed): *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*. The Hague: Mouton & Co, 50-71.

- Haugen, Einar (1966b): *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Haugen, Einar (1972): *Dialect, Language, Nation*. In Pride, J.B./Holmes, Janet (Eds): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 97-111.
- Haugen, Einar (1983): *The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice*. In Cobarrubias, J./Fishman, Joshua, A (Eds): *Progress in Language Planning*. Berlin: Mouton, 269-289.
- Hoffmann, Charlotte (1991): *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- IEC, Institut d'Estudis Catalans (2003): *El català de l'Alguer: un model d'àmbit restringit*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Joseph, John Earl (1987): *Eloquence and Power: The Rise of Language Standards and Standard Languages*. New York: Basil Blackwell.
- Kloss, Heinz (1969): *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
- Nughes, Antoni (1996): *Naix l'Associació "La Palmavera". L'Alguer al Congrés de la Llengua*. In: *L'Alguer*, Num. 49, 9-16.
- Nughes, Antoni (1997): *Joan Palomba i Joan Pais: Identitat Lingüística, gramàtiques i polèmiques*. In: *L'Alguer*, Num. 50, 9-16.
- Penny, Ralph (2000): *Variation and Change in Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanna, Josep (1988): *Diccionari Català de l'Alguer*. L'Alguer-Barcelona: Puresa S.A.
- Scala, Luca (2003): *Català de l'Alguer: criteris de llengua escrita*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Trudgill, Peter (2003): *A Glossary of Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Veny, Joan (1986) 2nd Ed.: *Introducció a la Dialectologia Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Veny, Joan (1991a) 9th Ed.: *Els Parlars Catalans*. Palma de Mallorca: Editorial Moll.
- Veny, Joan (1991b): *Les varietats geogràfiques i la normativa de la llengua catalana*. In: Martí, Joan (Ed.): *Processos de normalització lingüística: l'extensió d'ús social i la normativització*. Barcelona: Columna Edicions, 197-205.
- Veny, Joan (1998): *L'Alguerès i la Llengua Estàndard*. In: Maninchedda, Paolo (Ed.): *La Sardegna e la Presenza Catalana nel Mediterraneo: Atti del VI Congresso (III Internazionale) dell'Associazione Italiana di Studi Catalani : Cagliari 11-15 Ottobre 1995*, Vol. 1. Cagliari: CUEC, 555-566.
- Veny, Joan (2001): *Llengua històrica i llengua standard*. València: Universitat de València.
- Winford, Donald (2003): *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.

Les processus de majoration de la langue nationale: Analyse comparée des politiques linguistiques de la France et de l'Allemagne en ce qui concerne le *status* du français et de l'allemand

Cécile Jahan, Université Marc Bloch Strasbourg, Cecile.Jahan@umb.u-strasbg.fr

Abstract

Dans cette contribution, on s'interrogera sur la nature des actions relevées en France et en Allemagne de 1990 à nos jours visant à majorer la langue nationale en vue d'en établir une présentation ordonnée. L'approche comparative aidera ici à constituer, à partir des phénomènes observés, une typologie permettant de rendre plus lisible les politiques linguistiques des deux pays. La seconde partie s'arrêtera plus spécifiquement sur les conséquences et les effets des actions. On se demandera dans quelle mesure ces actions contribuent à la majoration de la langue nationale, si et comment il est possible de mesurer les effets d'une action, qu'est-ce qui nous permet de dire que la langue nationale en ressort majorée. Cette partie pose plus généralement la question de l'évaluation d'une politique linguistique.

1. Remarques liminaires

Cette contribution s'inscrit dans une réflexion plus large portant sur les politiques linguistiques de la France et de l'Allemagne de 1870 à nos jours et qui a pour objectif d'analyser dans une perspective comparative les actions visant la langue nationale dans les deux pays. L'approche comparative, qui constitue notre cadre méthodologique, ne vise pas tant à récolter des faits, mais davantage à trouver des points communs ou inversement des divergences qui découlent des facteurs historiques, sociologiques, économiques, culturels et des contextes antérieurement analysés pour mieux comprendre les logiques sous-jacentes aux politiques française et allemande. En d'autres termes, nous cherchons à savoir si les deux pays présentent des différences ou des ressemblances pour ce qui est de leurs actions concernant un même objet (la langue nationale), de l'idéologie sous-jacente à ces actions, des objectifs visés, de leurs conséquences et leurs effets.

Dans le cadre du colloque « *Mehrsprachigkeit in Europa* » organisé par l'EURAC du 24 au 26 août 2006 à Bolzano en Italie, nous nous limitons à la période contemporaine allant de 1990 à nos jours et aux actions qui concernent *le status* de la langue nationale en France et en Allemagne. Le terme de status renvoie ici à la dichotomie introduite par Kloss (devenue usuelle) qui oppose le status au corpus. S'il y a consensus sur ce qu'on entend par corpus (la langue elle-même envisagée à tous les niveaux -lexical, terminologique, syntaxique, orthographique, graphique, grammatical, phonétique, etc.), la définition de status, est, quant à elle, plus problématique. Le status peut être juridique et/ou social, de droit ou de fait, c'est-à-dire fixé ou non par des lois qui lui attribuent un degré d'institutionnalisation (par exemple, une langue dite officielle bénéficie du degré le plus élevé d'institutionnalisation) et des fonctions dans des domaines précis (langue de travail, de communication, de la justice, de l'école, de la législation, etc.). Le status influe souvent sur le prestige ou l'absence de prestige d'une langue, sur sa valeur

symbolique, son image ou sa représentation sociale. Nous ne pouvons ici rendre compte de tous les aspects qu'englobe le status, mais notons que le terme a été repris tel quel en allemand (*Status-planung*), alors qu'il devient *statut* en français. Nous verrons au cours de cet article quel sens donner à ce terme. Quelle que soit la définition que nous donnons au status, il semble qu'à priori intervenir sur le status et sur le corpus renvoient à deux objectifs différents. Pourtant, status et corpus sont souvent indissociables : il arrive que des actions explicites sur le corpus d'une langue visent implicitement son status en vue de le majorer.

En entrant dans notre sujet par les actions, nous sommes d'emblée confrontée à une difficulté, celle de définir ce qu'est une action. Aussi, nous proposons d'aborder dans un premier temps la problématique des actions et de leur classification. On s'interrogera sur la nature des actions relevées en France et en Allemagne en vue d'en établir une présentation ordonnée. L'approche comparative pourra ici aider à constituer, à partir des phénomènes observés, une typologie permettant de rendre plus lisible les politiques linguistiques des deux pays. La seconde partie s'arrêtera plus spécifiquement sur les conséquences et les effets des actions relevées en France et en Allemagne pour la période qui nous intéresse. On se demandera dans quelle mesure ces actions contribuent à la majoration de la langue nationale, si et comment il est possible de mesurer les effets d'une action, qu'est-ce qui nous permet de dire que la langue nationale en ressort majorée. Cette partie pose plus généralement la question de l'évaluation d'une politique linguistique.

2. Vers une typologie des actions visant le status de la langue nationale en France et en Allemagne

Lorsque nous nous référons au terme d'action, nous prenons appui sur des critères susceptibles de le définir. Pour faire ressortir ces critères, il est intéressant de comparer les stratégies que la France et l'Allemagne mettent en œuvre pour majorer leur langue nationale. Ainsi, on relève en France, pour la période partant de 1990, tout d'abord deux dispositions juridiques ayant pour objet le statut de la langue nationale. La première est un alinéa ajouté en 1992 à l'article 2 de la Constitution qui stipule que le français est la langue de la République, conformément aux principes fondateurs de liberté, d'égalité et de fraternité. Précisons ici que cette disposition n'est pas une spécificité française à l'échelle européenne et internationale (puisque de nombreuses Constitutions consacrent la question d'une langue officielle mais ne rajoutent pas forcément un alinéa), en revanche elle l'est en comparaison avec la situation allemande. La deuxième disposition juridique est la *Loi relative à la langue française* de 1994, communément appelée loi Toubon, du nom du ministre de la Culture et de la francophonie, promoteur de ce texte. Cette loi reconnaît le droit au citoyen français de s'exprimer et de recevoir toute information utile en français, que ce soit pour les textes légaux, pour le contrat de travail du salarié et pour la présentation des produits, des modes d'emploi et des garanties destinés au consommateur. Corrélativement, elle crée l'obligation d'une traduction en langue française pour les termes en langue étrangère. La loi de 1994, qui fait suite à la loi du 31 décembre 1975 (loi Bas-Lauriol qui avait pour objectif la défense du salarié ou consommateur francophone) est typiquement une mesure de *status* : elle « donne un statut légal au *status* dominant en France, à savoir l'emploi hégémonique du français (...). La langue devient ainsi un

objet principalement juridique supposant l'intervention législative étatique » (Eloy, 1997 :15)¹. En lien avec ces deux dispositions, et surtout la première, il se doit également de mentionner la non- ratification par la France de la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*, élaborée par le Conseil de l'Europe et ouverte à signature en 1992. Le refus de ratifier la Charte fut alors justifié par la crainte qu'elle ne porte atteinte à la langue nationale et aux valeurs fondamentales du système constitutionnel français. Ajoutons enfin la loi n° 94-88 du 1er février 1994 modifiant celle n° 86-1067 du 30 septembre 1986 relative à la liberté de communication qui impose aux radios de diffuser, à compter du 1er janvier 1996, au sein de leur temps d'antenne consacré à la musique de variétés, 40 % d'œuvres musicales créées ou interprétées par des auteurs et artistes français ou francophones et, sur ce quota, 20 % de nouveaux talents ou de nouvelles productions. Cette loi a été amendée en 2000 avec l'introduction de quelques allègements.

En Allemagne, il n'existe pas de dispositions légales comparables. La langue n'est pas mentionnée dans la Loi fondamentale (*Grundgesetz*), ni ne fait l'objet d'aménagements législatifs particuliers. Même si plusieurs projets de loi similaires ont été proposés (loi pour la défense de la langue allemande sur le modèle de la loi Toubon², loi sur les quotas radiophoniques), aucun d'entre eux n'a encore vu le jour actuellement. Les seules mesures législatives sur la langue allemande portent sur la langue d'usage dans certains domaines comme l'administration (*Deutsch ist Amtssprache*) et la justice (*Gerichtssprache*). Par conséquent, la défense de l'allemand à l'intérieur des frontières territoriales n'est pas tant à chercher du côté des lois, elle semble davantage se manifester à travers l'activité d'organismes para-gouvernementaux tel que, entre autres, le *Conseil pour la langue allemande (Deutscher Sprachrat)*. Créé en 2003, les missions du Conseil sont de promouvoir et d'encourager l'utilisation de l'allemand en dehors et en dedans du pays ainsi que de sensibiliser l'opinion publique sur l'évolution de la langue en vue de la préserver contre l'emploi abusif de mots étrangers. En ce sens, le Conseil a un rôle informatif et consultatif et ses activités sont essentiellement discursives. Cet exemple nous permet d'introduire ici une distinction entre discours et action, même si la frontière n'est pas toujours clairement marquée. Il est en effet fréquent que l'un n'aille pas sans l'autre : le discours peut précéder l'action pour l'anticiper (l'action devient alors la mise en œuvre du discours), ou inversement, il peut la suivre pour l'expliquer, voire la justifier. Il arrive que les deux se confondent dès lors que le discours devient une forme d'action. Ce qui, pour l'instant, ressort de notre étude semble définir une action comme des « *efforts délibérés* », *conscients* permettant la mise en œuvre *concrète* d'une volonté, laquelle peut être accompagnée par un ou plusieurs discours. L'action, c'est donc le passage à l'acte, le parachèvement du travail rhétorique, la traduction effective du discours. Un discours sur les langues, s'il n'est pas réellement interventionniste, ne constitue pas en soi une action politique. En revanche, la création d'organismes chargés de produire des discours constitue une action, ce qui pourrait, dans le cas de l'Allemagne, permettre de caractériser la politique linguistique de ce pays.

1 Voir par exemple : Grau, R. (1981)

2 Une demande de loi pour la défense de la langue allemande a par exemple été formulée par la députée CDU Erika Steinbach, qui est aussi la Présidente du Bloc des Réfugiés (*Bund der Vertriebenen*), une organisation qui aspire à représenter les intérêts des Allemands ethniques déplacés/expulsés/réfugiés/rapatriés après 1945, ainsi qu'à porter les revendications irrédentistes sur la scène politique. L'organisation est idéologiquement assez marquée à l'extrême droite.

Nous touchons ici à un aspect problématique propre au champ des politiques linguistiques et qui lié à sa définition et sa terminologie. La dimension consciente des actions est souvent retenue comme un trait de définition d'une politique linguistique (Labrie 1993 :30, Corbeil 1983, Cooper 1989, Calvet 1987) mais il ne fait pas l'unanimité. De toute évidence, il y a ici matière à discussion³.

Aux dispositions mentionnées précédemment qui s'appliquent au territoire national, s'ajoutent d'autres actions, de nature différente qui, dirigées vers les pays étrangers, visent à asseoir le statut réel ou symbolique du français et de l'allemand. En France, nous pensons principalement à la politique linguistique qui est menée dans le cadre de la Francophonie institutionnelle. Depuis 1989, les discours de la Francophonie font référence aux dialogues des langues et des cultures dans l'espace francophone. L'accent est mis sur les « langues partenaires », sur les problèmes de développement, sur la coopération multilatérale. Il est intéressant de noter ici qu'il ne s'agit pas d'action au sens où nous l'avons définie (passage à l'acte) mais bien de discours. Pour ce qui est des actions, c'est davantage dans la coopération bilatérale que la France engage de véritables efforts, c'est-à-dire dans des relations qu'elle entretient individuellement avec les pays membres. Dans ce type de coopération, les actions engagées par la France prennent la forme de subventions aux établissements publics d'enseignement en langue française (AEFE), d'attribution de bourses, de subventions aux Alliances Françaises et aux établissements culturels français à l'étranger, ou encore de dépenses d'intervention pour promouvoir la Francophonie dans le domaine audiovisuel. Les efforts portés sur les médias et l'enseignement montrent à quel point la diffusion du français (et ainsi la promotion d'une élite francophone) passe bien avant la volonté d'assurer dans ces pays un développement endogène fondé sur la valorisation des langues partenaires. Les actions semblent ici en totale contradiction avec les discours.

En Allemagne, la promotion de la langue a pris une toute autre forme, en ce sens où il n'existe pas de « Germanophonie » institutionnelle. Les champs d'intervention sont davantage ceux des institutions européennes, des systèmes éducatifs dans les pays frontaliers de l'Allemagne, des minorités allemandes implantées en Europe centrale et orientale. Parmi les actions opérées par l'Allemagne, citons à titre d'exemple la mise en place de cours d'allemand intensif à l'intention des fonctionnaires des organes européens, afin que ceux-ci puissent utiliser l'allemand à côté de l'anglais et du français comme troisième langue de travail (comme cela est théoriquement prévu). D'autre part, l'Allemagne accorde des fonds importants aux organes intermédiaires de promotion de l'allemand (instituts Goethe, institut pour les relations internationales, écoles allemandes implantées à l'étranger, etc.) marquant ainsi son engagement. Ces actions sont très largement relayées par des discours qui visent à mettre en avant la place importante qu'occupe la langue allemande à l'international⁴.

³ Voir entre autres l'article de J.M. Eloy (1997).

⁴ En guise d'illustration, nous pouvons nous référer au discours intitulé « *Promouvoir la langue allemande* » est disponible sur le site du *Deutsches Auswärtiges Amt* (accessible en ligne à l'adresse suivante: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/Kulturpolitik/Sprache/DeutscheSprache.html>) qui porte sur la nécessité légitime, selon le gouvernement allemand, de promouvoir l'allemand. Dans ce discours, les arguments avancés sont d'ordre quantitatif en ce qui concerne le nombre de locuteurs (« l'allemand fait partie du groupe des sept à huit langues les plus importantes dans le monde », « Le nombre des personnes de langue maternelle allemande s'élève à 100 millions ») et celui des apprenants (« Il y a dans le monde 15 à 16 millions de personnes qui apprennent l'allemand en tant que langue étrangère »), mais aussi qualitatif. Fort de son statut de langue officielle nationale ou régionale dans plusieurs pays de langue allemande, de langue de l'administration (*Amtssprache*) dans ces mêmes pays, de langue de travail

De cet inventaire non exhaustif⁵, nous pouvons tirer quelques conclusions provisoires et formuler quelques hypothèses :

⊙ Les stratégies politiques peuvent être un critère susceptible de démarquer la politique linguistique de la France de celle de l'Allemagne. L'une semble opter pour une action juridique qui s'est traduite par la mise en place de dispositions légales, alors que l'autre adopte une politique visant à donner à l'allemand un rôle social plus important. Cette politique d'incitation et de recommandation s'appuie essentiellement sur des discours. Bien entendu, les stratégies des deux pays ne sont pas, loin s'en faut, uniformes. Preuve en est que si l'Allemagne peut être associée à une politique dite de non-intervention pour ce qui concerne son territoire national, elle opte davantage pour l'intervention lorsqu'il s'agit de promouvoir sa langue à l'étranger. Cependant, là encore, les actions prennent une forme spécifique et ne sont pas, comme en France, dotées d'assises juridiques. Les exemples cités nous ont également montré que discours et actions peuvent aller de paire, quitte à être parfois contradictoires comme c'est le cas pour la France dans le cadre de la Francophonie. Il faudrait encore s'interroger sur les raisons qui amènent un pays à choisir telle ou telle stratégie.

- Une action renvoie pour les exemples que nous avons retenus à un acte conscient, réfléchi, volontaire et délibéré, si bien que nous inscrivons ici dans la lignée de Labrie, Corbeil, Cooper ou encore Calvet qui, pour citer ce dernier, définit une politique linguistique comme l'« *l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale* » (Calvet 1987 :154-155). Notre approche laisse pour l'instant de côté les actions dites *glottopolitiques* de tous les acteurs sociaux et pas uniquement d'institutions de pouvoir qui seraient éventuellement détachées du corps social : associations, enseignants, entreprises, tout individu engagé dans une action glottopolitique. Le terme, emprunté à Marcellesi, désigne « *les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente* » et englobe « *tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique* ». Il faudrait là aussi réfléchir davantage à l'importance que l'on accorde à ces forces in vivo, à la part inconsciente d'une action et à la prise en compte ou non des implicites.
- Enfin, il existe différentes formes d'action : un critère distinctif pourrait être le moyen d'intervention qui, dans sa manifestation la plus contraignante, se traduit par le recours à la norme législative comme c'est le cas en France. En Allemagne, ce trait prend une forme juridiquement moins contraignante.

3. Majorer la langue nationale

Dans quelle mesure ces actions sont déterminantes dans les processus de majoration, et par ricochet de minoration, qui affectent les langues ? En quoi la politique des Etats contribue-t-elle à renforcer le status de la langue nationale ? Il est difficile de répondre à ces questions, car on touche du doigt ici au problème de l'évaluation d'une politique linguistique.

En France comme en Allemagne, il n'existe pas d'organisme institutionnel compétent en matière d'évaluation qui livrerait des résultats ou une absence de résultats que nous pourrions

dans certains organismes de coopération internationale (institutions de l'Union européenne), l'allemand apparaît comme un outil de communication indispensable dans les échanges internationaux.

5 Nous n'avons, par exemple, pas parlé des actions visant à renforcer l'acquisition de la langue nationale chez les immigrés et leurs enfants.

exploiter et interpréter. Néanmoins, il existe des pratiques évaluatives de type différent. On pense par exemple aux documents élaborés par les organismes de promotion du français et de l'allemand, aux rapports au Parlement qui, en France, de manière annuelle, font le point sur l'application de la loi de 1994, etc. Une autre forme de pratique évaluative renvoie aux jugements portés sur une action. Ceux-ci, formulés dans les discours, peuvent être produits par les initiateurs des actions eux-mêmes (les responsables politiques), les milieux associatifs et militants, les « experts » observateurs (sociolinguistes, économistes, sociologues, etc.) ou plus largement par la « société civile ». L'entrée par les discours nous semble ici pertinente dans la mesure où elle permet de faire ressortir les représentations sociales que les locuteurs ont sur les langues. Les représentations sociales, saisies au travers du discours épi- ou métalinguistique, institutionnel, etc. deviennent ainsi un cadre de comparaison ou de possible comparaison entre deux entités par le biais d'une matrice de valeur ou d'unité adéquate (P.Sériot (1997) parle ici de « commensurabilité »). L'entrée par les discours implique alors de prendre en compte les discours tenus sur les autres langues en contact avec la langue nationale (langues « partenaires » dans les pays membres de la Francophonie, langues régionales, etc.). En effet, la majoration d'une langue ne prend son véritable sens que lorsque l'on compare les mots qui sont utilisés pour parler de cette langue avec ceux qui s'en réfèrent aux autres langues.

En outre, quel que soit le mode évaluatif, il se pose le problème du choix des critères sur lesquels s'appuie l'évaluation, qu'elle soit institutionnelle, semi-officielle ou qu'elle relève d'un jugement de valeur. Lorsque l'on considère que la loi Toubon contribue à majorer le français, sur quels critères s'appuie-t-on et qu'est-ce qui est majoré ? Pour garder cet exemple, Jacques Toubon ne cachait pas qu'il s'agissait pour lui d'une « loi d'état d'esprit ». Elle s'est dans les faits avérée comme telle et non pas comme une véritable action de terrain. En effet, avant cette loi, la plupart des activités publiques se déroulaient déjà en français, la loi n'a fait en somme que formuler une norme déjà appliquée. En ce sens, elle ne contribue pas réellement à renforcer la langue nationale, mais davantage à créer un « ordre linguistique » légal en France. Selon J.-M. Eloy, la loi de 1994 ne vise pas à majorer le status de la langue, mais à montrer que le gouvernement agit, qu'il se soucie de la langue nationale. De la même manière, les actions de promotion du français engagées dans le cadre de la Francophonie servent finalement à rassurer le citoyen français sur la grandeur de son pays et à montrer que l'Etat veille à préserver cette grandeur.

La question de l'évaluation pose ainsi également celle des objectifs d'une action. L'exemple de la Francophonie montre que les enjeux ne sont pas strictement linguistiques mais davantage politiques, économiques, idéologiques. Pour l'Allemagne, les actions de promotion et les discours en faveur de l'allemand et de son influence internationale ne s'inscrivent pas seulement dans une logique de défense, de protection, de renforcement, voire de revitalisation d'une culture et d'une langue, elles sont aussi et surtout des actions pour les « intérêts vitaux » de l'Etat-nation (Eloy, 1997 :18).

Ce n'est ici ni le lieu ni l'espace pour développer de manière plus approfondie la question de l'évaluation d'une politique linguistique en lien avec ses objectifs. Pourtant, cette contribution veut montrer à quel point elle est importante dès lors que l'on s'intéresse aux effets d'une action visant une ou des langues. Dans le champ disciplinaire qui est le nôtre, la sociolinguistique, elle a déjà suscité quelques réflexions qui méritent qu'on y porte attention.

Nous pensons par exemple aux modélisations de P. Blanchet qui propose de mesurer la vitalité d'une langue (qu'il considère comme le résultat de processus de majoration et de minoration affectant une langue) en prêtant simultanément attention à ses formes d'institutionnalisation (« légitimation ou légalisation de cette langue en tant que telle par des institutions socio-politiques et leurs attributs médiatiques tels textes médiatiques, juridiques, enseignement, dictionnaires, grammaires... »), aux pratiques et aux représentations sociolinguistiques (« l'idée que les acteurs sociaux se font de ces pratiques parmi les autres », Blanchet 2005 :30). Ce modèle constitue une forme d'évaluation, laissant une large part à l'analyse du discours.

4. Conclusion

Cette contribution a montré qu'on ne peut pas s'intéresser aux actions visant les langues sans réfléchir à la notion même d'action. Les phénomènes que nous avons observés dans les situations française et allemande ont permis d'une part de distinguer les actions des discours et d'autre part de faire ressortir de manière contrastive des critères susceptibles de caractériser les actions françaises et allemandes. La finalité d'une telle étude est de pouvoir établir à partir d'un nombre d'actions plus important (englobant aussi les actions qui portent sur le corpus de la langue nationale) une grille de lecture qui permettra de mieux comprendre les politiques que mènent la France et l'Allemagne à l'égard de leur langue nationale. La grille de lecture que nous envisageons devra, plus que cela n'a été fait dans cet exposé, tenir compte de la dimension historique, du rapport à la nation et d'autres facteurs pouvant éclaircir sur les choix politiques opérés et expliquer les différences.

D'autre part, si les processus de majoration sont sans doute lisibles à travers des actions statiques, objectives, politiques (textes de loi), nous sommes confrontée à la difficulté de comparer des données différentes (l'Allemagne n'a pas doté sa langue d'une enveloppe juridique comme l'a fait la France). Pour cette raison, nous plaçons ici pour une approche dynamique qui vise à rendre compte des processus de majoration à travers l'analyse des discours produits par les individus, qu'ils soient impliqués de près ou de loin dans les actions de politique linguistique, qu'ils en soient les concepteurs ou les récepteurs. Les discours portés sur la langue nationale mais aussi sur les autres langues permettront, nous semble-t-il, de mesurer les effets d'une politique. Plusieurs analyses de discours déjà réalisées ou en cours (Blanchet, Huck 2005) vont également dans ce sens. Elles montrent également que les discours sur la langue nationale laissent entrevoir non seulement une majoration de celle-ci mais également une minoration des autres langues. En d'autres termes, tout processus de majoration s'inscrit dans un jeu dialectique où la majoration d'une langue implique souvent la minoration des autres langues.

Bibliographie

- Blanchet, Philippe (2005): Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe. In: Blanchet, Philippe / Huck, Dominique (eds.) *Minorations, minorisations, minorités - études exploratoires*, = Cahiers de Sociolinguistique n° 10, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 17-47
- Blanchet, Philippe (2000): *La Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Calvet, Louis-Jean (2000): *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF (Que sais-je ?)
- Calvet, Louis-Jean (1987): *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, PUF.
- Chaudenson, Robert (2006): *Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française*, Paris, L'Harmattan
- Cooper, Robert (1989): *Language planning and social change*, Cambridge University Press, New-York.
- Corbeil, Jean-Claude (1983): Eléments d'une théorie de la régulation linguistique. In: *La norme linguistique*. Conseil de la Langue française / Le Robert, 281 - 303.
- Eloy, Jean-Michel. (1997): «Aménagement» ou «politique» linguistique ?. In: *Mots/Les langages du politique*, n° 52.
- Grau, Richard (1981): *Le statut juridique de la langue française en France*, Québec, Éditeur officiel du Québec. Egalement disponible en ligne à l'URL suivante : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/pub.htm>
- Guespin, Louis / Marcellesi, Jean-Baptiste (1986): « Pour la glottopolitique ». In: Marcellesi, Jean-Baptiste (ed), *Glottopolitique*, Langages, n° 83, 5-31.
- Hagège, Claude (1996), *Le français, histoire d'un combat*, Paris, Editions Michel Hagège.
- Jahan, Cécile (2003): *Les politiques linguistiques de l'Allemagne. Acteurs et actions de promotion de l'allemand* », Mémoire de DEA, Strasbourg, Université Marc Bloch.
- Kloss, Heinz (1969): *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Labrie, Normand (1993): *La construction linguistique de la Communauté européenne*, Paris, Honoré Champion Éditeur/Slatkine, (Politique linguistique, 1).
- Landick, Marie et al. (eds) (2003): *La langue française face aux institutions*, Paris, L'Harmattan, Espaces discursifs.
- Saint-Robert, Marie-José (2000): *La politique de la langue française*, Paris, PUF (coll. *Que sais-je ?* n° 3572)
- <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/Kulturpolitik/Sprache/DeutscheSprache.html>

Language Bridges: Language prestige and representations: Draft observations from interviews collected in the Region of Eastern Macedonia and Thrace

N. I. Xirotiris, K. Simitopoulou and E. Styliara, Laboratory of Anthropology D.U.TH.,
xirot@he.duth.gr, simit@he.duth.gr, estoliar@he.duth.gr

Abstract

In the framework of the project *Language Bridges* (LABS) 48 interviews of young Muslim students living in the Region of Eastern Macedonia and Thrace have been performed under the supervision of the Laboratory of Anthropology of D.U.TH. Two target groups were selected: one from the prefecture of Rhodopi, including the town Komotini and several surrounding villages, where the mother tongue is Turkish and another from the area of Xanthi and the mountainous villages of Rhodopi, where the mother tongue is Pomak. This is a first screening of the attitudes of young Muslims towards the various languages present in the area, in relation to their cultural, linguistic and educational background. Draft observations deriving from the data collection are given.

1.1. Introduction:

Language Bridges was one of the projects within the framework of the INTERREG IIIC/RFO "Change on Borders", under the Coordination of the European Academy of Bolzano/Bozen (EURAC).

Within this project the *Border Region Delta-Rhodopi* (<http://www.nestos.gr>) dealt with the multilingual situation of the *Region of Eastern Macedonia and Thrace*, in order to achieve several objectives, which were agreed in common with the partners from other multilingual regions of the European Union. In particular, the following objectives have been pursued:

- To promote multilingualism in the area as a European value *per se* and as a part of our common cultural heritage;
- To advertise the knowledge of languages as a factor of individual as well as collective development in an increasingly global labour market;
- To establish stable links of friendship and collaboration with other border regions of similar profile;
- To encourage language learning, transferring and disseminating information on relevant good practices;
- To highlight the issue of the less spoken Pomak language, which, being unwritten and under Turkish pressure, requires support, if it is to be preserved.

The particular linguistic landscape of the Region of Eastern Macedonia and Thrace, its historical and political parameters, are described in detail in the *Regional Report* produced through the LABS project. (at: <http://www.eurac.edu>). Owing to historical reasons several languages co-exist in this multilingual region, that has been a crossroad of people and cultures for centuries.

The collection of interviews in order to investigate attitudes of young people (aged between 15-25 years) towards the various languages present in the multilingual areas, was one of the common actions to be performed by the partners involved.

The *Border Region Delta-Rhodopi* has collected data from two target groups with different mother tongues (Turkish and Pomak). The data concern their attitudes towards their own language, as well as towards the other language(s) spoken in the area.

1.2. Methodology:

The structure and content of the interviews have been discussed and mutually agreed among the partners during the LABS workshop in Thassos (July 2005). The EURAC disseminated a final version in English to be used as a main grid. (see annex I)

A subtotal of 27 interviews addressed to young students from the prefecture of Rhodopi, with Turkish as their mother tongue and Greek as their second language, have been performed in the students' mother tongue by Mrs. Ainour Rasim, a bilingual university graduate, working as a tutor.

Another body of 21 interviews concerns young people of Pomak origin, who live mainly in Xanthi, whereas their parents' families until recently used to live in various Pomak villages on the Rhodopi mountain.

The interviews have been performed by Mr. Orchan Boz, a Pomak himself, fluent in Pomak, Greek and Turkish, university graduate working in the field of Social Services.

The questionnaires translated into Greek were given to the interviewers with the request to organize the discussions in the mother tongue of the interviewed persons in a relaxed and friendly atmosphere, avoiding any possible bias. Anonymity has been kept according to the wishes of the interviewed persons. Members of the LABS network were not present during the interviews. This has been a deliberate choice in order to achieve the most unprompted replies. Even though neither the supervisors nor the interviewers have a purely linguistic background, the collected data represents a body of original information, useful for further linguistic and/or educational research.

1.3. *Qualitative evaluation of a randomly sampled young population from the Prefecture of Rhodopi (Komotini)*

1.3.1. Sample description:

A total of 27 persons (17 girls, 10 boys), 15-18 years old, following lower and upper secondary education either at bilingual (Greek-Turkish) or at monolingual (Greek) schools, have been interviewed. They are all Muslims, with Turkish as their mother tongue, and they all use also Greek in their everyday life to a satisfactory degree. Their families are settled in villages near Komotini (Asomatos, Mischos, Mega Pisto, Passos, Thamna, Linos, Kechros, Polyanthos, Sostis), and Komotini, where both Christians and Muslims are settled. Their relatives (grandparents, uncles etc.) are living in the area as well, thus the wider family links are quite strong. Some of their relatives are migrants in Germany. Some have relatives living in Turkey.

Regarding the socioeconomic status of their parents, all professions are represented (farmers, workers, administrative servants in the public or private sector, entrepreneurs, few scientists). In terms of income, they could all generally be integrated in the middle class .

Fathers' educational level: mostly graduates of primary school, few graduates of Lyceum, fewer university graduates.

Mothers' educational level: generally lower than that of the fathers. (only 2 -3 university graduates)

Hobbies: mainly music (of all kinds), few collective activities (sports or cultural clubs)

Language sources (hierarchical): Family, school, Internet, TV, live communication in youth clubs, journals, books

1.3.2. Draft observations:

- 1) An increase of the educational level in the young generation is observed, regardless of sex or family social status.
- 2) They all expect a continuation of their studies by applying to Higher Education Institutions.
- 3) They are familiar with new technologies, PC users (some with ECDL qualifications), INTERNET, e-mail communication etc.
- 4) They are in good relations with their Greek-speaking friends, whom they often meet in pubs where they speak both Greek and Turkish
- 5) They do not read newspapers; they are not very much interested in politics. However they read youth life-style and music magazines.
- 6) Like all young people of their age, they listen to any kind of music with preference for the modern western style.
- 7) They watch TV, both Turkish and Greek channels, mainly sports and serials of social content.
- 8) They often meet their friends in youth clubs and pubs, where they use both languages.
- 9) Few of them are familiar with reading books (something expected considering the family non-intellectual environment)
- 10) Half of them, mainly boys, are members of some kind of club, usually related to football and other sports.

1.3.3. Attitudes towards languages:

All the students consider that they have a good (although not perfect knowledge of Greek). They admit that they need improvement both in formal Turkish and Greek, complaining about the difficulties of the bilingual school program at the early stages. However they appreciate bilingualism as an opportunity for broader communication and they all express the wish to improve their knowledge both in Greek and Turkish. Additionally they are aware of the global use of English, which they consider as indispensable. Surprisingly several students are very fond of Italian and Spanish, declaring that they like the language sound, or because they relate these languages to football.

They have no prejudices about any language, they believe that making mistakes in any language is normal and that one should not feel embarrassed for not speaking perfectly. They do not think that any language is more important or deserves more appreciation than any other. It seems that they consider language as a communication tool, and its importance depends upon the area where one lives.

They are aware that knowing Greek (the official state language) is a professional qualification, but very few of them think that Turkish could be also useful for their professional life.

Many of them feel as European citizens, several ignore Europe and few complain that Europe ignores them (aspects vary according to the family educational and/or economic level).

Note: In 4 cases the answer in question no 47 ("What do you think about someone with a special accent?") is: THAT HE IS POMAK, OR OF POMAK ORIGIN. This is a clear indication that, in spite of the intense claims of Turkey that the local Muslim populations are exclusively Turkish-speaking and consequently of Turkish origin, the interviewed young Muslims know that the Pomaks are an existing community which speaks another language. Indirectly, this reflects the existing hierarchy within the Muslim population groups (Turkish, Pomak and Roma speaking respectively).

1.4. *Qualitative evaluation of a randomly sampled young population from the Prefecture of Xanthi*

1.4.1. Sample description:

This sample of young Pomaks (15-21 years old) includes 8 boys and 13 girls who are either pupils of secondary education or university students. The interviews were performed in Xanthi, where all of them are living now. However, they have been born in various villages or settlements of the mountainous Rhodopi, such as Kimeria, Pachni, Kendavros, Echinis, Sminthi, Oreos, Gorgona, Satres, Simandra, Prioni.

Their families have migrated recently to Xanthi, seeking better opportunities concerning their job as well as their children's education.

In the previous decades the low family income derived from small scale agricultural activities, mainly tobacco cultivation. After their settlement in Xanthi, fathers are occupied as technicians, craftsmen, professional drivers, builders, one teacher, three sailors. Mothers are usually housewives, 4 of them are employed in local enterprises.

The family educational level is generally low (mostly primary education degree), with that of the women even lower. In some cases the elder members of the family have also migrated to Xanthi, thus strong family links are kept. In other cases the grandparents remain in their mountain villages and meetings with their grandchildren are rarer. Some of the interviewed have siblings in Germany, Australia or Canada.

They use all three languages (Pomak, Greek and Turkish) within the family. However, the youngsters gradually lose their linguistic roots, since they speak Pomak only with their grandparents.

Like all modern young people, they participate in the everyday life in Xanthi, meeting their friends in clubs and cafés, going to the cinema, etc. and they are familiar with new technologies.

1.4.2. Draft observations

All the aspects of the sociolinguistic problem of Pomaks are reflected in the answers of this cluster. In particular, screening the interviews one may notice:

1. the internal migration of Pomaks from the mountain villages towards the valleys and the central city of Xanthi, for better professional and educational opportunities. This has resulted in a gradual abandoning of the mother tongue by the younger generation, because

a) there is no written form of the language and b) the youngsters do not believe that this language is of any use. However, they believe that the language of their ancestors should be maintained as part of their cultural identity and they express their sadness for its foreseen elimination.

2. The intensive educational problem that Pomak children face within the system of bilingual primary education (Greek-Turkish). (Whereas they grow up with Pomak used at home, suddenly at the age of six, when they go to the bilingual primary school, they have to deal with two foreign languages (Greek and Turkish) plus Arabic for the religious lessons of the Koran. Then at the age of ten, English is added to the curriculum. Thus, considering also the low educational level of their families, the Pomak children cannot afford this multilingualism, they have a poor performance, and they are easily disappointed from the school system, gradually losing their self-confidence.

It is easier for them to register in the monolingual public schools, where they have the following advantages: a) they are engaged with fewer languages at the initial phase b) they learn easier and better the official language of the country c) they have fewer working hours, since being Muslims they are not obliged to follow religion classes, d) they have better chances to learn English as a foreign language.

3. The variety of aspects concerning the appreciation of the Turkish language, which reflects the degree of penetration of Turkish national propaganda according to which "Muslim =Turkish speaking = Turk (of Turkish origin and nationality). This is the case of those from Echinos village, who, being Pomaks themselves, deny the existence of the Pomak language, in spite of the fact that they use it within their family, as the interviewer testifies. He also mentions that in some cases he had problems taking an interview, facing unjustified aggression, merely because the questionnaire also referred to the Pomak language.
4. The wish to ameliorate their Greek language proficiency in order to follow higher education studies in Greek universities and find a good job in the future.
5. There is noticeable progress concerning the participation of girls in all educational levels as well as in all expressions of social life.
6. Multilingualism is strongly appreciated, English again is considered indispensable and a preference for Italian and Spanish is also expressed.

1.4.3. Attitudes towards languages:

The appreciation of the mother tongue (Pomak), depends upon specific Turkish influences. Although most of the interviewed persons use their language in the family, or try to preserve its continuation, they did not show any tendency to involve themselves in collective actions for its promotion. They rather regret that this is a language which will be lost anyway, since it has no written form, but they do not set themselves to find ways to preserve it. However, some of them declare Turkish as their mother tongue.

Greek is in priority appreciated as the most useful language of their country, with second (useful for their particular area) the Turkish language. The necessity to learn English is recognized by all. A preference also for Spanish and Italian has been expressed.

Multilingualism is considered a difficult task at the early educational phases, but they all recognise its value later on, as a tool of multi-directional communication and as a professional qualification.

Although language is perceived as an element of their cultural identity, it does not function as a factor of ethnic or national separation.

1.5. Conclusion

A first conclusion is that, regardless of its origin or mother tongue, the young generation, living in a multicultural environment of a European country with a continuously improving life level, is adapted in the variability of linguistic behaviours. The co-existence of many languages in their area is accepted as a natural situation. They are prepared to live anywhere in Europe and plan their future putting a strong effort to ameliorate their educational status and their professional qualifications. Most of them follow (or plan to) higher education studies. This makes a big difference in comparison to their parents. With very few exceptions, they are not aware of the political dimension of languages, do not express any kind of linguistic fundamentalism and are well adapted to the world of new communication technologies. They would like to learn more languages mainly through PC or e-learning methods. Despite their Muslim belief, they adopt a western life style, just as the other young boys and girls in the area (Greek speaking orthodox, Russian speaking migrants from the former USSR, Armenians, etc.).

References

N.I.Xirotiris & K. Simitopoulou: Report on the linguistic situation in the Region of Eastern Macedonia and Thrace www.eurac.edu/languagebridges

Annex: LABS Interview grid

First part: general/concerning various languages

Establishing of contact - biographical data

1. Name (optional)
2. Address (possibly district)
3. Have you always been living in the same place/area?
4. Place and date of birth
5. School/University
6. Religion
7. Place and date of birth of parents
8. Do you have siblings? How many? Age?
9. Where do your grandparents live? Do you see them regularly?
10. Are you in contact with other relatives? Regularly? Where do they live? Does anyone in your family play an important role in your life?
11. Your father's profession
12. Education? School leaving certificate?
13. Your mother's profession
14. Education? School leaving certificate?
15. Which languages do you learn at school?
16. Which languages did you speak before you started school?
17. Do you know any other languages?

Hobbies

18. What do you do in your free time? Do you have any hobbies? Which ones?
19. Are you a member of any club/association/society? Which one(s)? Did you choose this club/association/society? What do you like about this club/association/society?
20. Do you like watching TV? Which channels? Which broadcasts? How long? How often? Why? What do you like about it?
22. Do you listen to the radio? Which broadcasts? How long? How often?
23. Do you listen to the news as well?
24. Do you read newspapers/magazines? Which one(s)? How often? Why?
25. Do you read books? Which ones?...

Language domains

26. What do you speak at home? E.g. having dinner at the table? What do you speak with your parents? What with your siblings?

27. What do your parents speak with one another? What do your siblings speak to one another? Your grandparents? Parents and grandparents? Your relatives? How do you write your text messages? E-mails?
28. Where did you meet your friends (school, club, home district...)? How do you speak to your friends? Are there differences according to where you meet your friends (school, club, home district...)?
29. Where do you go shopping? How do you speak e.g. in a supermarket? At the bakery? In an office? At the post office? At the bank?...
30. Where do you go out with your friends at night? Pubs? Youth clubs?...
31. How do you speak there?
32. Do you think it is important that you are able to speak this language? Why?
33. Does one language seem more important to you than another?
34. Why do you regard certain languages important for our region and others not that much? (insist: they say this language is important for...?)
35. Which language(s) would you like to start learning? Why?

Language and education

36. Do you like going to school?
37. What is your favourite subject?
38. What qualities does a good student have? Is he/she according to you better in languages, science or maths?
39. Would you prefer more language classes?
40. Would you like to have different subjects in different languages?
41. In which subjects do your teachers expect high performance from you?
42. According to you a good teacher is someone who...

Arrange the languages according to their importance

(Languages chosen according to relevance)

43. Why did you arrange them like this?
(e.g. for Europe they are important; one is particularly nice; important for myself...)
44. Some people say that children who grow up with more than one languages will not be able to speak any of them correctly. What do you think about this?
45. What do you think are the advantages and disadvantages of growing up with different languages?

Second part: relevant for single languages

(This part of the interview should be done with each language separately)

Description of relevant languages

46. What is language x for you?

First language/native language

Neighboring language

(Living) Foreign language

Second language

External estimation and self estimation

- 47. They say that x have an accent in speaking z. What do you think about it?
- 48. Sometimes it happens that people laugh about x because he/she speaks z. What is your opinion?
- 49. Someone once told me that he/she was ashamed of speaking z. What do you think about it?
- 50. Do you feel uneasy when hearing z?
- 51. Do you make mistakes speaking z? Does it matter?

Self estimation and language competences

- 52. How happy are you with your knowledge of z?
- 53. Do you think you have good/sufficient knowledge of z?
- 54. Would you be able to position yourself within the European reference guidelines?

Perceptions of x

- 55. Do you like x? What do you think about x?
- 56. Where can you learn this language well?
- 57. Do you know anyone whom you would reckon a good speaker of x?
- 58. Did people in the past speak this language better than we do today?
- 59. Is this language important in your region/place/country? Is it important for Europe?
- 60. Is x difficult to learn? Why?
- 61. What is difficult/easy about it?

Language norms

- 62. Who is speaking x well? Where can you read/listen to a good x?
- 63. What does "speaking well" mean to you?

Use of language

- 64. Do you watch TV broadcasts in x? Cartoons? Documentaries? Films? The news? Listen to the news on the radio in x?
- 65. What are your experiences with x?
- 66. Can you think of a situation where you felt good about speaking this language?
- 67. Did you ever go to ...? On which occasion? (e.g. holidays/visiting trip/with school/friends, museum, exhibition, shopping, visiting friends)
- 68. Have you ever stayed at an x-speaking host family?
- 69. Have you ever taken part in a school exchange?
- 70. Which languages do you want your children to learn? Why?

Language learning strategies

- 71. How are you learning x at the moment?
- 72. Do you remember how you learned x, z, y,...? (at school, at home, with which methods... ask for single languages)
- 73. In which way/with which method would you like to learn a new language?

Motivation in language learning/ usefulness

- 74. If you had the choice, would you learn any foreign languages at all?
- 75. Why do you learn x?

(e.g. because everyone does? Because it is important? In order to travel? In order to come to know other ways of life? In order to understand other people? In order to help constructing Europe?)

76. Would you like to continue studying this language next year?

(Ask for languages learned at school and outside)

77. Do you think that x will help you in the choice of your future work or your future career?

Confining the living space

78. Could you please draw a map of the region you live in?

Juridical Status of Minority Languages in some Border Areas

Giovanni Poggeschi, European Academy Bolzano/Bozen, gpoggeschi@eurac.edu

Abstract

The languages of border areas are often a very sensitive issue, especially in the case of minority languages. This paper explores the juridical situation of four border areas of Europe: South Tyrol, Navarra, Alsace and Thrace. The analysis is juridical, and respects the hierarchy of the sources of the law: Constitution, State ordinary legislation and regional legislation, if it exists. The analysis focuses on the minority protection through the linguistic rights that in the last decades have been increasingly recognized in Europe, also through the policy of the European Union.

1. Introduction

This paper¹ tackles the juridical situation of minority languages in some border areas in Europe: South Tyrol, Navarra, Alsace and Thrace.

I will treat the subject from the juridical point of view, but I am glad to be in a “linguist arena” which allows me to take into consideration some sociolinguistic and historical issues. I apologise in advance if I will not be very technical in some issues which are not purely juridical, but I am aware that everything that is related to the linguistic minority issues has to be understood not only from a juridical perspective.

I will begin by briefly describing the Constitutional status of (minority) languages in the States of reference: Italy, Spain, France and Greece. Then, I will get down to the regional/local dimension and explore whether and how the sub-state legislation is able to regulate the protection and the promotion of linguistic minorities. Finally, I will focus on the distinctiveness of the border regions, trying to figure out how the geographical location affects the status of those languages. Being a comparatist, I will often make references to other juridical systems in order to support my thesis.

2. The increasing importance of the legislation on the linguistic minority issue

The importance of the issues regarding languages and minorities has been growing constantly over the last decades in the juridical systems of Europe and more generally in all the five continents. The reason for this burgeoning lies in the expansion of the idea of equality and in its follow-up. The liberal Constitutions tended to take the homogenous character of the State for granted, with very few exceptions, e.g. Switzerland. The link between Nationalism and the lack of Minority Protection has been underlined by many authors (Carrozza 1995), like the link between the *Geist* of a Nation and its Constitution: the former legitimates the latter (Schmitt 1928: 112-117). This is not the place to develop such an analysis, but it is important to underline the fact that the political climate during the rise of constitutionalism at the end of 19th century and during the first half of the 20th century was not particularly good for the protection of linguistic minorities. Of course, international tensions play a major role in it (we will see that in the analysis of the *Lausanne Treaty* which affects the minority protection in

¹ This article closely follows the lecture given at the conference in August 24-26, 2006

Greece and Turkey), but also from the mere juridical point of view the protection of linguistic diversity is a rather new trend (whether it is effective or not, is another story, but at least we can say that in the legislation of most European countries a certain degree of linguistic minority protection is assured).

The first Constitution which mentioned the linguistic factor is the Belgian one from 1831, where the Article 30 named *Choice of Languages* states that

"The use of languages current in Belgium is optional; only the law can rule on this matter, and only for acts of the public authorities and for legal matters".

It can be interesting to observe that so far Belgium which is a federal State with complete cultural autonomy for its Communities (French, Flemish and Germans) has not ratified the Framework Convention for the Protection of National Minorities (FCNM), after having signed it in 2001 (Lemmens - Alen - De Witte - Verstichel: 2006), and that it has not even signed the Charter for Regional and Minority Languages that dates back to 1992.

Coming to the Constitutions of the four States taken in consideration in this paper, all of them mention languages, and only the Italian one (which puts at Article 3 language as criteria of non discrimination) mentions linguistic minorities, in Article 6:

"The republic protects linguistic minorities by special laws".

The Spanish Constitution with Article 3 has one of the most detailed frames of linguistic protection of diversity, while the French Constitution just protects the French language through Article 2. They say:

"1. Castilian is the official Spanish language of the State. All Spaniards have the duty to know it and the right to use it.

2. The other Spanish languages shall also be official in the respective Autonomous Communities in accordance with their Statutes.

3. The wealth of the different language variations of Spain is a cultural heritage which shall be the object of special respect and protection".

"The language of the Republic is French"

Article 14 of the Spanish Constitution about the principle of non discrimination does not mention any language. This could seem strange, because language is a feature which receives much care in Spain. The reason is the following: not being mentioned, the Spanish language can be an aim of positive actions which otherwise would be hard to justify. This means that a language policy about the strengthening of a regional language is easier without the duties towards the majority languages which could be consequence of the inclusion of language among the criteria of non discrimination (Milian Massana 1991: 79).

In the Greek Constitution, which underwent a very deep revision in 2001, the language is mentioned in just two provisions: in Article 5, which is about the clause of non-discrimination; and in Article 3, which is a very peculiar provision about the leading role of the Orthodox Church in Greece: we will see that the religious factor is also decisive in assessing a minority protection in the countries concerned by the Treaty of Lausanne (Bernardini d'Arnesano 2004).

"The text of the Holy Scripture shall be maintained unaltered. Official translation of the text into any other form of language, without prior sanction by the Autocephalous Church of Greece and the Great Church of Christ in Constantinople, is prohibited".

The mentioned provision comes after a very important new article, number 2 about the human dignity, in Greek αξιανθρωπου, which is actually stronger than "dignity" (Bernardini d'Arnesano 2004: 24)

The case of France and Greece is quite paradigmatic of the so called "infamous double standard" (De Witte 2004: 109). The candidate countries must show to be more fulfilling than the countries which are already in the club. France and Greece would not pass the "minority protection text" stated by the Copenhagen Criteria of 1993, even if, as it will be described hereafter, their minority policy is improving. Those Criteria state that "The applicant country must have achieved stability of its institutions guaranteeing democracy, the rule of law, human rights **and respect for and protection of minorities** (emphasis added)".

If the respect may entail just a passive attitude and a not directly oppressive policy, the protection implies something more, affirmative actions towards minorities are needed. The "Framework Convention for the Protection of National Minorities" (FCNM) has been used as a parameter for the accession of candidate countries, and it is still used: the most controversial case is that of the "eternal candidate", Turkey. A mechanism of monitoring the minority protection in all the EU countries could be taken from the experience of the Commission which has used the FCNM, or a similar *ad hoc* organ (Hoffmann - Friberg 2004: 139). Anyway, it looks like that the standard for the accession have been an important tool and a way to "westernize" the candidate countries, even if some authors stress the heritage of the communist system which may also have an impact on the general institutions of the EU (Zielonka 2006).

3. Legislation about minority languages in South Tyrol, Navarra, Alsace and Thrace

It is clear, from the observation of the concrete experiences, that often the most effective means to assess the minority language protection are made through regional or sub-state legislation (Poggeschi 2002: 389-398). The case of South Tyrol partially confirms that. The main local source is the Statute, which from the juridical point of view is a Constitutional Law. Then many other sources are Provincial laws, even if also other kind of laws are important for the autonomy: this is the case of the enactment decrees implementing the regional autonomy statutes, a very peculiar kind of norm which has shaped the South Tyrolean autonomy in the last three decades (Palermo 2007).

Navarra is the only case where a language is in contact with two of the considered countries, Spain and France, whose constitutional provisions about language have already been reported. Navarra, as has Euskadi, has its distinct system of civil law, the "*fueros*", which are the old traditional customs of the Basque Countries, which the State must protect, according to the 1st additional provision of the Constitution: "1. *The Constitution protects and respects the historic rights of the territories with "fueros". 2. The general updating of the "fuero" system shall be carried out, when appropriate, within the framework of the Constitution and of the Statutes of Autonomy*".

The Statute of the "*Comunidad Foral*" of Navarra states the following at its Article 9:

"1. Castilian is the official language of Navarra.

2. The basque language ('vascuence') will also be official in the basque-speaking zones of Navarra. A regional law ('ley foral') will determine those zones, will regulate the official use of the 'vascuence' and, in the frame of the general legislation of the State, will state about the teaching of this language"

A regional law has been enacted in December 1986 ("*Ley del vascuence*"), establishing the concrete details of the status of the Basque language, which is different according to the different areas of Navarra. The status of *euskara* in Navarra can not be compared with the status of the same language in the near Autonomous Community of Euskadi, where the double officiality stands for all the territory, and not only for some parts, like in Navarra.

The *European Bureau for Lesser Used Languages* (EBLUL), in a report of 2003 underlined how the protection of the Basque language in Navarra has worsened in recent years. This is not only due to the bad will of the Spanish government, though it is true that some of its policies have softened the intensity of the autonomy of the *Comunidades Autónomas* through the abuse of the notion of *bases*. Through the utilization of the "bases" of the law (Fernández Farreres 2005: 221-232), which belong to the jurisdiction of the State, the State controls to a large extent the government of the Autonomous Communities.

France does not have regional laws: according to Article 34 of the Constitution, "Laws shall be passed by Parliament". But the constitutional revision of March 2003 seems to open the possibility for the regions to enact laws: in fact, "in the manner provided by institutional Act, where the essential conditions for the exercise of public liberties or of a right secured by the Constitution are not affected, territorial units or associations thereof may, where provision is made by law or regulation, as the case may be, derogate on an experimental basis for limited purposes and duration from provisions laid down by law or regulation governing the exercise of their powers" (Article 72).

It will be interesting to see how much the Regions will be able and will be wishing to use this normative tool to determine some policies. So far, Alsace has been the most active to develop activities regarding the strengthening of the local dialect and the German language. From the juridical point of view this possibility to experiment is a considerable sign of change. Nevertheless the most common interpretation that the doctrine gives is that it confirms the principle of uniformity: if the experiment made by a Region or a territorial unit and association will work, then it will be extended to all the other territories of the Republic (Koubi 2005: 395). There seems to be not much place in the imagination of the French scholars for the principle of differentiation, perceived as a risk of dangerous discrimination (Koubi 2005: 27-40).

Greece does not have any regional legislation. The minority question is closely linked to the religious identity: "religious beliefs are still the normative criterion on the basis of which language rights are conferred, instead of language itself. This paradox is apparent in the case of minority education in Thrace, as the access to the Turkish-language school is only achieved through the Muslim faith" (Christopoulos -Tsitselikis 2003. 92).

Thus it is possible to state that also Greece could change its normative situation, for different reasons, like France has done. It is true that many of the problems, uncertainties and reticences of Greece's policy towards linguistic minorities are linked to the difficult relations with Turkey. Now that somehow those relations are improving, the Cyprus issue seems to be, again, a relevant obstacle (Poggeschi 2004: 1639-1665; Hoffmeister 2006).

The reality shows that a certain degree of minority protection exists in Greece for religious minorities, as it is foreseen by Articles 19-23 of the Treaty of Lausanne. Thus, in the Muslim schools of Thrace there is the possibility for Muslim pupils to study in the Turkish language. This linguistic right is not applied to Pomaks and Roma. This possibility to have a Turkish language education is effective through Agreements with Turkey, which can provide some of the teachers, even if most of the teachers of Turkish language in the minority school in Thrace receive their education in Greece, more exactly in Komotini and closed areas.

It is evident that a shift in the minority protection of Greece will be possible through a widening of the concept of minority. So far, this has not happened, but many local initiatives aiming to foster the use of minority languages may be seen as very relevant.

4. *The regional level as the most adequate for the linguistic minorities' protection*

The role of regional laws is as relevant in the frame of the State legislation as the role of the Regions is towards the State. In places where the sub-state entities have many competences, like Spain, it is evident that the strength of the policy to promote regional languages will be more relevant than in States like France or Greece where regional legislation does not exist. But it has to be always kept in mind that also inside the same State the importance of the regional laws may be different, according to many factors: the weight of this region inside the State, the cohesion of the promoters of the regional autonomy (and thus of the regional language, when it exists) and the will of the persons and of the politicians to take advantage of the cultural autonomy. So, in Italy, South Tyrol has a stronger policy for minority protection than Calabria because the cohesion of the German group is a fact and because the percentage of Germans and Ladins in the Province of Bolzano is higher than the percentage of Albanians in Calabria. There is not a regional policy which is the same inside the same State, there is a single regional policy for every region, and this affects the cultural and linguistic issues. Navarra policy for the *euskara* is affected by many factors like the limited area where the minority lives, the lack of strong interest shown by the main parties, and the weakness of the regions inside the State. Of course, it is not only fault of the "bad" majority against the "good" minority. There is also a natural trend in some areas to abandon the practice of the regional language in favour of the more spread and prestigious majority language.

According to the different cases, the regions will be able to develop their cultural and linguistic policies: I insist that in the cases of sub-states entities with legislative power this task is easier to develop. Among the regions here taken in consideration, a very rough ranking sets at the first place South Tyrol, then Navarra, then Alsace, and then finally Thrace. In fact South Tyrol has a strong legislative power which is exploited at its best, Navarra has a strong legislative power which is exploited to a minimum. Alsace has a kind of soft regional power which is well exploited, and Thrace has a weak regional power which cannot provide strong linguistic policies.

Those statements about the regional power are not meant to be a naive praise of autonomy. It is not important to state whether autonomy is good or bad, what is relevant from the juridical point of view is to know how effective it is, while the political science approach examines the reasons for the demand of autonomy. As far as minority languages are concerned, I insist that

they are lucky if they are spoken inside a territory with a strong autonomy, which allows to promote their protection. But regional autonomy may spread its wings only when the State allows it. So it is correct to state that ultimately minority language protection exists when the State allows that. Eric J. Hobsbawm confirms that: linguistic nationalism requires the control of the State, or, to a lesser extent, at least the official acknowledgment of a language (Hobsbawm 1990).

In the case of border languages, some of them may get the support of another State: for "our" languages and "our" four regions, German in Alsace may indirectly get the support of Germany, especially through access to the media. This external support is evident in the case of German in South Tyrol (not for the Ladin language). *Euskera* being a recognized official language in France, the support of the Basque language from France towards Navarra is very low.

A factor which could strengthen the status of minority languages is EU law. This is particularly likely in the case of Thrace, because of the border with Turkey, which is candidate country whose minority behaviour is most monitored by the EU institutions and the public opinion. If Turkey will improve, as it has done in the last decade, the minority protection in order to fulfil the Copenhagen criteria, this will have undoubtedly a positive effect on the minority protection in Thrace. The Interreg programs are also a good opportunity for "our" languages.

Of course a major role has to be played by the minorities, through their associations and institutions. The State must at least recognize the reality, but the destiny of the languages of the minorities will be mainly in the hands of their speakers, who will determine death or, hopefully, survival of their minority language.

Bibliography

- Bernardini d'Arnesano, Beatrice (2004), *La Costituzione greca revisionata*, Lecce, Pensa.
- Carrozza, Paolo (1995), *Voce: "Nazione"*, in *Digesto discipline pubblicistiche*, Volume X, UTET, Torino.
- Christopoulos, Dimitris - Tsitselikis, Konstantinos (2003), "Impasses in the Treatment of Minorities and *homogeneis*", in Sevasti Trubeta - Christian Voss (eds.), *Minorities in Greece. Historical Issues and Perspectives* (special issue of *Jahrbücher für Geschichte und Kultur Südosteuropas*, n. 5, München, Slavica Verlag Kovač.
- De Witte, Bruno (2004), "The Constitutional Resources for an EU Minority Protection Policy", in Gabriel Toggenburg (editor), *Minority Protection and The enlarged European union: The way forward*, Budapest, Open Society Institute.
- Fernández Farreres, German (2005), *La contribución del Tribunal Constitucional al Estado autonómico*, Madrid, Iustel.
- Hobsbawm, Eric J (1990), *Nations and Nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hoffmann, Rainer and Friberg, Erik (2004), "The EU and the Council of Europe: Transfer of Standards and the Quest for Future Cooperation in Minority Protection", in Toggenburg Gabriel (editor), *Minority Protection and The enlarged European union: The way forward*, Budapest, Open Society Institute.
- Hoffmeister, Frank (2006), *Legal Aspects of the Cyprus problem: Annan Plan and EU Accession*, Leiden-Boston, Martinus Nijhoff.
- Koubi, (2005), « La territorialisation du service public, atteinte à l'égalité devant le service public? », in Martine Long (editor), *Égalité et services publics territoriaux*, Paris, LGDJ, 2005.
- Koubi, Geneviève (2005), « Colonisations et fluctuations du droit », in Séverine Kodjo-Grandvaux - Geneviève Koubi (editors), *Droit & Colonisation*, Bruxelles, Bruylant.
- Lemmens, Paul et al. (2006), *The Framework Convention for the Protection of National Minorities: A Useful Pan-European Instrument?*, Antwerp, Intersentia.
- Milian Massana, Antoni (1991), "Derechos lingüísticos y derechos fundamentales en España", in *Revista Vasca de Administración Pública*, n. 30.
- Palermo, Francesco (2007), "South Tyrol's special status within the Italian Constitution", in Joseph Marko - Francesco Palermo - Jens Woelk (editors), *Tolerance established by law*, Leiden - Boston, Brill, to be published.
- Poggeschi, Giovanni (2002), *Le nazioni linguistiche della Spagna autonómica*, Padova, CEDAM.
- Poggeschi, Giovanni (2004), *Cipro : la questione infinita di un'isola spaccata in due*, in *Diritto pubblico comparato ed europeo (DPCE)*, n. 4.
- Schmitt, Carl (1928), *Verfassungslehre*, Berlin, Duncker & Humbolt, 1928).
- Toggenburg Gabriel (editor) (2004), *Minority Protection and The enlarged European union: The way forward*, Budapest, Open Society Institute.
- Trubeta, Sevasti - Voss, Christian (eds.) (2003), *Minorities in Greece. Historical Issues and Perspectives* (special issue of *Jahrbücher für Geschichte und Kultur Südosteuropas*, n. 5, München, Slavica Verlag Kovač.
- Zielonka Ian (2006), *Europe as empire: the nature of the enlarged European Union*, Oxford , Oxford University Press.

Erfahrungen der Mehrsprachigkeit im Kontext Kalabriens: Das "Germanese" aus Carfizzi

Rossella Pugliese, Università della Calabria, puglierosa@tiscali.it

Abstract

Innerhalb Italiens nimmt Kalabrien mit seiner nunmehr Jahrhunderte langen Mehrsprachigkeit, bestimmt durch die Anwesenheit der Minderheitensprachen wie *Grekanisch*, *Okzitanisch* und *Arbëresh*, eine besondere Stellung ein. Ziel des Beitrages ist es, innerhalb dieses mehrsprachigen Rahmens in Kalabrien einen neuen Aspekt hervorzuheben: Deutsch als Remigrantensprache, das so genannte *Germanese*. Diese Sprachvarietät ist es, durch die sich die Rückkehr ehemaliger Emigranten als Re-Integration in die Gemeinschaft vollzieht. In ihr und mit ihr repräsentieren Remigranten ihre multikulturellen und multilingualen Erfahrungen. Das *Germanese* ist eine Form der Vermittlung und des Kontakts zwischen Ausgangs- und Ankultursprache. Ausgehend von einer spezifischen deutschen Sprachvariante Kalabriens, und zwar der des *Germanese* in der Gemeinde Carfizzi, wird in diesem Beitrag versucht diese mehrsprachigen Erfahrungen zu beschreiben. Dabei soll auf so genannte *Sprachenmischungsphänomene* eingegangen werden, also sowohl auf Transfer- als auch auf Code-Switching als Phänomene der Manifestation des Sprachenkontaktes zum Deutschen.

1. Einleitung

Ich möchte das Augenmerk auf eine periphere Region Europas bzw. Italiens lenken: auf Kalabrien. Kalabrien deshalb, weil es innerhalb des mehrsprachigen Rahmens Italien eine besondere Stellung einnimmt, und zwar aus zwei Gründen: Erstens kann man in Kalabrien mit seiner nunmehr Jahrhunderte langen Mehrsprachigkeit, bestimmt durch die Anwesenheit der Minderheitensprachen wie *Grekanisch*, *Okzitanisch* und *Arbëresh* von einer so genannten *historischen* Mehrsprachigkeit sprechen. Zweitens scheint sich in Kalabrien, vor dem Hintergrund *moderner* Migrationserfahrungen im Kontext der italienischen Arbeitsmigration der 50er und 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, und der in der Folge einsetzenden Rückkehr ehemaliger Emigranten, in vielen Gemeinden Kalabriens ein neues sprachliches Element im Mosaik der Kulturen und Sprachen herauszubilden: Deutsch als Remigrantensprache. Diese Entwicklung soll im Folgenden vorgestellt werden.

Kalabrien also als *Carrefour* historischer und moderner Mehrsprachigkeit. Die genannten demografischen und soziokulturellen Transferprozesse sind Bedingung für das mikrostrukturelle Phänomen, das Gegenstand dieses Beitrags ist: Deutsch als Remigrantensprache, eine besondere deutsche Sprachvarietät, bestehend aus einem besonderen Sprachrepertoire, dem so genannten *Germanese*.

Ausgehend von einer spezifischen deutschen Sprachvariante Kalabriens, und zwar der des *Germanese* der Ortschaft Carfizzi, wird in diesem Beitrag versucht diese mehrsprachigen Erfahrungen zu beschreiben. Dabei soll im Anschluss an Földes (2000) auf so genannte *Sprachenmischungsphänomene*¹ eingegangen werden, also sowohl auf Transfer- als auch auf Code-Switching als Phänomene der Manifestationen des Sprachenkontaktes zum Deutschen.

¹ Földes, Csaba (2002): Kontaktsprache Deutsch. Das Deutsche im Sprachen- und Kulturenkontakt. In: Haß-Zumkehr, Ulrike / Kallmeyer, Werner / Zifonun, Gisela (Hrsg.): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr, 347-370, im Fall des 'literarischen Sprachkorpus' Carmine Abates also sowohl die

2. Historische Mehrsprachigkeit in Kalabrien: *Grekanisch*, *Arbëresh*, *Okzitanisch*

Zunächst möchte ich einen kurzen synthetischen, sprachgeographischen Überblick über die in Kalabrien alteingesessenen Minderheiten geben, innerhalb derer sich das neue Element des mehrsprachigen Mosaiks situiert. Neben der Amtssprache Italienisch und dem kalabresischen Dialekt sind in Kalabrien bekanntlich folgende alteingesessene Minderheitensprachen vorzufinden: Griechisch, auch *Grekanisch* genannt, *Okzitanisch*, im Fall Kalabriens das *Guardiolo*, und das Italo-Albanische, auch *Arbëresh* genannt. Diese Sprachminderheiten werden nicht nur vom italienischen Staat, sondern auch durch die regionale Gesetzgebung Kalabriens - manchmal sogar auf provinzieller Ebene wie im Fall des *Guardiolo* - geschützt und gefördert.

2.1 Griechisch (*Grekanisch*)

Das Griechische, das so genannte *Grekanisch*, ist eine in der Antike durch griechische Siedler nach Kalabrien importierte Sprache, die in einigen Sprachinseln Kalabriens im Gebiet der antiken *Magna Grecia*, heute noch gesprochen wird. *Grekanisch* gehört zur den indogermanischen Sprachen und weist heute altgriechische, byzantinisch-griechische und italienische Elemente auf. Der *grekanische* Sprachraum (*Bovesia*) umfasst in Kalabrien im Gebiet des *Aspromonte* hauptsächlich Ortschaften wie Bova Superiore, Roghudi, Chorio di Roghudi, Galliciano, die Ortschaft Melito Porto Salvo aber auch neue Siedlungen in Bova Marina, Condofuri Marina, sowie Reggio Calabria mit seinen Ortsteilen San Giorgio Extra, Rione Modena, Arangea und Sbarre. Über den Ursprung dieser griechischen Variante Kalabriens besteht auch heute noch Uneinigkeit. Unsicher ist man sich, ob es sich hierbei um sprachliche Überreste der griechischen Kolonien aus dem 8. Jahrhundert v. Chr. handelt, oder eher um das im 9. Jahrhundert in die Region gebrachte Griechisch byzantinischer Siedler.² Bezüglich der Sprecheranzahl liegen keine genauen statistischen Daten vor.

2.2. Okzitanisch (*Guardiolo*)

Das Okzitanische, im Mittelalter bekannt als die Sprache der Troubadours (Provenzalisch oder *langue d'oc*), ist eine romanische Sprache, die sich in ihrem Gebiet aus dem Lateinischen des römischen Reiches entwickelt hat. In ihrem ursprünglichen Verbreitungsgebiet, dem Süden Frankreichs, einschließlich einiger Gebiete, die heute zu Spanien und Italien gehören, wird die Sprache nicht mehr auf natürlichem Weg an die junge Generationen weitergegeben und ist deshalb eine vom Aussterben bedrohte Sprache. Auch in Kalabrien befindet sich eine okzitanische Sprachinsel in der das so genannte *Guardiolo* gesprochen wird: Guardia Piemontese, eine Ortschaft in der Provinz Cosenza, wohin es im 14. Jahrhundert von waldensischen Siedlern gebracht wurde und seitdem dem Sprachkontakt mit den kalabresischen Mundarten der Nachbargemeinschaften ausgesetzt ist. In Guardia Piemontese funktioniert die Sprachvermittlung in den Familien noch, aber angesichts der reduzierten Zahl der Sprecher, ca. 400 Personen von 1500 Einwohnern³, ist der Fortbestand der Sprache auch hier bedroht. Das *Guardiolo* ist durch staatliche und regionale Gesetze (Gesetz Nr. 482 vom 15. Dezember 1999, Gesetz Nr.15 vom 30. Oktober

Verwendung von einzelnen, zum Teil veränderten Lexemen aus dem Deutschen in einem ansonsten italienischsprachigen Text, als auch den Wechsel zwischen mehreren Sprachen bzw. Varietäten innerhalb einer sprachlichen Äußerung. (Code-Switching).

2 Vgl. *Isola linguistica greca* - Wikipedia. Unter: http://it.wikipedia.org/wiki/Isola_linguistica_greca (Stand: 25.09.06).

3 Persönliche Mitteilung von Hans-Peter Kunert, Experte für das *Guardiolo*. Universität Kalabrien.

2003) als Minderheitensprache anerkannt. Der von der Provinz Cosenza finanzierte, und vom *Osservatorio delle lingue e delle culture minoritarie* der Universität Kalabrien geförderte *Sportello Linguistico Provinciale per le minoranze arbëresh e occitane*⁴ hat mittlerweile dazu geführt, dass Statuten, Formulare, Beschlüsse usw. ins *Guardiolo* übersetzt worden sind.

2.3 Italo-Albanisch (*Arbëresh*)

Zu den alteingesessenen, historischen Minderheiten Kalabriens zählen auch die so genannten *Arbëresh*, was im Prinzip nichts weiter bedeutet als Italo-Albaner. Das Albanische gilt wie das Griechische innerhalb der indogermanischen Sprachenfamilie als Einzelsprache, d.h. es gehört zu keiner einzelnen Sprachgruppe. Die Einwanderung der *Arbëresh* nach Kalabrien begann ab dem 15. Jahrhundert, erfolgte in den folgenden Jahrhunderten aber mehrmals im Zuge verschiedener Einwanderungswellen, und setzte sich bis zum 18. Jahrhundert kontinuierlich fort⁵. Die Gesamtheit der historischen albanischsprachigen Gemeinschaften Italiens, auch *Arberia* genannt, zeichnet sich deshalb durch eine territoriale Diskontinuität aus, so dass man daher nicht von Sprachinseln, sondern eher von einem so genannten sprachlichen Archipel⁶ sprechen kann. Dasselbe gilt auch für die *Arberia* Kalabriens. Hier kann man albanischsprachige Orte, deren Idiome schon längst von den umliegenden kalabresischen Dialekten assimiliert worden sind⁷ von Ortschaften unterscheiden, in denen die albanische Sprache mit letzteren koexistiert⁸.

An der Universität Kalabriens gibt es zahlreiche Forschungsprogramme zu den *Arbëresh* - Gemeinschaften, selbstverständlich wird an dieser Universität *Arbëresh* als Studienfach (Sprache und Literatur) gelehrt. Vor dem Hintergrund der hier geschilderten *historischen* Mehrsprachigkeit Kalabriens scheint sich ein neues sprachliches Element herauszukristallisieren, die es hier vorzustellen gilt: Deutsch als Remigrantensprache.

3. Moderne Mehrsprachigkeit in Kalabrien: Deutsch als Remigrantensprache im Mosaik der Sprachen und Kulturen

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit stellte eine Befragung von DaF-Studenten der Studiengänge *Lingua e Cultura* und *Mediazione Linguistica* der *Università della Calabria* dar. Die DaF-Studenten der genannten Studiengänge kamen hauptsächlich aus den folgenden Ortschaften: Cariati, Mirto Crosia, Paludi, Rossano, (Provinz Cosenza); Curinga, Sellia Marina, Chiaravalle Centrale (Provinz Catanzaro), Cirò Marina, Crotone, Pallagorio, (Provinz Crotone); Anolo, Ardore Marina, Polistena, (Provinz Reggio Calabria); Capistrano, Vibo Valentia, S. Onofrio (Provinz Vibo Valentia). Nach weiterführenden Gesprächen stellte sich heraus, dass einige Studierende mit ihren Familien in deutsche Städte wie z.B. Baden-Baden, Frankfurt, Freiburg (Furtwangen), Karlsruhe, Kempten, Singen, Stuttgart (Fellbach), Ludwigsburg (Besigheim),

4 Beschluss vom 10. Juli 2000, Provinz Cosenza.

5 Vgl. Altimari, Francesco (1986): *Profili storico - letterari*. In: Altimari, Franco/ Bolognari, Mario/ Carrozza, Paolo (Hgg.): *Esilio della Parola. La minoranza linguistica albanese in Italia. Profili storico - letterari, antropologici e giuridico - istituzionali*. Pisa: ETS Editrice, 1.)

6 Vgl. Ebd., 17.

7 Diese sind Cervicati, Mongrassano, Rota Greca, San Lorenzo del Vallo, in der Provinz Cosenza, Gizzeria, Amato, Arietta (Ortsteil Petronà), Zagarise und Zangarona (Ortsteil Lamezia Terme) in der Provinz Catanzaro. (Vgl. Ebd., 17).

8 Die kalabresischen Gebiete in denen italo-albanische Minderheiten leben und in denen man bis heute noch albanisch spricht, sind in der Provinz Cosenza: Castoregio, Farneta (Ortsteil Castoregio), Civita, Frascineto, Eianina (Ortsteil Frascineto), Plataci, Acquaformosa, Firmo, Lungro, S.Basile, Spezzano Albanese, S.Catarina Albanese, Cerzeto, Cavallerizzo, (Cierzeto), S. Giacomo (Cierzeto), S. Martino di Finita, S.Benedetto Ullano, Marri (S. B. Ullano), Falconara Albanese, Vaccarizzo Albanese, und S. Sofia d'Epiro, San Demetrio Corone, S. Cosimo Albanese, Macchia Albanese, San Giorgio Albanese. In der Provinz Catanzaro: Marcedusa, Caraffa, Vena (Ortsteil Maida), Andali. In der Provinz Crotone: Pallagorio, Carfizzi, S. Nicola dell'Alto. (Vgl. Ebd., 16 f.)

München (Feldkirchen) oder in Städte der Schweiz wie Zürich, Liestal, Zug usw. emigriert waren, und die somit noch vor ihrem Studium Erfahrungen mit der deutschen Sprache hatten. Einige sind sogar in den genannten Städten Deutschlands oder der Schweiz geboren, und inzwischen mit ihren Familien nach Kalabrien zurück gekehrt. Diese Tendenz ist nicht verwunderlich, betrachtet man die Angaben im *Dossier Statistico Immigrazione su dati Aire e Anagrafe* (Juni 2002)⁹. Die von mir erhobenen Daten scheinen auch mit denen des *Statistischen Bundesamtes*, der *Statistischen Landesämter*¹⁰ zu korrelieren, denn laut dieser Statistiken konzentriert sich die italienische Bevölkerung auf die deutschen Bundesländer wie Baden-Württemberg (182.081), Nordrhein-Westfalen (142.289), Bayern (93.366) und Hessen (77.285). Die größte Anzahl italienischer Migranten weisen diesen Daten zufolge die Städte München (21.519), Köln (20.135), Frankfurt (15.402), Stuttgart (14.930) und Berlin (12.836) auf.

Nach weiteren Nachforschungen bei den Einwohnermeldeämtern der in der Erhebung festgestellten Ortschaften konnte festgestellt werden, dass in Kalabrien ganze Ortschaften in bestimmte Gebiete Deutschlands ausgewandert sind, in einer Art von *Kettenmigration* (Haug 2000). In der Folge haben sich in Kalabrien bei der Rückkehr der Migrationsbevölkerung (beginnend mit der wirtschaftlichen Rezession und dem Anwerbestopp von 1973) auch regelrechte *Kolonien* von Remigranten aus den unterschiedlichsten deutschen Sprachgebieten gebildet¹¹. Die genaue Zahl dieser Remigranten ist leider nicht statistisch festzuhalten, weil sich viele von ihnen nie offiziell ab- bzw. wieder anmelden. Besonders aufgefallen sind wegen ihrer ausgesprochenen hohen Zahl an Migranten einige Ortschaften, die im Folgenden nur beispielhaft genannt werden. Es handelt sich hierbei um die in der Tabelle 6 aufgelisteten Ortschaften an der ionischen Küste der Provinz Cosenza:

Jahr	1987	1997	2006
Cariati Marina	10.847 keine Daten	9.373 1635 in der BRD	8448 2970 in der BRD
Rossano	32.765 1025 in der BRD	34.879 890 in der BRD	36.499 1184 in der BRD
Mirto Grosia	7754 1227 in der BRD	8708 1356 in der BRD	8731 1378 in der BRD
Corigliano	34.930 keine Daten	36.437 keine Daten	38.766 1250 in der BRD
Paludi	2246 1145 in der BRD	2265 1135 in der BRD	2278 1148 in der BRD

Tab. 6: Anzahl der Einwohner und der nach Deutschland Ausgewanderten in einigen Ortschaften der Provinz Cosenza in den Jahren 1987, 1997, 2006. (Quelle: Einwohnermeldeämter, Stand: Juni 2006.)

9 Daraus geht hervor, dass Deutschland mit insgesamt 698.799 italienischen Emigranten weltweit die stärkste italienische Bevölkerungsgruppe aufweist, davon stammen ca. 73.000 aus Kalabrien. (Fondazione Migrantes / Caritas (2002). *Gli italiani nel mondo - I nuovi dati all'inizio del 2002*. Ricerca della Fondazione Migrantes e della Caritas / Dossier Statistico Immigrazione. In: *Inform*, 109, 2 giugno 2002, unter: <http://www.mclink.it/com/inform/art/02n109ad.htm>, Stand: 25.09.06).

10 AiD. Ausländer in Deutschland. Zuwanderergruppen. Italiener in Deutschland. In: *Integration Deutschland*, 4, 30. November 2004, unter: <http://www.isoplan.de/aid/index.htm?http://www.isoplan.de/aid/2004-4/zuwanderer.htm> (Stand: 25.09.2006).

11 Mit dem Terminus *Remigranten* sollen hier nicht ausschließlich die ehemaligen Auswanderer bezeichnet werden, die mittlerweile ihren festen Wohnsitz in ihren Herkunftsgemeinschaften haben, sondern auch und insbesondere diejenigen, die vielmehr im Sinne einer *Pendelmigration* (Haug: 2000) zwischen Ziel- und Herkunftsland (Deutschland-Italien) pendeln und nur temporär und zu bestimmten Zeiten (Sommerferien, Weihnachtsferien und andere Feiertlichkeiten) in ihre Heimatdörfer zurück kehren.

sowie um einige Ortschaften des Hinterlandes der Provinz Crotone. Insbesondere fielen die in Tabelle 7 genannten albanischsprachige Ortschaften auf:

Jahr	1987	1997	2006
Carfizzi	1355 550 ¹² in der BRD	1140 keine Daten	790 585 in der BRD
Pallagorio	1961 197 in der BRD	1738 . 229 in der BRD	1486 252 in der BRD
S.Nicola dall'Alto	1620 keine Daten	1256 ca. 300 in der BRD	1014 311 in der BRD

Tab.7: Anzahl der Einwohner und der nach Deutschland Ausgewanderten in den Ortschaften der Provinz Crotone in den Jahren 1987, 1997, 2006. (Quelle: Einwohnermeldeämter, Stand: Juni 2006.)

Von den albanischsprachigen Ortschaften der Provinz Crotone, ist eine ganz besonders hervorzuheben, weil sie im Folgenden für die Besprechung des *Germanese* von Bedeutung sein wird: Carfizzi.

3.1 Das *Germanese* aus Carfizzi - Eine Mischsprache als Folge des Sprachenkontakts¹³

Carfizzi, eine italoalbanische Dorfgemeinschaft in einer Hügellandschaft der *Presila* in der Provinz Crotone, ist mit 790 Einwohnern laut Einwohnermeldeamt¹⁴ eine Ortschaft Kalabriens, die mit 585 Emigranten ihren Anteil an der italienischen Arbeitsmigration in die großen Industrieländer auch heute noch unter Beweis stellt. Auf Grund der vielen aus Carfizzi stammenden Einwohner in Ludwigshafen¹⁵ wird die Stadt von den Einwohnern Carfizzis auch als *Kafici i vogël* - das kleine Carfizzi - genannt. Diese sozialen und existenziellen Voraussetzungen bewirken Veränderungen für die Menschen, und sie bereiten neue Entwicklungen vor, in denen Erfahrungen der Fremde Einlass finden: Einwanderung nach Deutschland wird für die Emigranten aus Carfizzi zur Einwanderung in eine neue Sprache. Die Erfahrungen der Fremde, der kulturellen und sprachlichen Differenzen prägen das verbale Repertoire der emigrierten ethnischen Minderheit, denn je nach Intensität des Kontakts mit der dominanten Sprache, steigt auch der Grad der Übernahme und Integration sprachlicher Elemente aus Lexik, Syntax und Morphologie der Kontaktsprache.

Die spezifische Varietät um die es hier geht, die des *Germanese* aus Carfizzi, weist besondere Lexeme und syntaktische Strukturen der deutschen Sprache auf, die durch die Re-Integration der Remigranten in ihre ursprüngliche Heimatgemeinschaft entstanden sind. Ausgehend von dieser Varietät soll versucht werden diese durch den Kontakt zum Deutschen entstandenen *Sprachenmischungssphänomene* (Földes 2002) beispielhaft zu beschreiben. Dies soll allerdings

12 Davon 400 in Ludwigshafen, 320 bei BASF. (Costantino, Alessandro (1987): Bilingualismus aus dem Osten oder Trilingualismus aus dem Norden? In: Altimari, Franco/ Birken-Silverman, Gabriele/ Camaj, Martin/ Rohr, Rupprecht (Hgg.): Atti del Congresso Internazionale di Studi sulla Lingua, La Storia e la Cultura degli Albanesi d'Italia. Cosenza: Centro Editoriale Librario dell'Università della Calabria, 75.

13 Földes, Csaba (1999): Zur Begrifflichkeit von „Sprachenkontakt“ und „Sprachenmischung“. In: Lasatowicz, Maria K./ Joachimstaler, Jürgen (Hgg.): *Assimilation - Abgrenzung - Austausch. Interkulturalität in der Sprache und Literatur*. Frankfurt et al.: Lang, 33-54.

14 Einwohnermeldeamt Gemeinde Carfizzi (Stand:8.06.06).

15 Laut Einwohnermeldeamt 290 (Stand: 8.06.06).

nicht an Hand der klassischen Methoden der Sprachkontaktforschung geschehen¹⁶, sondern an Hand einer Analyse geschriebener Texte, und zwar an Hand der Analyse des literarischen Sprachkorpus' des aus Carfizzi stammenden Schriftstellers Carmine Abate. Durch ihn nämlich wurde der kleinen Dorfgemeinschaft Carfizzi im Herzen Kalabriens in letzter Zeit nationaler Ruhm zu Teil.

3.2 Das *Germanese* aus Carfizzi im Spiegel von Carmine Abates Literatur

Karl Dedecius hat einmal gesagt:

„Die Literatur eines Volkes ist wie ein Fenster aus dem dieses Volk den Fremden ansieht, durch das der Fremde in den Lebensbereich dieses Volkes Einblick gewinnen kann“¹⁷

In diesem Sinne - *um Einblick in den Lebensbereich dieses Volkes zu gewinnen* - soll die Übernahme und Integration besonderer Lexeme und syntaktischer Strukturen der deutschen Sprache im literarischen Textkorpus des Schriftstellers Abate beschrieben werden. Denn, wenn gilt, dass Literatur „die Sprache immer und immer wieder auf den Stand der Realität“¹⁸ bringt, dann ist es angesichts eines so bekannten demografischen und sozioökonomischen Phänomens wie der italienischen Arbeitsmigration in die westlichen Industrieländer, auch Aufgabe der Literatur, diese sprachlich zu beschreiben: Abate tut dies, indem er der Sprache in seinen literarischen Werken große Wichtigkeit beimisst. Literatur wird für Abate zum sprachlichen Zugriff auf die Wirklichkeit seines Heimatortes, und kann deshalb als nahezu paradigmatisch für die empirische Sprachrealität Carfizzis gelten.

Es geht Abate um eine neue Form von Literatur, um eine neue Form von Wahrnehmung, deren Medium vor allem eine multilinguale Sprache ist. Abate sprengt somit das Korsett der Monolingualität, es geht ihm um ein gleichberechtigtes *Zur-Sprache-Kommen* aller Sprachen, denen er im Lauf seines Lebens begegnet ist¹⁹. Seine sprachliche Mischung entspricht einem starken multi- bzw. interkulturellem Bewusstsein, einem Bewusstsein um die notwendige, unumgängliche Mischung unterschiedlicher Sprachen und Kulturen, in eine interkulturelle Sprache. Abates Literatur fungiert daher als interkulturelles (Vgl. Chiellino 2001: 32) und dialogisches Kommunikationsmodell, das sich als solches in der Pluralität der Sprachen konstituiert.

4. Transferphänomene aus dem Deutschen im *Germanese* aus Carfizzi

Aus den Formen des Sprachgebrauchs, die auf die Mehrsprachigkeit des Autors hinweisen, ergeben sich folgende Muster:

- Verwendung der italienischen Standardsprache als literarische Basis
- Verwendung der *Muttersprache* oder der „lingua del cuore“²⁰

16 wie z.B. einer empirischen Erhebung von Sprachdaten dieser Sprachgemeinschaft aus sprach-geographischer, ethnographischer, makrosoziologischer, soziolinguistischer und psycholinguistischer Perspektive. (Vgl. Riehl, Claudia Maria (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 34-51).

17 Dedecius, Karl (1974): Überall ist Polen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 81.

18 Frisch, Max (1967): Öffentlichkeit als Partner. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 88.

19 Abate (<http://www.fazieditore.it/autori/abate/speciali2.html>, Stand: 25.09.06) hat das so formuliert: „Fino a sei anni sapevo parlare solo l'arbëresh. A scuola, come quasi tutti gli arbëresh, ho poi subito una scolarizzazione esclusivamente in lingua e cultura italiana, cioè straniera, mentre a casa e con gli amici, nel vicinato, per le strade del paese, continuavo a parlare quella che noi chiamiamo gjuha e zemëres, la lingua del cuore“. L'altra, la lingua che parlavano i maestri, prima, i professori poi, e infine i datori di lavoro, era gjuha e bukes, la lingua del pane: importante, certo, ma non radicata dentro come la lingua arbëresh. Tant'è che la scelta, all'inizio forzata e poi sempre più consapevole, di scrivere in italiano l'ho vissuta come una sorta di tradimento nei confronti dell'arbëresh“.

20 So Carmine Abate in einem Interview mit Franca Eller: Una lingua multiculturale. In: *L'Adige*. 23.11.2001, 13.

- Verwendung von Elementen aus dem kalabresischen Dialekt
- Die von den Emigranten importierten Elemente aus dem Standarddeutsch „lingua del pane“²¹ (Ausgehend von der Verwendung einzelner Wörter bis hin zu ganzen Zeilen oder Passagen)
- Hybride deutsch-italienische, deutsch-*arbëreshe* Sprachelemente als Folge der Sprachenmischung

4.1 Wörter aus der Fremde - Lexikalische und morphosyntaktische Transferenzen

Im Folgenden möchte ich mich auf die letzten beiden Muster beziehen, also auf die aus der deutschen Standardsprache übernommenen Elemente, und auf die aus dem Kontakt zum Deutschen entstandenen, hybriden *Sprachenmischungsphänomene* (Földes 2002). Aus den verschiedenen Manifestationen, die ich auf der Grundlage des literarischen Textkorpus' Abates erschlossen habe, sollen im Folgenden einige exemplarische Beispiele genannt werden. Dabei sollen insbesondere Transferphänomene im Sinne Clynes²² aus der deutschen Kontaktsprache auf das Italienische und/oder das Arbëresh hervorgehoben werden. Bei den Transferphänomenen aus dem Deutschen ist in Abates Texten erwartungsgemäß vor allem der Bereich der Lexik betroffen (Thomason et al. 1988: 77ff.), denn bekanntlich vollzieht sich die Anpassung der *arbëreshen* Auswanderer an die neue Umwelt auch sprachlich, was in erster Linie zur Entlehnung von Wörtern für Dinge und Einrichtungen führt, die in der mitgebrachten Sprache nicht benannt werden können, weil es sie darin einfach nicht gibt. Riehl (2004: 180) spricht in diesem Zusammenhang von 'Bedürfniswortschatz', also von Wörtern die zusammen mit dem entsprechenden Sachverhalt übernommen werden (vgl. ebd.).

Im Anschluss an von Polenz (1967: 15) möchte ich hier auch lieber von *Lehnwörtern* und nicht von *Fremdwörtern* sprechen. In Carfizzi kann man nämlich von einer mehrsprachigen Situation ausgehen, in der Deutsch sehr vielen Sprechern wohlbekannt und geläufig ist. Costantino bestätigt, dass die im Folgenden genannten Wörter aus Abates Texten auch in der realen Sprachgemeinschaft der *Germanesi* aus Carfizzi durchaus üblich sind²³. Der Wunsch, die Erfahrung mit der deutschen Sprache hervorzuheben, drückt sich in Abates Texten dadurch aus, dass er insbesondere Substantive als „Inhaltswörter“ (Riehl 2004: 29) verwendet. Auffallend ist die Übernahme von Substantiv-Komposita aus dem Bereich der Verwaltung, wie folgendes Beispiel beweist, in dem das deutsche Wort *Krankenschein* im *Germanese* zu *Grancasciai* wird:

- (1) "Allora gli propongo di venire con me in Germania per qualche settimana: il mio dentista è bravo e potrebbe fargli un bel lavoro quasi gratis, utilizzando il mio *Grancasciai*;" (Abate 1993: 118)

Ebenso *Krankenkasse*, das im folgenden Beispiel zu *Grancassa* wird:

- (2) „Era convintissimo che fossi iscritto alla Grancassa“ (Abate 1993: 145)

Bei der Übernahme des deutschen Lexems *Krankenschein* versucht Abate, die deutsche Lautung durch italienische graphische Mittel wiederzugeben. Dadurch wird das deutsche Graphem <sch> im Wort *Schein* zum italienischen Graphem <sci>, die beide dem alveolar-palatalen Frikativlaut [ʃ] entsprechen. Mit Hilfe des italienischen Artikels und des Personalpronomens wird das Wort problemlos ins System der italienischen Sprache integriert,

²¹ Ebda.

²² Clyne definiert den Begriff *Transferenz* folgendermaßen: *Transference* is employed for the process of bringing over any items, features or rules from one language to another, and for the results of this process. Any instance of transference is a *transfer*. (Clyne 1991: 160).

²³ Costantino: Bilingualismus aus dem Osten oder Trilingualismus aus dem Norden? A.a.O., 80.

wobei das maskuline Genus vom Genus der deutschen Sprache bestimmt wird. Dasselbe gilt auch für das Wort *Krankenkasse*, wobei die deutsche Endung *-e* als feminin interpretiert, und zur italienischen Endung *-a* wird.

Als weitere lexikalische Entlehnungen können folgende Beispiele aus dem Bereich der Arbeits- und Berufswelt gelten:

- (3) a) „Ma anche duro, per via di tutti quei termini difficili che bisognava conoscere in tedesco: *Lichtbogenschweisen*, *Autobogenschweisen*, *Sauerstoffgebläse* e tutte quelle diavolerie.“ (Abate 1993: 32)
- b) “Vittorio e Mario lavoravano a Ludwigshafen, alla BASF o *Anellino*, come la chiamano qua.” (Abate 1993: 115)

Interessant erscheint das Wort *Anilin*, mit dem die *Germanesi* die Badische Anilin- und Soda Fabrik (BASF) auch heute noch bezeichnen und in ihrem Jargon in *anellino*²⁴ verwandeln. Bei der Übernahme des deutschen Wortes *Anilin* erfolgt zunächst eine a) phonetisch-phonologische Integration in das italienische Lautsystem durch Aussprache nach italienischem Muster, analog zu *anello* (dt. der Ring) bzw. *anellino* (dt. Ringlein) und eine b) morphologische Integration durch Anhängen einer italienischen, maskulinen Endung *-o*. Weitere lexikalische Entlehnungen stammen aus:

- dem Bereich der Gastronomie, wie z.B. Bezeichnungen für Lebensmittel verdeutlichen:
 - (4) “[...], mi ricordo *Brot* e *Bier* Gastarbeiter e schprechen Sie Deutsch? [...]”. (Abate 2004: 1)
- aus dem Bereich der Eigen- und Familiennamen:
 - (5) “Ingrid”, “Max”, “Hans”, “Klaus”, etc. (Abate 1993: passim)
 - (6) “Herr Keller” (Abate 1993: 32), “Frau Gieß” (Abate 1993: 66), etc.
- aus Bereich des täglichen Lebens:
 - (7) „Bundesbahn“, „Spielhalle“ (Abate 1993: 41) „S-Bahn“ (Abate 1993: 47), „Bild-Zeitung“, (Abate 1993: 145), „Deutsche Bank“ (Abate 1993: 180)

Insbesondere werden Namen für Gebrauchsgegenstände übernommen, wie folgendes Beispiel zeigt:

- (8) Waschmaschine (dt.) → „Vascmascina“²⁵ (germ.)

Beim Transfer des Wortes *Waschmaschine* erfolgt für das Graphem <sch> im Grundwort *Maschine* a) eine graphische Italienisierung mittels <sci>, d.h. Abate versucht die deutsche Lautung [ʃ] durch italienische graphische Mittel wiederzugeben, und b) eine morphologische Integration in das italienische Flexionssystem durch die italienische feminine Endung *-a*, die durch die Übernahme des deutschen Genus’ des Wortes *Maschine*, oder des italienischen Wortes *macchina*, bestimmt wird. Erwartungsgemäß finden sich in Abates Texten auch eine Reihe von Entlehnungen für geographische Bezeichnungen, wie:

- Orts- und Flussnamen:
 - (9) “Ludwigshafen” (Abate 1993: 117), “Hamburg-Altona” (Abate 1993: 86), “Villingen”

²⁴ Vgl. ANELLINO - Zur Geschichte der Italiener in Ludwigshafen. Unter: http://www.kulturrheinneckar.de/cont_aktuell.php (Stand: 26.09.06).

²⁵ Abate in einem Interview mit Maria Serena Palieri: Tra pena e gioia, la vita dei germanesi partiti dall’Italia per scoprire il mondo. In: *L’Unità*, 8.12.2005, unter: <http://www.celeste.it/abate/festaunita2.htm> (Stand: 25.09.06).

(Abate 1993: 33), "Altona" (Abate 1993: 97), "Aster" (Abate 1993: 21)

- Länder- und Städtenamen:

(10) „DDR“ (Abate 1993: 100); (12) „Malaka“ (germ.) → Malaga (dt.)

Viele der genannten deutschen Substantiva werden auf morphologischer Ebene durch den bestimmten oder unbestimmten Artikel an das italienische Sprachsystem angepasst, wie folgende Fälle zeigen:

(11) "Ma il Kerl vuole farci capire che sa scrivere, ragazzi!" disse il biondo con il grosso neo. (Abate 1993: 153).

(12) "Voglio i soldi, subito, fino all'ultimo Pfennig. (Abate 2004:1)

(13) „Come i giovani che si stavano dirigendo al Platz der Republik.“ (Abate 1993: 200)

Das deutsche Substantiv *Platz* gefolgt von *der Republik* wird mit Hilfe der italienischen Präposition *a* und dem Artikel *il* ins Italienische integriert, das Genus vom Deutschen bestimmt.

4.2 Morphologisch-phonetisch und morphologisch-syntaktische Transferphänomene

Darüber hinaus gibt es *Sprachenmischungsphänomene*, in denen innerhalb eines Wortes oder einer Wortverbindung beide Sprachen (Dt./It. oder Dt./Arbr.) vermischt werden. Interessante Beispiele liefern hierfür einige Verben, die Abate gebraucht, wie z.B.:

(14) anmeldare²⁶

Die sprachliche Anpassung des deutschen Verbs an das italienische Sprachsystem geschieht hier auf morphologischer Ebene (vgl. Riehl 2004: 81) durch das einfache Anhängen des italienischen Flexionsaffixes *-are* an das entlehnte deutsche Verb, bzw. an den Verbstamm. Sprachenmischungen dieser Art belegt für die Ortschaft Carfizzi auch Antonio Costantino (1987: 82 ff.). Hierbei handelt es sich um deutsche Lehnwörter, die durch Flexionsaffixe an entlehnte Wörter auf morphologischer und phonetischer Ebene an das *Arbëresh* Carfizzis angepasst wurden, wie folgende Beispiele beweisen:

(15) Kôm bon Anmeldungin. (arbëresh) → [(Ich) habe gemacht die Anmeldung.] (dt.)

(16) Kôm bon dumôndin e Finanzômes. (arbëresh) → [(Ich)habe gemacht die Erklärung des Finanzamtes (=) Einkommenssteuererklärung.]

(17) Kôm qôn te sparkassi. (arbëresh) → [(Ich) bin gewesen in der Sparkasse.] (dt.)

(18) Kôm morrë kindergeldrat. (arbëresh) → [(Ich) habe genommen (=bekommen) die Kindergelder.] (dt.)

(19) Kôm bon Versicherungin me Vollkashkun. (arbëresh)→

[(Ich) habe gemacht (=abgeschlossen) die Vollkaskoversicherung.] (dt.)

Bei diesen Beispielen - (15), (16) - steht jeweils das Suffix *-in* für einen maskulinen, determinierten Akkusativ Singular; das deutsche *-amt* im Wort *Finanzamt*, wird in Beispiel (18) durch die den Genitiv bedingende Präposition *e*, und durch die *arbëreshe* Aussprache zu *Finanzômes*. In Beispiel (17) erhält das Wort *Sparkasse* die Endung *-i*, zur Kennzeichnung des maskulinen, determinierten Nominativs. Das Beispiel (18) erhält das Suffix *-rat* zum Ausdruck des determinierten Plurals.

²⁶ Ebenda.

Die deutsche Konsonantenfolge <sk> im Wort *Vollkasko* - Beispiel (19) - wird im *Arbëreshen* als stimmloser alveolar-palataler Frikativlaut [ʃ] ausgesprochen und deshalb graphisch mit <shk> wiedergegeben. Das Suffix *-un* drückt hier einen maskulinen, determinierten Akkusativ aus. Bei Substantiven, deren Wortstamm mit dem velaren Plosivlaut [k] endet, steht in diesem Fall <u> anstatt <i>. Altimari berichtet auch von folgenden syntaktischen Lehnprägungen im *Germanese* aus Carfizzi, wobei das Suffix *-artur* zum Ausdruck des Perfektes, und das Suffix *-arem* zum Ausdruck des Reflexivums gebraucht wird:

(20) Jom anmeldartur.²⁷ (arb.) → [(Ich) bin angemeldet.] (dt.)

(21) anmeldarem.²⁸ (arb.) → [(Ich) melde mich an.] (dt.)

5. Vom Italienischen ins Deutsche - und umgekehrt: Code-Switching-Phänomene im *Germanese* aus Carfizzi

Zu den verschiedenen *Sprachenmischungsphänomenen*, die im literarischen Sprachkorpus Abates häufig auftreten, gehört neben den genannten Transferphänomenen auch das Code-Switching-Phänomen²⁹. Code-Switching ist ein Charakteristikum mehrsprachiger Gesellschaften (vgl. Clyne 2003: 73) bzw. mehrsprachiger Personen, die miteinander kommunizieren und in Kontakt treten. Kontakte zwischen zwei oder mehreren Sprachen- bzw. Varietäten müssen aber nicht unbedingt zu Mischungsphänomenen, also zur sprachlichen Veränderung der einen oder der anderen Sprache oder Varietät führen, sondern können, wie es beim Code-Switching der Fall ist, einfach nur zum Wechsel von einer in die andere Sprache führen. Abates Literatur dokumentiert die Sprache von zwei- bzw. mehrsprachigen Menschen mit einer bi- oder mehrkulturellen Identität, die sie auf Grund einer eigenen Migrationsbiographie oder der in der Familie erlebten Migration erworben haben und für die Code-Switching zu der natürlichsten Sache der Welt zählt. Deshalb ist in diesem Beitrag mit dem Terminus Code-Switching der abwechselnde Gebrauch zweier oder mehrerer Sprachen bzw. Varietäten innerhalb des literarischen Textkorpus' des Schriftstellers Abate zu verstehen, das einerseits als Ausdruck einer *Mischidentität* (Franceschini: 1999) - und als solches durchaus als „soziolinguistisch motiviertes Code-Switching“ (Riehl 2004: 22) gelten kann. Andererseits kann es auch als „psycholinguistisch motiviertes Code-Switching“ (ebda.) eines multilingualen Sprechers definiert werden, der als Literat durch den Gebrauch des Code-Switching mit dem Effekt des Fremdwortes spielt und damit Kraftfelder zwischen den Sprachen erzeugt, um das, was die Monolingualität verdeckt, hervorzuheben, sodass „die Diskrepanz zwischen Fremdwort und Sprache in den Dienst des Ausdrucks der Wahrheit treten“^{30,28} kann. Abate bietet seinem Leser einen Einblick in die Innenwelt des multilingualen Sprechers selbst, einen Ausschnitt von dessen Innenleben in der Darstellung seiner existenziellen Dimension. Als Beispiel für nicht funktionales Code-Switching (vgl. Franceschini 1998: 58) kann folgender Satz stehen:

(22) “‘Io will *spielen* con voi, *spielen* all'*ammuccia*' disse Marco nella sua lingua ibrida che conoscevo bene, avendola usata anch'io da piccolo.” (Abate 2002: 51).

²⁷ Ebenda.

²⁸ Dass dieser Terminus in der einschlägigen Fachliteratur ziemlich umstritten ist, ist schon aus folgendem Zitat Clynes (2003: 70) ersichtlich, wenn er bemerkt, dass es sich dabei um eine „troublesome terminology“ handelt. Im Anschluss an Riehl (2004: 21) möchte ich aber festhalten, dass Code-Switching zwar einzelne Wörter und auch mehrere Worteinheiten, Teilsätze oder ganze Sätze einbeziehen kann, Entlehnungen dagegen immer nur ein Wort umfassen.

²⁹ Adorno, Theodor W. (1981): *Noten zur Literatur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 220.

³⁰ ²⁸ Adorno, Theodor W. (1981): *Noten zur Literatur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 220.

Das Italienische als „Matrixsprache“ (Riehl 2004: 22) gibt hier den morphosyntaktischen Rahmen vor, in den der Schriftsteller die darauf folgende deutsche Hilfsverb-Infinitiv-Sequenz (*will spielen*) integriert, um wieder ins Italienische (*con voi*) überzuwechseln und schließlich in den kalabresischen Dialekt zurückzukehren (*ammuccia*).

Im folgenden Beleg fungiert das Code-Switching als *Identitätsmerkmal*, d.h. jede der beteiligten Sprachen entspricht einer anderen Identität: das Italienische entspricht der so genannten Wirk-Identität, das Deutsche („*Frau Gieß*“, „*Du arroganter Typ!*“), der Sie-Identität (Riehl 2004: 25):

- (23) "Persino *Frau Gieß* ce l'aveva apertamente con me: '*Du arroganter Typ!*
Invece di ringraziarci che lavori da noi, rispondi sempre male, non ci vieni
mai incontro." (Abate 1993: 69)

Eine *expressive* Funktion (Riehl 2004: 24) erfüllt das Code-Switching im folgenden Beispiel, in dem das italienische Wort *devo* nochmals auf Deutsch wiederholt wird. Die deutsche Wiederholung wird als Stilmittel sowohl zur Intensivierung, bzw. zur Akzentuierung des italienischen Begriffs, als auch zur Hervorhebung zweier Welten, zum Ausdruck des individuellen Erfahrungsbereiches des Schriftstellers.

- (24) „[...] diceva Giorgio Bellusci quando parlava seriamente. 'Ma devo, *muss*, come dicono
qua'“ (Abate 2002: 114)

6. Resümee

Aus dem geschilderten, sehr heterogenen linguistischen Panorama in der Literatur Abates bleibt abschließend festzuhalten, dass es Abate mit seiner spezifischen Schreibstrategie gelingt, den langwierigen Prozess der Identitätsfindung, des Ich-Werdens in einer Welt des Aufeinandertreffens verschiedener Sprachen und Kulturen zu vermitteln. Eine so versöhnte wie dialogische Sprache, die das *Eigene* und das *Fremde* im Austausch auszutarieren und eine von Bindungslosigkeit geprägte Lebensweise im Dazwischen, im *Zwischenraum* (Homi Bhaba), darzustellen vermag, erscheint als Möglichkeit, nationale Sprachen in interkulturelle Sprachen zu verwandeln, in Sprachen, die sich dem kulturell Anderen öffnen, in Sprachen die den nunmehr interkulturell gewordenen Alltag der westlichen Länder auszudrücken vermögen und als solche den Weg in die Zukunft des vereinigten, und dennoch pluralistischen und multilingualen Europas ebnen (vgl. Chiellino (2001: 13).

Literatur

- Abate, Carmine (1993): *Il muro dei muri*. Lecce: Argo.
- Abate, Carmine (2002): *Tra due Mari*. Milano: Mondadori.
- Abate, Carmine (2004): *Das ist legal*. In: Stefano Cenzini (a cura di): *Raccontare la legalità*. Roma: Pironti Editore.
- Abate, Carmine: *Storie di germanesi*. C. Abate racconta la sua esperienza di scrittore. Unter: <http://www.fazieditore.it/autori/abate/speciali2.html> (Stand: 25.09.06).
- Adorno, Theodor W. (1981): *Noten zur Literatur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- AiD. Ausländer in Deutschland. Zuwanderergruppen. Italiener in Deutschland. In: *Integration Deutschland*, 4, 30. November 2004, unter: <http://www.isoplan.de/aid/index.htm?http://www.isoplan.de/aid/2004-4/zuwanderer.htm> (Stand: 25.09.2006).
- Altimari, Franco/ Bolognari, Mario/ Carrozza, Paolo (eds) (1987): *Esilio della Parola. La minoranza linguistica albanese in Italia - Profili storico - letterari, antropologici e giuridico - istituzionali*. Pisa: ETS Editrice.
- Altimari, Franco /Bolognari, Mario / Carrozza, Paolo (eds) (1989): *La diaspora della diaspora. Viaggio alla ricerca degli Arbëresh*. Pisa: ETS Editrice.
- Altimari, Franco/ Birken-Silverman, Gabriele/ Camaj, Martin/ Rohr, Rupprecht (eds) (1991): *Atti del Congresso Internazionale di Studi sulla Lingua, La Storia e la Cultura degli Albanesi d'Italia*. Cosenza: Centro Editoriale Librario dell'Università della Calabria.
- ANELLINO - Zur Geschichte der Italiener in Ludwigshafen. Unter: http://www.kulturrheinneckar.de/cont_aktuell.php (Stand: 26.09.06).
- Chiellino, Carmine (2001): *Parola erranti. Emigrazione, letteratura e interculturalità. Saggi 1995-2000*. Isernia: Cosmo Iannone Editore.
- Costantino, Alessandro (1987): *Bilingualismus aus dem Osten oder Trilingualismus aus dem Norden?* In: Altimari, Franco/ Birken-Silverman, Gabriele/ Camaj, Martin/ Rohr, Rupprecht (eds): *Atti del Congresso Internazionale di Studi sulla Lingua, La Storia e la Cultura degli Albanesi d'Italia*. Cosenza: Centro Editoriale Librario dell'Università della Calabria.
- Clyne, Michael (1991): *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: CUP.
- Clyne, Michael (2003): *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: CUP.
- Eller, Franca: *Una lingua multiculturale*. In: *L'Adige*, 23.11.2001, 13.
- Fondazione Migrantes /Caritas (2002). *Gli italiani nel mondo - I nuovi dati all'inizio del 2002*. Ricerca della Fondazione Migrantes e della Caritas /Dossier Statistico Immigrazione. In: *Inform*, 109, 2 giugno 2002, unter: <http://www.mclink.it/com/inform/art/02n109ad.htm> (Stand: 25.09.06).
- Földes, Csaba (1999): *Zur Begrifflichkeit von „Sprachenkontakt“ und „Sprachenmischung“*. In: Lasatowicz, Maria K./Joachimstaler, Jürgen (Hgg.), *Assimilation - Abgrenzung - Austausch. Interkulturalität in der Sprache und Literatur*. Frankfurt et al.: Lang, 33-54.
- Földes, Csaba (2002): *Kontaktsprache Deutsch. Das Deutsche im Sprachen- und Kulturenkontakt*. In: Haß-Zumkehr, Ulrike / Kallmeyer, Werner / Zifonun, Gisela (eds): *Ansichten der*

- deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag.* Tübingen: Narr, 347-370.
- Franceschini, Rita (1998): Code-Switching and the notion of code in linguistics. Proposals for a dual focus model. In: Auer, Peter (ed) *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London/New York: Routledge, 51-72.
- Franceschini, Rita (1999): Identität dank Sprachmix: "lo raclettchäs lo prendo sempre fresco". Code-Switching als sprachliches und soziales Phänomen. In: *Psychoscope*, 20, 2, 8-11.
- Haug, Sonia (2000): Soziales Kapital und Kettenmigration: Italienische Migranten in Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Isola linguistica greca - Wikipedia. Unter: http://it.wikipedia.org/wiki/Isola_linguistica_greca (Stand: 25.09.06).
- Kunert, H.P.(2006): Persönliche Mitteilung.
- Palieri, Maria Serena: Tra pena e gioia, la vita dei germanesi partiti dall'Italia per scoprire il mondo. In: *L'Unità*, 8.12.2005, unter: <http://www.celeste.it/abate/festaunita2.htm> (Stand: 25.09.06).
- Polenz, Peter von (1967): Fremdwort und Lehnwort sprachwissenschaftlich betrachtet. In: *Muttersprache*, 77, 65-80.
- Riehl, Claudia Maria (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Thomason et al. (1988): Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics. Berkley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.

The Irish language - its prestige and the attitude of its speakers

Barbara Siller, Department of German, University College Cork, b.siller@ucc.ie

Abstract

In this paper the prestige of the Irish language among the Irish people will be questioned by considering their beliefs, feelings and behaviours towards the language. Obviously these attitudes are strongly linked to the development both within the society, i.e. in the education system, and in government, and outside. Outside decisions include those taken by the European Union, as well as by the political and economic powers worldwide. Political and social movements run parallel with the growth and decline of the language. Appel and Muysken (Wright 2001: 7) argue convincingly that the political history of the world can be retold in terms of language contact and conflict. Regarding Irish society, it can be proved that such developments always had a great impact on the language.

1. Linguistic market/market conditions/prestige/symbolic power

Pierre Bourdieu pictures the language discourse as a linguistic market, in which there are established values. Within these market conditions products are more or less in demand, depending on what the values are at that particular time and place. Comparing language utterances to products, the producer must recognise that the perception of his/her utterance depends on many factors of social life. It's not only s/he who produces something but "each recipient helps to produce the message which he perceives" (Bourdieu 1991: 39) and each recipient through his/her way of perception controls the value of the utterance. Bourdieu defines the prestige of the performative utterances as the symbolic capital which is based on their "recognition, institutionalized or not" (Bourdieu 1991: 72) by the listeners.

Beyond this system Bourdieu observes power. He calls it symbolic power or symbolic violence, which causes hierarchy. Somebody may be allowed to speak and will be heard, compared to somebody else who may not be in the position to speak and not have the right to be heard. This is due to the fact that symbolic power is an "invisible power, which is misrecognized as such and thereby recognized as legitimate" (Bourdieu 1991: 71).

We may or may not agree with Bourdieu's idea. However close observation of a linguistic community can show us how Bourdieu's ideas elucidate something of what can be seen in the process of production of utterances. Observing languages generally, it's obvious that there are languages in our world which, at present, are less demanded, less heard and speakers who are offered few possibilities to talk because of the current value of their language.

In order for a power to be a "recognized power" (Bourdieu 1991: 72), a kind of active complicity, based on acceptance by the people, is needed.

To apply this concept to the Irish language within Ireland, one could state, that Irish people's shifting towards the English language demonstrates a kind of support of a language hierarchy within Ireland, in which Irish plays the weaker role. But the question of active complicity is a very sensitive one. Many factors provoke the shift of speakers from their mother tongue to

another tongue and we might need to consider many societal aspects in order to describe a particular language situation.

2. English language vs. Irish language up to the early 20th century: hierarchy system/questioning active complicity

According to statistics released by the Government of Ireland in 2004, out of the Republic's 4.1 million citizens there are approximately 1.6 million Irish speakers (39 %). Of these, 350.000 use Irish every day, 155.000 weekly, 585.000 less often, 460.000 never, and 30.000 didn't state how often they use the language.

However, these statistics are often disputed by Irish language activists and their opponents. 100.000 people have been quoted as the number of people in the *Gaeltacht*¹.

The recent 2006 Irish Census may provide a more accurate estimate of the total Irish-speaking population in the Republic of Ireland, because of changes which include asking respondents where they speak the language. According to the 2001 Northern Ireland Census, in Northern Ireland a total 10.4 % of the population had "some knowledge of Irish". The Northern Ireland Census reveals that 2.25 % can understand spoken Irish but cannot read, write or speak it. Another 1.52 % speaks but don't read or write it. 89.65 % have no knowledge of Irish (Northern Ireland Census 2001).

The history of the Irish language has shown it to have always been closely related to the political, social, and economic interaction between the island of Ireland and England. Up to the 16th century Irish was the most widely spoken language in Ireland. The repression through the Tudor monarchs on the other hand, which dispossessed aristocratic Catholic families, ensured that the language started to be seen as a language of poor people. Speaking Irish was connected to having fewer career opportunities. With the introduction of the Penal Laws in the 18th century Irish Catholics lost all their civil rights on the basis of their religious affiliation. David Crystal explains the consequences for languages of this cultural clash:

"When one culture assimilates to another, the sequence of events affecting the endangered language seems to be the same everywhere. There are three broad stages. The first is immense pressure on the people to speak the dominant language - pressure that can come from political, social, or economic sources. It might be "top down", in the form of incentives, recommendations, or laws introduced by a government or national body, or it might be 'bottom up' [...] or again, it might have no direction [...]. But wherever the pressure has come from, the result - stage two - is a period of emerging bilingualism, as people become increasingly efficient in their new language while still retaining competence in their old. Then, often quite quickly, this bilingualism starts to decline, with the old language giving way to the new. This leads to the third stage, in which the younger generation becomes increasingly proficient in the new language, identifying more with it, and finding their first language less relevant to their new needs. This is often accompanied by a feeling of shame about using the old language, on the part of the parents as well as their children" (Crystal 2000: 78).

¹ *Gaeltacht* is the name for an Irish speaking community which uses the language as its first and daily language. These communities are scattered over seven counties and four provinces; *Gaeltacht* regions are situated mainly along the western seaboard and cover extensive areas of counties Donegal, Mayo, Galway and Kerry and also parts of counties Cork, Meath and Waterford (Ireland's Gaeltacht Homepage).

This is called the three-generational pattern of language shift (Nettle et.al 2000: 136). Bearing in mind the stages through which Irish has passed, it would seem as if the language has now reached the third stage. Generally speaking, at this stage, as Crystal asserts, it is too late for most of languages to survive. "It is the second stage - the stage of emergent bilingualism - where there is a real chance to make progress. If the process of language decline is to be slowed down, stopped, or reversed, this is where attention must be focused" (Crystal 2000: 78).

An additional contributory factor in the decline of the Irish language was the Irish Famine which from 1845 to 1849 caused the starvation of at least one million people and the emigration of another 1.5 million people (out of more than 9 million people). Because the famine was more severe in the poorer western regions, its impact was greatest among the Irish-speaking community, since most of the Irish native-speakers lived there.

After the Famine a more active concern with the decline in the numbers of Irish-speakers developed. The *society for the Preservation of the Irish Language* was established in 1876, and the most influential language organization of this period, the *Gaelic League*, was established in 1893. In 1922, with the adoption of the Irish constitution (and the division of Ireland into 2 States), Irish was defined as the national language, but English was equally recognized as an official language (O'Riagain 1997: 14). The aim of the government was to rescue Irish and to reestablish it. Over the more than 80 years of language policy planning, many measures have been taken to preserve and promote the Irish language. It has to be highlighted that the situation of the Irish language in the Republic of Ireland in contrast to the situation in Northern Ireland, as part of the United Kingdom, is a completely different one, and this paper will mainly address the case of the Republic, however it will refer to the case of Irish in Northern Ireland as well.

Language has been understood as an identity marker and in Ireland it was a tool of suppression. The suppression started off with the suppression of people who had more power in the society and with a more marked influence on places which had more administrative importance, such as towns. Along with the social and administrative takeover grew the perception of Irish as an unsuccessful tool in society. It was seen as having links to poverty and failure and as being based in rural i.e. non-cosmopolitan districts. Over the four centuries a distinct hierarchy between the Irish and the English language was established, with English at the top and Irish at the bottom. Daily life reflected that English out valued Irish; a negative attitude towards Irish was stimulated.

Dr Ciarán Dawson, currently lecturing in Irish at University College Cork, when commenting on Bordieu's theory of the acceptance of the language hierarchy, emphasizes that if you link English with economic success and if you link Irish with economic repression than the introduction of English will be successful. That is exactly what happened. Furthermore he states that there wasn't a great awareness of cultural diversity among Irish people as the economic situation didn't attract foreign workers till early to mid 1990s. Hence he refuses to believe in the idea that Irish people were active accomplices, but he considers them as victims of circumstance. "If we haven't been taken over by our neighbors, we would still speak Irish. We would also speak English, the language of our neighbors" (Dawson 07/07/06) he asserts. Considering the history of the language one notices that the use of a particular language, in this case English,

was very often simply a question of survival. The recent Irish-English co-production "The Wind that shakes the Barley" directed by Ken Loach, when showing the British-Irish conflict in the past, acknowledges that the talking Irish was sometimes seen as an act of resistance and could be a matter of life and death.

Nettle et al. mention the concepts of "language murder" and "language suicide", as formulated by some linguists. They observe that linguists are divided in their descriptions of the fate of Irish, explaining that some of them consider it the former, some the latter (Nettle et al. 2000: 7-8).

In 2005 in the Republic of Ireland Irish was announced as the 21st official language of the EU, "but a derogation stipulates that not all documents have to be translated into Irish as is the case with the other official languages" (Conflict Archive on the Internet).

However from 1st January 2007, all key EU legislation will be translated into Irish. That is significant for the language, since "Irish citizens applying for jobs with EU institutions, where two or more official EU languages are required, will be able to put down Irish from January 2007" (ibid.).

In Northern Ireland the language history since 1922 is a different one. There Irish received official recognition for the first time in 1998 under the Good Friday Agreement. A cross-border body known as *Foras na Gaeilge* (founded in 1999) was established to promote the language in both Northern Ireland and the Republic, taking over the functions of *Bord na Gaeilge*² which was set up in 1975. The British government has ratified the European Charter for Regional or Minority Languages in respect to Irish in Northern Ireland (ibid.).

3. Linguistic awareness

Living in a town such as Cork, a non-Irish citizen notices that beside English there are a large number of other languages being used among the population. And this is now a feature of life throughout the island, although - as to be expected - concentrated in towns. Economic growth since the 1980s has created jobs and since the mid-nineties Ireland has become a destination country for immigrants. According to the most recent figures from the Central Statistics Office (CSO) some 70.000 people migrated to Ireland between April 2004 and April 2005. The number of non-nationals living in the State is estimated to be 350.000, accounting for 8-9 percent of the population. "The Irish are one of the world's great global diasporas; right up to a decade and a half ago, Ireland was one of the greatest per capita suppliers of emigrants, and memorabilia of Boston and New York are nearly everywhere. The past 15 years, have seen a stunning reversal, with Ireland becoming one of the world's fastest-growing immigrant nations, and those signs are also everywhere to be seen [...]"(Edelstein 2006). Furthermore "in 2004, Ireland was one of only three countries that opted out of temporary restrictions on immigration from the EU-10, and the results weren't long in coming. [...] Given Ireland's favourable economic climate and the absence of restrictions on migration from within the EU, the inflow shows no signs of stopping - and given Ireland's relatively small population, even moderate amounts of migration can have a profound effect on the population"(ibid.).

2 "Bord na Gaeilge is a statutory agency whose task is to promote the Irish language and in particular to extend its use by the public as a living language" (Tovey 1988: 53).

The international population has two principal effects on the Irish language: On the one hand, Irish nationals become more and more aware of many different languages. They hear them while walking through Irish towns, they come across Polish advertisements and announcements in Irish newspapers and shop-windows, and they notice the Polish newspapers in the newsagent's. As other languages are made audible and visible everywhere, people will become more aware of their own language. Irish lecturer, Dr. Ciarán Dawson believes that immigrants make Irish people want to have their Irish language back. Immigrants, he states, have a very positive impact on Irish society including the Irish language (Dawson 07/07/06).

On the other hand, many non-nationals also show an interest in the Irish language. At University College Cork, in the last academic year - according to the annual report of the Irish department - more than 300 non-nationals out of 1630 students were attending Irish classes. This might suggest to Irish people that their language is liked by others, as proved by the fact that they chose to study it. It shows furthermore, that Irish is not only of local or national interest, but that non-nationals find the language worthy of merit. This can have a positive affect on the attitude of Irish nationals towards the Irish language.

If the Irish media mentions the Irish language, it is likely to put across very positive statements about Irish. For instance the Irish Times recently published an article entitled "Gaeilge goes global" (Irish Times 05/07/06). The subtitle was "The Irish may be struggling with their native language, but it is finding surprising favour with some of Ireland's immigrants." The article instances Ostasz, a 34 old Polish-born man, living in Galway since 1998. Since the shift to English spread mainly through urban networks, diffusing more slowly [...] into the rural hinterland (O' Riagain 1997: 4), Irish has maintained a greater impact on daily life in Galway, a city situated on the West Coast, adjacent to Gaeltacht areas, than it has in cities like Dublin or Cork.

Although Ostasz asserts that initially he didn't have any interest in the language, he nonetheless started off attending classes, because he began to meet people either speaking or learning Irish. Looking back at the learning experience, the article states, that Irish was an important part of Ostasz's naturalisation into Irish society. He finds it important to understand the culture, for instance by realising that most of the Irish humour is derived from Irish (ibid.). Of course that is only one experience. And it cannot be deduced that all non-national language learners might think in the same way as Ostasz does. It is to be expected, that people who are studying Irish in Cork or Dublin, in contrast to Galway, will find it more difficult to hear Irish spoken and to speak the language. Most probably and I'm speculating here (more research needs to be done in this particular area), not all of them, will study it out of a need or because they assume that speaking Irish would help them to get a better understanding of the Irish culture, but their interest might come from the uniqueness and exotic of the language itself. As a result, their interest will be of short term.

In a town such as Cork one rarely, if ever hears the Irish language being spoken. What one will notice though, is the use of the language in the media, in Irish television programmes, on the Irish-language radio station and in Irish articles in newspapers. Furthermore one is aware of the bilingual road signs, the bilingual indications to tourist attractions, bilingual names for public services such as the postal service or Cork County Council, bilingual or Irish monolingual names of pubs.

According to the outcome of my survey based on questionnaires filled out by 48 people aged between 21 - 63, mainly based in Cork, most of the respondents use Irish in daily life less than 10 percent of the time. For obvious reasons the limited scope of this survey doesn't allow for generalisations. Furthermore, the results of the questionnaires reflect that 22 out of 48 respondents never talk in another language than English or Irish, and 18 rarely do it: Presumably because of the - not only national - dominance of English Irish people can expect people who are coming to Ireland to speak English and, since they assume that foreigners are able to speak it they are less inclined to communicate in another language. Furthermore one could believe that the low use of a foreign language could be due to the low competence in foreign languages. An EU report actually states that Irish people are the worst in Europe (followed by the British) at learning and speaking foreign languages; only 34 % of Irish people can speak a foreign language (Independent Media Centre). On the other hand foreigners are very much ready to speak English since they usually like to improve their competence in the language.

However, in Northern Ireland, the Irish language is viewed quite differently than in the Republic. Despite the Good Friday agreement and the ratification of the Irish language as a minority language with its appropriate rights, the practical situation seems to be different. The language link on the homepage of the republican *Sinn Féin* party is entitled "Giving the Irish language back to the people" (Sinn Féin Homepage). It is argued that the Irish language is a central component of the Irish culture, belonging to all who live on the island, north and south of the border. Furthermore the party aims to create a bilingual society at every level, claiming thus a contribution towards the enrichment of the lives of Irish people. The party "sets out practical ways of doing this across a number of key areas - legislation, broadcasting and youth and social provision" (ibid.). Indeed *Sinn Féin* states: "Our objective is to allow the people to reclaim their language" (ibid.).

It is of course to be asked of *Sinn Féin's* stated objective whether it is solely in the interests of serving the Irish language, or whether it is a mere slogan designed to appeal to people's emotions.

Indeed one might assume that the goal of reclaiming a language is easy to attain. The reality is otherwise though. The 19th of July 2006, Máire Nic an Bháird, an Irish speaker and an Irish teacher was "arrested and detained overnight for speaking Irish to the PSNI" (Policy Service of Northern Ireland). Subsequently, "Irish language activists have held a protest outside a Belfast court. [...] Her defence team has applied to have all court proceedings in Irish. [...] Resident Magistrate Fiona Bagnall gave the defence three weeks to make written submissions in support of the application to have the papers translated into Irish [...]" (Independent Media Centre. Northern Ireland).

Obviously, in Northern Ireland, behind the use of language there is a distinct political message. It is associated with the Republican movement that is with a movement whose political aim is the reunification of Ireland. And in fact, many Republicans learnt Irish while in prison, as Gerry Adams, the leader of the Republican Party Sin Fein, did. Since the language was not taught in State schools in the North and public signs were banned until the early 1990s, the language never really had a domain where it could properly exist. (Hence it isn't surprising, if, according to the 2001 Northern Ireland Census, as mentioned previously, only 10.4% of the population in Northern Ireland claimed to have "some knowledge of Irish". It is to be expected

that "some knowledge" would be understood differently by each respondent, and the results show that all speaking, reading, writing and comprehension skills were less than half of this figure (167,490 people appear to have some knowledge whereas 75,125 people claim to have all the four skills in the Irish language), as a proportion of the respondents claimed to be able either only to understand Irish or to speak Irish or both understand and speak it while being unable to read or write it (Northern Ireland Census 2001).

4. Irish LPLP and public attitude

The definition of 'attitude' given by Sarnoff identifies attitude with "a disposition to react favorably or unfavorably to a class of objects". "Attitudes, so defined, are seen to be cognitive (entail beliefs about the world), affective (involve feelings towards an object), and behavioral (encourage or promote certain actions)" (Ó'Riagain 1997: 168).

Regarding the "ethnolinguistic vitality perspective", "that language has a key role in defining or symbolizing community or regional identity and membership" (ibid: 168), out of 48 people in Cork 26 say that Irish is a part of their identity, and 11 say that English is, or is also a part of their identity. Asking them if they see Irish as a language of the old people, only 4 of them agree with that statement, it is only seen by one person as a language of the farmer, but 23 of 48 respondents believe that Irish is the language of people who are aware of being Irish. Comparing these findings with the results of the *Committee on Irish Language Attitudes Research* (CILAR) which carried out an extended survey in the years 1973, 1983 and 1993, the following can be seen: Whereas in 1973 64 % of people agreed with the sentence "Ireland would not really be Ireland without Irish-speaking people", in 1993 only 60 % agreed with that. In contrast to 1973 (58%) in 1993 12 % less people agree with the statement "To really understand Irish culture, one must know Irish." But 5% more people agree that "Without Irish, Ireland would certainly lose its identity as a separate culture" (Northern Ireland Census 2001). Although there seems to be a decline between the perceptions of the strong link between Ireland with Irish speaking people, it has to be mentioned, that more than half of the respondents see a strong link between these two. The link between understanding Irish culture and knowing the language is seen as less strong. On the other hand, the supposition that the loss of the Irish language causes the loss of identity as a separate culture is increasing (O' Riagain 1997: 168). Does that lead to the assumption that knowing the language is not so essential, but losing it is perceived as a big loss? That would result in a dilemma. Quoting O'Riagain: "Although CILAR (1975) appears to have established a relationship between the Irish language and ethnic identification, this finding is not without problems. It does not appear from its own analysis that this particular dimension of language attitudes is closely linked to actual behavior supportive of Irish. Language attitudes in Ireland [...] do not appear to exert any independent effect on the individual's own language behavior" (ibid: 175).

The results of my survey regarding behavioral attitudes reflect that 36 people out of 48 do care if Irish becomes extinct and only 4 explicitly mention that they don't care. But then, only 28 respondents think they can do something to protect the Irish language. Interestingly however, 31 don't agree with the statement that "Nobody can do anything to protect the Irish language." Once again this reflects that although these respondents don't want to lose the language and believe that they can do something to protect it, they more strongly believe

that something has to be done by others, and not by them. Maybe this can be seen as a weak commitment to their native language, the reasons for which are, according to my survey, that firstly, 37 out of 48 respondents consider English as their mother tongue. 8 of them consider both of the languages to be a mother tongue. Half of the respondents consider Irish as their next language. Not to mention that figure of the - undoubtedly - dominant daily use of English in contrast to Irish.

The afore mentioned Irish Times article quotes the reply of a 25 - year old Russian student of linguistics and Irish in Trinity College/Dublin, to the question: "How do you find Irish people's attitudes towards the language?" He states: "The only word is unfortunately a harsh one, hypocrisy" (Irish Times 05/07/06).

Regarding other modes of perception of the Irish and English languages among the Irish population, the results of my survey suggest that: Besides perceiving Irish as a part of the identity and as the *language of people who are aware of being Irish*, the respondents consider it as: *connected to love for their country* (20), *nicer than English* (19), *nice* (14), *difficult* (12) and *old-fashioned* (11). Contrary to that, they link English to *success* (21), see it as *the language of the young people*, as *a complete language*, *nice*, yet less than one third of the respondents consider the English language as *part of their identity*.

It has to be highlighted, that seeing *English as connected to success* was the most widely chosen answer, and seeing *Irish as the language of the farmers* was only chosen by one respondent. The linking of English with success, of course, has to be seen in a broader context: the importance of English within Europe and around the world, together with the economic and political importance of America. And whereas "Irish-speakers [in the late nineteenth and early twentieth century] were primarily to be found both among the poorest farming classes and, within that class, in the most remote regions" (O'Riagain 1997: 171) and people for a long time held on to that image, nowadays that image seems to have altered.

Dr. Dawson, points out that in the South Irish is strongly connected to the middle-class, whereas in the North it is a phenomenon of the working-class (Dawson 07/07/06).

Keeping in mind the Irish Census figures of 2002, carried out by the Central Statistics Office within the Republic of Ireland, the following results confirm Dr. Dawson's statement. The table which reflects the classification by Intermediate Occupational Group and the ability to speak Irish, ranks it as following: the largest Irish speaker group (within the *Gaeltacht* and outside) is found among teachers (90% in the *Gaeltacht*, 76.7% outside), followed by the policemen (87.7% vs. 79.3%), and people with religious occupations (81. 2% vs. 65%) (Census 2006).

Whereas in Northern Ireland the question seems to be "Am I allowed to speak Irish?" in the Republic the question is very often: "What's the point?" as John Barker, a teacher at *Conradh na Gaeilge* Irish night classes in Dublin asserts (Irish Times 05/07/2006).

Though nobody wants to see a language - dying, everybody asks of what use the language which one is studying will be. Obviously, Irish citizens who don't see the point of Irish, mention reasons which are comprehensible to them and most probably comprehensible to many others around them: lack of interest and motivation, constraints of time, other priorities, no career advantage, little relevance to daily life, lack of domains for using the language.

Taking into consideration these reasons given by people, the reasons might be comprehensible, looking at the effective use of the language in society. The 48 respondents used Irish mainly

at school, mostly in secondary school; nobody reports using it in town, at work or in public services. The CSO report 2002 asserts that out of the 848.708 Irish speakers 185.838 use it daily and 247.416 use it never, a result which might reflect the lack of possibilities to use it or even more, the lack of willingness to use the language. Many times that lack of willingness seems to be based on lack of confidence in the ability to speak the language. As answers to the question, why people wouldn't speak in Irish at home to their children frequently I've come across the answer: *My level of Irish would not be good enough*. Dr. Dawson at University College Cork when commenting on the competence of the speakers, states that if he does courses with adults he only has to refresh their knowledge of the language - knowledge therefore which is already there (Dawson 07/07/06). It might be that the speakers don't judge it positively enough, as it isn't an easy task to estimate one's competence in a language and as many of them rarely seem to have the opportunity to practice which would allow them to find out more about their own language competence.

Just as a large number of respondents do not talk to their children in Irish at home, the same number would not send them to a *Gaelscoil* (a school in which every subject is taught through Irish). One reason which one respondent mentions is that: *We speak English now*. However it can be highlighted that the difference is not very distinct: about 2 thirds would be willing to send their children to a *Gaelscoil*, in contrast to about fifty per cent who would not be willing to do it.

4.1 Education language policy and public attitude

Dr Seán Ó Riain, working for the Irish Embassy in Berlin, points out that the failure of the 80 years of LPLP (Language policy and language planning) isn't caused by the education policy, although, according to him, that's what the population mainly presumes. He indicates that there are 4 main reasons why the LPLP has failed. Firstly, support for the Irish language was focused on education, but little has been done to create and to support domains in which people could use the language. Secondly, the LPLP has not been done in an extended way to reach more levels within society; hence it had little impact on society. As a third reason he highlights that initially people were very enthusiastic and they believed Irish was going to be the national language of Ireland. When they realized that this wouldn't happen, they gave up hope. Finally he asserts that the wish that Irish would spread out from the West towards East turned out to be a disappointment (O Riain 2001).

Undoubtedly, there's some truth in all of this. A language without domains won't stay alive, since a language grows and changes within society. Doubtless also for many years Irish LPLP has focused on education. Irish was taught at school and over the past decades to date new *Gaelscoileanna* were founded. Since the teaching methods including the teaching material have very often been criticised for not being up-to-date enough - Dr. Dawson asserts that a lot of damage has been done, Irish has been forced on people (Dawson 07/07/06) -, *Foras na Gaeilge* has taken steps to ensure that it "is dedicated to the provision of innovation and improvements for the education sector in order to fill the gaps that currently exist" (Education, 2006: 22). The organisation tries to make Irish audible and visible outside the classrooms, by organising summer camps which promote the language in a fun and social environment. Furthermore it tries to encourage family units to learn Irish. Even a national framework of syllabuses and exams

for adult Irish learners was developed in NUI Maynooth, including the European Certificate in Irish with 6 levels (similar to the Cambridge exams). Already this shows a lot of commitment on the part an Irish community which tries to keep the language alive, and it is a good sign when there are speakers who commit themselves to the language in order to keep it alive. Regarding the presumed unsuccessful teaching, the number of respondents who agreed that teaching was successful out valued by a few more the people who disagreed, whereas, the agreement to the question, whether they liked Irish at school, was higher. Considering these results, it seems that people's opinions and perceptions are very much split. Only one affirmative answer is given to the following statement: "Because language planning has not restored intergenerational transmission at home, the revitalization of Irish has been widely judged a failure." That might lead to the assumption that the respondents were more likely to blame the school education than themselves.

4.2 General language policy: Media policy and public attitude

The Irish language Media provides 3 newspapers (one daily, called *Lá*, one weekly, named *Faoinse*, and one monthly paper, called *Saol*) and Irish language material is also published in some of the national papers, including *The Irish Times*, *The Irish News* and *Daily Ireland*. There are more Irish magazine titles, including *Feasta*, *Comhar* and *An tUlltach*. Electronic magazines such as *Beo* and *Gaelport* are also available. The first radio station began broadcasting in 1972 with a limited schedule and from October 2001 *Radio na Gaeltachta* has been broadcasting 24 hours a day and since then it has won many awards. Radio na Life began broadcasting in 1993 and BBC Northern Ireland provides a range of Irish language programmes too. Many Irish language internet sites are available, including online-dictionaries. A very crucial role is played by the television, the fourth Irish TV channel, TG4 shows many Irish language programmes for adults and young people. Besides that the main Irish channel RTE and the BBC broadcast Irish language programmes as well (Foras na Gaeilge Homepage).

But how do people react to all these initiatives? The questionnaire results reveal that more than half of the respondents never listen to *Radio na Gaeltachta* and about a third rarely does. Only a third is aware of Irish language articles or Irish language newspapers. However, more than three quarters of the respondents watch TG4. Questioning them on what they think of the channel, they all react very positively. The television has a greater impact than any other media on them and it was expected that people are more likely to watch Irish language television than to read Irish language newspapers, since in general the television has a much greater impact on the public in large than the newspapers have. But the responses also reflect that the television programmes are providing topics which catch a big audience. Respondents were happy about the big variety of programmes. Since they're subtitled too, it is possible to watch them even with having a low competence in the Irish language and, indeed, people will get the chance to improve their Irish language competence in this way.

Assuming that the television is very much appreciated and liked and it brings people to hear Irish in their leisure time, it's my sense that LPLP should focus even more on that opportunity and increase the range of programmes. Respondents find it tiring however to watch the news in Irish (three quarters of them assert that), but if the Irish programmes including the news are subtitled they most probably wouldn't mind. Radio and Newspapers cannot offer subtitling,

although similar actions could be taken such as a bilingual version of the programmes or a summary of the articles with a vocabulary list.

4.3. Official language policy and public attitude

Obviously, the recognition of the language as an official language in the Republic and as a minority language in the North has certain advantages. As a consequence there won't only be more job opportunities, but such recognition also makes the language more visible and paves the way for corresponding legislation. Furthermore, Irish people will be more aware that their language is valued within the European Union and it should have a positive impact on their self-esteem, although that has to be seen. However the recognition needs to be followed by other actions to turn it into a successful action. Recently, the Irish Examiner's Europe Correspondent, Ann Cahill reported that due to a lack of qualified translators and complicated accreditation procedures plans to have Irish spoken in EU institutions have been placed under threat (Irish Examiner 17/07/06). The article points out that response to job advertisements for Irish-speakers in the EU was poor, because not enough people have both an Irish translator diploma which is recognized by the EU and a specialization in another subject such as law, technology, political science or accounting. It is the University of Westminster in London, which now is adding Irish to its postgraduate diplomas (recognized by the EU) and *Fóras na Gaeilge* is offering a study bursary. The Irish Government should take this chance to build up the status of the language since that will have a great impact on decisions taken by the EU on the language in the future. It is the duty of Irish Government to train people to become translators and interpreters and they must react to that immediately. If they'll miss out this opportunity, they not only lose many jobs for Irish speakers in the EU, but they also communicate that they are not committed enough to the language. Because the language already has a difficult standing, the Irish government must make a big effort in order to support the language and above all to accept support from outside. The Examiner article notes that "Last year, when the Government won support to upgrade the language, they estimated it would create 30 jobs and cost the EU taxpayer about € 3.5 million. Now, nobody is sure what the number will be, as the institutions are cutting back on the amount of work they will undertake in Irish because of the scarcity of people" (Irish Examiner 17/07/06). Obviously in this particular incidence the Irish Government failed to take decisions at the right time which demonstrates a lack of commitment.

Another potential undermining of the status of the Irish language arises from recent discussions among the main political parties about the abolition of compulsory Irish at school. In 2005 Enda Kenny, leader of Ireland's main opposition party, Fine Gael, called for the language to be made an optional subject in the last two years of secondary school. This call drew widespread criticism from many quarters although some have supported his call. Mr. Kenny, despite being a fluent speaker himself, stated that he believed that compulsory Irish has done the language more harm than good (RTE Radio). More than three quarters of the respondents of my questionnaire disapproved of a change in status of Irish as a school subject. The new concerning official language policy development is more positive however. The Official Language Act 2003 focuses on the better availability and the higher standard of public services through Irish. Employees have the option of filling in forms in which they estimate the use of Irish in their departments, can comment on the department's policy, as well as avail of the option

to give suggestions to improve the language situation at their workplace. These forms will be analyzed and appropriate measures to be taken are expected. However, the fact that the filling in of these forms is a matter of personal choice and not compulsory could be understood as a message of half- commitment: "Look, we do care, but not seriously."

Furthermore it is to expected that the more people see and hear about the language the more the awareness of the language will be increased. When distributing my questionnaires I observed that people were very willing to cooperate and curious to learn about the results of the survey. Considering many statements it seemed that about three quarters of the respondents were aware of the language issue; however - as one knows - that doesn't mean that they are also committed enough to support the language.

5. Conclusion

To recap, the history of the Irish language shows that the language has gone through a number of situations which cause language loss. These are population loss, forced language loss, involuntary language switching (Dixon 1997: 107). Whether voluntary language switching took place in Ireland, as Dixon states (Dixon 1997: 107) must be doubted, since by the time people decided to switch, the language had already lost its main domains to the English language and people assumed that speaking Irish would leave them as a disadvantaged group, which in fact it did.

The loss of the language's prestige and the negative attitude toward the language was disregarded by the Irish people for a while, since the economic and political situation in Ireland didn't allow for comprehensive engagement with language issues.

Although the language policy and language planning in Ireland has been criticized many times by Irish people as unsuccessful, one must acknowledge, that despite several serious threats throughout the century to the language, the Irish language is still alive. Bearing in mind Crystal's prediction on language death, the Irish language should already have reached the stage of extinction. However, that is not the case. Of course, one cannot "talk about success stories" (Crystal 2000: 126) regarding the Irish LPLP either, but a lot has been done not only to avoid the extinction of the language, but also to revive it. Due to several committed language communities within the Irish society, such as the Gaelic League (nowadays called *Conradh na Gaeilge*) and the recently arrived *Foras na Gaeilge*, the Irish language has received strong support. Recent years have seen a range of steps undertaken in areas such as teaching education and mass communication, which are aimed at enhancing the prestige of the language and affecting people's attitude towards Irish positively. Predictably enough there has been considerable success on the part of Irish language television toward achieving these aims, based on its scope as a mass medium.

Recent social upheavals, in particular the high number of immigrants seems to have a positive impact on the language into the future, since it will increase the awareness of the Irish people about their own language and culture. Support from outside, i.e. official recognition in the EU, has helped to make the language more visible, not only within Ireland but in Europe also.

Considering the education policy negative images about the language teaching methods at school seem to be affecting my respondents' attitude to Irish. On the other hand, it can be

stated that almost the same number has a positive experience with the language at school. Committed Irish linguists have reacted to these widespread negative images and are working on how to improve the image of the language. The general attitude among the Irish population is divided. While they are not actively engaged in reviving the language on the one hand, on the other hand they are not willing to see it die. Sympathy and dislike appear to split the Irish people, but it seems as though, generally, there is an increasing linguistic awareness among them. They don't appear to be unconcerned about the complete loss of their language.

Furthermore the traditional image of the Irish language linked to poor farmers appears to be a thing of the past.

On the other hand, if people question the relevance of the language in their daily life they'll notice that the domains for the Irish language are very limited. That leads to lack of motivation to improve competence in the language, since, usually, time spent in further education in other skills has a more favorable impact on the daily life of Irish people, i.e. is related to their work life. Hence, this attitude towards the language is also understandable. Considering English as a language linked to success is not only an Irish phenomenon; however that perception in Ireland has different consequences compared to other European countries, for many historic and social reasons. Crystal states "that the lack of awareness of endangered languages is simply another manifestation of the general lack of awareness about languages among the public at large" and that the "chief aim is to develop in people a sense of the value of a language" (Crystal 200: 98). However, one may ask, how will the Irish public at large become aware of the language if the Irish language is rarely used? How will they develop a sense of the value of their language if in fact it doesn't seem to have a great prestige in the linguistic market? Commitment seems strongly to be linked to achievement, one mainly commits oneself to something which is followed by a practical consequence; and it seems that the practical consequence which one expects is a type of capital - following Bourdieu's concept - either economic or symbolic, less often cultural (Bourdieu 1991: 230). Since until now having a good competence in the Irish language is rarely linked to the achievement of "economic capital" such as higher wages, better job opportunities, the language is not something in which an Irish person invests time or money. However the knowledge of the Irish language is to a certain extent linked to a symbolic capital; it seems that everybody who can speak Irish gains admiration - the results of the survey prove that. Undoubtedly the knowledge is linked to a cultural capital, since usually it is linked to bilingualism and to further qualifications such as a language-connected knowledge of Irish heritage.

Concluding this paper it has to be highlighted that the political parties in the last years did not show true commitment to the Irish language in order to enhance the prestige of the language and to change people's negative attitudes towards it. Recent examples of this include the suggestion to reduce the language teaching and careless handling of the EU budget which was provided for the language, the lack of support for the training of translators and interpreters and the consequent loss of job opportunities for Irish speakers. One might come across favorable statements about the Irish language from political parties designed to shore up people's expectations, but their actions turn out to be different. And if the political leaders show inaction as happened in the recent EU-case, that inaction is in itself an action.

Bibliography

- Bourdieu, Pierre (1991): Language and symbolic power. Oxford: Polity Press.
- Crystal, David (2000): Language Death. Cambridge: University Press.
- Dawson, Ciarán/Department of Irish/University College Cork (07/07/06): Personal communication
- Dixon, Robert .W (1997): The rise and fall of languages. Cambridge: University Press.
- Nettle, Daniel/Romaine, Suzanne (2000): vanishing voices - the extinction of the world's languages. Oxford: University Press.
- O' Riagain, Pádraig (1997): Language Policy and Social Reproduction. Ireland 1893-1993. Oxford: Clarendon Press.
- Wright, Sue (2004): Language policy and language planning. New York: Palgrave MacMillan.
- Tovey, Hilary: The state and the Irish language: the role of Bord na Gaeilge. In: International Journal of the Sociology of Language, 70, 53-68.
- Irish Times 05/07/06
- Irish Examiner 17/07/06
- Education 2006/Volume 19/Issue 2
- Edelstein, Jonathan (2006): Ireland's immigrant future. <http://headheeb.blogmosis.com/archives/032376.html>
- Ireland's Gaeltacht Homepage. <http://www.gaelsaoire.ie/asp/gaeltachtai.asp?page=2&language=english>
- Ó Riain, Seán (2001). Die irische Sprache - Eine kurze Zusammenfassung ihrer Geschichte und jetzigen Lage. <http://www.botschaft-irland.de/deutsch.htm>
- Foras na Gaeilge Homepage. <http://www.bnag.ie/using/default.asp?catid=116>
- Northern Ireland Census 2001. <http://www.nisranew.nisra.gov.uk/Census/Census2001Output/KeyStatistics/keystats>.
- Conflict Archive on the Internet. <http://cain.ulst.ac.uk/events/peace/docs/agreement.htm#rights>
- Sinn Féin Homepage. <http://sinnfein.ie/elections/manifesto/35>
- Independent Media Centre. <http://www.indymedia.ie/article/74433>
- Independent Media Centre. Northern Ireland. http://indymedia.ie/article/77331?print_page=true
- Census 2006. <http://www.cso.ie/census/documents/2006PreliminaryReport.pdf>
- RTE Radio. <http://www.rte.ie/news/2005/0318/irish.html>

Grund und Anlass des Sprachenlernens

Leonhard Voltmer, L.Voltmer@yahoo.it

Abstract

Most States have language learning policies, but can they really influence individuals in their decision what language to learn? Foreign language policy is rather powerless in relation to other, stronger influences on society. Often foreign language policies are barking up the wrong tree: They give hundreds of good reasons why to learn a certain language, but they ignore the real reasons that drive individuals to start learning a language. Unfortunately the performance of foreign language policy is extremely difficult to assess.

This article points out that we know too little about the causes of language learning to influence it by language learning policies. People justify language learning and their language preferences in many ways, but it is doubtful in how far these rational discourses really influence their decision. This article argues therefore that an effective language learning policy should provide an environment causing language learning rather than provide rational justifications for people who have learnt a language.

Dieser Artikel untersucht die Ursachen des Sprachenlernens zunächst auf der kollektiven (I.) und sodann auf der individuellen Ebene (II.).

Im ersten Teil (I.) werden zunächst (1.) Ziel und Mittel von Sprachenaußenpolitik eingeführt, dann (2.) werden die eingesetzten Mittel auf ihre Tauglichkeit und Wirksamkeit im Verhältnis mit anderen, stärker gesellschaftsformenden Kräften erörtert. Im zweiten Teil (II.) wird zunächst dargelegt, wie schwierig es ist, die individuell wirksamen Ursachen für das Erlernen einer Sprache festzustellen. Danach (2.) werden einige kollektive Bedingungen (Kommunikationseffizienz, ökonomischer Wert) erörtert, die allem Anschein nach Individuen stark in ihrer Entscheidung des Sprachenlernens beeinflussen.

I. Ursachen des Sprachenlernens: top-down

1. Ziel und zulässige Mittel von Sprachenaußenpolitik

Sprachenaußenpolitik ist die Förderung einer Sprache und insbesondere ihres Status und ihrer Funktion im Verhältnis zu allen anderen Sprachen.¹ (Staatliche) Sprachenaußenpolitik versucht also, auf die Entscheidung von Nicht-Muttersprachlern, eine Sprache zu lernen, Einfluss zu nehmen. Der Einzelne soll dahingehend beeinflusst werden, eine bestimmte Sprache zu erlernen, oder zumindest eher *diese* statt einer anderen Sprache zu erlernen. Die dazu verwendeten Mittel sind jedoch vorwiegend kollektiver Natur: Werbung für die Sprache, Organisation von Sprachkursen, Förderung des Ansehens der Sprache.

Die Sprachenaußenpolitik ist außerdem in der Wahl ihrer Mittel beschränkt. Krieg, wirtschaftlicher Zwang und gezielte Migrationssteuerung zur Beeinflussung individuellen Sprachenlernens bzw. des Zahlenverhältnisses der Sprecher zueinander verbieten sich, weil die Mittel hier nicht im Verhältnis zum Zweck stehen. Eine *zulässige Sprachenaußenpolitik* beschränkt sich daher auf das Anwendungsgebiet „ökonomisch und politisch stabile Friedenszeiten geringer

¹ Sprachenaußenpolitik wird auch sprachliche Außenpolitik, Sprachverbreitungspolitik oder Sprachförderungspolitik genannt. Ammon (2006).

Migration". Die Mittel müssen entsprechend langfristig ausgerichtet sein, und so klingen auch die Werbeslogans für das Erlernen einer Sprache.²

Fraglich ist allerdings, ob die auf Generationen angelegte Sprachenaußenpolitik überhaupt hinreichend Einfluss nehmen kann, oder ob der Versuch einer ruhigen, gesteuerten Entwicklung nicht stets von einer schnelleren (z.B. Krieg, Migration, Globalisierung) überholt wird.

2. Erfolgreiche Sprachenaußenpolitik und ihre Mittel

Wird der gewünschte Erfolg der Sprachenaußenpolitik, die größere Verbreitung und der höhere Status einer Sprache, von anderen, viel *stärkeren Kräften* determiniert? Salopp ausgedrückt: Ist Globalisierung stärker als das Goethe-Institut? So provokativ formuliert ist man versucht, die Frage sofort zu bejahen, und bei einem Blick in die Geschichte erkennt man auch sofort einige der Faktoren, die Sprachen enorm beeinflussen: Sprachen sterben aus, weil die Sprecherzahl durch (oft wenig freiwillige) Abwanderung abnimmt (Sprachen Polynesiens, Deutsch in Polen), Anderssprachige zuziehen (wie im Falle der australischen Aboriginalsprachen), die Sprecher physisch aus ihrem Sprachgebiet verdrängt werden und in anderssprachige Gebiete abwandern (Indianer in den USA), und weil sich die Sprecherzahl wegen Völkermord (Jiddisch in Europa), Kolonialisierung (vorkoloniale Sprachen Südamerikas) und Zwangsassimilierung (zum Russischen in der UdSSR) stark verändert.

Ganz offensichtlich ist eine Sprachenaußenpolitik als Teil der Kulturpolitik gegenüber solchen Phänomenen machtlos, denn schließlich geht es in diesen Fällen nicht zunächst um Sprache, sondern ums Überleben. Wahrscheinlich hätte weder eine gute Sprachenaußenpolitik noch eine positive Einstellung Einzelner zur Sprache diese Sprachen retten können.

Diese dramatisch sprachändernden Ereignisse finden in Zeiten statt, in denen die Kulturpolitik völlig hinter die Machtpolitik zurücktritt. Hier gibt es deutliche Parallelen zur Verbreitung von Religionen. Es sind nicht die freiwilligen Bekehrungen und Proselyten, die für die Verteilung der Religionen verantwortlich sind, sondern mächtigere Gesellschaftsgruppen, die (meist gewollt, selten unbewusst) ihre Sprache und Religion, Kultur und Lebensweisen verbreitet haben. Ein Blick auf die Prozesse, die zur aktuellen Verbreitung der Religionen und der Sprachen in der Welt geführt haben wird auf jeden Fall zu einer nüchterneren Einschätzung der Wirksamkeit einer Sprachenaußenpolitik führen.

Selbst wenn man Eroberungen, Kriege und Massenauswanderungen nur in der Vergangenheit und nicht in der Zukunft sieht, so gibt es doch auch andere Effekte, die der Sprachenaußenpolitik den Rang ablaufen können. So wird die Sprachenaußenpolitik teilweise als „künstliche Verzerrung der wahren Verhältnisse“ gesehen.³ Die Sprachenaußenpolitik sei wie das Rudern gegen den Strom: Sie könne stärkere Effekte nur vorübergehend überlagern, sobald sie aber wegfalle, würde sich das eigentliche Gleichgewicht einstellen.⁴

- 2 Gründe des Goethe- Instituts, der deutschen Botschaft Rom und des DAAD, Deutsch zu lernen: Goethe-Institut Deutsch macht mobil - Warum Deutsch? <http://www.goethe.de/ins/it/lp/prj/dmm/per/deindex.htm> : 17.9.2006; http://www.rom.diplo.de/Vertretung/rom/de/06/Deutsche__Sprache/Deutsche__Sprache.html http://www.rom.diplo.de/Vertretung/rom/de/06/Deutsche__Sprache/teaser1__gruende_seite.html : 17.9.2006. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/lang/europeanlanguages_de.html - 16.02.2004.
- 3 Das Argument hat durchaus etwas für sich, auch wenn das Beispiel der „Überproduktion von Russischkenntnissen in Osteuropa“ bei Coulmas (1997: 20) nicht überzeugen mag, denn auch der tatsächliche Bedarf hat sich seit dem Mauerfall in Osteuropa geändert. Zu Sowjetzeiten war der Nutzen von Russischkenntnissen in allen Bereichen, vom Reisen bis zur beruflichen Karriere, durchaus hoch.
- 4 Dieses Argument trifft vor allem solche Maßnahmen zu, die grundsätzlich tauglich sein könnten, wie z.B. die Einführung von verpflichtendem Fremdsprachenunterricht in der Schule, zu der sich etwa zwei Staaten in der gegenseitigen

Immerhin gibt es aber Beispiele für die gelenkte Beeinflussung von Sprachen. Die Wiedereinführung des Hebräischen als Muttersprache nach 1700 Jahren ist das beste Beispiel. Man kann davon ausgehen, dass diese Sprache mittlerweile auch ohne weitere Stützungsmaßnahmen überlebensfähig ist.

Sprachenaußenpolitik kann also wirken, aber sie muss sich gegen starke Konkurrenz durchsetzen. Es kommt darauf an, die richtigen Mittel zu wählen. Welcher Mittel bedient sich nun die Sprachenaußenpolitik und sind diese Mittel überhaupt tauglich, d.h. tragen sie grundsätzlich zum Erreichen des gewünschten Ziels bei? Aus meiner Sicht gibt es zwei typische Fehler bei der Wahl der Mittel.

1. Wenn man nach den Motiven für das Erlernen einer Sprache fragt, dann wird man als Antwort rationale Begründungen bekommen. Es gibt unglaublich viele rationale Begründungen, eine Sprache zu lernen, wie eine Datenbank zeigt, die 700 (!) Gründe verzeichnet.⁵ Wenn man sich diese Gründe ansieht, wird aber bald klar, dass es sich um Begründungen handelt, die eine Entscheidung für andere und sich selbst nachvollziehbar machen sollen, die aber nicht entscheidungserheblich waren. Es sind Begründungen, die im Nachhinein rechtfertigen, aber keine Gründe, die handlungsleitend gewirkt haben. Selbst wenn man unterstellt, dass es Einzelne gibt, die sich „wegen des möglicherweise kausalen Zusammenhangs zwischen sprachlich-kultureller Diversität und Biodiversität“⁶ zum Erlernen einer Sprache entschließen, dann kann das wohl kaum verallgemeinert werden.
2. Bsp.: Die 700 oben genannten Begründungen verweisen eben nicht auf eine bestimmte Sprache: „Wer Deutsch lernt, erschließt sich einen wichtigen geistigen, wirtschaftlichen und kulturgeschichtlichen Bereich Zentraleuropas.“ (Goethe-Institut)⁷ Ganz offensichtlich ist das kein Argument, das exklusiv für Deutsch gilt, und es wird nicht begründet, warum Zentraleuropa interessanter sein sollte als Südeuropa oder Asien. Es handelt sich vielmehr um eine der 700 Begründungen für das Sprachenlernen. Diese Begründungen sind aber keine Gründe, die zu einer Präferenz führen, und außerdem sind es alles rationale Gedankengänge, die zum Großteil ohne Einfluss auf die Entscheidung des Einzelnen bleiben (siehe in Teil II.).

Bedauerlicherweise ist eine empirische *Erfolgskontrolle* von Sprachenaußenpolitik äußerst schwierig, weil in jeder Situation eine Vielzahl unterschiedlicher Parameter wirken, so dass praktisch nie vergleichbare Voraussetzungen vorliegen. Wie hätte sich die Sprecher- und Lernerzahl entwickelt, wenn eine andere bzw. keine Sprachenaußenpolitik gemacht worden wäre? Hätte die Sprache dasselbe Ansehen erreicht, und zwar allein aufgrund der dahinter stehenden Kulturgemeinschaft und deren Ansehen? Wären die Sprachkurse statt bei den offiziellen Sprachförderern bei anderen Institutionen belegt worden?

Allgemein kann gesagt werden, dass sich die kollektiven Ursachen des Sprachenlernens weitgehend einer Lenkung entziehen und dass die Steuerung da, wo sie möglich wäre, auf untaugliche Mittel zurückgreift. Insbesondere läuft die Sprachenaußenpolitik Gefahr, mit wirkungslosen Wünschbarkeiten zu arbeiten ohne zu wissen, was Menschen auf individueller Ebene überhaupt dazu bringt, Sprachen zu lernen, und was ihre Entscheidung für die eine und

Anerkennung ihrer Sprachenaußenpolitik verpflichten.

5 <http://www.llas.ac.uk/700reasons> : 17.10.2006.

6 Harmon (1995).

7 <http://www.goethe.de/ins/de/ler/deu/deindex.htm> : 17.10.2006.

gegen eine andere Sprache leitet. Diese individuelle Ebene soll nun im zweiten Teil erörtert werden.

II. Ursachen des Sprachenlernens: bottom-up

1. *Individuell wirksame Ursachen für das Erlernen einer Sprache*

Mit der Mutter komplexer kommunizieren können: Das ist wohl der Ur-Grund, eine oder mehrere Sprachen zu lernen. Und wie ist das später im Leben? Was Menschen zum Sprachenlernen bringt und von welchen Faktoren die Entscheidung beeinflusst wird, ist eine äußerst schwierig zu operationalisierende Forschungsfrage.⁸ Für jede Gesellschaft, jedes Individuum, jedes Alter und jede Schicht könnte eine andere, komplexe Gemengelage den Ausschlag geben. Außerdem wird man bei direkter Befragung Begründungen hören, nicht unbedingt aber die wirklichen Gründe.

Beispielsweise ist in diesem Band eine Umfrage zum Thema „Warum welche Sprachen lernen?“⁹ Allerdings wird die Wahrhaftigkeit der Antworten nicht überprüft. Ein Indiz dafür, dass die Antworten geschönt sind, ist die Unterschiedlichkeit der Begründungen für das Sprachenlernen: Beim eigenen Sprachenlernen werden schöngeistige Begründungen wie Selbstverwirklichung und Verstehen fremder Kulturen angegeben, während Eltern die Auswahl der von ihren Kindern zu lernenden Sprache ganz nach dem ökonomischen Nutzen ausrichten.¹⁰ Hier sei die Frage erlaubt, ob diese Kinder dann wirklich aus wirtschaftlichen Gründen handeln, oder (aus ihrer Sicht) aus Selbstverwirklichungsgründen, oder ob nicht ganz andere, weniger rationale und oft viel banalere Gründe („meine Freundin wählt auch Latein“, „der Englischlehrer ist nicht gut“) den Ausschlag geben.

Die Auswertung einer mehrjährigen Fragebogenuntersuchung an 45 Goethe-Instituten weltweit zeigte, dass das Deutschlernen vor allem als Erwerb einer im Beruf oder im Studium praktisch einsetzbaren Fähigkeit verstanden wird.¹¹ Als Motive für den Besuch eines Deutschkurses gaben fast 90 % den individuellen Nutzen an, und bei den 12,7%, die „deutsche Literatur, Philosophie und Kunst“ als Motiv angaben, könnte man auch noch weiter eruieren, inwieweit nicht auch hier ein persönlicher Nutzen steht. Ein Philosoph, der Deutsch lernt, holt sich sein Handwerkszeug wie ein Archäologe, der Hieroglyphen lesen lernt.

Möglicherweise ist die Antwort äußerst komplex, mit einem verworrenen Motivationsgefüge, das von Individuum zu Individuum und von Moment zu Moment variiert. Wahrscheinlich vermutet man auch nicht ganz falsch, dass der Einzelne nicht „für die Biodiversität“ Sprachen lernt, sondern aus sehr handfesten, konkreten beruflichen oder privaten Gründen: die Sprache ist ein Schulfach, eine Arbeitsstelle erfordert Sprachkenntnisse, oder die Umgebung übt einen regelmäßigen Einfluss aus. Vielleicht überwiegen die ökonomischen Überlegungen auch derart stark, dass die idealistischen Gründe völlig vernachlässigt werden können?

8 „Als Variable eines sprachvergleichenden soziolinguistischen Profils lässt sich die numerische Stärke nicht isolieren und deshalb auch nicht leicht in ihrer Bedeutung erwägen. Zumindest die folgenden Faktoren können als Parameter eines solchen Profils mit ihr interagieren: die geopolitische Lage, der soziopolitische Status, die literarische und kulturelle Tradition und die Anpasstheit der Sprache an im weitesten Sinne ökonomisch relevante Kommunikationsbedürfnisse.“ Coulmas (1993: 13).

9 Werlen / Rosenberger / Baumgartner (2006).

10 Werlen / Rosenberger / Baumgartner (2006).

11 Glück (2000) unter Verweis auf Dräxler, Dieter (1998): Das Erlernen der deutschen Sprache: Gründe, Ziele und Interessen. Ergebnisse von Umfragen unter fortgeschrittenen Kursteilnehmern an Goethe- Instituten im In- und Ausland. München.

2. *Wie können individuelle Sprachenlernentscheidungen top-down beeinflusst werden?*

Die kollektive (top-down) Steuerung benutzt traditionell zentrale Normen zur Verhaltenssteuerung. Bei der Sprachpolitik ist das nicht möglich.¹² Es gibt aber eine Brücke zwischen der kollektiven (top-down) und der individuellen (bottom-up) Ebene: das Marktmodell. Wenn der Einzelne als Teilnehmer an einem Markt aufgefasst wird und die Sprachen als Güter, die durch den Preis des Lernens erworben werden können und die einen individuellen Nutzen bieten, dann geben die Marktgesetze Antworten darüber, wie man die Entscheidungen Einzelner beeinflussen kann. Ganz konkret sagen die Marktgesetze, dass die Nachfrage steigen wird, wenn der Nutzen des Produkts steigt. Über Werbung kann ein Produkt zwar eventuell abgesetzt werden, aber wenn die Werbeversprechungen nicht erfüllt werden und kein dem Aufwand entsprechender Nutzen verkauft wird, dann wird sich das letztlich negativ auf das Produkt auswirken.

Wie zeigt sich der individuelle Nutzen einer Sprache und wie kann man ihn erhöhen? Der Nutzen einer Sprache kann in ihrem ökonomischen Wert im engeren Sinne liegen, im weiteren Sinn aber auch in der Erhöhung des individuellen Handlungsspielraums.

Indikatoren des *relativen Werts einer Sprache* für andere Sprachgemeinschaften sind so genannte „Herübersetzungswörterbücher“ und „Herübersetzungen“.¹³ Die Größe der Industrie des Fremdsprachenerwerbs bzw. -unterrichts ist proportional zur Nachfrage und gibt den ökonomischen Wert einer Sprache an.¹⁴ Die Tatsache, dass es eine solche Sprachindustrie überhaupt nur für ganz wenige Sprachen gibt, zeigt deutlich, dass sich nicht viele schöngestigte Gründe hinter dem Spracherwerb verbergen. Jedenfalls kann man das Ergebnis individueller Sprachenlernentscheidungen mit dem Marktmodell relativ gut rekonstruieren.

Es gibt weitere Erklärungen, warum nur wenige Sprachen eine große Anzahl an Lerninteressierte anzieht: Wenn man jede einzelne Sprache als Produktionsmittel auffasst,¹⁵ das den Markt für die eigene Arbeitskraft ausweitet, dann ist klar, dass man die Sprache mit der größtmöglichen Verbreitung bei potentiellen Abnehmern der Arbeitskraft wählen wird. Beherrscht man Englisch, dann kann man seine Arbeitskraft und seine Produkte in einer Reihe neuer Situationen absetzen. Bei diesem Modell der Sprachen als mehr oder weniger mächtige Produktionsmittel ist zu beachten, dass die Beziehung umgekehrt im Vergleich zu den wirtschaftlichen Produktionsmitteln ist. Während Produktionsmittel wie Kapital und Boden prinzipiell knapp sind und daraus ihren Wert beziehen, sind Sprachen gerade dann besonders viel wert, wenn sie nicht knapp sondern stark verbreitet sind. Das Marktgesetz besagt, dass sich die wirtschaftlichen Produktionsmittel wie Kapital konzentrieren werden. Entsprechend besagt das Marktgesetz für Sprachen, dass sich die weit verbreiteten Produktionsmittel durch ihren anfänglichen Vorsprung noch weiter verbreiten werden, wobei ihr Nutzen immer weiter wächst.¹⁶ Auf der Ebene des Einzelnen entspricht dies dem Anreiz, eine stark verbreitete Sprache zu lernen.

¹² Bei der Sprachenaußenpolitik deswegen nicht, weil die Normen eines Staates im Ausland nicht wirken, bei der Spracheninnenpolitik nicht, weil dem die Freiheitsrechte der Bürger weitgehend entgegenstehen.

¹³ Es kommt also auf die Übersetzungsrichtung an; die Herübersetzung ist die Übersetzung in die eigene Sprache, während die Hinübersetzung die Übersetzung in die fremde Sprache ist. Vergl. Coulmas (1993).

¹⁴ Coulmas (1993: 19).

¹⁵ Coulmas (1993: 19).

¹⁶ Insoweit irrt Coulmas (a.a.O.: 20), wenn er den steigenden Wert von Sprachen durch ihren Erwerb mit dem Aktienmarkt vergleicht, denn dort wird der Preis durch eine größer werdende Nachfrage bei gleichbleibend knappem Angebot erhöht. Der ökonomische Wert einer Sprache ergibt sich hingegen nicht aus seinem Preis, und damit nicht aus

In der Literatur wird die Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft als ökonomischer Nachteil dargestellt: Das Wirtschaften unter der Bedingung der Mehrsprachigkeit verursache zusätzliche Kosten¹⁷ und stehe der gesamtgesellschaftlichen Arbeitsteilung und der Ausdifferenzierung des Systems entgegen. Nach obigem Modell ist jede weitere gelernte Sprache kein Nachteil an sich, sondern nur ein relativer Nachteil, da gegenüber einem Konkurrenten, der eine stärker verbreitete Sprache beherrscht, ein Wettbewerbsnachteil besteht. Insofern ist jede weitere Sprache natürlich von Nutzen, aber eben nicht in gleicher Höhe.

Zur Veranschaulichung genügt eine Untersuchung der Kommunikationseffizienz: Würde ein EU-Bürger 20 Fremdsprachen lernen, aber nicht Englisch, dann hätte er seine Kommunikationseffizienz in der EU weniger gesteigert als jemand, der nur die englische Sprache dazulernt.¹⁸

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass zwar die wirklich wirksamen Faktoren für die individuellen Sprachenlernentscheidungen theoretisch schwer zu identifizieren sind (s.o.), dass man jedoch vom Ergebnis auf die wirksamen Faktoren rückschließen kann. Ganz pauschal und mit entsprechender Vorsicht bezüglich vieler Ausnahmen gesagt, lässt die Entwicklung der Sprecherzahlen in der Vergangenheit kaum einen großen Einfluss von Sprachenaußenpolitiken erkennen. Sprachenlernentscheidungen ließen sich eventuell aber dann beeinflussen, wenn man den *individuellen* Nutzen in den Vordergrund stellte. Nicht jeder Sprecher wird gleich den Weltmarkt im Auge haben, so dass z.B. Regionalsprachen als die individuell kommunikationseffizienteren propagiert werden könnten.¹⁹ Man kann individuelle Entscheidungen daher durchaus mit rationalen Argumenten beeinflussen, nur müssen sie anderer Natur sein, als sie dies heute sind.²⁰ Meiner Meinung nach müsste die „individuelle Kommunikationseffizienz“ ins Zentrum gestellt werden.

III. Zusammenfassung der Ergebnisse

Sprachenaußenpolitik ist in ihren Mitteln stark eingeschränkt. Im Versuch, direkt auf das Entscheidungsverhalten Einzelner einzuwirken verfällt sie allzu oft in „gutes Zureden“, das im Verhältnis zu anderen Kräften kaum wirksam wird. Wirksamer wäre die Beeinflussung der Rahmenbedingungen. Der Wert einer Sprache ist nicht rein imaginativ und durch Prestigewerbung zu erhöhen, sondern kann mit objektiven Kriterien gemessen werden. Das Ziel der Sprachenaußenpolitik sollte daher die objektive Steigerung insbesondere des Kommunikations- und ökonomischen Werts einer Sprache sein.

Nachfrage und Angebot: Steigen beide, dann bleibt der Preis theoretisch gleich, aber der Nutzen für jeden Sprecher erhöht sich.

17 Rötzer (1997) belegt dies durch einen Zusammenhang zwischen dem Pro-Kopf-Einkommen und der Homogenität der Sprachsituation, sowie mit dem geschichtlichen Argument, dass größere politische und wirtschaftliche Vernetzung stets mit einer Standardisierung der Verkehrsbeziehungen (Geld, Techniken, Maße und Gewichte, Sprache) einherging.

18 Das Beispiel von Voltmer (2006) hinkt insofern, als der 21-sprachige sich in der Muttersprache verständigen kann, während der andere nur eine Brückensprache erlernt hat, so dass nicht dieselbe Qualität der Verständigung erreicht wird.

19 Voltmer (2006).

20 Vergl. die guten Gründe, Deutsch zu lernen in Fußn. 2.

Literatur

- Ammon, Ulrich (2006): Auswärtige Kulturpolitik - ein Stiefkind der Forschung?, http://www.ifa.de/i/dakp_ammon.htm : 17.10.2006.
- Coulmas, Florian (1993) in: Born, Joachim, Stickel, Gerhard (Hrsg.), "Deutsch als Verkehrssprache in Europa", Berlin u.a.: de Gruyter Verlag, 9-25.
- Glück, Helmut (2000): Die Stellung der deutschen Sprache in Europa und am Ende des 20. Jahrhunderts, in: Kühn, Ingrid, Lehker, Marianne (Hrsg.): Deutsch in Europa - Muttersprache und Fremdsprache, Peter Lang Verlag Frankfurt/M. u.a., S. 9-21.
- Harmon, David (1995): The status of the world's languages as reported in the 'Ethnologue'. Southwest Journal of Linguistics 14:1&2, 1-28, zitiert nach Skutnabb-Kangas, Tove (2002), Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments (Strasbourg: Council of Europe), http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/Skutnabb-KangasEN.pdf, 13.
- Rötzer, Florian (1997): Sprachliche Monokultur oder Sprachenvielfalt? <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/1/1157/1.html>: 9.4.1997, Zugriff 20.10.2006.
- Voltmer, Leonhard (2006): Kommunikationseffizienz alleiniger Faktor für Sprachbeherrschung? in: Proceedings der Tagung „Multilingualism across Europe“, http://www.eurac.edu/NR/rdonlyres/488B16F9_6568_4E59_8656_03F4C6D59516/0/Programmheft_Tagung_komplett.pdf : 20.10.2006.
- Werlen, Iwar, / Rosenberger, Lukas / Baumgartner, Jachin (2006): „Warum welche Sprachen lernen? Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz“, in diesem Band.

Research on the linguistic situation in the Lublin Region

Janina M. Zabielska, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Jana Pawła II, yanca@poczta.fm

Abstract

Our participation in the project "Language bridges" aimed at analysing the present linguistic situation in the Lublin region as regards the use and popularity of Ukrainian and Byelorussian - the languages spoken by our eastern neighbours. Languages and cultures of our neighbours have low prestige.

While conducting our research it appeared rather problematic how to define the key term in our examination. Therefore, actually we researched the languages of our neighbours to find out how they are evaluated and perceived by prospective learners. Three target groups were selected: university students, technical school students and teachers. The awareness of the neighbouring languages in the Lublin region is rather low

1. Introduction

The eastern part of the Lublin region has had a multilingual character for ages. Originally, it was Polish-Ruthenian and, in time, it evolved into Polish-Ukrainian. Peasants who inhabited the areas close to Chelm, for instance, were usually Ukrainian-speaking, while the city dwellers spoke mainly, but not only, Polish.

Our participation in the project "Language bridges" aimed at analysing the present linguistic situation in the Lublin region as regards the use and popularity of Ukrainian and Byelorussian - the languages spoken by our eastern neighbours. The general conclusion to be drawn is that the language habits in Lubelszczyzna differ remarkably from those in the particular partner regions. Although Ukrainian is still used and it does exist in our national consciousness, it is not treated as part of the regional culture, but only as the mother tongue of our eastern neighbours. Moreover, it has fallen victim to assimilation processes and, as a consequence, it is gradually dying out. As regards Byelorussian, it is virtually non-existent in the region.

The situation described above results mainly from the fact that even though the Lublin region borders to Byelorussia and Ukraine, neither Byelorussian nor Ukrainian are regarded as languages characteristic of the areas adjacent to the eastern frontier and, as the research proved, they are relatively rarely used there. It is due to the fact that until the demise of the USSR all the inhabitants of Byelorussia and Ukraine officially spoke Russian and, therefore, many Poles nowadays do not differentiate between Ukrainian and Byelorussian which, despite bearing considerable resemblance, differ significantly in many respects. It is worth mentioning that the similarities between the three languages can be attributed to being derived from common roots - the pre-Slavic language, and the co-existence of the Poles, Ukrainians and Byelorussians in one state since the 14th century.

2. History

In the mid-war period (1918-1939) the Polish society was multilingual and multiethnic. In 1931 the Poles constituted 68.9 % of the population, while the remaining percentage was represented by nations such as the Ukrainians, Byelorussians, Russians, Germans, Jews and a few others.

After World War II, as a result of assimilatory tendencies, the remaining national varieties vanished. The most tragic historic event of this sort was the *Vistula Action*, which initiated on 28th April, 1947 and was aimed at obliterating the Ukrainian Uprising Army, as well as the displacement of the Ukrainians and Lemkos from the south-eastern areas of Poland (the provinces of Lublin, Rzeszow and Krakow). From 29th April till 12th July, 1947 over 140.000 people of Ukrainian origin were displaced to the north-western parts of Poland, where they were granted small farms and forced to adopt Polish identity. As it might have been expected, the process faced difficulties connected with religion, culture, language, accent etc.

Within the period of 1944-1947 the repatriates from Ukraine arrived in the east of Lubelszczyzna and, as a result, the area was populated by numerous groups of newcomers, as well as the local people who had remained in the region. Yet, the ratio of both groups of inhabitants is different for particular parts of Lubelszczyzna.

3. Nowadays

According to the 2002' National Census, 27 172 Polish citizens declared that they belonged to the Ukrainian minority. Yet, in the Lublin Province there were only 389.

As regards the Byelorussian minority, it traditionally settled in the area of the Podlaskie Province which borders on the Lublin region in the north. According to statistics, in 2002 there were as few as 317 inhabitants of Lubelszczyzna who called themselves Byelorussians, while on the Polish territory there lived 46 640.

However, the precise number of the Ukrainians or Byelorussians inhabiting our country cannot be determined since even the data from the National Census may contain certain inaccuracies. While conducting the polls it was quite a frequent phenomenon that the question about nationality was not asked at all, or the people interviewed claimed Polish origin for fear of admitting that they were non-Poles. Similar difficulties appeared with issues concerning the mother tongue and the language spoken officially.

In Poland at present the Ukrainian language is taught to over 2500 students in about 100 places, while Byelorussian is learnt by over 3500 pupils in about 40 institutions. The actual data cannot be stated precisely as the figures are changing, yet, what should be noted is the fact that in the Lublin region there are no primary or secondary schools where Ukrainian or Byelorussian is taught as the mother tongue. Despite that, a significant novelty deserves attention, as since May 2005, the graduation exam (the, so-called *Matura*) has allowed students to give exams in national minority languages, such as Byelorussian, Ukrainian, Lithuanian and German. Ukrainian is mainly taught at the academic level within the framework of the Slavic Department courses but it can be occasionally found on the curricula in state schools and private language schools as well.

Unfortunately, the languages and cultural habits of our eastern neighbours have low prestige in Poland. What negatively features in the Polish attitude is the scornful treatment of the post-Soviet nations and their culture which manifests itself, for instance, in the use of pejorative terms such as "Ruski" or "Rusek" that imply low social status.

The experiences of teachers of Ukrainian and Byelorussian in Lubelszczyzna reveal that these languages are treated rather pragmatically - in the European Collegium of Polish and Ukrainian University the language is learnt only by students who have scholarships and do not

come from Ukraine. One of the reasons that those languages are so rarely taught is, apart from the lack of interest, the financial aspect. Unfortunately, Lubelszczyzna belongs to one of the poorest regions in the European Union and the Polish system of investing funds in education still leaves much to be desired. According to the Lisbon strategy, a minimum of 3% GDP has to be allocated for education, while in Poland the figure is 0.34 % - ten times less than the required minimum.

4. Glimpse at research results

While conducting our research it appeared rather problematic how to define the key term in our examination. It could not be called "a frontier language" since this sort of language does not exist as such. Therefore, actually we researched the languages of our neighbours to find out how they are evaluated and perceived by prospective learners.

4.1 Interviews

For the purposes of the project twenty people have been surveyed according to the model provided. Two groups of students were taken into account - those who came from or had roots in Ukraine or Byelorussia, and respondents who had no connection with the countries in question. The reason for our choice was to observe possible similarities and differences in the perception of the languages of our neighbours, as well as the attitudes towards learning them.

What transpires from our study is that Ukrainian and Byelorussian are not considered "important" languages because the Poles look for jobs in the western parts of Europe and, therefore, they need to speak English or German which, on the other hand, are regarded as universal languages. The research showed that the command of foreign languages among the respondents is considerable - all of them learnt English or German or both at school or through private lessons, two learnt Latin and two Russian, one Spanish and one French. Only one person admitted speaking English before going to school. The respondents who had roots in Ukraine or Byelorussia all spoke Ukrainian or Byelorussian (and often Russian) before they started school.

The task of ranking the languages according to the degree of their importance brought interesting results. The majority of respondents involved in the survey listed English as the most important language, mentioning Polish or Russian as second, then Ukrainian and, in the last position, Byelorussian. Listing Byelorussian as the least popular language results mainly from the ignorance of Byelorussian culture and the significantly smaller number of students from this country than from Ukraine. Moreover, the two languages seem to bear enormous resemblance for those who do not speak them. Two respondents claimed that all the languages in question were equally important.

The participants of the survey most frequently gave the following reasons for their linguistic ranking: "I list them according to what degree I am familiar with them", "I list them according to the frequency of their use". However, in some cases extra-linguistic motivation was the main factor as a few respondents ordered the languages according to their popularity in the province. Russian, for instant, was listed first for the sake of its importance in developing relations with the Eastern countries, while Ukrainian was appreciated because of the feelings of sympathy with the recent events in Ukraine, that is "the Orange Revolution".

The question about the attitude of the respondents to a specific language also resulted in curious observations. Ukrainian was seen as a foreign language only by one person, while others classified it as the language of the neighbouring country. On the other hand, Byelorussian was regarded as a foreign language by all the Polish students surveyed. These findings attest to a negative perception both of the Byelorussians and their mother tongue.

The majority of respondents with Ukrainian origin declared Ukrainian as the first language which they had been taught at home. A few participants of the survey were born in Ukraine and for this reason this language was the only one they had spoken in their childhood. Similarly, Byelorussian was the first language for the respondents from Byelorussia, but a few of them also mentioned Russian as another language spoken in their homes.

The conclusion to be drawn from these observations is that people who are not familiar with Ukraine or Byelorussia categorize the above-cited languages either as foreign or as the languages of the neighbouring countries.

Respondents' perceptions of the two languages are also interesting to note. Ukrainian was regarded as a "useful, nicely sounding language" and as "beautiful, original, rich and melodious" by Ukrainians. Byelorussian, in turn, was viewed as "cool and interesting" but "impracticable" - the last feature resulting from the fact that in Byelorussia it is Russian that is widely spoken and the use of Byelorussian in commercial relations or in social life appears to be unpopular.

Among the main difficulties in learning the languages in question the respondents mentioned "different letters, grammar, pronunciation and accent", while "the similarity to Polish" and "analogous vocabulary" were considered as the features facilitating the acquisition of Ukrainian and Byelorussian.

The undeniable popularity of western languages among the students results mainly from their plans to find a well-paid job in Poland or in foreign countries where those languages are spoken. Only a few respondents intended to learn the so-called "unpopular" languages and, what should be noted, they were motivated solely by their own interest. The lack of attention paid to learning Ukrainian and Byelorussian also results from the fact that most of the students involved in our research either knew those languages partly or spoke fluent Russian, which, according to their opinions, was sufficient to communicate with people while visiting the eastern countries or talking to their acquaintances.

What does it mean to speak a language well? The most frequent answers given by the respondents were the following: "To speak without an accent", "to know vocabulary pertaining to all aspects of life", "to speak without thinking, but correctly and logically", "to be fluent", "to know the grammar of the language", "to speak without difficulty", "to think in a given language".

As regards specific strategies used in acquiring a foreign language, the respondents' opinions in this respect do not differ significantly. They all admitted learning foreign languages by "reading and listening", "listening to English songs and translating the lyrics", "working with a dictionary and reading books in their original versions", "listening and repeating", "private tutorials" and "speaking". A few respondents regarded going to a foreign country as the best way of learning a particular language.

4.2 Polls

The second part of our research focused on the polls conducted in the technical classes in Lublin and Chelm. There were 40 students and four teachers involved in it. Contrary to university students, these respondents showed virtually no interest in our study. Most of them claimed it was boring and pointless. Although this survey was far from being representative, the conclusion to be made is that western languages, especially English and German, definitely have a superior status. Students are aware of the importance of learning them and they frequently complain about a low standard of teaching those languages in their schools. The students also think that foreign languages ought to be learnt at school, not at work. As regards the languages of our neighbours, they mention mainly Russian, considering it to be a "useless language". The majority of the students had no opinion about Byelorussian and Ukrainian.

In conclusion, the awareness of the neighbouring languages in the Lublin region is rather low. The lack of interest in learning them is noticeable and they are at a considerable disadvantage in comparison with the universal languages such as English and German.

Bibliography

Bojar H. (2000) *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie III RP*. Wrocław

Czyżewski F. Warchoń S. (1998) *Polskie i ukraińskie teksty*. Lublin:UMCS

Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań - 2002

Łesiów M. (2001) *Kontakty językowe polsko-ukraińskie- cyklu wykładów wygłoszonych w Europejskim Kolegium Polskich i Ukraińskich Uniwersytetów*. Lublin

Над Буром і Нарвою <http://www.free.ngo.pl/nadbuhom>

Główny Urząd Statystyczny <http://www.stat.gov.pl>

Sprache und Recht
Lingua e diritto
Language and Law

6

Entwicklung der Rechtsübersetzung und der Terminologie des EU-Rechts in Bulgarien

Violina Andreeva, Sofioter Universität - Bulgarien, violina_andreeva@mail.bg

Abstract

Development of legal translation and terminology of EU law in Bulgaria

Since 2000 Bulgaria is in active preparation for admission into the EU planned for 2007. In the process of acquisition of the legal system of the EU, serious difficulties occurred in translating EU legislation into Bulgarian. The EU legislative acts were due to be translated not only in time and correct in a legal sense, but there should also be established a new unified legal terminology.

Though translations were organized on governmental level, translators were hired only on a freelance basis. This inevitably led to a lack of unification in terminology as well as in translation technique, and to a great number of mistakes of different kind. Part of these mistakes is connected with terminology of the EU law and could eventually lead to the wrong legal conclusions. Another part of the mistakes shows just lack of a unified terminology.

Regarding the terminology of EU law there is a database, clearly divided into thematical sections. These sections are incomplete and the database is not easily accessible to the translators. The terminology itself consists of many foreign words or direct translations, as well as derivations from them.

1. Organisation der Übersetzung von EU-Rechtsakten in Bulgarien

Bulgarien bereitet sich seit dem Jahr 2000 mit Beitrittsverhandlungen und aktiven Reformen auf den im Jahre 2007 bevorstehenden EU-Beitritt vor. Bei der Übernahme des EU Besitzstandes stieß man dabei auf erhebliche Schwierigkeiten, nicht nur gesetzgeberischer oder reformtechnischer Natur, sondern auch sprachlich-übersetzerischer. Europäische Rechtsakte sollten nicht nur fristgerecht und kompetent übersetzt werden, sondern gleichzeitig damit sollte eine neue rechtsgebundene Terminologie geschaffen werden. Übersetzer und Redakteure waren vor die Aufgabe gestellt, aus mehreren Sprachen zu übersetzen und dann den dabei geprägten Fachwortschatz zu erfassen und zu vereinheitlichen.

Die amtlichen Übersetzungen wurden auf der Regierungsebene organisiert. Dabei arbeiten jedoch die Übersetzer selbst auf Honorarbasis. Dies ergab eine Uneinheitlichkeit in der Terminologie und Übersetzungstechnik, sowie eine große Anzahl von verschiedenen gearteten Fehlern in den übersetzten Rechtstexten selbst. Ein Teil der Fehler betrifft die Terminologie des EU-Rechts mit eventuellen Rechtsfolgen. Ein anderer Teil zeugt von Uneinheitlichkeit bei der Erfassung und Bearbeitung der Terminologie.

Was die Etablierung eines EU-rechtlichen Fachwortschatzes betrifft, ist einerseits die angelegte Datenbank übersichtlich in Themenbereiche gegliedert. Jedoch sind die Einträge in den einzelnen Bereichen unzulänglich. Der andere große Negativpunkt: die Datenbank ist nicht allen Übersetzern frei zugänglich. Die Terminologie selbst besteht aus vielen Fremdwörtern, Lehnübersetzungen und Ableitungen von ihnen.

Hier muss zunächst noch unterstrichen werden, dass nicht generell von Rechtsübersetzung die Rede sein wird, sondern von Übersetzung von Rechtsakten und Rechtsdokumenten in Verbindung

mit dem bevorstehenden EU-Beitritt Bulgariens. Die Übernahme des EU-Besitzstandes mit allen Dokumenten ist eine riesige Aufgabe, die gleichermaßen Organisation, Koordination und einen Aufwand von Fachübersetzern erfordert, die in relativ kurzen Fristen Dokumente des EU-Rechts übersetzen mussten und müssen. In der Vergangenheit und insbesondere am Anfang der Beitrittsverhandlungen wurden Übersetzungen von EU-Dokumenten in besonderen Abteilungen der einzelnen Ministerien angefertigt. Später hat man jedoch eingesehen, dass diese Arbeit größere Maßstäbe und eine bessere Koordination erfordert und es wurde das Zentrum für Übersetzung und Redaktion eingerichtet, das der Regierung direkt unterstellt ist und zu ihrer Verwaltungsstruktur gehört. An diesem Zentrum sind zurzeit 22 hauptamtliche Angestellte tätig, die sich aber meines Wissens nur mit Redaktionstätigkeit und der Terminologiedatenbank beschäftigen. Die Übersetzungen werden von etwa 120 Übersetzern auf Honorarbasis angefertigt. Diese werden nach einem Auswahlverfahren herangezogen, das aus einer schriftlichen Prüfung und einem Interview besteht, wobei ausgezeichnete Sprachkenntnisse und auch ein fundiertes Fachwissen Auswahlkriterien sind. Die Verteilung zwischen Philologen mit gutem Fachwissen und Fachleuten mit guten Sprachkenntnissen ist ungefähr gleichmäßig. Die Übersetzer sind in 10 Arbeitsgruppen nach Fachbereichen aufgeteilt. Es gibt 31 Fachbereiche, die mit den Verhandlungskapiteln zusammenfallen. In den Arbeitsgruppen wurden also jeweils verwandte Fachbereiche zusammengefasst.

Die angefertigten Übersetzungen durchlaufen drei Phasen der Nachbearbeitung:

- eine terminologische Redaktion: unter den fest angestellten Redakteuren sind einige nur für die Terminologie zuständig und untersuchen die abgegebenen Übersetzungen auf den richtigen Gebrauch der Europarechtlichen Terminologie. Dabei werden besonders geglückte Neuprägungen der Übersetzer in die terminologische Datenbank aufgenommen.
- eine sprachliche Redaktion: der Text wird rein sprachlich "geglättet", aus der Sicht des Bulgarischen also auf den jeweiligen Stil abgestimmt.
- eine juristische Redaktion: eine Arbeitsgruppe von Juristen bringt den Text in die jeweilige juristische Form, die das Dokument annehmen soll.

Zum Teil werden einige Übersetzungen *finalisiert*, d.h. sie werden in eine Fassung gebracht, die als abgeschlossen und endgültig gelten kann. Andere werden zur Nachbearbeitung vorgesehen.

Danach werden die Übersetzungen auf der EU-Internetseite für Dokumente www.ccvista.taix.be veröffentlicht, wo das jeweilige Dokument einen Vermerk über den Status der Übersetzung erhält:

N=Notrevised | R=Revised | P=Underproof-reading | C=Corrected | U=Underfinalisation | F=Finalised
 + = Priority measure | A+ = Repealed priority measure | E+ = Excluded priority measure | V+ = Validity ended priority measure.

2. Entwicklung

2.1. *Beobachtungen zur Qualität der Übersetzungen zu einem früheren Zeitpunkt*

So einfach und effektiv dieses System erscheint, sind die Ergebnisse - die revidierten oder finalisierten Übersetzungen also - nicht immer fehlerfrei oder sogar nicht immer übersetzerisch korrekt. Oft treten in ihnen auch terminologische Fehler oder Ungenauigkeiten auf, die es bei einer solch eingehenden Redaktionsprozedur eigentlich nicht geben müsste.

Hierbei lässt sich eine Entwicklung in der Übersetzungsqualität, sowie der Nachbearbeitung durch Redakteure und Juristen beobachten, die im Großen und Ganzen positiv ist.

Eine Untersuchung von Stichproben übersetzter Richtlinien und Verordnungen, die ich Ende 2004 in meiner Dissertation beschrieben habe, und die mit dem Vermerk „Revised“ (zu dieser Zeit gab es keine Dokumente, die als finalisiert vermerkt waren) veröffentlicht waren, zeigte folgende Befunde:

- Bezeichnungen von EU-Organen und Institutionen, sowie von Dokumentenarten, Rechtsakten und Verfahrensweisen wurden unterschiedlich, d.h. uneinheitlich übersetzt. Die Tatsache, dass dies noch in einem revidierten Dokument so ist, zeugt von der unzulänglichen Arbeit der Redakteure und/oder unzureichender Vollständigkeit der Datenbank von Termini.

Beispiele:

- [1] Treaty establishing the EEC → Договорът установяващ Европейската икономическа общност, Договорът за учредяване на Европейската икономическа общност, Договорът за създаване на Европейската икономическа общност, Учредителен договор на Европейската икономическа общност
- [2] Economic and Social Committee → Икономически и социален комитет; Комитет по икономически и социални въпроси; Икономически и социален съвет
- [3] European Parliament → **Асамблеята, Европейския парламент**
- [4] Official Journal of the European Communities □ **Официален вестник на Европейската Общност / на Европейските общности / Официален журнал**
- [5] Regulation → **Регламент, Правилник, Наредба**
- Regulations → **Разпоредби**

Diese Beispiele sind keine eigentlichen Übersetzungsfehler, sondern zeigen eher eine Vielfalt von Entsprechungen, wo sie eigentlich einheitlich sein müssten. Einheitlichkeit der Terminologie ist ein Muss für jegliche Dokumentensammlungen, und im Recht gilt dies ganz besonders.

- Rechtsbegriffe und Zitierweisen wurden falsch oder ungenau wiedergegeben, was zu Missverständnissen führen könnte. Hier ist neben der mangelhaften Arbeit der Redakteure auch die ungenügende Anpassung der Texte an bulgarische Standards für Rechtstexte zu vermerken.

- [6] force majeure → **непредвидени обстоятелства**
- [7] opinion of the European Parliament → **мнението на Европейския парламент**
- [8] notification → **съобщаване , нотификация, уведомяване, известяване**
- [9] article 148 (2) / paragraph ... → **член 148, параграф 2**
- [10] subparagraph → **подпараграф**

Hier haben wir es mit teilweise falschen Übertragungen zu tun (wie im letzten Beispiel, wo die Entsprechung im Bulgarischen als Rechtsbegriff nicht existiert), teilweise wieder mit Uneinheitlichkeit der Ausdrucksweise.

- Teilweise treten Fehler technischer oder faktischer Natur auf, zum Teil mit der potenziellen Möglichkeit falscher Rechtsfolgen. Als Grund für das Auftreten solcher Fehler kann vermutet

werden, dass bei der Redaktion der Originaltext nicht herangezogen wurde und nur die Übersetzung als Text bearbeitet wurde.

[11] place of storage → **обект на съхранение**

[12] defect(s) → **недостатъци/ порок**

[13] drivers → **пътниците**

[14] head restraints → **облегалката**

[15] useful information → **цялата необходима информация**

- Wiederkehrende textuelle Strukturelemente, wie z.B. Standardformeln in den Präambeln wurden durch unterschiedliche Ausdrücke wiedergegeben, es gab fast keine Einheitlichkeit in der Ausdrucksweise, was ein übersetzungstechnischer Fehler ist, denn Übersetzungen, die auch in der Zielsprache Rechtsdokumente darstellen sollen, müssen den entsprechenden formellen Anforderungen genügen.

Beispiele:

[16] Whereas → **тъй като...; доколкото...; като има пред вид, като смята**

[17] Having regard → **имайки пред вид, отчитайки, като взе пред вид, като изхожда**

[18] This Directive is addressed to the Member States → **Адресати на настоящата директива са държавите-членки; Настоящата Директива е адресирана до държавите-членки**

[19] This Regulation shall be binding → **този Регламент ще се счита валиден / е обвързващ като цяло**

2.2. Beobachtungen zum aktuellen Stand

Ein Überblick neuerdings angefertigter Übersetzungen, insbesondere solcher, die mit dem Vermerk "Finalized" versehen sind, zeigt, dass die Lage deutlich verbessert hat. Hauptsächlich hat sich die Lage hinsichtlich der Einheitlichkeit der grundlegenden Bezeichnungen und der textstrukturierenden Elemente verändert. Viele der in den älteren Übersetzungen vorgefundenen Schwächen und Unterschiede in der Ausdrucksweise sind beseitigt worden.

In den neuen, finalisierten Übersetzungen ist folgende Entwicklung zu beobachten:

- Die Bezeichnungen der EU-Organe, Einrichtungen, Rechtsakte und Verfahren sind weitestgehend vereinheitlicht, d.h. sie sind nicht nur in die Datenbank eingegangen, sondern auch in die Dokumente gelangt. Da es sich bei den finalisierten Übersetzungen um Produkte kollektiver Bemühungen handelt, ist es schwer zu beurteilen, ob sich die übersetzerische oder die redaktionelle Arbeit verbessert hat. Vermutlich beide. Zu vermerken ist jedoch, dass die früher verfassten Übersetzungen auf der Webseite der EU für übersetzte Dokumente immer noch mit dem Status "Revised" und in der alten (verstehe fehlerhaften) Form weiterbestehen. Sie müssten unbedingt einer Nachbearbeitung unterzogen werden.
- Auffallend ist auch die Verbesserung in der Einheitlichkeit der strukturellen Textelemente, die sog. Standardformeln, die in großem Maße in allen Texten übereinstimmen. Lediglich wenige und geringfügige Nichtübereinstimmungen wurden festgestellt.

Beispiele: notify, notification → **уведомяване, нотифициране, съобщаване, информирване**

3. Terminologische Aspekte

3.1. *Sammlungen von terminologischen Listen*

In der Anfangsphase entwickelte sich die Terminologie der gesamten EU-Problematik mehr oder weniger chaotisch, denn in die Integration involvierte Ministerien, Hochschulen und Universitäten, an denen EU-Recht unterrichtet wurde. Privatorganisationen und Medien übersetzten EU-Termini nach Belieben und ohne jegliche Koordination oder Bestrebung nach Einheitlichkeit. Mit dem Start der Beitrittsverhandlungen wurde der Anfang einer Terminologiedatenbank gesetzt, die im Zuge der fortschreitenden Übersetzungstätigkeit ausgefüllt wurde und wird. Allmählich fügten sich auch die universitären Bildungseinrichtungen in diese Richtung, obwohl meines Wissens die Kontakte nicht auf Verwaltungsebene laufen, sondern eher über persönliche Kontakte von Hochschullehrern, die beim Verfassen von Lehrbüchern in diese Datenbank einsehen oder teilweise an ihrer Erstellung beteiligt sind.

Mitte der 90er Jahre erschien mithilfe des PHARE-Programms ein mehrsprachiges Wörterbuch zur EU-Terminologie, das jedoch eine sehr beschränkte Auflage hatte und nur an bestimmte Verleger und Organisationen verteilt wurde. Somit war es unzugänglich für das breite Publikum und hauptsächlich für jene, die es am meisten gebraucht hätten - Übersetzer, Lehrer, Studenten.

Hier ist eine (wahrscheinlich nicht erschöpfende) Liste der Wörterbücher (Ausgaben und Online-Glossare):

- **Азбука на Европейската интеграция: Българо-английско-френски речник – Център ЛАКТЕА, Института за европейски изследвания и информация и Нов български университет.**
- **Англо-българо-френски речник по европейско право / Пенка Дамянова, Маргарита Руски . – София : Институт по публична администрация и европейска интеграция,**
- **Изпълнителна агенция по програма PHARE - Дирекция предприєдинителни програми и проекти – онлайн <http://www.iaphare.org/bg/dictionary/index.php>**
- **Терминологичен речник по право на европейския съюз: Орлин Борисов**
Издател: ИК “Арго Пъблишинг”
- **Europa-Portal des bulgarischen Außenministeriums mit Online-Wörterbuch <http://www.evroportal.bg/dictionary.php>**

Die Terminologiedatenbank des Zentrums für Übersetzungen und Redaktion verfügt über etwa 50 000 Termini, die durch die Direktion für Übersetzungen geprüft und gebilligt sind und mit den jeweiligen Ressortministerien abgestimmt worden sind.

Die 18 Fachglossare, die die Datenbank enthält, sind aber nur elektronisch verfügbar und sind in keiner Form veröffentlicht. Der Zugang zur Datenbank ist auf berechnigte Benutzer beschränkt.

3.2. *Kommentar zum terminologischen Bestand anhand von Beispielen*

Die Beispiele, die ich anführen möchte, betreffen wiederum die schon früher untersuchten Bereiche oder Punkte, wie Bezeichnungen für Organe und Institutionen, sowie Standardformeln der Rechtssprache generell.

- **Икономическия и социален комитет** - Economic and Social Committee / Wirtschafts- und Sozialausschuss / Comité économique et social - die anfänglich unterschiedlichen Entsprechungen haben sich auf diese einzige Bezeichnung festgelegt, die nicht nur am exaktesten ist, weil sie kein Analog zu anderen Einrichtungen hat, sondern sich auch durch die Medien und Lehrbücher eingebürgert hat.
- **върховен представител за общата външна политика и политика на сигурност** - High Representative for the common foreign and security policy / Hoher Vertreter für die GASP / haut représentant pour la politique étrangère et de sécurité commune - die erste Komponente dieses Ausdrucks hat den Sinn "höchster", doch ist dies insoweit richtig, als es der Ausdrucksweise des Bulgarischen in diesem Sinne entspricht.
- **достиганията на правото на ЕО** - acquis communautaire / Besitzstand der Gemeinschaft / acquis communautaire - In einigen Dokumenten, so beispielsweise auch der Übersetzung des Vertrags für eine Verfassung für Europa, kommt der Begriff "**Аки комюотер**" oder nur "**Аки**" vor, was im Bulgarischen nicht nur unverständlich, sondern auch absurd (sogar lächerlich) klingt weil es nichtssagend ist. Es ist zu empfehlen, im Weiteren von dieser Bezeichnung abzusehen.
- **непреодолима сила; непредвидени обстоятелства** - force majeure / Fall höherer Gewalt / force majeure - Die Formel für den Fall höherer Gewalt, die häufig in Rechtstexten generell vorkommt, ist in den untersuchten Dokumenten unterschiedlich übersetzt, dabei nicht durch die auch im Bulgarischen übliche Formel "**форсмажорни обстоятелства**". Es ist verwunderlich, woher diese Entsprechung kommt, da der Ausdruck sowie im Englischen, als auch im Französischen eindeutig ist.
- Die angenommene Zitierweise für die in den Texten angeführten anderen Rechtsakte hat sich nicht geändert und ist nach wie vor kritisch zu bewerten. Wie ich schon in meiner früheren Arbeit angemerkt habe, kann "Paragraph" nicht als untergeordnete Einheit für "Artikel" stehen, weil sie auch nach dem bulgarischen Rechtsverständnis nebengeordnet sind. Daher ist die Zitierweise wie z.B. "**член 225, параграф 1 от Договора за ЕО**" m.E. nicht richtig. Das ist eindeutig eine Interferenz aus dem Englischen, die bedauerlicherweise als einheitlich angenommen wurde.
- **Съобщаване, нотифициране, уведомяване** - dies sind die Entsprechungen für "Veröffentlichung" bzw. "Bekanntmachung" (meistens von Rechtsakten oder Beschlüssen), die Anwendung ist nicht nur uneinheitlich, sondern auch undifferenziert zwischen beiden Bedeutungen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Schwierigkeiten bei der Übersetzung von EU-Rechtsakten ins Bulgarische bestehen nicht nur darin, dass aus einer bislang völlig unbekannten Rechtsordnung übersetzt wird, die für die meisten Juristen (wie auch Übersetzer) ungewohnt ist, sondern auch in der Notwendigkeit, im Zuge des Übersetzens eine neue Terminologie zu etablieren.

Bei den Übersetzungen sind die häufigsten Fehler damit verbunden, dass eine Vereinheitlichung der Begrifflichkeit und der Ausdrucksweise fehlt sowie dass die notwendige Einheitlichkeit in der Form nicht eingehalten wurde. Ein anderer Teil der Fehler sind „echte“ Übersetzungsfehler, bei denen die übersetzten Begriffe zu rechtlichen Konsequenzen führen,

die vom Original abweichen. Der letzte Teil sind Flüchtigkeits- oder Stilfehler, die von einer mangelhaften Redaktionstätigkeit zeugen.

Es wurde in den letzten Jahren eine Entwicklung und Verbesserung des Übersetzungsbildes festgestellt. Die neuerdings angefertigten Übersetzungen weisen ein viel höheres Maß an Einheitlichkeit in der Ausdrucksweise und in der Form sowie in der Anwendung der Terminologie auf. Ältere Übersetzungen allerdings sind noch nicht korrigiert und so noch nicht auf den neuesten terminologischen Stand gebracht.

Die Terminologie zeigt viele Lehnübersetzungen und Fremdwörter; zuweilen sind als Entsprechungen für bestimmte Begriffe m.E. nicht sehr geglückte Entsprechungen gewählt. Diese sind jedoch einheitlich angewendet, was zumindest auf der Formseite zu begrüßen ist. Zu bemängeln ist immer noch das Fehlen von einschlägigen Wörterbüchern, ein beschränkter und erschwelter Zugang zur Terminologiedatenbank, dem Zentrum für Übersetzungen.

Meiner Auffassung nach kann die Qualität der Übersetzungs- und Redaktionsarbeit noch erheblich verbessert werden, insbesondere wenn man bedenkt, dass der EU-Beitritt nur noch wenige Wochen entfernt ist. Doch finde ich, dass sich dieses Problem auf natürlichem Weg lösen mit der Integration in die Übersetzungsdienste der EU-Organen wird.

Literatur

- Armbrüster, K. (1990): Rechtliche Folgen von Übersetzungsfehlern oder Unrichtigkeiten in EG-Dokumenten, *EuZW* (Europäische Zeitschrift für Wirtschaftsrecht), Heft 8.
- Arntz, R. (2001): Juristisches Übersetzen im Spannungsfeld von Recht und Sprache. - Dolmetschen und Übersetzen. Der Beruf des 21. Jahrhunderts (Akten des Kongresses des BDÜ-Landesverbandes Bayern November, 2001, Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer).
- Bhatia, V. K. (1994): Cognitive Structuring in Legislative Provisions. In: Gibbons J. (ed): *Language and the Law*, Longman UK, 136-155.
- Gibbons, J. (1994) (ed): *Language and the Law*, Longman UK.
- de Groot, G.-R. (1987): Problems of Legal Translation - The Point of View of a Comparative Lawyer. In: *Les Cahiers de Droit, Université de Laval, Québec*, vol. 28, No.4, dec., 793-812.
- Luttermann, K. (1999): Übersetzen juristischer Texte als Arbeitsfeld der Rechtslinguistik. In: de Groot, G.-R. / Schulze, R. (eds.). *Recht und Übersetzen*, Baden Baden, 45-57.
- Loehr, K. (1998): Mehrsprachigkeitsprobleme in der Europäischen Union. Eine empirische Analyse aus sprachwissenschaftlicher Perspektive, Frankfurt (M).
- Mazzarese, T. (1999): Legal Language and Translation: Six Main Sorts of Problems. In: Tomaszcyk, J. (ed): *Aspects of Legal Language and Legal Translation*, Lodz, 81-89.
- Mincke, W. (1991): Die Problematik von Recht und Sprache in der Übersetzung von Rechtstexten. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie (ARSP)* 77.
- Nussbaumer, M. (1999): Gesetzestexte als juristische Fachtexte? In: Eriksen, L. / Luttermann, K. (eds): *Juristische Fachsprache, Kongressberichte des 12th European Symposium on Language for Special Purposes*, Brixen/Bressanone, Lit. 2002, 21-42.
- Pommer S. (2003): Rechtsübersetzung und Rechtsvergleichung. Dissertation, Uni Wien.
- Sandrini, P. (1999) (ed): Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache. Tübingen.
- Heidinger, F. / Hubalek, A., Pramberger, M. (1998) (eds): Introduction to the Law and the Language of the European Union, Wien.
- Šarčević, S. (1999): Das Übersetzen normativer Rechtstexte. In: P. Sandrini (ed). *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*, Tübingen, 341-355.
- Stolze, R. (1992): Rechts- und Sprachvergleich beim Übersetzen juristischer Texte. In: Baumann, K.-D. / Kalverkämper, H. (eds.): *Kontrastive Fachsprachenforschung*, Forum für FSprF 20, Tübingen, 223-230.

Multilingual Corpus for Terminology Work: The LexALP Corpus of Legal Texts

Elena Chiocchetti & Verena Lyding, European Academy of Bozen-Bolzano,
elena.chiocchetti@eurac.edu, verena.lyding@eurac.edu

Abstract

This paper describes preliminary considerations and concrete work on a multilingual corpus, which is being built within a project aiming at the harmonisation of the spatial planning and sustainable development terminology used within the Alpine Convention. As it serves to support legal terminology work, the corpus is composed of legal documents of six Alpine countries (Austria, France, Germany, Italy, Slovenia and Switzerland) in the four official languages of the Convention (French, German, Italian and Slovene). Some corpus documents are available in three or four language versions. In fact, next to the Swiss legal texts, also relevant EU legislation, international law, and Alpine Convention documents are part of the corpus. These texts can ease the retrieval of translation equivalents in the other languages.

In this paper the criteria for text selection and classification of documents, as well as decisions on corpus architecture and interface design are explained. All aspects are presented with reference to the special designation of the corpus: quadrilingual terminology work for harmonisation purposes.

1. Introduction

Supranational communication among the Alpine states may be hampered due to two main factors: on the one hand, the countries of the Alpine arc use four distinct official languages (French, German, Italian and Slovene), on the other hand, there are traditional differences between the national legal systems, even between states using the same official language such as Germany and Austria. For example, whereas the German law distinguishes between *streng geschützte Arten* and *besonders geschützte Arten*, the Austrian Land of Steiermark makes a different distinction between *vollkommen geschützte Tiere* and *teilweise geschützte Tiere*¹. In short, while German legislation establishes different degrees of protection for a number of species, in Steiermark the law names a few animal species which are exempt from full protection in specific periods or circumstances and thus rather separates “fully protected animals” from “partly protected animals”.

Each legal system is deeply rooted in the history of a country and in the language that expresses it, even more so, if we consider that the law does not *use* the language, it is *made of* language² (Cortelazzo 1997: 36). Furthermore, legal terminology is often not consistent, neither between legal systems using the same language³, nor within the same system⁴. This

1 For more detailed information on the spatial planning and sustainable development terms described in this paper, such as definitions, equivalents in other languages etc., please refer to the terminology database within the LexALP Information system at <http://www.eurac.edu/lexalp>.

2 “[I]l diritto non si serve della lingua, ma è fatto di lingua.” (Cortelazzo 1997: 36)

3 See for instance, the EU term *chien drogue*, which corresponds to the French national term *chien renifleur*. The use of this term at European level is possibly due to the similarity to its equivalents in other languages (English *drug dog*, German *Drogenhund*, Italian *cane antidroga* etc.)

4 In Slovenia a “non-indigenous animal species” can be referred to either with the term *alohtona živalska vrsta* or with the term *tujerodna živalska vrsta*. For another example see the terms used to designate the culprit of a crime in Italian penal law: *reo*, *soggetto attivo del reato*, *agente* or *colpevole* (<http://www.eurac.edu/bistro>).

is especially the case when texts are translated and subsequently negotiated, as it happens within the Alpine Convention⁵: here synonymy, polysemy and ad hoc-neology are particularly frequent and diminish efficiency and immediateness of communication. For example, the Alpine Convention uses two terms to designate a “distribution atlas” in Italian, *atlante di diffusione* and *atlante di distribuzione*. If we compare it with the terminology used at national level, we notice that Italian law only uses the second term, which suggests that the neologism *atlante di diffusione* should be avoided within the Alpine Convention texts, as it may foster misunderstandings and probably originated in an imprecise translation⁶.

To address all these problems, the terminology on spatial planning and sustainable development used within and around the Alpine Convention shall be harmonised by an international group of experts, the *Harmonising Group*. This group will analyse the contrastive terminology work, previously carried out by terminologists and legal experts, covering six nations of the Alpine arc, namely Austria, France, Germany, Italy, Slovenia and Switzerland, and three supranational legal frameworks (EU law, International law and within the latter, the particular framework of the Alpine Convention). The Harmonising Group are in charge of defining a set of four translation equivalents for each concept analysed (one term for each language and one-to-one correspondence between equivalents) to be used within the Alpine Convention, thus trying to eliminate translation mistakes or unnecessary and confusing synonyms. At the same time, the risk of misunderstanding Alpine Convention terms shall be kept to a minimum: this is the reason why harmonisation will base itself on an accurate preparatory contrastive terminology work done for all legal systems involved, to make sure that the Alpine Convention terms adhere as much as possible to the national terminology in this field whenever possible and desirable.

The corpus described in the present paper is being built in the frame of a more ample Interreg IIIB project called LexALP, i.e. *Legal Language Harmonisation System for Environment and Spatial Planning within the Multilingual Alps*, aiming specifically at this harmonisation of the terminology used by the Alpine Convention in its four official languages. The corpus serves as a source of specialised terminology, legal definitions and linguistic contexts for the contrastive terminological analyses, which are stored in a terminology database⁷. Corpus, terminology database and other modules are part of an integrated system, the *LexALP Information System*. All modules are publicly available under the address <http://www.eurac.edu/lexalp>. The finished LexALP corpus will thus soon provide a free online resource of legal language texts in four languages.

2. Corpus design

The purpose of the corpus is to support terminology work prior to the activity of the Harmonising Group in all four project languages and for all legal systems involved. By implementing a corpus we provide large amounts of relevant language data (texts) and make them easily accessible and searchable via a common interface. The corpus is used for terminology retrieval

5 The Alpine Convention is a framework agreement for the protection and sustainable development of the Alpine region. It was signed in Salzburg (Austria) by Austria, France, Germany, Italy, Switzerland, Liechtenstein and the EU on 7th November 1991. Slovenia signed the convention two years later and Monaco became a party on the basis of a separate additional protocol. The Convention entered into force on 6th March 1995. (http://www.alpenkonvention.org/page1_en.htm).

6 For other examples refer also Sérasset et al.: to be published.

7 The terminology database is based on the Papillon model (<http://www.papillon-dictionary.org/Home.po>).

and analysis, i.e. it serves to search for terms, definitions and contexts to be fed into the terminology database. Next to facilitating the search for terminological data, the use of real world language data is strongly advocated by modern approaches in terminology, which do not consider the concept as a static and absolute entity outside the real world any more, but rather always analyse it embedded in its linguistic context. Hence, the real meaning of a concept (and therefore of the term which is used to refer to it) is determined by the words that accompany it in real life texts (Chiocchetti & Ralli: to be published).

2.1 Text selection criteria

A corpus is defined as “a large collection of authentic texts that have been gathered in electronic form according to specific criteria” (Bowker & Pearson 2002: 9). Special care was taken when determining the criteria of text selection, since “[t]he quality of the resulting terminology depends on the quality of the underlying corpus” (Gamper & Stock 1998/1999: 150). To best conform to the needs of terminology work in the context of the LexALP project, the criteria for the selection of corpus documents were jointly determined by legal experts and terminologists. This work was driven by the following principles:

- *entire documents only*
Single paragraphs or excerpts taken from more ample texts are not added separately to the corpus, in order to guarantee completeness and relevance of the selected texts.
- *strong relevance to the subjects of spatial planning and sustainable development*
Legal texts only marginally touching the selected subject fields are not included, in order to keep both legal and terminological relevance and correctness at the highest possible standard.
- *primary sources of the law for each legal system*
For every system at national and supranational level (see section 1) only normative texts are collected (laws, codes etc.). Again this guarantees sound quality of the texts and terminology. It also ensures their legal relevance and, on these grounds, their possible terminological impact on future legislation in the subject fields under analysis.
- *coverage of all official languages of the Alpine Convention*
For documents of the three supranational frameworks (EU law, international law and the Alpine Convention framework) as well as for texts of the Swiss legal system, all language versions for German, French, Italian and Slovene are included, if present.
- *latest amendments and versions of all legislation*
The corpus is meant to be a synchronic corpus and picture the state of legislation at time of collection (June - August 2005)⁸. In some legal systems very old texts are still in force and therefore are integrated into the corpus. Their presence within the corpus is justified by their legal relevance and the impact they still have on the current legal terminology.
- *terminological relevance*
Legally relevant legislation containing only lists of numbers, place names etc. are excluded from selection by the legal experts, both due to the lack of relevant terminology and the desire not to burden the corpus with data of limited use.

⁸ Future updates with new texts entering into force is generally possible but not foreseen at the current state of work.

2.2. General characteristics of the corpus

The collection of documents that results from the aforementioned selection criteria applied to nine legal systems shows the characteristics described below. For each property of the corpus, its relevance to terminology work is pointed out.

- legal systems: *six national legal systems and three supranational frameworks*

The legal documents analysed within the project are part of the Austrian, French, German, Italian, Slovene and Swiss legal systems⁹. Also EU legislation and international treaties have been collected to ensure coverage of the supranational legal systems of reference. Most important, Alpine Convention texts have been integrated into the corpus. Strictly speaking, the latter does not constitute a legal system per se: being an international agreement it should be considered part of international law, but for harmonisation purposes it seems useful to be able to analyse its texts and terminology separately from all other legal systems.

- languages: *French, German, Italian, Slovene*

The LexALP corpus comprises documents in the four languages used by the Alpine states in their respective legislations. These are also the official languages of the Alpine Convention. Terminology shall be harmonised in all four languages.

- subject fields: *spatial planning and sustainable development*

All collected texts address the subjects *spatial planning and sustainable development*. These two subject fields have been indicated by Alpine Convention representatives as the most urgent ones to be harmonised. Both subjects are delimited and subdivided differently by each legal system. For the creation of the corpus, the description and subdivision contained in art. 9 of the Alpine Convention Protocol on Spatial Planning and Sustainable Development were chosen as a common reference point (see also fig. 1 below).

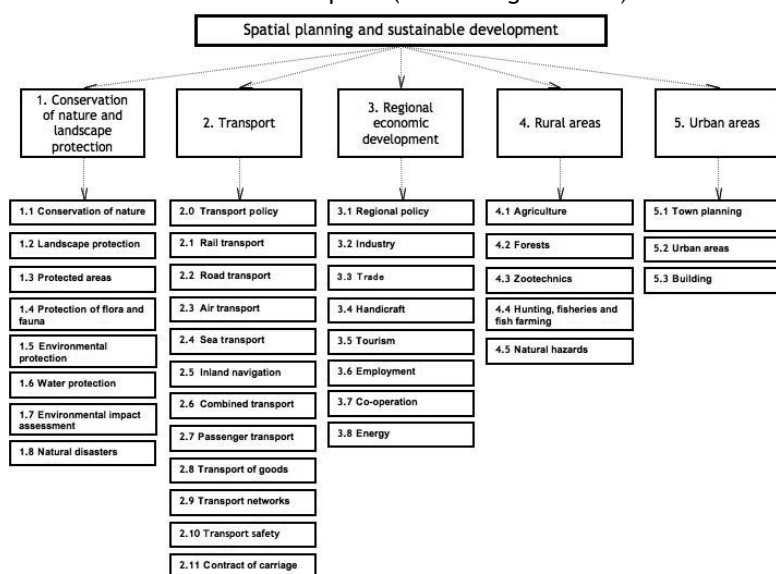


Figure 1: overview of subfields

⁹ Also Liechtenstein and Monaco are part of the Convention, however, their legal texts can not be taken into consideration within the frame of the current project.

- text type: *legal texts*

Experts for each legal system selected the latest versions and amendments of legal texts relevant to spatial planning and sustainable development at the time of corpus collection (summer 2005). As these issues are regulated at different levels, also the collected documents represent different levels of legislation: for instance, whereas landscape protection issues are regulated at the level of the single *Länder* in Austria, in France such strong delegation of competences is not implemented. As a consequence, the Austrian corpus section contains no federal legislation while the French section is composed only of French national law codes.

Table 1 shows the number of documents for each legal system. In addition, the legal levels regional (R), national (N) and supranational (SUP), which all documents are classified by, are specified. The three hierarchical levels are not represented equally among the different legal systems. As explained above, this is due to the fact that different legal systems exhibit a different intrinsic organisation.

legal system	AT	CH	DE	FR	IT	SI	Alp. Conv. INT	EU	total	
number of docs	612	119	62	612	490	213	40	149	795	3092
levels ¹⁰	R+N	N	N+R (Bavaria)	N	N+R (Friuli V. G.)	N	SUP	SUP	SUP	

Table 1: Distribution of corpus documents over legal systems

Altogether, the number of texts collected amounts to 3,095 and comprises in total 18,597,942 words in four languages and for 9 legal systems.

3. Corpus architecture

In the same way in which the content of a corpus has to be selected carefully (see section 2), decisions on corpus architecture are highly influenced by the requirements of terminology work. Language material employed in terminology retrieval and analysis has to account for transparency of its origin, type and status. It has to be guaranteed that the (usually large amounts of) data can be searched exhaustively and that all information is accessible in a structured manner. Next to working with sentence-like text units (as provided by keyword in context searches, so-called KWIC searches) the opportunity to also look at a wider context or to even go back to the original full text document should be given to the terminologist at any point. Whenever multilingual versions of one document are available, it is desirable to allow for parallel searches in two or more languages.

To comply with these demands the corpus is annotated in different ways.

3.1. Levels of annotation

Currently the LexALP corpus implements two levels of annotation: meta information for each document and information about text structure. The sets of meta data hold information for every single document, e.g. the title or passing date of the law. This information facilitates correct citation and thus answers for scientific reliability of data. Furthermore, it allows for retrieval of documents at a later date. In addition, each document is classified in respect to a

¹⁰ R = regional/*Länder* level, N = national/*Bund* level, SUP = supranational level

set of subfields of the subjects under analysis (see figure 1). Structural annotation adds markers to explicitly codify text structure, such as sentence and paragraph boundaries or likewise preamble, annex or title information.

Table 2 lists a number of categories adopted for structural annotation and meta data information.

META INFORMATION	• title of the document • abbreviation • official passing date • in Official Journal (number, date) • legal system • legal hierarchy (e.g. regional or national legislation) • language • translation status (e.g. original or translated version) • belonging to subfield (see figure 1 for full list of subfields)
STRUCTURAL INFORMATION	<u>simple structural segments:</u> • sentence • textual paragraph <u>structural segments with content related information about segment type:</u> • title • preamble, annex, ... • legal paragraph • chapter

Table 2: Meta data categories and categories of structural annotation

Another important level of annotation is the alignment of multilingual documents. In multilingual versions of one legal text the sentences corresponding to each other are associated to allow for multilingual searches in parallel texts. Though not yet realised for the LexALP corpus, the first step would be to align sentences and subsequently go down to align phrases or sentence fragments and even words, where possible.

3.2. Representation and storage of corpus data

3.2.1. Character encoding

The corpus documents are collected as raw text files. Due to the differing character sets commonly used to encode Slovene documents (ISO 8859-2/Latin-2) and documents in Italian, German and French (ISO-8859-1/Latin1)¹¹ all texts are converted to the overarching UTF-8 (UNICODE)¹² encoding.

11 For a description of the ISO-8859 charsets see <http://czyborra.com/charsets/iso8859.html>

12 <http://www.unicode.org>

3.2.2. Encoding of structural information

Structural annotation is added by converting the raw text documents into XML-structured files. In doing so, different algorithms determine the boundaries of each text segment by relying on textual elements as reference points: these elements are generally indicators for structural boundaries, such as sentence-end markers, symbols indicating a new legal paragraph and the like.

However, the XML-structured files only function as an intermediate representation of the corpus. In a subsequent step all text is imported into a relational database, together with its structural information (see section 3.2.4).

3.2.3. Organisation of meta information

For each corpus document the catalogue of meta information is completed manually. Associated with the corresponding text, the sets of information are stored in database tables. All documents are classified according to a common subset of meta information. In addition, each document is provided with the meta data that is peculiar to the specific legal system.

3.2.4. Storage of corpus and meta data

All corpus data (text, meta information and structural information) is stored in a relational database. Corpus text, structural information and meta data are kept in separate but interconnected tables. A scheme of the data model¹³ is given in figure 2.

The search engine used to access the corpus is imposed directly on the database.

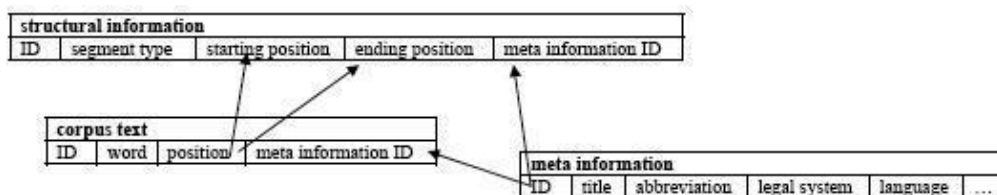


Figure 2: Scheme of table interconnection

4. Corpus interface

The corpus is accessible online via an html-based search page. The corpus search is free of charge and can be accessed via the LexALP project page¹⁴.

4.1. Search facilities

Corpus searches are carried out by entering a search term and specifying the amount and unit type of results. As an option, filter criteria can be selected to restrict the set of documents to be searched.

search term

When entering a search term, the user can choose between the following options:

- single-word search vs. multi-word search
- exact match vs. fuzzy match

¹³ For more technical information on the corpus structure refer to Lyding et al., to be published.

¹⁴ <http://www.eurac.edu/lexalp>

amount and unit of results

The user is able to specify/set the following variables:

- number of hits to be displayed
- unit of text that is to be searched and displayed (e.g. sentences, titles, textual paragraphs ...)

filter criteria for text selection

The set of documents to be searched can be restricted in respect to all meta data categories, e.g.:

- legal system (e.g. legal system = AT)
- title of the document
- abbreviation
- official passing date
- ...

4.2. Presentation of search results

The output of a search comprises all text segments that produced a suitable match with the search term (single or multi-word). The number of hits and the type of unit that was chosen for display determines how many hits are shown to the user and whether the text segments are displayed on sentence or paragraph level. According to the filter criteria indicated, only matches in the specified subset of documents are displayed.

Each retrieved text segment is presented together with an indication of the position in the text where it was found (e.g. *preamble* or *article 5*). In addition, the search term is highlighted and a link to the associated set of meta information is given.

5. Conclusions and Outlook

Corpus design and architecture are targeted at contrastive legal terminology work as the LexALP corpus:

- contains the latest versions of the most relevant documents for the subject under consideration, in this case spatial planning and sustainable development (→ synchronic terminology work);
- covers four languages and nine legal systems (→ multilingual and contrastive terminology work);
- provides easy access to detailed meta information for each document (→ correct and precise quotation in terminology entries);
- presents a search interface that allows for detailed filtering of the corpus documents (→ terminology work on specific smaller subfields).

Furthermore, within a next step multilingual documents will be aligned at sentence level. The trilingual (Swiss) and quadrilingual (Alpine Convention, EU and International law) documents will be searchable in parallel and will further contribute to ease and speed up multilingual terminology work.

Bibliography

- Bowker, Lynne / Pearson, Jennifer (2002): Working with specialized language. A practical guide to using Corpora. London: Routledge.
- Chiocchetti, Elena / Ralli, Natascia (to be published): Il raffronto terminologico tra il sistema giuridico italiano e gli ordinamenti tedescofoni: metodologia e possibile contributo dei corpora. Paper presented at the seminar *La traduzione del diritto comunitario ed europeo: riflessioni metodologiche*. Trento (I), 10th - 11th March 2006.
- Cortelazzo, Michele A. (1997): Lingua e diritto in Italia: Il punto di vista dei giuristi. In Schena, Leo (ed): *La lingua del diritto: Difficoltà traduttive. Applicazioni didattiche*. Milano: CISU, 35-50.
- Gamper, Johann / Stock, Oliviero (1998/1999): Corpus-based terminology. In: *Terminology* 5:2, 147 ff.
- Lyding, Verena / Chiocchetti, Elena / Sérasset, Gilles & Brunet-Manquat, Francis (to be published): The LexALP Information System: Term Bank and Corpus for Multilingual Legal Terminology Consolidated. Paper presented at the *MLRI-Multilingual Language Resources and Interoperability* workshop. Sydney (AUS), 23rd July 2006. <http://acl.ldc.upenn.edu/W/W06/W06-1004.pdf>.
- Sérasset, Gilles / Brunet-Manquat, Francis / Chiocchetti, Elena (to be published): Multilingual Legal Terminology on the Jibiki Platform: The LexALP Project. Paper presented at the *COLING/ACL2006*. Sydney (AUS), 17th - 21st July 2006. <http://acl.ldc.upenn.edu/P/P06/P06-1118.pdf>.
- Spina, Stefania (2001): Fare i conti con le parole. Introduzione alla linguistica dei corpora. Perugia: Guerra Edizioni.
- Streiter, Oliver / Stuflesser, Mathias / Ties, Isabella (2004): CLE, an aligned Tri-lingual Ladin-Italian-German Corpus. Corpus Design and Interface, LREC 2004, Workshop on *First Steps for Language Documentation of Minority Languages: Computational Linguistic Tools for Morphology, Lexicon and Corpus Compilation*. Lisbon, 24th May 2004.
- Streiter, Oliver / Voltmer, Leonhard / Ties, Isabella / Lyding, Verena (2005): Structuring Terminological Data: The BISTRO Proposal. In: *Terminology Science and Research*, 16. <http://www.uwasa.fi/hut/svenska/iitf>.

Mehrsprachigkeit im Recht: Hindernis oder Chance für Europa?

Sieglinde Pommer, Universität Wien, spommer@post.harvard.edu

Abstract

Dieser Beitrag untersucht die Auswirkungen des Sprachenpluralismus bei der Harmonisierung der Rechtstraditionen im Zuge der fortschreitenden Europäischen Integration und analysiert die speziellen Anforderungen, die ein mehrsprachiges europäisches Recht an den Übersetzer von Rechtstexten stellt. Die Autorin erörtert die besondere Dimension der Multilingualität im Rechtsbereich, regt ein neues Verständnis des für die europäische Identität prägenden Faktors der Mehrsprachigkeit an und zeigt die Bedeutung einer funktionierenden mehrsprachigen interkulturellen Fachkommunikation im Recht für eine neue europäische Rechtskultur auf.

1. Einleitung: Sprachenpluralismus und Europäische Integration

Die kulturelle Diversität Europas manifestiert sich in der sprachlichen Vielfalt. Trotz gewünschter Harmonisierung der europäischen Rechtstraditionen soll auch im Zuge einer fortschreitenden Integration Europas die Mehrsprachigkeit im Recht zur Wahrung von Bürgernähe, Transparenz, nationaler Identität und rechtlichem Gehör erhalten bleiben. So wird jedem Bürger aus Gründen der Demokratie ein Recht auf Information in seiner Muttersprache gewährt, um sich in seiner Landessprache an EU-Behörden wenden zu können und direkten Zugang zu allen Rechtsvorschriften zu haben (vgl. Manz 2002).

Die Europäische Union ist „das beeindruckendste Beispiel für internationale Multilingualität“ (Kelz 2002: 159-160) und der für die Mehrsprachigkeit betriebene Aufwand ist auch aus finanzieller und administrativer Sicht gewaltig (Christensen/Müller in Müller/Burr 2004: 14).

Die sprachliche Heterogenität Europas wird sich aus rechtlichen und tatsächlichen Gründen in absehbarer Zeit kaum reduzieren (Müller/Burr 2004: 72-73). Nach eigenen Erfahrungen mit den praktischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Mehrsprachigkeit während ihres Praktikums am Gerichtshof der Europäischen Gemeinschaften analysiert die Autorin Hürden und Potential der Mehrsprachigkeit im Europäischen Rechtsraum (Pommer 2006-2). Die Notwendigkeit der Entwicklung einer europäischen Rechtssprache, die nicht auf rein nationalen Rechtskonzepten basieren kann, stellt Jurisprudenz, Übersetzungswissenschaft und Linguistik vor eine Vielzahl neuer Probleme, die nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit gelöst werden können (vgl. Pommer 2006-4).

1.1. Grenzen der Mehrsprachigkeit?

Die Osterweiterung führte zu einem exponentiellem Wachstum der Sprachkombinationen, wodurch die Übersetzungskosten trotz verstärkten Einsatzes der Relay-Praktik von 550 Millionen Euro auf 808 Millionen Euro jährlich stiegen (Creech 2005: 27). Aus sprachpolitischer Sicht warf dies die alte Frage wieder auf, ob der Mehrsprachigkeit auf europäischer Ebene notwendige Grenzen gesetzt werden müssen, wie beispielsweise durch eine (auch offizielle) interne

Beschränkung der Arbeitssprachen (Manz 2002: 187), um die Praktikabilität und Effizienz der Gemeinschaftstätigkeit weiterhin zu gewährleisten.

In diesem Zusammenhang ist auch die Rolle der deutschen Sprache im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit (Gogolin et al. 1998: 293) neu diskutiert worden. Doch obwohl, mit Ausnahme von Rumänien, Deutsch generell im Osten der EU einen höheren Stellenwert als Französisch hat, ist doch das Englische auch hier die unangefochtene erste Fremdsprache geworden (Ross 2003: 63).

Das Sprachenproblem in Zusammenhang mit der EU-Osterweiterung ist zunächst ein quantitatives. Darüber hinaus ist keine der Ostsprachen im Westen weit verbreitet (Pommer 2006-3). Diese Fremdheit der osteuropäischen Sprachen macht zudem die "kulturelle Diversität und Divergenz zwischen West- und Osteuropa" (Ross 2003: 61) offensichtlich.

Mehrsprachigkeit als "sprachliche Interpenetration" birgt die Gefahr "kultureller Kontamination" (argumentiert Swallow in Tosi: 104), ein Aspekt, der im Rahmen der Rechtsangleichung zum Teil durchaus beabsichtigt ist.

2. Mehrsprachigkeit im Recht

Das Fehlen einer einheitlichen internationalen Rechtssprache erschwert die interkulturelle Fachkommunikation auf dem Gebiet des Rechts. Dennoch verläuft gerade in Europa die juristische Fachkommunikation zunehmend über Sprach- und Rechtsgrenzen hinweg. Die steigende Bedeutung des Europarechts sowie die mit der Globalisierung verbundene Amerikanisierung weckt Befürchtungen einer allmählichen Einebnung nationaler Rechtsunterschiede auf inhaltlicher wie methodischer Ebene sowie eines Verlustes an Individualität und Pluralität. Der immer wiederkehrende Ruf nach einer Lingua franca im Sinn eines „*English-only Europe*“ (Philipson 2003: 25) scheint jedoch gerade in der internationalen Rechtskommunikation besonders problematisch (vgl. oben 1.1).

2.1. Sprache und Rechtskultur

Die Spezifität der Rechtssprache liegt in der Unmöglichkeit des Rechts sich sprachunabhängig zu manifestieren (vgl. Pommer 2006-4). In der Mehrsprachigkeit wird diese Bindung des Rechts an die Sprache deutlich und das Verhältnis von Sprache und Recht somit neu in Frage gestellt. Die enge Verknüpfung der englischen Sprache mit dem Common Law zeigt die Kulturabhängigkeit von Rechtswissen und macht die komplexe Interaktion zwischen Sprache, Recht und Kultur deutlich.

2.2. Inkongruenz und Systemgebundenheit der nationalen Rechtsterminologien

Jeder Staat hat sein eigenes Rechtssystem und somit eine im Prinzip völlig autonome juristische Terminologie. Bestimmte Rechtsbegriffe erfüllen außerhalb ihres Rechtssystems keine Funktion, da gewisse Institutionen in einer anderen Rechtsordnung gänzlich unbekannt sind. Manchmal wiederum werden weitgehend vergleichbare Rechtskonzepte in verschiedenen Rechtsordnungen lediglich unterschiedlich bezeichnet. Diese Systemgebundenheit der Rechtssprache führt dazu, dass auch innerhalb eines Sprachraumes unterschiedliche Rechtssprachen bestehen und ein und derselbe Terminus in verschiedenen Rechtssystemen unterschiedliche Begriffe repräsentiert (Pommer 2006-1). Nationale Instanzen neigen dazu, ihr nationales Verständnis auf den Umgang

mit gemeinschaftsrechtlichem Vokabular zu übertragen, doch ist eine völlige Äquivalenz niemals möglich (vgl. Larson 1998).

3. Mehrsprachigkeit im Europarecht

Wie bei mehrsprachigen Rechtsordnungen (z.B. Schweiz und Kanada), wo eine einzige Rechtsordnung mehrere Amtssprachen verwendet, sowie in bestimmten internationalisierten Rechtsgebieten (v.a. im Völkerrecht), besteht auch im Europarecht die Kommunikationsgemeinschaft aus mehreren Sprachgemeinschaften, die ein identes Recht in verschiedenen Sprachen, in multilingualer "Europarechtsterminologie", beschreiben. Im Unterschied zu mehrsprachigen nationalen Rechtsordnungen ist die Terminologie jedoch nur zum Teil vereinheitlicht und durch die Supranationalität, dem neben der Multilingualität zweiten Hauptmerkmal des Europarechts, kommt es zu einem bedeutenden „Rückkopplungseffekt“ auf die nationalen Rechtssprachen (vgl. Pommer 2006-3).

Das „eine Recht in vielen Sprachen“ (Kelz 2002: 161) befindet sich in einer Phase beschleunigter Expansion (Christensen/Müller in Müller/Burr 2004: 9-10). Mittlerweile sind alle Rechtsgebiete mehr oder weniger vom Europarecht beeinflusst. Selbst wenn es sich allein um Unionsrecht handelt, wird der nationale Jurist sich oft der Begriffe bedienen, die ihm aus dem nationalen Recht vertraut sind, sich auf Grundsätze beziehen, die seinem nationalen Recht eigen sind, die in verschiedenen Rechtsordnungen sehr verschiedene Grade der Präzision bekommen können (Berteloot in Reichelt 2006: 29). Die europäische Rechtsrealität kann mit den jeweiligen nationalen nicht identisch sein, da sie neue Phänomene schafft, die transnationaler Natur sind, und keine direkten Präzedenzfälle oder Äquivalente hat. Aus dieser Perspektive können die Unterschiede zwischen den europäischen und den nationalen Rechtsterminologien als "linguistische Bereicherung" angesehen werden (Tosi 2003: 118).

3.1 Doppelte Systembindung

In jeder Rechtsordnung bestehen zwei Ebenen der Rechtssprache nebeneinander, nämlich die europäische sowie die jeweilige nationale. Die Verschiedenheit der begrifflichen Opposition befindet sich in jeder der beteiligten Sprach- und Rechtskulturen in beständigem Fluss. Die europäische Rechtssprechung hat sich in ihrem Vokabular von national geprägten Begriffsbezeichnungen entfernt. „Bei Begriffen [der europäischen Rechtsordnung], die aus einer nationalen Rechtsordnung entsprungen sind, ist nicht sicher, dass sie mit dem nationalen Begriff übereinstimmen“ (Berteloot in Reichelt 2006: 34).

Diese doppelte Systembindung zeugt vom einem neuen Verhältnis von Rechtsbegriff und Rechtsordnung, erklärt die wechselseitige Beeinflussung von Rechtssprachen und Rechtstraditionen und ist aufgrund der resultierenden "Multi-Ambiguität" (Pommer 2006- 2) der Transparenz abträglich.

3.2 Rolle des Gerichtshofes der Europäischen Gemeinschaften

Der wesentliche Unterschied zwischen dem Europäischen Gerichtshof (EuGH) und nationalen Gerichten liegt in der Mehrsprachigkeit. Abweichungen zwischen verschiedenen Sprachversionen, die alle als gleich authentisch anzusehen sind, haben Unsicherheit in Bezug auf die wahre Bedeutung des Textes erzeugt. Darüber hinaus sind europäische Rechtstexte von Dokumenten beeinflusst, die nur in bestimmten Sprachen erscheinen. Dies erhöht die Schwierigkeit für jene,

die dieser Sprachen nicht mächtig sind, ihre sich daraus ergebenden Rechte geltend zu machen und erhöht somit die Rechtsunsicherheit (Creech 2005: 28, 31 und 36).

Bei inhaltlich abweichenden Sprachfassungen dient der Blick in andere Sprachen also der Erleichterung einer an sich sinnvollen Interpretation (Kathrein in Reichelt: 76-77). Bei „geringstem Zweifel“ an der Korrektheit einer Sprachversion verpflichtet der EuGH den Rechtsanwender, diese mit allen weiteren zu vergleichen (EuGH Rs. 238/81 (CILFIT), Slg. 1982, hier: S. 3415). Dies bedeutet, dass für nationale Instanzrichter zwar grundsätzlich die Richtigkeitsvermutung hinsichtlich der jeweiligen Sprachfassung gilt, bei Zweifeln der Fall aber dem EuGH zur Klärung vorgelegt werden muss (Ross 2003: 56-57). Vor dem EuGH darf jede Sprachversion als Argumentationslinie vorgebracht werden, und zwar auch dann, wenn keine Verfahrenspartei dieser Sprache tatsächlich mächtig ist. Aus diesem Grund kann ein Kläger aus einem Mitgliedsstaat sich nicht mehr ausschließlich auf die eigene Sprachversion des Gemeinschaftsrechtstextes verlassen, sondern muss (zumindest theoretisch) auch jede einzelne andere Sprachversion konsultieren, um den wahren Bedeutungsgehalt zu ermitteln. Der EuGH betont die Implikationen der Authentizität aller Sprachversionen, welche die Sprachfassungen in eine besondere Beziehung der Interdependenz stellt. Die authentische Textbedeutung wird erst in Gesamtschau aller gebildet (Creech 2005: 29).

Aus juristischen wie linguistischen Gründen bevorzugt der Gerichtshof auf den Gebrauch bestimmter nationaler Begriffe zu verzichten und bevorzugt oft Wörter aus dem allgemeineren Sprachgebrauch, „die sich nicht nur leichter und sicherer übersetzen lassen, sondern auch auf einer breiteren Basis auf dasselbe Verständnis stoßen“. Die Rechtssprechung des EuGHs soll ja über den Einzelfall hinaus Anwendung finden. Der Gerichtshof fungiert häufig als „Brücke für die juristische Terminologie der nationalen Rechtsordnungen“ in das europäische Recht und diese findet manchmal sogar über das Gemeinschaftsrecht Eingang in das Recht anderer Mitgliedsstaaten (Creech 2005: 34).

4. Folgen für die Rechtsübersetzung

Die direkte Geltungswirkung der supranationalen Rechtsvorschriften macht zur Wahrung des Transparenzgebots die Übersetzung der Rechtstexte notwendig, da nur so der direkte Zugang gewahrt werden kann. Die Europäischen Union hat mehr Amtssprachen als jede andere internationale Organisation, auch wendet keine andere Einrichtung ähnlich hohe Kosten für Übersetzungs- und Dolmetschdienste auf (Tosi 2003: 119).

Am Gerichtshof der Europäischen Gemeinschaften, wo juristische Texte mit besonders fachspezifischem Charakter übersetzt werden, versucht man mit der Beschäftigung von so genannten Juristen-Übersetzern mit vollständiger juristischer Ausbildung den Anforderungen an den hohen translatorischen Schwierigkeitsgrad gerecht zu werden.

Die Hauptprobleme beim Übersetzen von Rechtstexten ergeben sich in erster Linie aus der unterschiedlichen Einbettung in die nationalen Rechtsordnungen. Da eine vollständige Abstraktion nicht möglich ist, müssen das fremde Recht mit dem eigenen Rechtsverständnis verglichen, kritisch reflektiert und die Unterschiede im interlingualen Rechtskulturtransfer explikativ kommuniziert werden. In diesem Zusammenhang besteht die große Gefahr falsche Annahmen über fremde Rechtsinstitute anzustellen (vgl. Pommer 2006-4).

Spezifische Folgen der Mehrsprachigkeit bei der Übersetzung von EU-Recht ergeben sich insbesondere in folgenden Problembereichen:

4.1. Unbestimmtheit der EU-Rechtsterminologie

Aus rechtlicher Sicht lässt die Notwendigkeit für ein in allen Mitgliedsstaaten einheitlich geltendes Europarecht keinen großen Platz für terminologischen Spielraum (Tosi 2003: 118). EU-Rechtsbegriffe sind in ständiger Entwicklung und erhalten - anders als nationale Rechtsbegriffe - diverses Input von vielen verschiedenen Rechtsordnungen. Dies führt nicht selten zu Schwierigkeiten bei der Feststellung ihrer genauen Bedeutung.

Der so genannte "Europäische Referenzrahmen" beeinflusst die Wahl des Zielterminus entscheidend, doch stellen sich in der Regel Probleme, wenn im Gemeinschaftsrecht Begriffe verwendet werden, die in einem nationalen Recht bereits 'besetzt' sind (vgl. Burr/Gréciano 2003: 77).

Zur Unschärfe tragen weiters die Vielzahl politischer Formelkompromisse im Primärrecht bei sowie die Tatsache, dass die Redaktion häufig unter starkem zeitlichen Druck erfolgt (Loehr 1998: 11). Ist Vagheit eine grundsätzliche Eigenschaft von Rechtsbegriffen (Pommer 2006: 6), so resultiert die Unbestimmtheit von EU-Rechtsterminologie zumindest zum Teil aus dem Zusammenkommen unterschiedlicher Rechtssysteme.

4.2. Aufhebung der traditionellen Unterscheidung von Ausgangs- und Zieltext

Bei EU-Rechtstexten ist die traditionelle Unterscheidung von Ausgangs- und Zieltext aufgehoben, da alle Sprachversionen im Grunde ein einziges Rechtsinstrument darstellen. Da sämtliche Textversionen Originalfassungen sind, ist somit auch der Zieltext Originaltext und der Ausgangstext mehr als eine bloße Textvorlage. Beide beziehen sich nämlich mit gleicher Gültigkeit auf EU-Recht. Anders als in traditionellen Übersetzungsverfahren entstehen hier im Translationsprozess nicht nur Zieltexte, sondern die „Übersetzung“ wirkt auch auf die Gestaltung des Ausgangstextes zurück (Burr/Gallas in Müller/Burr 2004: 201 und 225). Translatorische Entscheidungen müssen also ohne die Möglichkeit, Original und Übersetzung in ein hierarchisches Verhältnis zu setzen, getroffen werden (vgl. Burr/Gréciano 2003: 11).

EU-Recht als Diskurs materialisiert sich in den unterschiedlichen Sprachfassungen als „Verweisungszusammenhang im Sinne Derridas.“ Die unterschiedlichen Sprachfassungen bilden gemeinsam den so genannten „*espace textuel multiple*, der den rechtlichen Plausibilitätsraum konstituiert“ (Burr/Gallas in Müller/Burr 2004: 221 und 225).

5. Potential der Mehrsprachigkeit

"Every language has its own mirror to see the world." (Burr/Gréciano 2003: 188) heißt es und nach Wittgenstein bedingt die Sprache das Vorstellungsvermögen; die Rechtssprache bestimmt somit die Grenzen des juristischen Weltbildes. Den größten Nutzen der Mehrsprachigkeit sehen manche im Erkennen der Relativität der eigenen Sprachwelt (Ehlich 2002: 50). Das Miteinander von verschiedenen Sprachen und Kulturen schafft neue Formen des Wahrnehmens und Denkens und "gewisse Ideen kommen eher in der einen als in einer anderen Sprache" (Tosi 2003: 13), was der rechtlichen Argumentation durchaus neue Anreize verleiht. Mehrsprachigkeit soll assoziative Kreativität und Flexibilität fördern, eine erhöhte Problemlösungsfähigkeit sowie eine größere Toleranz bei Unbestimmtheit bewirken (Manz 2002: 186-187), Mittel zur leichteren Erfassung des

Kontextes bereitstellen (Tosi 2003: 42) und ultimativ ein tieferes Verständnis und eine engere Kommunikation ermöglichen. Vielsprachigkeit führe zu "einer anderen Kommunikationskultur" (Manz 2002: 212).

Im Rechtsbereich erhofft man sich von der Mehrsprachigkeit eine Verbesserung der Qualität der Rechtssprache (Flücklinger in Kasirer/Gémar 2005: 361) und sieht in ihr eine große Chance für die Rationalität des Rechts (Burr/Gallas in Müller/Burr 2004: 240). Als Wettbewerbsvorteil und "schützenswerte Eigenart Europas" (Manz 2002: 187) soll sprachliche Vielfalt durch Vernetzung und Austausch Innovation und Entwicklung unterstützen.

5.1. Auslöser für Interdisziplinarität?

Angesichts der engen Bindung des Rechts an die Sprache erstaunt die geringe interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Rechts- und Sprachwissenschaft (Pommer 2006-4). Die zahlreichen Wechselwirkungen zwischen Recht und Sprache machen auch die Besonderheiten der Mehrsprachigkeit im Rechtsbereich aus.

Während das Übersetzen von Recht in einem mehrsprachigen Rechtssystem generell keine Probleme der Rechtsvergleichung aufwirft, da es sich nur um eine einzige Rechtsordnung handelt, erfordert der noch nicht abgeschlossene Vorgang der Verschmelzung juristischer Weltbilder und des Herausbildens einer europäischen Rechtssprache und eines charakteristischen europäischen Rechtsstils manchmal eine so genannte intralinguale "Übersetzung". Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn regional unterschiedliche Ausdrücke gebräuchlich sind und juristische Fachtermini formell und/oder materiell voneinander abweichen. Dies ist eine Problematik, mit der sich gerade die österreichische Rechtssprache nur allzu oft auseinandersetzen muss.

Trotzdem macht die Tatsache, dass man sich auf eine einzige Rechtsordnung stützen kann, rechtsvergleichende Untersuchungen keineswegs überflüssig. Gerade durch die Rolle des Europäischen Gerichtshofs als oberste Berufungsinstanz kommt es zu einer gegenseitigen Befruchtung der europäischen Rechtsauffassungen und Rechtssprachen untereinander, die gerade in der gemeinschaftsbezogenen Rechtsbedeutung zum Ausdruck kommt (vgl. Burr/Gréciano 2003: 12-13). Das mehrsprachige europäische Recht unterliegt somit Einflüssen verschiedener Rechtskulturen, die auf unterschiedliche Weise über- und aufgenommen sowie weiterentwickelt werden. Dies birgt jedoch auch die Gefahr falscher Annahmen über den Inhalt fremder Rechtsinstitute, die Missachtung verschiedenartiger Rahmenbedingungen und abweichender Funktionsweisen anderer Rechtsordnungen, die durch rechtsvergleichendes Wissen möglichst hintangehalten werden soll (Pommer 2006- 4).

In diesem Sinn kann Mehrsprachigkeit durchaus als Anreiz für eine verstärkte interdisziplinäre Herangehensweise wirken.

5.2. Mehrsprachigkeit und Rechtserkenntnis

Recht bedient sich der Sprache und wird durch sie konstituiert. Gilt Sprache als Instrument wissenschaftlicher Erkenntnis schlechthin, muss dies aufgrund der besonderen Interdependenz von Sprache und Recht bei der Rechtssprache in besonderem Maße zutreffen. Das komplex-dynamische Verhältnis von Recht, Sprache, Erkenntnis und Wissen wird insbesondere in der mehrsprachigen Fachkommunikation im Recht zum juristischen Wissenstransfer durch Sprache deutlich (Pommer 2006-4). Die Wissensdomäne Recht ist einem ständigen Wandel unterworfen. Die Mehrsprachigkeit ermöglicht einen umfassenderen Blick auf das Wesen des Rechts in den

unterschiedlichen Ausformulierungen des Rechtsgehaltes in den verschiedenen Rechtssprachen und ermöglicht auf diese Weise einen Gewinn an Rechtserkenntnis. Die Entwicklungen im Rahmen der europäischen Rechtsharmonisierung tragen zur Anerkennung der eines „juristischen Wertes der Multilingualität“ bei (Reichelt 2006: 9).

5.3. Neue Anforderungen an die Ausbildung europäischer Juristen und Rechtsübersetzer

Diese Entwicklungen stellen neue Anforderungen an die Ausbildung europäischer Juristen und Rechtsübersetzer und drängen auf einen verstärkten Einsatz und vermehrte Integration interdisziplinärer Arbeitsweisen, was bisher nur sehr begrenzte Umsetzung in Lehre und Forschung gefunden hat (Vgl 5.1).

Die Überzeugung, dass Sprachkenntnis eine für den Juristen wichtige Fähigkeit ausmacht, bekommt unter dem Einfluss der europäischen Mehrsprachigkeit eine neue Dimension, die auch in Lehre und Forschung auf einen neuen europäischen Trend zur Interdisziplinarität hoffen lässt (Pommer 2006-5).

6. Ausblick: Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Auftrag

Stellt die Sprachenvielfalt nun ein unüberwindbares Integrationshindernis dar oder kann sie als Chance für den europäischen Rechtsraum begriffen werden?

Fest steht, dass die Sprachenvielfalt als konstituierendes Merkmal europäischer Identität gilt (Burr/Gallas in Müller/Burr 2004: 195). Diese „multilinguale Identität“ beinhaltet auch im Rechtsbereich das Verstehen, das Verständnis und die Offenheit für andere Rechtskulturen wie auch das Bewusstsein für die eigene Rechtstradition (vgl. Gunesch in Tokuhama 2003: 219).

Das vielsprachige Europa ist auf der Suche nach einer gemeinsamen Rechtssprache zur Kommunikation der rechtlichen Unterschiede (vgl. Berteloot in Reichelt 2006: 18) und zur Klärung der „rechtskulturellen Identität“ (Gunesch in Tokuhama 2003: 228). Aufgrund der zunehmenden Bedeutung des supranationalen Europarechts, dessen Rückkopplungseffekt auch nationale Rechtsordnungen und Rechtssprachen tiefgreifend verändert, stellt die komplexe Problematik der Mehrsprachigkeit nach wie vor eine der größten Herausforderungen für das europäische Einigungswerk dar (vgl. Gogolin et al. 1998). Schon 2007 ist die nächste Erweiterungsrunde der EU mit Bulgarien und Rumänien zu erwarten (Pommer 2006-3). Im nächsten Jahr soll weiters auch ein neuer Ansatz der EU zur Mehrsprachigkeitsförderung vorgestellt werden.

Die viel zitierte „Europakompetenz“ (Burr/Greciano 2003: 46) soll auch die Fähigkeit und Bereitschaft zu interkulturellem Gedankenaustausch im Recht umfassen. Dabei ist besonders auf die Verständlichkeit von Rechtstexten (Pieler in Reichelt 2006: 11) und auf die Hintanhaltung der Entwicklung einer „Languageshopping“-Praxis (Christensen in Burr/Gréciano 2003: 12) zu achten.

Es ist Aufgabe einer engagierten europäischen Sprachpolitik, durch das Wissen um die „Kosten der Einsprachigkeit“ (Vgl. Creech 2005) das Konzept der Mehrsprachigkeit in einem europäischen Sinn neu zu definieren (Vgl. Durmüller 1996), so dass es einen echten Dialog ermöglicht, der Differenzen in den europäischen Rechtskulturen besser sichtbar und artikulierbar macht und damit einen bedeutenden Beitrag zur Transparenz leistet.

Auch in Hinkunft wird die „Mehrrechtssprachigkeit“ in der juristischen Fachkommunikation prägend für die Harmonisierung der europäischen Rechtstraditionen und richtungsweisend für eine neue europäische Rechtskultur sein, die das europäische Erbe der sprachlichen und rechtlichen Diversität als Chance für ein umfassenderes Rechtsverständnis begreift.

Bibliographie

- Burr, Isolde / Gréciano, Gertrud (Hrsg.) (2003): Europa: Sprache und Recht. Baden-Baden: Nomos.
- Creech, Richard L. (2005): Law and Language in the European Union The Paradox of a Babel "United in Diversity". Groningen: Europa Law Publishing.
- Durmüller, Urs (1996): Mehrsprachigkeit im Wandel. Zürich: Pro Helvetia.
- Ehlich, Konrad / Schubert, Venanz (Hrsg.) (2002), Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Gogolin, Ingrid / Graap, Sabine/List, Günther (1998): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Kasirer, Nicholas / Gémard, Jean-Claude (Hrsg.) (2005): Jurilinguistique: Entre Langues Et Droits, Montréal: Thémis/Bruylant.
- Kelz, Heinrich P. (Hrsg.) (2002): Die sprachliche Zukunft Europas - Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik. Baden-Baden: Nomos.
- Larson, Mildred L. (1998): Meaning-Based Translation A Guide to Cross-Language Equivalence. Lanham / New York / London: University Press of America.
- Loehr, Kerstin (1998): Mehrsprachigkeitsprobleme in der Europäischen Union Eine empirische und theoretische Analyse aus sprachwissenschaftlicher Perspektive. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Manz, Viviane (2002): Sprachenvielfalt und europäische Integration Sprachenrecht im Spannungsfeld von Wirtschaft, Politik und Kultur. Zürich/Bern: Schulthess/Stämpfli.
- Müller, Friedrich / Burr, Isolde (2004): Rechtssprache Europas - Reflexion der Praxis von Sprache und Mehrsprachigkeit im supranationalen Recht. Berlin: Duncker & Humblot.
- Philipson, Robert (2003): English-Only Europe? Challenging Language Policy. London/New York: Routledge.
- Pommer, Sieglinde (2006-1): Legal Terminology: Investigating the Complex Challenges of Translating System-Bound Concepts. in: Budin, Gerhard (ed), Advances in Terminology Studies. Würzburg: Ergon Verlag.
- Pommer, Sieglinde (2006-2): Legal Terminology and European Integration. In: Proceedings of the Warsaw International Forum on "Court Interpreting and Legal Translation in the Enlarged Europe". Warszawa: TEPIIS.
- Pommer, Sieglinde (2006-3): New Challenges for Legal Translation in the Enlarged Europe. In: Proceedings of the Warsaw International Forum on "Court Interpreting and Legal Translation in the Enlarged Europe". Warszawa: TEPIIS.
- Pommer, Sieglinde (2006-4): Rechtsübersetzung und Rechtsvergleichung Translatologische Fragen zur Interdisziplinarität. Frankfurt/Main: Peter Lang, Europäische Hochschulschriften, Reihe 21, Band 290.
- Pommer, Sieglinde (2006-5): Teaching Legal Translation: A Case for Interdisciplinary Didactics. In: Booklet of Abstracts of the 5th International Research & Practical Conference "Problems of Teaching Translation in a Language Higher School" held at Moscow State Linguistic University on 14-15 April 2006. Moscow: State Linguistic University.

- Pommer, Sieglinde (2006-6): Vagueness in Legal Terminology. In: Conference Proceedings of the 47th Annual Conference of the American Translators Association, New Orleans: ATA.
- Reichelt, Gerte (Hrsg, 2006): Sprache und Recht: unter besonderer Berücksichtigung des Europäischen Gemeinschaftsrechts; Symposium, Wien, 10. Dezember 2004. Wien: Manz.
- Ross, Andreas (2003): Europäische Einheit in babylonischer Vielfalt Die Reform des Sprachenregimes der Europäischen Union im Spannungsfeld von Demokratie und Effizienz. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Tokuhamma-Espinosa, Tracey (Hrsg, 2003): The Multilingual Mind Issues Discussed by, for, and about People Living with Many Languages. Westport, CT/London: Praeger.
- Tosi, Arturo (Hrsg.) (2003): Crossing Barriers and Bridging Cultures - The Challenges of Multilingual Translation for the European Union. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

**Anthropologische Ansätze
zu Sprache und Evolution**

**Approcci antropologici
alla lingua e all'evoluzione**

**Language and Evolution:
Anthropological Approaches**

7

Memes and Language(s): a Co-evolutionary Approach

K. Simitopoulou-Kotzamani, N. I. Xirotiris, Laboratory of Anthropology D.U.TH., Greece

simit@he.duth.gr, xirot@he.duth.gr

Abstract

Human evolution could be studied as the result of a continuous interaction of natural and cultural factors. The biological background constitutes the unquestionable basis on which the various cultural structures develop, in permanent interaction with their environments.

Recently introduced discussions on the role of memes (i.e. units of transmitted cultural information) in parallel to genes (i.e. units of transmitted biological information), could contribute in the enlargement of linguistic debates as well.

Issues like birth, distribution, viability or death of a language could be viewed through a neo-Darwinian synthetic perspective. Mathematical models of genetic evolution, could be analogously applied in linguistic fields, properly introducing the memes concept. Benefits and limits of such approaches are discussed in this paper.

1. Introduction

It was in the early '70s when R. Dawkins originally introduced the term "memes"¹, in his challenging book "The selfish gene", defining them as "units of cultural information", (of cultural transmission, of imitation). Referring to the development of human culture, memes play a role analogous to the role of genes in biological evolution. Today, the debate on human co-evolution (the interaction of biological and cultural factors during the integrated evolutionary process of humankind) constitutes one of the most attractive issues in the cognitive fields of Philosophy and Science.

Nowadays methodologies of reductionism, having created rigid demarcation lines between scientific disciplines, seem to reach a dead-end. A synthetic perspective and a systemic approach, where the different points of view meet in a holistic synthesis, tend to replace the fragmentary study of such complex issues as human evolution (including the evolution of language).

Within this framework, the still fluid and sometimes overlapping ideas of cultural evolution, co-evolution and memetics, constitute a fruitful field of thoughts and debates, helping to bridge the gap between sciences and humanities.

The present communication refers to the issue of memes in the evolution of languages through time, within various cultural (especially linguistic) environments. Complex systems of language memes evolve through time undergoing transformations, which could be studied on the basis of their analogies to natural selection processes.

1.1. Co-evolution: the continuous nature/nurture interaction of humans

In a pure biological context co-evolution is perceived as the interactive co-existence of different species within a certain ecosystem (e.g. microbes or bacteria in the human body). However,

¹ The term is related to the greek "μιμησις" (mimesis) that means *imitation*.

under a broad holistic approach, the term co-evolution refers to the simultaneous evolution of both natural and cultural traits, mutually influencing each other, as humankind proceeds through time.

Several general ideas about evolution concern all living creatures, including humans:

- Evolution concerns totals of populations rather than individuals;
- Variability within and between populations is a fruitful substrate for evolution;
- Selection functions upon several alternative genotypes, among which only those with the best fitness in the particular environments are sustainable.
- Evolution (at population level) can be described as a change of the gene pool content, expressed as alternation of gene frequencies through time;
- The changes observed at a certain moment are the collective result of the dynamic interaction of evolutionary forces (mutation, migration, random genetic drift and natural selection);
- Any living population is *de facto* evolutionary successful, since it has responded positively to its environmental challenges, being able to produce and sustain potentially fertile off-springs.

Through this long lasting dynamic process the human creatures developed a powerful brain, thus becoming *homo sapiens*, able to think and communicate through symbols, an ability which, among others, was fundamental for the development of language. The physiological and mental genetic predisposition of humans to use language(s), led to the development of advanced intercommunication codes. This unique qualification was crucial for the gradual transition of human population groups from herds to tribes, to societies, up to today's cyber-society.

Although there is no way to distinguish sharply when and how this evolutionary "upgrade" has happened, it is undeniable that language offered a great evolutionary advantage towards the creation of collective culture, in favour of the populations' survival.

Culture is derived in human populations, it is heritable at group level, it is variable according to its (natural and cultural) hosting ecosystems, it evolves. Actually the evolution of cultural traits in human populations cannot be viewed separately from their biological basis and their natural environments. Only those who survived and reproduced themselves in their ecosystems, those with the best fitness to their natural environments, were able to promote their cultures (language, beliefs, traditions etc.)

Vice versa, a process of cultural selection also operates. Frequencies of cultural traits and attitudes can change through time, responding to the challenges of the contemporary cultural environment. This affects the mating systems and reproductive choices, gradually leading to the alternation of the gene pool (or the biological profile) of a population. As culture evolves, it feeds back biological evolution, actually modifying the biological structure of the population.

Consequently, co-evolution, i.e. the continuous interaction of biological and environmental (including cultural) factors through time is recognised as the driving force of unlimited brain development, which, in turn, crucially influences endless environmental transformation.

According to Steven Pinker

"Nature and Nurture are not alternatives. Learning itself must be accomplished by innate circuitry, and what is inert is not a set of rigid instructions for the behaviour but rather programmes that take the information from the senses and give rise to new thoughts and

actions. Language is a paradigm case: though particular languages, like Japanese or Yoruba are not innate, the capacity to acquire languages is a uniquely human talent. And once acquired, a language is not a fixed list of sentences, but a combinational algorithm allowing an infinite number of new thoughts to be expressed.”

1.2. *Analogies between biological and cultural evolution: a systematic approach*

The idea that cultural evolution could be modelled on the same basic principles of variation and selection that underlie biological evolution has already been discussed by Boyd/Richerson (1985), Cavalli-Sforza/Feldman (1981), Dawkins (1976, 1982), Dennett (1995), Durham (1991), Lumsden/Wilson (1981), Millikan (1984) and Sperber (1996) who elaborated various conceptual frameworks for dealing in a unified manner with both biological and cultural evolution.² Dawkins’s model based on memes replication is perhaps the most widely known. However, a shift from genes as replicating units of biological information to a new, higher order, type of (replicating) units of cultural information, achieved thanks to the evolution of the brain, requires more detailed elaboration of these new units of analysis, i.e. memes.

When viewed as structures consisting of discrete “units”, both biological and cultural systems seem to share very interesting analogies. These analogies concern the structural elements of the two systems (units of information, genes or memes respectively), as well as their interrelationships.

The minimum requirements for the transformational change of each system include:

- Units of transmission. These are the genes in their variant forms (alleles) for the genetic system and the memes (and allomemes respectively) for the cultural one. The total of the genetic variability constitutes the gene pool of a population, while the total of the meme counterparts formulate its meme (culture) pool.
- Sources of Variation. Assumed to be random for the genetic system, these are: mutation³ (primary source), recombination⁴ and migration (secondary sources of genetic variation). The respective sources of variation, however, within the cultural system may either be random or deliberate. Innovation could be considered as “cultural mutation”, synthesis corresponds to genetic recombination, while the migration or diffusion of cultural traits may be equated to gene distribution through spatial migration of populations.
- Mechanisms of transmission. Reproduction, the genetic mechanism, is achieved through gametogenesis and mating, thus being a mechanism of vertical transmission from ancestors to their offspring. Communication, the cultural equivalent of reproduction, includes teaching, learning and imitation. It functions vertically, horizontally and obliquely, it can be reciprocal and its capacity to spread memes is variable. Thus, the cultural reproduction displays a higher order of complexity. Whereas in the genetic system the ratio of receivers/transmitters is fixed at 1:2 per generation, in the cultural one the more powerful the communication means, the greater the memes’ vectors and the shorter the transmission time. The broader and faster dissemination of memes, as mass media develop, explains the exponential acceleration of our cultural evolution.

² Darwinian approaches referring to language have been expressed by William Croft (2000), Gary Cziko (1995), Richard Dawkins (1982, 1989), Terence Deacon (1997), Murray Gell-Mann (e.g. 1992, 1995), Roger Lass (1990, 1997), Salikoko Mufwene (1999, 2001), Hermann Paul (1920), Nikolaus Ritt (1995, 1996, 2004), et. al.

³ Mutation is the process whereby genes change from one allelic form to another.

⁴ In general, any process in a diploid cell that generates new gene combinations of parental alleles.

- Processes of transformation. Biological evolution proceeds through gene frequency changes in populations, which occur under the influence of evolutionary forces, namely mutation, migration, genetic drift⁵ and natural selection⁶.

The interaction of the functional background of variation, replication and differential fitness⁷ with of the aforementioned forces, causes the continuous evolution.

If memes are defined as (cognitive) information structures, able to replicate through human hosts (vectors) and to influence their behaviour to promote their replication, it follows that the cultural evolution process is based in turn on innovation and synthesis, migration and diffusion, cultural drift and cultural selection, which all lead to meme frequency changes.

Within this general framework, memes are also subject to of a selection process corresponding "natural selection", since they vary (due to "mutations" in transmission, mental storage or deliberate changes), they replicate in many copies, they are disseminated and they differ in fitness within the varied cultural environments. Phenomena of competition, population dynamics and adaptation of memes are surprisingly similar to their biological counterparts.

However, whereas both genes and memes require a *carrier* a *vector* in order to survive, it seems that systems of memes are systems of higher order, if we take under consideration the plethora of fundamental structural units (memes), the multiple dimensions of memes' transmission, the (longer?) duration of existence, and the accelerated expansion capacity of memes.

1.3. Memes and the evolution of languages

Issues like the creation, the dispersion, the longevity, the extinction of a language or its maintenance possibilities, are puzzling linguists, but challenge other disciplines as well, since it becomes more and more acceptable that human traits cannot be properly understood outside an interdisciplinary dialogue.

Rethinking the language evolution within the memetics framework, one could shape more clearly the aforementioned issues.

The contemporary worldwide linguistic landscape integrates about 6000 languages, of differential prevalence. This is the instantaneous (in terms of evolutionary time) outcome of a long lasting process of cultural evolution, which started thousands of years ago, when the primitive humans developed the ability to communicate through repetitive, organised and commonly recognised sound signals, i.e. to use a certain language.

As mentioned above, the human language is a major outcome of the gradual development of the physiology of *homo sapiens sapiens*, especially the evolution of the brain and the organs related to voice articulation. Any normal human being bears genetically the ability to speak a structured language. Which kind of language this would be, depends upon the surrounding natural and cultural environment, which puts direct challenges to the humans living in it. Actually the available (or developing) language memes in a particular environment constitute the fundamental linguistic substrate of the population.

5 Genetic drift = random changes of gene frequencies through successive generations, which are observed in small size populations, isolated from larger ones.

6 Natural selection = differential rate of reproduction or differential fitness of the various alleles in a population.

7 Differential fitness = ability of the structural units to survive, to reproduce themselves, to be disseminated among many carriers and finally to maintain their stability in favourable environments

Languages and memes are intimately interrelated; indeed, language may have evolved as a continuous memetic (based on genetic) adaptation.

Languages can be seen as just one subset of the larger **memeplex** of culture. Indeed, languages are complex memes (memeplexes) in and of themselves;

In other words, the biological background of humans, their “hardware” sets limits to their development at a certain time. Several “software” sets (i.e. cultural or linguistic variations) could develop on the basis of the hardware potential, as responses to external challenges.

Able for a sophisticated inter-communication the human groups had a tremendous evolutionary advantage, which allowed them to dominate over their ecosystems. Especially after the invention of writing, complex language memes are preserved for thousands of years, they can be transferred in space and time and they can be adopted by distant populations as far as they provide them with better fitness to their cultural environment. Typography has been another great step towards the acceleration and wide spread of language memes, whereas the today’s high technologies bring memes’ dispersion and preservation far beyond any quantitative estimation.

1.4. Cases of language memetic evolution

In short-term thinking, there is a tendency to ignore that evolution (in general) is infinite and that the today’s linguistic situation is undergoing at every moment evolutionary procedures, which continuously change the human communication status. Like all biological populations languages arise, grow up, spread and die. According to a draft estimation, half of the (about 6000) languages used today will be eliminated in the next 100 years. In the same time, new sophisticated languages, especially those concerning new scientific fields (e.g. genetics or bioinformatics) develop rapidly to serve the contemporary needs of humankind.

The linguistic remains of the recent history of humankind record the evolutionary dimension of languages. Glorious widespread ancient languages are not used any more, having transformed to language fossils. Several smaller ones have been eliminated without any trace, after the death of their last user. However, sometimes language memes persist, though the culture with which they are associated may cease to exist, thus adapting the language itself to a new cultural context.

This is almost exactly the case with the language of Latin, which was spoken by the Roman civilisation. Though the Roman Empire fell, medieval scholars continued to use it as the language of academia, and it also remained the language of the Roman Catholic services. Through these routes, Latin was preserved over hundreds of years (with a few modifications; Church Latin and Roman Latin are distinct, especially in pronunciation) and is even now studied in many schools. Thus, the memes associated with Latin still propagate, even in modern times.

Hebrew is another case in point. The language of the ancient Jews was virtually dead, with the exception of church services and a few ancient documents. However, modern Jews in Israel made a conscious decision to revive this vestige of their ancient culture, and it is now making a comeback, especially as a ceremonial and scholarly language. Hebrew has also been successfully preserved through the efforts of adherents of memes associated with Hebrew (namely, Judaic culture).

The Greek language memes have a different evolutionary history. They successfully survived after the demolition of the ancient Greek civilisation in the intellectual environments of the Roman Empire, they co-existed for centuries with the Latin language memes in the Byzantine époque, and they remained alive in Greece and elsewhere during the Ottoman occupation. Nowadays they are still present in modern Greek, they are hidden in the background of several European languages and they still feed the pool of the scientific terminology.

Language is a strong indicator of memetic preservation. If a language, such as many American Indian languages, is used mainly by adults without continuity to the young generations, the memes associated with it are in danger of becoming extinct. This is indeed true of American Indian languages and cultures; more and more American Indians are deserting their tribal memes in favour of more successful replicators found in Western society. Indeed, the same is true of many traditional languages and their memeplexes; adherents are increasingly converting to more attractive and competitive Western memes.

Accordingly, we are witnessing the dominance of English language favoured by the today's globalised economy and science, which influences even the few remaining distant cultures.

In a linguistic environment favouring more and more the dominance of powerful languages (English for commercial and scientific reasons, Chinese for population reasons etc.), the adaptability of the lesser used ones in a high-tech global environment diminishes rapidly, eventually leading to their death.

The death of languages, a symptom of the death of cultures, although inevitable, actually decreases dramatically the cultural variability. However, we should be aware that variability, (either natural or cultural) is the ultimate source of evolution, which, without it, comes to the dead end of absolute uniformity. Thus, the efforts of the European Union to preserve the less spoken languages are extremely important for the survival of its cultural heritage.

1.5. Studying linguistics through mathematical models

Mathematical models used in population genetics could be (actually have already been) transferred, properly modified, to the field of memes, where they offer a more quantitative approach to issues related to language evolution. Such models are based on several assumptions:

- a simple language meme, is a piece of information. It could be a symbolic sound, a written symbol (letter), or a word.
- like genes, memes require a hosting organism, a vector, who carries, amplifies and disseminates them. However, genes could be eliminated when their carriers die without off-springs, whereas memes can be preserved regardless the existence of their vectors, since they have colonised other individuals' minds.
- more complex language memes are created as the complexity of the small society proceeds. Syntaxed sentences, songs, compact expressions are examples of such complex memes.
- like genes, memes are competitive to each other and undergo selection procedures imposed by their cultural environments.

Selected language memes (e.g. words, themes, phonetics, word "mutations") could be used as linguistic markers, (analogous to genetic markers) in order to:

- investigate the “linguistic distance” among dialects used by geographically isolated populations.
- make inferences about “common ancestor languages” and their split to several language branches, thus restoring language “pedigrees”.
- follow the migration paths of languages through time.
- apply parsimony algorithms to foresee the future of contemporary “linguistic ecosystems”.
- estimate language mutation rates, bottle neck effects, language memes’ flow among populations, etc.

Several pioneer works have been published in this field, opening new horizons in the scientific research, as for example those of R. D. Gray & Q. D. Atkinson : “Language Tree Divergence Times Support of the Anatolian Theory of Indo-European Origin” published in *Nature* (vol, 426, Nov.2003), or of Nowak et. al.: “Mathematical Modeling Evolution of Universal Grammar” published in *Science* (v 291).

Considering the surprising analogies between the genes’ and memes’ evolutionary processes, the delayed development of this field seems odd indeed. It could be attributed to the existing gap among linguists and geneticists, in terms of their educational background. The former are less aware of the analytic capacity of such models, whereas the latter, focusing on applied research, are not in priority interested in similar issues. However, the motivation of an interdisciplinary debate especially in the field of language evolution is an indispensable “must”. Replacing the scientific contradictions with synthetic approaches, bringing together whatever bridges disciplines instead of separating them, better understanding of such complex issues could be achieved.

Further reading

- Aunger, R. (2002): *The Electric Meme- A New Theory of How We Think*, The Free Press N.Y.
- Aunger, R. (2001): *Darwinizing Culture: The Status of Memetics as a Science*, Oxford University Press
- Blackmore, S. (1999): *The Meme Machine*, Oxford University Press
- Boyd, R. / Richerson, P.J (1985): *Culture and the Evolutionary Process*, Chicago University Press
- Brodie, R. (2004): *Virus of the Mind:: The New Science of the Meme*, Integral Press
- Cavalli-Sforza L.L / Feldman M.W,(1981): *Cultural Transmission and Evolution: a quantitative approach*, Princeton University Press
- Cavalli-Sforza L.L / Menozzi, P. / Piazza, A. (1995): *The History and Geography of Human Genes*, Princeton University Press
- Cavalli-Sforza L.L. (2004): *Genes, Peoples, and Languages*, University of California Press
- Dawkins, R. (1993): *Viruses of The Mind. Free Inquiry*
<http://physics.wisc.edu/~shalizi/Dawkins/viruses-of-the-mind.html>
- Dawkins R. (1976): *The Selfish Gene*, Oxford University Press
- Distin, K. (2004): *The Selfish Meme: A Critical Reassessment*, Cambridge University Press
- Duram, William, H.(1992): *Coevolution-Genes,Culture and the Human Diversity*, Stanford University Press
- Feldman, M. / Cavalli-Sforza, L. (1979): *Aspects of variance and covariance analysis with cultural inheritance*
Population Biology, 15:276-307
- Griffiths, Anthony J.K. et al. (1993): *Genetic Analysis*, Freeman
- Heylighen, F. (1994): *Memetic Selection Criteria*, <http://pespmc1.vub.ac.be/MEMSELC.html>
- Heylighen, F. / Aerts, D. (1996): *The Evolution of Complexity*
http://www.sepa.tudelft.nl/~afd_ba/hcesmem.html
- Jones, S. (1993): *The Language of Genes*, Harper Collins Publishers Ltd
- Lumsden, C.J. / Wilson, E.O (1981): *Genes, Mind and Culture: the evolutionary process*, Harvard University Press
- Lynch, A. (1996): *Thought Contagion*, Basic Books (Perseus)
- McGrath, A. (2005): *Dawkins' God: Genes, Memes, and the Meaning of Life*, Blackwell Publishing, Incorporated
- Monod, J. (1970): *Le Hasard et la Necessite. Essai sur la Philosophie Naturelle de la Biologie moderne*, Editions du Seuil
- Murphy, Jeffrie G. (1982): *Evolution, Mortality and Meaning of Life*, Rowman & Littlefield, New Jersey
- Pinker, S. (2000): *The Language Instinct*, Harper Perennial Modern Classics
- Pinker, S. (2004): *Why Nature and Nurture Won't Go Away*
- Richerson, P.J. / Boyd R. (2004): *Not By Genes Alone: How Culture Transformed Human Evolution*, University Of Chicago Press
- Ruhlen, M. (1994): *The Origin of Language: Tracing the Evolution of the Mother Tongue* Wiley

- Shennan, S.(2002): *Genes, Memes and Human History - Darwinian Archaeology and Cultural Evolution*, Thames &Hudson Ltd. - London
- Sperry, R. (1965): *Mind, brain, and Humanist Values (New Views of the Nature of Man)* University of Chicago
- Stone, L. / Cavalli-Sforza L. / Lurquin, P.(2004): *Genes, Culture, and Human Evolution: A Synthesis*, Blackwell Publishing, Incorporated
- Wilson, E. (1995): *On Human Nature*, Harvard Univ. Press
- Wilson, E. (1998): *Consilience*, Alfred A. Knopf Inc.

Dal linguaggio alle lingue

Brunetto Chiarelli, Francesca Romana Tramonti, Laboratori di Antropologia ed Etnologia,
Dipartimento di Biologia Animale e Genetica - Università di Firenze.
antropos@unifi.it francescaromana.tramonti@unifi.it

Abstract

Ma come sono nate le lingue? Qual è stata l'origine della loro diffusione fra le popolazioni umane? Come è nata la sintassi? Quali sono le regole della comunicazione linguistica? Il presente contributo vuole illustrare la storia, le teorie e i dati che tentano di spiegare la moltiplicazione e la diffusione delle lingue nel mondo.

1. L'ipotesi sull'origine della lingua madre (il Nostratico)

Oggi in tutto il mondo si parlano 6.500 lingue divise in 300 famiglie linguistiche anche se per effetto della attuale globalizzazione delle culture si assiste ad una progressiva scomparsa di molte di esse.

La prima lingua di cui si trova traccia scritta è quella dei Sumeri che risale a 5.000 anni fa. Alcuni linguisti pensano alla esistenza di una lingua madre intorno a 100 mila anni fa, ma la ricerca delle sue caratteristiche è irta di problemi. D'altra parte l'ipotesi biblica della Torre di Babele non è oggi accettabile.

Molti linguisti concordano sul fatto che i metodi della linguistica storica non permettono di spingerci oltre i 7-8.000 anni. Ma l'umanità si è originata intorno a 6 milioni di anni fa e anche se la dispersione dall'Africa agli altri continenti è avvenuta intorno a 2 milioni di anni fa, questi individui dovevano utilizzare una qualche forma di linguaggio per comunicare. Anche se ci riferiamo alla sola specie di Uomo, cosiddetto, "anatomicamente moderno" o della Eva mitocondriale l'*Homo sapiens* attuale, dobbiamo risalire almeno a circa 200.000 anni fa. Ogni tentativo di ricostruzione linguistica deve potersi estendere molto al di là dei 10.000 anni, almeno oltre i 50.000 anni, periodo nel quale si hanno documentazioni della effettiva iniziale dispersione della nostra specie sull'ecosistema terra.

Secondo alcuni studiosi uno dei primi modi di comunicare era certamente un linguaggio basato sul "clic" fatto di schiocchi, come quella usata attualmente dai Boscimani, molto diverso da quello usato dalle altre popolazioni africane e da quelle fuoriuscite dall'Africa. Una divaricazione primitiva che certamente è databile con la derivazione genetica dei Boscimani dalle altre popolazioni, avvenuta forse 100 e 50.000 anni fa. Ma allora a quando l'origine della lingua parlata comune al resto dell'umanità, madre di tutte le lingue, il rinomato "nostratico", da cui si sarebbero originate tutte le lingue attuali?

Per tutto l'800 questo problema ha assillato i linguisti europei, alla ricerca del primordiale idioma indoeuropeo, da cui si sarebbero originate il sanscrito, il greco, il latino ecc. Tali erano le polemiche che *La Société de Linguistique* di Parigi, nel 1866 decretò che non avrebbe accettato "alcuna comunicazione sull'origine del linguaggio, ovvero sulla esistenza di una lingua universale". (Chiarelli 1991)

2. Il metodo comparativo in linguistica

Il metodo comparativo per studiare l'origine del linguaggio è certamente stato il primo ed è stato elaborato nel corso dell'Ottocento. Esso si fonda sulle somiglianze particolari che le lingue presentano fra di loro. Il lessico delle lingue offre la possibilità di selezionare unità linguistiche (parole) che presentano somiglianze di forma e di significato (Tabella 1).

TABELLA 1.1 Comparazione delle somiglianze di forma e significato				
Italiano	Francese		Inglese	Tedesco
<i>avere</i>	<i>avoir</i>	"dieci"	<i>ten</i>	<i>zehn</i>
<i>me</i>	<i>moi</i>	"contare, dire"	<i>tell</i>	<i>zählen</i>
<i>mese</i>	<i>mois</i>	"a, verso"	<i>to</i>	<i>zu</i>
<i>nero</i>	<i>noir</i>	"tassa"	<i>toll</i>	<i>zoll</i>
<i>pelo</i>	<i>poil</i>	"lingua"	<i>tongue</i>	<i>zunge</i>
<i>re</i>	<i>roi</i>	"recinto, città"	<i>town</i>	<i>zaun</i>
<i>sera</i>	<i>soir</i>	"due"	<i>two</i>	<i>zwei</i>
<i>tela</i>	<i>toile</i>	"gatto"	<i>cat</i>	<i>katz</i>
<i>tre</i>	<i>troi</i>	"rete"	<i>net</i>	<i>netz</i>
<i>vela</i>	<i>voile</i>	"porre"	<i>set</i>	<i>setzen</i>

Tabella 1. Comparazione di somiglianze di forma e significato

I significati delle parole messe a confronto escludono il ricorso all'onomatopea e il numero e la precisione di queste somiglianze escludono la casualità. Esse sono un campionario del lessico comune e rappresentano l'eredità genetica di queste lingue. Sulla base della loro eredità comune esse si possono classificare in raggruppamenti genetici, detti famiglie (italiano e francese nella famiglia romanza, inglese e tedesco nella famiglia germanica). Il metodo comparativo si fonda sull'individuazione delle regole di corrispondenza esistenti nel lessico di due o più lingue diverse e le raggruppa in famiglie. La parentela fra italiano e francese da un lato e fra inglese e tedesco dall'altro è evidente e quindi l'individuazione delle regole diacroniche è in questo caso un'operazione relativamente semplice. Più laboriosa è la comparazione fra lingue geneticamente più distanti, come l'italiano e il tedesco. Nella Tabella 2 è elencato un campionario rappresentativo dei lessici delle due lingue diviso in sei sezioni ciascuna delle quali rispecchia un caso diverso.

ITALIANO	TEDESCO
mamma	mama
papà	papa
cucù	kuckuck
maestro	meister
tavola	tafel
strada	strasse
bianco	blank
rubare	rauben
stanga	stange
flusso	fluss
grosso	gross
avere	haben
notte	nacht

lungo	lang
stare	stehen
dieci	zehn
cinque	funf
piede	fuss

Tabella 2. Selezione delle somiglianze fra italiano e tedesco

Nella Tabella 3 sono riportate le diverse dizioni relative alla parola “dieci” e limitate ad alcune delle lingue indoeuropee coinvolte nella comparazione (le forme non attestate, ma ricostruite sono precedute da un asterisco).

Riassumendo, il metodo elaborato dalla comparazione genetica sulla base delle regole di corrispondenza, convertite in regole diacroniche, è un procedimento di scoperta che, attraverso la selezione delle somiglianze pertinenti, ottiene tre risultati: la classificazione delle lingue secondo l’eredità genetica, la fissazione di regole diacroniche plausibili e la ricostruzione di forme originarie non attestate. I risultati della comparazione genetica, che portano alla classificazione delle lingue in famiglie e in macrofamiglie, si possono sintetizzare in un modello grafico, che assume la forma di un diagramma ad albero.

Indoeuropeo							
*dekm							
Latino		Germanico		Slavo		Antico indiano	
decem		*tehun		desen(ti)		daca	
Italiano	Francese	Inglese	Tedesco	Russo	Bulgaro	Hindi	Bengalese
dieci	dix	ten	zehn	desjat	deset	das	das

Tabella 3. Esempio di comparazione e ricostruzione: indoeuropeo “dieci”

ITALIANO	INGLESE	GOTICO	LATINO	GRECO CLASSICO	SANSKRITO	GIAPPONESE
UNO	ONE	AINS	UNUS	HEIS	EKAS	HIITOTSU
DUE	TWO	TWAI	DUO	DUO	DVA	FUTATSU
TRE	THREE	THRJA	TRES	TREIS	TRAYAS	MITTSU
QUATTRO	FOUR	FIDWOR	QUATTUOR	TETTARES	CATVARAS	YOTTSU
CINQUE	FIVE	FIMF	QUINQUE	PENTE	PANCA	ITSUTSU
SEI	SIX	SAIHS	SEX	HEX	SAT	MUTTSU
SETTE	SEVEN	SIBUN	SEPTEM	HEPTA	SAPTA	NANATSU
OTTO	EIGHT	AHTAU	OCTO	OKTO	ASTAU	YARRSU
NOVE	NINE	NIUN	NOVEM	ENNEA	NAVA	KOKONOTSU
DIECI	TEN	TAIHUN	DECEM	DEKA	DASA	TO

Tabella 4. I termini per i numeri da 1 a 10 evidenziano la relazioni tra le lingue indoeuropee e il carattere del tutto diverso del giapponese, che non fa parte di quella famiglia.

Gli esempi della sezione (4), a dispetto delle apparenze, sono soltanto somiglianze casuali, prodotto di coincidenze fortuite. Restano gli esempi delle sezioni (5) e (6), anche se questi ultimi a prima vista non hanno nessuna somiglianza fra di loro. Il loro progressivo riavvicinamento si ottiene attraverso una complessa trafila di regole diacroniche, articolate in un processo a due stadi: nel primo si risale dall’italiano al latino e dal tedesco al germanico, cioè alla

lingua originaria comune al tedesco, all'inglese e alle lingue della famiglia germanica (danese, svedese, gotico ecc.), che può essere ricostruita sulla base delle lingue attestate.

Nel secondo stadio si comparano le forme del latino con quelle del germanico e delle altre lingue che sono in relazione genetica con esse fino a ricostruire la forma originaria comune a tutte.

Nella Figura 1, per ragioni di spazio e di semplicità, è stata riportata solo una piccola parte delle lingue indoeuropee. In realtà la macrofamiglia indoeuropea raggruppa otto famiglie: celtica, romanza o neolatina, germanica, baltica, slava, anatolica, iranica e indiana, più quattro lingue singole: greco, albanese, armeno e tochario.

Il tochario è la famiglia anatolica, che comprende l'ittito. L'ittito si è aggiunto nel XX secolo grazie alle scoperte archeologiche e al paziente lavoro di decifrazione, reso possibile proprio dall'applicazione del metodo comparativo. Il fatto che il primo diagramma ad albero sia stato elaborato per le lingue indoeuropee si spiega con l'interesse oggettivo che queste lingue hanno per la civiltà occidentale e con la vastità della sua documentazione scritta, che copre un intervallo di 4500 anni.

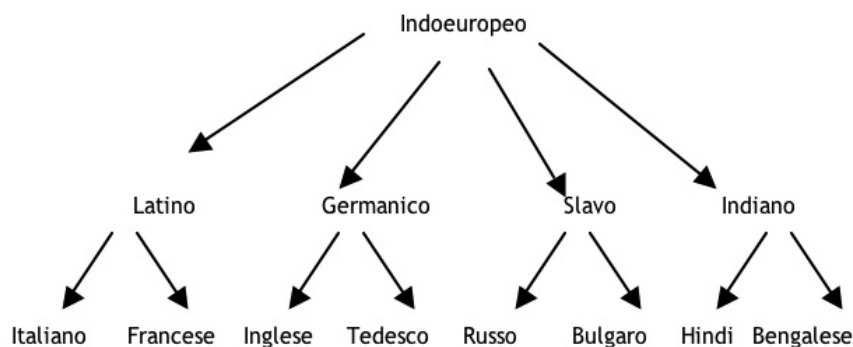


Figura 1. Il diagramma ad albero della macrofamiglia indoeuropea.

Nella Figura 2 è rappresentato il modello ad albero delle lingue indoeuropee ideato intorno al 1860 dal filologo tedesco August Schleicher (1860) che fu il primo a proporre l'interpretazione ad albero. Il modello del diagramma ad albero è stato applicato con successo a gran parte delle lingue del mondo (Ruhlen 1991; Nichols 1992), che si lasciano raggruppare in famiglie; più problematico appare il raggruppamento delle famiglie in unità di livello superiore, come la macrofamiglia indoeuropea.

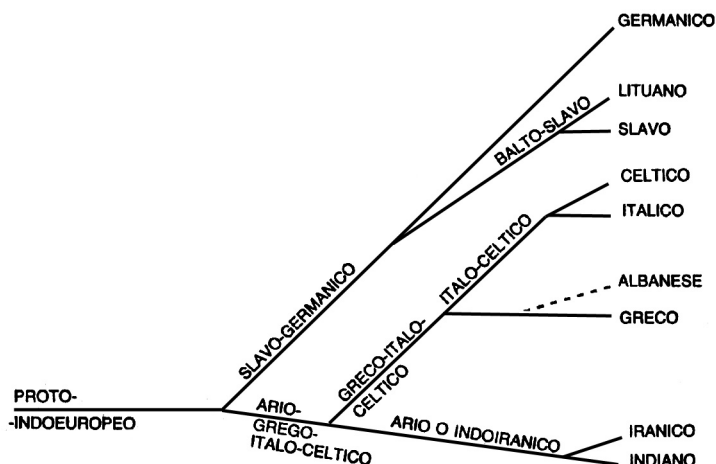


Figura 2. Modello ad albero delle origini delle lingue indoeuropee

La Figura 3 e la Figura 4 presentano una sintesi geografica delle conoscenze raggiunte nel campo della comparazione genetica. Si noter  che fra la cartina del Vecchio Mondo (Europa, Asia e Africa) e quella del Nuovo Mondo (America e Oceania) si ha un numero maggiore di raggruppamenti genetici (14 contro 6) e cinque lingue isolate, che non si lasciano inserire in nessun raggruppamento.



Figura 3. Le famiglie linguistiche del Vecchio Mondo (Ruhlen 1991: pagina).

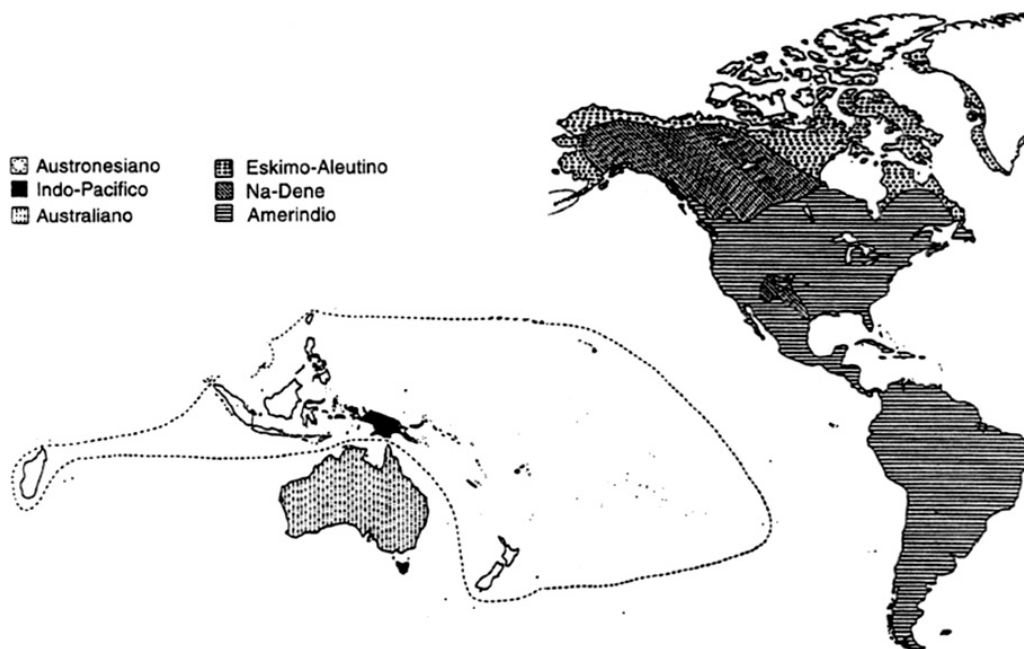


Figura 4 Le famiglie linguistiche del Nuovo Mondo

Queste differenze non rispondono ai fatti e sono dovute a chi opera la classificazione. Va detto prima di tutto che la conoscenza delle lingue del Vecchio Mondo è più completa e consolidata di quella del Nuovo. Inoltre, le cartine si fondano sulla classificazione di J.H. Greenberg (1987) il quale raggruppa le macrofamiglie in unità di livello superiore, i *phyla*, che sono oggetto di contestazione. In particolare è contestata la sua classificazione delle lingue ameridiane. A parte la famiglie eskimo-aleutina e na-dene, che sono unanimemente riconosciute, egli raggruppa le altre famiglie restanti, che sono circa 150, nell'unico *phylum* amerindio, con un criterio discutibile. Altrettanto discutibile è l'assegnazione in blocco delle lingue della Nuova Guinea al *phylum* indo-pacifico. La Nuova Guinea presenta una situazione unica sotto più aspetti: a fronte di una popolazione che non supera i 4 milioni, sono state censite circa 750 lingue, molte delle quali sono in attesa di descrizione e quindi di classificazione. La frammentazione linguistica è ovviamente maggiore là dove i gruppi umani sono di piccola entità e vivono in relativo isolamento. Questa ricostruzione statistica delle somiglianze fra lingue ha ovviamente diversi limiti anche di tipo interpretativo.

3. Origine delle lingue e genetica delle popolazioni

Un nuovo impulso a superare i limiti nella ricerca dell'unità monogenica della lingue è venuto dalla genetica delle popolazioni, che si propone di ricostruire l'albero genealogico delle popolazioni umane sulla base della distribuzione e della differenziazione del DNA mitocondriale. Le proprietà di questa porzione del DNA, che lo sottraggono alle leggi combinatorie che regolano la trasmissione cromosomica dell'eredità, ne fanno un elemento basilare per la classificazione

delle popolazioni e per la misurazione dei tempi della loro divergenza. Su questa base i genetisti sono giunti a formulare l'ipotesi dell'origine africana recente, nota come quella dell' "Eva mitocondriale": la specie umana attuale, ossia l'*Homo sapiens sapiens*, discenderebbe da un unico gruppo di individui che viveva sugli altipiani dell'Africa Orientale circa 200 mila anni fa e che a cominciare da 70-50 mila anni fa si sarebbe diffusa su tutto l'ecumene. Esiste infatti un rilevante parallelismo fra l'albero genealogico delle popolazioni umane e quello delle lingue (Figura 5).

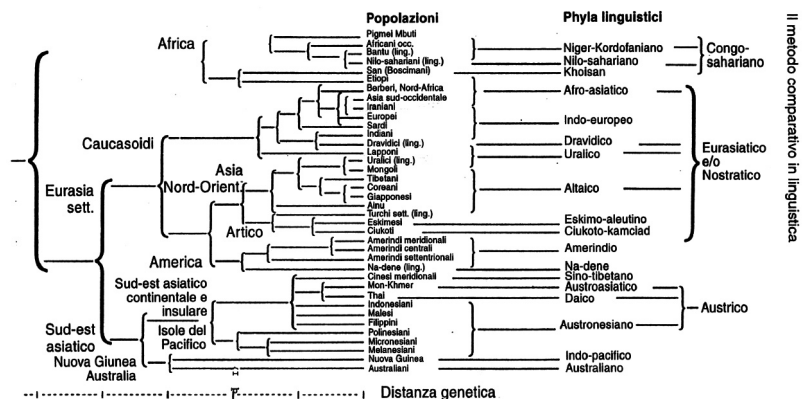


Figura 5. L'albero delle popolazioni e l'albero delle lingue (adattato da Cavalli-Sforza 1994).

La comparazione dei due diagrammi, (quello relativo alle popolazioni e quello di relativo alle lingue) mette in evidenza interessanti coincidenze che potrebbero dare indicazioni sui tempi di origine di singole famiglie o superfamiglie linguistiche. Un confronto suscettibile di controllo critico fra i due diagrammi ad albero si può operare scendendo ai rami più bassi nel settore delle lingue indoeuropee, che è quello meglio noto ed accertato. Per questo tuttavia notiamo almeno due discordanze notevoli: la prima riguarda il ramo delle popolazioni indiana e dravidica, entrambe residenti in India, che sono raggruppate insieme e distanziate dal ramo iranico. Questo contrasta con la classificazione linguistica, secondo la quale la famiglia indiana e quella iranica formano in origine un unico ramo all'interno della macrofamiglia indoeuropea, mentre la famiglia dravidica ne resta fuori. L'altra discordanza riguarda la popolazione sarda, geneticamente separata da quella europea secondo una ramificazione preistorica, mentre il sardo è una lingua neolatina formatasi da meno di 2000 anni.

Queste discordanze dipendono da una differenza sostanziale che c'è fra l'albero delle lingue e quello delle popolazioni. A differenza di quello che si verifica fra le popolazioni, dove la diffusione dei caratteri genetici avviene per diffusione demica, le lingue si possono diffondere anche per trasmissione culturale e così si spiegano i casi dell'India e della Sardegna. Nel primo una minoranza staccatasi dal ramo indo-iranico ha imposto la propria lingua alle popolazioni dravidiche che abitavano il nord dell'India, mescolandosi con loro. Nel secondo una popolazione rimasta isolata nella preistoria dal resto dell'Europa è stata colonizzata dai Romani e ha accettato il latino come propria lingua in epoca storica. Questi due casi sono in contraddizione col presupposto dell'identità di lingua e popolazione, che sta alla base del

confronto fra i due diagrammi. Problemi più complessi esistono per le lingue della Nuova Guinea e in genere per le aree insulari del Pacifico per spiegare i quali R. Dixon (1997) e W. Foley hanno proposto un diverso modello che tuttavia non contrasta col principio generale della diffusione linguistica. Nella Figura 6 è rappresentato lo schema di origine delle lingue indo-europee con le date delle loro possibili origini.

In una recente pubblicazione R. Gray e Q. Atkinson (2005) hanno dimostrato che una lingua proto Indo-Europea era parlata più di 8.000 anni fa dagli agricoltori neolitici dell'Anatolia (Turchia centrale) e che sono stati loro a diffondere le 14 cosiddette lingue indoeuropee a seguito di migrazioni.

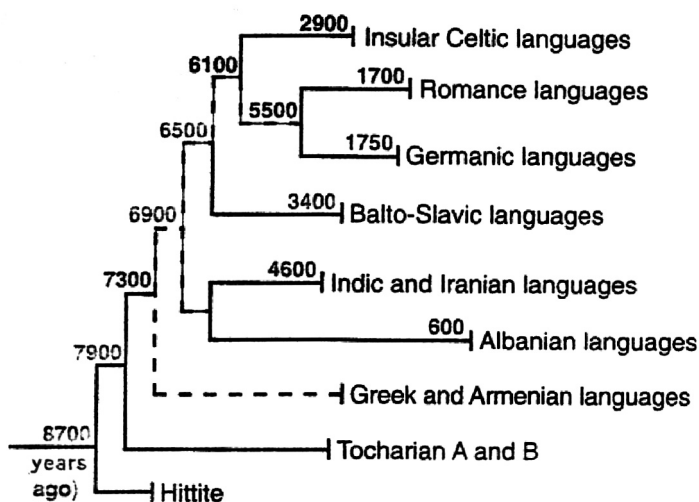


Figura 6. Schema temporale della origine delle lingue Indo-Europee

Bibliografia

- Ammerman A., Cavalli Sforza L.L., 1984 *The Neolithic Transition and Genetics of Populations in Europe*, Princeton University Press,
- Bickerton D. 1981 *Roots of language*, Ann Arbor: Karoma
- Campbell L. 1999 *Historical linguistics*, Cambridge (Mass): MIT Press
- Cardona G., Hoenigswald H., Alfred S. 1970 (a cura di), *Indo-European and Indo-Europeans*, University of Pennsylvania Press
- Cavalli-Sforza L.L., Menozzi P., Piazza A. 1994 *The history and geography of human genes*, Princeton Univ. Press (trad. it. *Storia e geografia dei geni umani*, Milano: Adelphi, 1999)
- Chiarelli B. 1991 *Language's origin: a multidisciplinary approach*, ed. CLUER
- Childe V. G., 1926 *The Aryans: A study of Indo-European origins*, Alfred A. Knopf, Inc.
- Chow R.A., Caciro J.L., Chen S. J., Garcia-Bertrand R.L. and Herrera R.J. 2005 Genetic characterization of four Austronesian-speaking populations. *J. HumGenet* 50:550-559
- Comrie B. 1981 *Language universals and linguistic Typology*, Oxford B. Blackwell (trad. it. *Universali del linguaggio e tipologia linguistica*, Bologna: Il Mulino, 1983)
- Croft W. 1990 *Typology and Universals*, Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Dixon R.M.W. 1997 *The rise and fall of languages*, Cambridge: Cambridge University Press
- Giacalone Ramat A., Ramat P. (eds.) 1997. *Le lingue indoeuropee*, Bologna: Il Mulino
- Givón T. 1979 *On understanding grammar*, New York: Academic Press
- Gray R. 2005 Pushing the Time Barrier in the Quest for Language Roots, *Science* 23 September Vol. 309. no. 5743, pp. 2007 - 2008
- Greenberg J.H. 1966 Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements, in J.H. Greenberg (ed.), *Universals of language*, Cambridge (Mass): MIT Press, pp. 73-113 (trad. it in P. Ramat (ed.), *La tipologia linguistica*, Bologna: Il Mulino, 1986: 115-154).
- Greenberg J.H. 1987 *Language in the Americas*, Stanford: Stanford Univ. Press
- Greenberg J.H. 2000 *Indo-European and its closest relatives. The Eurasiatic Language family*, Stanford Univ. PRESS
- Hage P. and Marck J. 2003 Matrilineality and the Melanesian origin of Polynesian Y chromosomes *Current Anthropology* 44:121-127.
- Hagège cl. 1982 *La structure des langues*, Paris: presses Univ. de France
- Hock H.H. Joseph B.D. 1996 *Language history, language change and language relationship*, Berlin-New York: mouton de Gruyter
- Kaiser Mark, Shevoroshkin V., 1988 Nostratic in "Annual Review of Anthropology", 17 pp. 309-329, Lazard G. 1994 *l'actance*, Paris: Presses Univ. de France
- Lai C. S. L., Fisher S.E., Hurst J. A., Vargha-Khadem F. and Monaco A. P. 2001 A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. *Nature* 413, 519-523.
- Lehman W.P. 1992 *Historical linguistics : an introduction*, London-New York : Routledge (tr. It. *Manuale di linguistica storica*, Bologna: Il Mulino, 1998)

- Mallory J.P., 1989 *In Search of the Indo-Europeans: Language, Archaeology and Myth*, Thames and Hudson,
- Nichols J. 1992 *Linguistic diversity in space and time*, Chicago : Chiacago Univ. Press
- Nocentini A. (in stampa), *l'Europa linguistica: profile storico e tipologico*, Firenze: Le Monnier
- Nocentini A. 1992 *Roots of language: the forbidden experiment*, in Wind J., Chiarelli B., Bichakjian B., Nocentini A. (EDD.), *Lnuage origin: a multidisciplinary approach*, Dordrecht: Kluwer, pp. 467-477
- Nocentini A. 1993 *Power and limits of the genetic classification of languages*, "Mankind Quarterly"
- Renfrew A. C., 1988 *Archeology and Language: The Puzzle of Indo-European Origins*, Cambridge University Press.
- Ruhlen M. 1991 *A guide to the world's languages*, Stanford: Stanford Univ. Press
- Ruhlen M. 1994 *On the origin of languages*, Stanford: Satnford Univ. Press
- Salmons J.C., Joseph B.D. (eds.) 1998 *Nostratic: sifting the evidence*, Amsterdam: Benjamins
- Shevoroshkin V. 1988 (a cura), *Reconstructing Languages and Cultures: Abstracts and materials from the First International Interdisciplinary Symposium on Language and Prehistory*, Ann Arbor, November 8-12, Studienverlag Dr. Norbert Brockmeier, 1989.
- Su B., Jin L., Underhill P., Martison J., Saha N., McGarvey S.T., Shriver M.D., Chu J., Oefner P., Chakraborty R., and Deka R. 2000 *Polynesian origins: insights from the Y chromosome* PNAS 97 (5): 8225-8228
- Tajima A., Sun C.S., Pan I.H., Ishida T., Saitou N., Horai S. 2003 *Mitochondrial DNA polymorphism in nine aboriginal groups of Taiwan: implications for the population history of aboriginal Taiwanese*. Hum Genet 113: 24-33
- Tang C.H. 2002 *The prehistory of Taiwan: a brief introduction*. In seventeenth congress of the indo-Pacific Prehistory Association Taipei (Taiwan) AcademiaSinica pp. 47-52
- Tesnière L. 1959 *Elements de syntaxe strucurale*, Paris: Klincksieck
- Tobias P. 1995 *The communication of the dead : earliest vestiges of the origin of articulate language*. Amsterdam: Nederland Museum for Anthropology and Prehistory.
- Trejaut J.A., Kivisild T., Loo J.H., Lee C.H., He C.L., Hsu C.J., Li Z.Y. and Lin M. 2005 *Traces of archaic mitochondrial lineages persist in Austronesian speaking Formosan populations* PloS Biol 3(8) e 247.