

Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem?

Federica Ricci Garotti

Professorin für Deutsche Sprache und Sprachdidaktik an der Universität Trento, Italien, unterrichtet an der geisteswissenschaftlichen Fakultät „Lettere e Filosofia“ folgende Fächer: Interkulturelle Kommunikation; deutsche Werbesprache und –kommunikation; Fachdidaktik von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als internationale und plurizentrische Sprache. Forschungsgebiete der letzten fünf Jahre sind „Der Früherwerb Deutsch als Fremdsprache im Vorschulalter“, „CLIL, Content and Language-Integrated Learning in deutscher Sprache“ „Kontrastive Analyse der Werbesprache in deutschen und italienischen Anzeigen“. Federica Ricci Garotti beschäftigt sich auch mit der Analyse und der Didaktik der germanischen Minderheitssprachen im Land Trentino (Fersentalersprache und Zymbrisch). E-mail: f.riccigarotti@unitn.it.

Erschienen online: 1. April 2008

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2008

Abstract. In der italienischen Provinz Trento/Trient (Provinz der nordöstlichen Region Trentino/Südtirol) nahm die deutsche Sprache immer einen traditionell vorwiegenden Stellenwert im Vergleich zu anderen Fremdsprachen, wie Englisch, Spanisch und Französisch, aufgrund ihrer relevanten Rolle als Nachbarsprache ein. Dafür spricht nicht nur eine konsolidierte historische und kulturelle Tradition, sondern auch die Wirtschaftskraft der deutschsprachigen Länder, die die ersten Partner der Provinz in Handel und Tourismus waren und sind. Trotzdem wird die Zahl der Studierenden, die im universitären Bereich Deutsch als Fremdsprache für ihre Ausbildung wählen, immer geringer. Der Grund liegt nicht nur in sprachlich-kulturellen Stereotypen oder in der sprachlichen Modetendenz (die für Spanisch spricht) und auch nicht immer in der Dominanz des Englischen als lingua franca, sondern leider ebenso in den mangelnden Deutschkompetenzen, die wiederum die Motivation der Lernenden allmählich aber dramatisch verringern, bis sie sich schließlich nach vielen Jahren von dem Deutschstudium befreien wollen und sich hoffnungsvoll anderen Fremdsprachen widmen.

Der Beitrag stellt nun eine Bestandsaufnahme der Deutschkompetenzen der Trentiner Studierenden mittels Ergebnissen einer Untersuchung dar, die 400 Studenten und Studentinnen involviert hat. Letztere offenbaren eine kritische Situation: Fast die Hälfte der Studierenden sind nach 8 bis 13 Jahren Deutschunterricht nicht in der Lage, eine Prüfung auf dem B1 Niveau des GERR zu bestehen.

Ziel der hier vorgestellten Forschungsarbeit war es, über Fragebögen, Interviews und Transkriptionen der mündlichen Prüfungen die Ursachen dieses traurigen Phänomens zu eruieren.

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

1. Einbettung in den Forschungskontext

In dem Buch *Grenzenlos - durch Sprachen* hat Raasch (1998) gezeigt, wie eng die Verbindung zwischen den sprachpolitischen Entscheidungen und der Sprachkultur sei und wie stark die Sprachkultur das Vorbild einer Sprache beeinflusse. Deshalb würde es für einen Lehrer/eine Lehrerin nicht ausreichen, Wissen im Bereich der Spracherwerbsvorgänge zu haben, sondern sie sollen auch die Fähigkeit haben, „sprachpolitisch zu reflektieren und zu handeln“ (Raasch 1989: 467). Es ist eine Voraussetzung für die Einschätzung des Status der Fremdsprache in der jeweiligen soziolinguistischen Situation der umgebenden Gesellschaft und damit auch der mit der Fremdsprache befassten Institutionen.

So ergibt sich in vielen Ländern, dass es Sprachen gibt, deren Kenntnis sich lohnt, und Sprachen, auf deren Unterricht sich wenige freuen. Besonders merkwürdig ist die Sprachenpolitik in den Grenzregionen, in denen die Nachbarsprache allerdings einer historisch-politisch nahen Kultur entspricht, deren Kenntnis Vorteile auf der beruflich-politisch-institutionellen Ebene bietet. Selbst der Begriff einer „Nachbarsprache“ erweist sich, nach Raasch, als sprachpolitisches Konzept, das sich als „notwendige Alternative zu der oft aus ausschließlich instrumentellen Gründen gewählten *lingua franca* vorschlägt“ (1998: 67). Bis zum Ende der 90er Jahre war Deutsch fast die einzige Fremdsprache in den Primarschulen der Provinz Trento: In den 70er Jahren fingen Kinder in der dritten Klasse der Grundschule an, Deutsch zu lernen. Dafür hatte die Provinz in der LehrerInnenbildung eine große Investition durch das Angebot von sprachdidaktischen Fortbildungskursen gemacht.

1997 wurde ein lokales Gesetz genehmigt, nach dem Deutsch offiziell zum Pflichtfach in den ersten fünf Jahren der Grundschule wurde. Nach der Grundschule wurde gesetzmäßig eine zweite Fremdsprache hinzugefügt¹. Es handelte sich um ein für die italienische Schullandschaft sehr innovatives Gesetz: Zum ersten Mal wurde das Prinzip der Mehrsprachigkeit nach dem europäischen Muster konkret angewendet, und die Nachbarsprache spielte in dem Modell eine entscheidende Rolle.

Die Rückmeldung der Familien über die Verpflichtung der deutschen Sprache war aber niederschmetternd. Die Familien hielten das Gesetz für strafend, unpopulär und undemokratisch. Die Vehemenz der Reaktionen zwang die lokale Verwaltung auf eine Abweichung von der Norm: Statt Deutsch durften die Familien eine andere Fremdsprache in der Grundschule wählen. Das Resultat dieser Gesetzesänderung war eine fast totale Wahl des Englischen als erste Fremdsprache in der Provinz. Deutsch verlor an Wert und Wichtigkeit.

2007 ist eine neue Reform der Trentiner Schule gestaltet worden, nach der zwei Fremdsprachen, Deutsch und Englisch, in der Primarstufe gleichzeitig angeboten werden. Um das parallele Zusammenleben der zwei Sprachen zu garantieren, sind aber die Fremdsprachenstunden reduziert worden: Die gesamte Stundenzahl für Englisch und Deutsch beträgt 500 Unterrichtsstunden in fünf Jahren. Kurz gesagt, verfügen die Trentiner Schüler und Schülerinnen über drei Wochenstunden für beide Fremdsprachen (normalerweise zwei für Deutsch und eine für Englisch, je nach der autonomen Entscheidung der jeweiligen Schulen). Die ungenügende Stundenzahl fördert keineswegs die Sprachkompetenzen der Lernenden. Noch benachteiligender ist die Begründung der gesetzlichen Veränderung, die den Ersatz der „altmodischen“ und traditionsgebundenen Nachbarsprache Deutsch durch das „moderne und internationale“ Englisch zum Ziel hat. Das falsche Bild einer für die Region Trentino/Südtirol „nutzlosen“ deutschen Sprache ist aber täuschend, da der größte Export-Partner für Trentino immer noch Deutschland ist (19,1% gegenüber 13,4% der USA, 12,6% Frankreich, 7,6% Grossbritannien und 6,4% Österreich), während 25,5% des Handels und Tourismusverkehrs mit den deutschsprachigen Ländern vorkommt². Zudem sucht die Mehrheit (84,7%) der Trentiner und Südtiroler Unternehmen neue Mitarbeiter mit Kompetenzen in zwei Fremdsprachen, von denen eine immer Deutsch sein muss (Gregarek 2006). Die Nachbarsprache sollte also keine konservative

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

Wahl sein, sondern eine Chance für die berufliche und wirtschaftliche Entwicklung der jungen Generation. Die lokale Sprachenpolitik hat also zu keinem positiven und realistischen Vorbild der deutschen Sprache in dem sozialen Bewusstsein beigetragen, indem sie immer weniger Stunden für Deutsch in der Primarschule zur Verfügung gestellt hat.

Der lokale sprachpolitische Kontext hat natürlich eine Konsequenz auf die Sprachbiografie der Lernenden und der Studierenden der Grenzprovinz Trento/Trient ausgeübt, die für meine Forschung ein wichtiger Aspekt ist.

Die Diskussion über die sprachlichen Kompetenzen einer Gesellschaft sollte die verschiedenen Aspekte berücksichtigen, umfassend über Kosten und Nutzen reflektieren, denn Sprache ist nicht nur ein Mittel der unmittelbaren, alltäglichen Kommunikation. Sie ist hingegen „Medium der Stiftung von Erkenntnis“ (Ehlich 2000: 50), Zeichen der Teilhabe an Gesellschaft und ebenso Teil eines Wissenssystems. Mittlerweile haben die europäischen sprachpolitischen Empfehlungen immer für die Mehrsprachigkeit plädiert, aber das Projekt Europa ist immer noch von einer gesellschaftlichen Monolingualität aller Bereiche geprägt. Die weltweite Dominanz des Englischen als erste europäische Fremdsprache ist kurz - und mittelfristig unvermeidbar. Deutsch kann aber als eine wichtige europäische Kultursprache zu ihrem Recht kommen. Besonders in Trentino soll es seine Rolle als Nachbarsprache wieder behaupten. Es ist aber schwierig, die deutsche Sprache in diesem Kontext zu fördern, wenn man nicht massiv den Erwerb von Deutschkenntnissen unterstützt. Die politischen Entscheidungen sollten günstige Bedingungen schaffen, damit junge Lernende den richtigen Impuls bereits zu einem Zeitpunkt bekommen, in dem das Lernen von Fremdsprachen spielerisch und mit einer gewissen Selbstverständlichkeit geschieht. Universitäten, Hochschulen und bildende Institutionen sollten zugleich in der LehrerInnenaus- und Fortbildung passende Fachthemen anbieten, aber sie sollten sich auch mit der Komplexität des Berufs, der Vielfalt an Unterrichtsverfahren, der Erneuerung der Methoden und der Verbesserung der Kompetenzen beschäftigen.

Der Sprachenpolitik und der LehrerInnenbildung kommen *de facto* große Aufgaben und Verantwortung zu, die in meinen Forschungsergebnissen auffällig sind: Einerseits sind die angebotenen Deutschstunden in der Grundschule für den Beginn der Sprachentwicklung nicht genügend; zudem ist das Angebot vom Deutschen in der Sekundarstufe nicht mehr obligatorisch. Auf der anderen Seite kommen Didaktik und Methodik an den Universitäten zu kurz. Im Fremdsprachenunterricht stehen viele Lehrende vor einer ganz unbekannteren Unterrichtsrealität: Meistens erfahren sie und bilden sich aus, während sie schon unterrichten. Die Schwächen in der Ausbildung und die einseitige Sprachenpolitik haben allerdings zur Folge, dass die sprachlichen Defizite im Deutschen offensichtlich sind und die Motivation der Lernenden und Studierenden, eine zweite Fremdsprache zu lernen, die sogar die „schreckliche deutsche Sprache“³ ist, verschwindet.

2. Welche Deutschkompetenzen sind nach 8 bis 13 Jahren Deutsch unter diesen Bedingungen zu erwarten?

Meine Forschung hatte eine Beantwortung der folgenden Forschungsfragen zum Ziel:

- 1) Was können die Lernenden und Studierenden nach vielen Jahren (Grundschule, Sekundarschule, Universität) im Deutschen wirklich?
- 2) Ist die oft erwähnte Schwierigkeit der deutschen Sprache ein plausibler Grund, um mit Deutsch aufzuhören? (Unterschwellige Frage: Sind die Kompetenzen in den anderen Fremdsprachen besser als im Deutschen?)

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

- 3) Inwieweit und wie beeinflusste die lokale Sprachenpolitik (zugunsten des Englischen) die Wahl und die Leistungen von Lernenden und Studierenden?

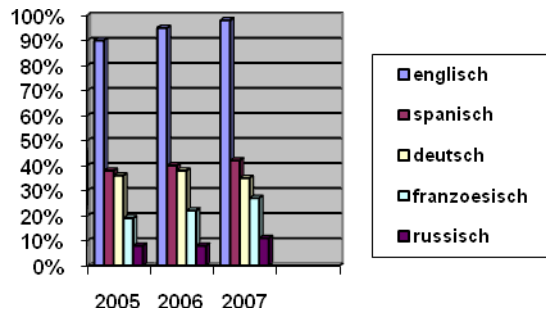
Die Forschung wurde innerhalb der sprachlichen Studiengänge „Mediazione Linguistica per le Imprese e il Turismo“ (Sprachliche Mediation für den Tourismus und die Betriebe) und „Lingue e Letterature Straniere Moderne“ (Moderne Fremdsprachen – und Literatur) an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Uni Trento/Trient geführt. In den genannten Studiengängen werden fünf Fremdsprachen angeboten: Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch und Spanisch. Jede/r Studierende muss zwei Fremdsprachen wählen und sie über den ganzen Studiengang hindurch (drei Jahre) studieren.

Ich habe die folgenden qualitativen und quantitativen Untersuchungsmittel benutzt:

- a) 400 Fragebögen mit folgenden Schwerpunkten: Persönliche Wahrnehmung bezüglich der eigenen Sprachkompetenzen; eine persönliche Bewertung über die in der Schule benutzten didaktisch-methodologischen Ansätze zu den gelernten Fremdsprachen; die Begründung der eigenen sprachlichen Wahl im universitären Bereich; die allgemeine Einstellung gegenüber Deutsch und den anderen studierten Fremdsprachen;
- b) Die Prüfungsergebnisse im Bereich DaF (zu der Evaluation gehören sowohl die sachlichen Testbewertungen als auch implizite Faktoren, wie z.B. die Frequenz, mit der die gleiche Prüfung wiederholt werden muss);
- c) Die Transkription der Audioaufnahmen während der mündlichen Prüfungen (in deutscher Sprache). Es handelt sich um übergreifende Fächer im Sprachwissenschafts- und Kommunikationsbereich, deren Kurse von mir auf Deutsch gehalten wurden („Interkulturelle Kommunikation“ und „Die Sprache der Werbung“).

2.1 Sprachwahl und Sprachbiografie der Probanden

Die Sprachwahl der Studierenden an der Uni Trento kann in der folgenden Graphik dargestellt werden:



In Trentino herrscht also Englisch als meiststudierte Sprache vor und wird von Spanisch, Deutsch, Französisch und Russisch in der Reihe gefolgt. Der Studiengang hat seit 2005 einen *numerus clausus* (die Bewerbenden werden getestet und 230 davon werden jährlich zugelassen).

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

Im Jahr 2007 erweist sich das Verhältnis unter den gewählten Fremdsprachen wie folgt:

Erste Sprache	Zweite Sprache
Englisch 88%	Englisch 10%
Spanisch 7 %	Spanisch 35%
Deutsch 5%	Deutsch 30%
Französisch 0	Französisch 27%
Russisch 0	Russisch 11%

Betrachtet man die Statistik zur Wahl der beiden Pflichtsprachen, dann zeigt die Summe der Anmeldungen die Souveranität des Englischen und die Dominanz des Spanischen auf Kosten des Deutschen noch deutlicher:

Englisch = 98%
Spanisch = 42%
Deutsch = 35%
Französisch = 27%
Russisch = 11%

Das meistgewählte Paar ist Englisch-Spanisch, dann folgt das Paar Englisch-Deutsch und an der dritten Stelle platziert sich die romanische Kombination Spanisch-Französisch.

Englisch hat also den Höhepunkt erreicht, während *Deutsch* seine negative Tendenz gegenüber *Spanisch* bestätigt. Die Distanz zwischen der Nachbarsprache *Deutsch* und dem *Spanischen* wird im Laufe der Zeit konsolidiert, und gleichzeitig vergrößert sich der Abstand zwischen *Englisch* und allen anderen Fremdsprachen.

Ein relevantes Ergebnis hat man, wenn man diese Statistik mit der Sprachbiografie der StudentInnen konfrontiert. Alle Studenten und Studentinnen haben in der Schule vor der Universität zwei Fremdsprachen gelernt, die erste Fremdsprache lernen sie seit 13 und die zweite seit 8 Jahren. Die meistgelernten Fremdsprachen sind Deutsch und Englisch. Das würde heißen, dass die Mehrzahl der Studierenden nach der Schule mit Deutsch aufhört. In der Forschung bin ich von diesem Punkt ausgegangen, um besser die Begründungen dieser Entscheidung zu verstehen. Die sprachbiographischen Daten umreißen folgendes Bild:

82% der 400 interviewten Studierenden haben 13 Jahre lang Deutsch gelernt (55% seit 8 Jahren, 12% seit weniger als 5 Jahren). Daher könnte man vermuten, dass sie mit Deutsch aufhören wollen, weil sie schon sehr kompetent sind. Das würde ihre Entscheidung, in der eigenen Ausbildung eine dritte Fremdsprache hinzuzufügen, zu einer legitimen und vernünftigen Wahl machen. Leider schildern die Forschungsergebnisse eine ganz andere Situation: Laut Fragebögen und Interviews gehen die Begründungen der Studierenden gerade in die gegenteilige Richtung. G. T.⁴ gibt es harmlos zu: „Nach so vielen Jahren Deutsch kann ich fast nichts mit dieser Sprache unternehmen. Jetzt muss ich mit diesem Frust fertig machen.“

Und T. S. bestätigt: „Im Deutschen habe ich immer den Eindruck, ich bin total dumm. Sonst warum all diese Fehler nach mehr als 10 Jahren? Ich weiß es selber nicht.“

Noch weiter mit A. M.: „Beschreiben oder einen Dialog machen kann ich auf Englisch, auch wenn nicht so gut. Aber im Deutschen...ich kann gar nicht damit anfangen.“

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

Deutsch wird in einigen Fällen so gehasst, dass die Schüler und Schülerinnen gar davon träumen, damit aufzuhören. Und dafür ist folgende Bemerkung am auffälligsten: „Nach vielen Jahren Deutsch kann ich nichts mit dieser Sprache machen“ (C. T.).

2.2 Ich habe 20 Jahre (alt)...

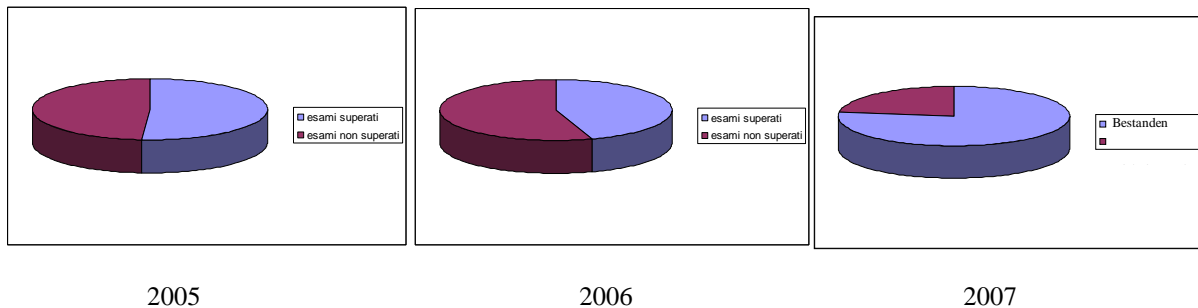
Die schriftlichen Sprachkompetenzprüfungen im Studiengang *Mediazione Linguistica per le Imprese e il Turismo* (von jetzt ab: ML) und *Lingua e Letteratura* (LL) sind in jedem der drei Studienjahre obligatorisch. Die Appelle finden dreimal im Jahr statt: Im Juni, September und Januar. Die Prüfungen sind nach den Parametern des Europäischen Referenzrahmens (GER) wie folgt strukturiert:

Erstes Jahr	B1
Zweites Jahr	B2
Drittes und letztes Jahr	C1

Wenn die Studierenden die Prüfung des jeweiligen Jahres nicht bestehen, haben sie keinen Zugang auf die Kurse des nachkommenden Jahres⁵. Die Ergebnisse der Prüfung sind ein wichtiger Hinweis für die effektiven Sprachkompetenzen von Studenten und Studentinnen und können außerdem folgende Informationen liefern:

- mit welchem Niveau jede/r Student/in in die Uni eingetreten ist
- welche Fortschritte er/sie in dem ersten Studienjahr gemacht hat
- welche Defizite noch bleiben

Die hier wiedergegebenen Graphiken illustrieren die Ergebnisse der Sprachkompetenzprüfungen in den letzten drei Jahren (2005-2007):



Diese Daten beziehen sich auf die Sommerprüfungsanmeldungen und sind deshalb ziemlich bedeutend, da die Mehrheit der Studierenden in der Sommersession versucht, diese entscheidende Etappe der Evaluation zu überwinden. Die oben skizzierten Torten sind so zu lesen: 51% der Deutschstudierenden erreichen 2005 das Niveau B1, während diese Quote 2006 auf 45% sinkt.

Die positiven des laufenden Jahres (2007), mit 77% bestandenen B1 Prüfungen, müssen leider durch die Tatsache relativiert werden, dass sich die Zahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen wesentlich verringert hat: Nur 26

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

Deutschstudierende haben sich für die Prüfung in der Sommersession angemeldet (2005 waren es 241 und 2006 124). Die reduzierte Anzahl des Jahres 2007 macht das Resultat statistisch weniger bedeutend.

Die hervorstechende Information ist die konstante und nicht geringe Quote der Studierenden, die das B1 Niveau noch nicht erreichen können, obwohl sie Deutsch seit 8 oder sogar 13 Jahren lernen, wie es der Analyse ihrer Schulkarriere zu entnehmen ist⁶.

Damit wird eine der von mir erwähnten Forschungsfrage schon zum Teil beantwortet: Vergleicht man die Ergebnisse der universitären Kompetenztests mit der Sprachbiografie der StudentInnen, so scheint die Entscheidung von vielen, das Deutschstudium an der Universität abzubrechen, aus psychologischen Gründen gerechtfertigt zu sein. Welche *perverse* Motivation kann einen Studierenden noch dazu bewegen, eine Fremdsprache weiter zu studieren, wenn sogar die Antwort auf eine einfache Frage für Anfänger wie: „Wie alt bist du?“ immer noch nach vielen Schuljahren lautet: „Ich habe 19 Jahre.“⁷

Laut einer oberflächlichen Interpretation kann man darauf schließen, dass die deutsche Sprache ihr Schicksal als die „schreckliche Sprache“ bestätigt. Soll das heißen, dass sie nur für wenige (nämlich die Fleißigsten) zugänglich ist?

Wenn man aber die Ergebnisse der deutschen Prüfungen mit denen vom Englischen vergleicht, dann entdeckt man, dass die Situation genauso schlimm aussieht: Genau wie im Deutschen fallen 50% der Studierenden regelmäßig in den Englischkompetenzprüfungen durch.

Die von mir interviewten Anglistikkolleginnen an der Fakultät haben folgende Schwerpunkte unterstrichen:

- a) Sogar die Studierenden, die ein sprachliches Zertifikat besitzen, sind nicht in der Lage, die Prüfung der Uni, die ähnlich strukturiert ist, zu bestehen;
- b) Es gibt eine große Diskrepanz zwischen der Sprachbiografie der Studierenden und ihrer Sprachkompetenz;
- c) Sie haben den Eindruck, dass die Studierenden fast Anfänger im Englischen sind.

Es scheint also, dass sich Deutsch und Englisch in Hinblick auf Sprachbiografie und -kompetenz auf der gleichen Höhe begegnen: Warum hören die StudentInnen dann aber nur mit Deutsch (und nicht mit dem Englischstudium) an der Uni auf? Hier die Motivationen durch die Aussagen meiner Probanden:

“Englisch muss man machen” (F. B.).

“In der Schule haben wir nicht genug Englisch gelernt. Und da es die *lingua franca* ist, kann man es nicht vermeiden“ (A. M.).

“Ich habe länger Englisch als Deutsch gelernt, trotzdem fühle ich mich im Englischen nicht sicher. Die in der Schule erreichten Kompetenzen sind nicht genug und wir können uns nicht leisten, zu wenige Englischkompetenzen zu haben“ (C.T.).

Einerseits bestätigen diese Äußerungen den Vorrang des Englischen als *lingua franca*, auf der anderen Seite wird gleichzeitig ein sprachliches Vorurteil abgebaut, nach dem die enttäuschenden Sprachergebnisse die deutsche

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

Sprache aufgrund ihrer Schwierigkeit alleine betreffen. Die Ergebnisse im Englischen beweisen hingegen, dass die offizielle sprachpolitische Rechtfertigung, um das Angebot vom „schwierigen“ Deutschen zugunsten des „zugänglichen“ Englischen zu reduzieren, nicht gültig ist.

Die universitären Ergebnisse unterstreichen die gleichberechtigte Stellung der beiden Fremdsprachen in Bezug auf ihre Erlernbarkeit. Denkt man aber an alle für Englisch veranstalteten Initiativen (schulische und außerschulische Zusatzkurse, private und institutionelle Austausche, internationale Projekte mit Englisch als Arbeitssprache usw.) und im Allgemeinen an die größere Exposition der englischen Sprache, so scheinen die Defizite genau so schwer wie im Deutschen und ihre Ursachen sind ebenso schwierig zu verstehen.

2.3 Die mündlichen Kompetenzen an der Universität

Die Analyse der Transkriptionen von mündlichen Prüfungen bestätigt und vertieft die Resultate der schriftlichen Tests. Wenn Studenten und Studentinnen auf Deutsch über Fachthemen argumentieren müssen, taucht vor allem eine fehlende Sprachsensibilität gegenüber der *freien thematischen Interaktion* auf. Außerhalb einer gelenkten Struktur zeigen die Studierenden große Schwierigkeiten, sich in einem authentischen Kontext zu äußern.

Insgesamt habe ich mehr als hundert Stunden fachlicher Gespräche aufgenommen und transkribiert⁸. Im Anhang sind einige Ausschnitte aus den Transkriptionen wiedergegeben. Daraus sind vor allem folgende Überlegungen zu entnehmen:

- Die Studierenden sind kaum fähig, eigene Gedanken auf Deutsch zu produzieren und in einer interaktiven Situation autonom sprachlich zu handeln;
- Sie sind nicht daran gewöhnt, die Sprache in einer thematischen Diskussion zu benutzen. Statt zu argumentieren, versuchen sie dauernd zu beschreiben oder zu definieren (oft nach einem ritualisierten Sprachmuster);
- Die Angst vor den grammatikalischen Fehlern verhindert einen natürlichen Output. Die Produktion der Studierenden ist lexikalisch besonders an den Sprachteilen arm, die eine Argumentation markieren sollen: Die *chunks*, Floskeln, Füllwörter und Konnektoren erscheinen nie. Die Sprecher haben keinen Zugang zu typischen Ausdrücken der deutschen Sprache und beschränken sich darauf, einfache Sätze durch einen standardisierten Satzbau und keine lexikalische Variation zu produzieren, mit dem Ergebnis, dass ihre Produktion sehr weit von der wahren Argumentation entfernt bleibt. Um die Argumentation zu vermeiden, für die eine autonome sprachliche Produktion notwendig ist, benutzen die Studierenden die verschiedensten Strategien: Die Beschreibung, die Wiederholung, die Emphase der Behauptung sind die häufigsten;⁹
- Deshalb ist die mündliche Produktion meistens inkomplett, oft verzerrt und mühsam errungen. Den Probanden fehlen nicht die Informationen und auch nicht die Sprachstrukturen, sondern die Vertrautheit mit der mündlichen Produktion auf Deutsch.

Die sprachlichen Aspekte, in denen die häufigsten Schwächen der italienischen Deutschstudierenden erscheinen, kann man wie folgt zusammenfassen:

- a) **Die Partikeln.** Besonders bei der Äußerung von komplexen Begriffen könnten sie schwere Formulierungen vermeiden. Ein Beispiel: „Es sind wenig die deutschen Touristen, die aber nach Italien kommen, auch... aber... trotz... (*wenige Touristen kommen doch nach Italien*);“

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

b) **Verben mit präpositionalem Objekt.** Obwohl sie in der Schule durch lange Listen auswendig und mit Qualen gelernt worden sind, werden sie nie von den StudentInnen benutzt. Es werden also lange und ungeschickte Sätze produziert: „Ich kann nicht das Geld ...nur das Geld, das mein Vater mir gibt, oder ja, aber ich will nicht sein Geld, weil ich weiss, dass er nicht kann“... (*ich kann nicht mit dem Geld meines Vaters rechnen*);

c) **Verdichtung der Äußerungen.** Die Studenten drücken sich meistens mit Digressionen aus und können keine ökonomischere Strategie – wie die Nominalisierung oder die Partizipien als Adjektive –nutzen. Sie laufen dadurch Gefahr, den roten Faden zu verlieren: „Und so wahrscheinlich dass diejenige die diese Zeitung kaufen, können diese Zeitung bequem zu Hause lesen und auch ja, beruhigt sind, zu Hause sein und sich ausruhen auch“ (*Die Studentin wollte nämlich eine bestimmte entspannende Funktion einer Werbung über die Zeitung beschreiben*);

d) **Lexikalische Varianten.** Obwohl keine richtige lexikalische Statistik in den Transkriptionen gemacht wurde, kann man trotzdem die Frequenz von einigen Wörtern bemerken, die nicht immer zu dem behandelten Thema passen. Ein typisches Beispiel ist der Ausdruck „es gibt“, der immer benutzt wird sowie die Verben „sein“ und „machen“: „Wenn sie so machen, dann gibt es Missverständnisseund auch Unfälle“ (geschehen, vorkommen); „In diesen Orten gibt es immer viele Touristen und sie machen viel Sport“ (sind...treiben). Ein weiteres Beispiel ist die Vorliebe für das Wort „die Leute“ (die Leutealle Leute ...denken, dass Italien nicht organisiert ist), statt des unpersönlichen Pronomens „man“ oder der passiven Form. Sehr wenig werden die trennbaren Verben benutzt, deren Bedeutung oft unbekannt ist: Das Verb „geben“ wird nie in seinen Derivaten (abgeben, aufgeben, angeben) benutzt, so dass die Nuancierungen der Bedeutungen nicht völlig oder gar nicht verständlich werden.

Was die Grammatikfehler betrifft, gehören sie meistens noch zum ABC der deutschen Sprache:

- *Die Verbzweitstellung ist immer noch nicht verdaut worden*
- *Die attributive, adjektivische Deklination*
- *Das Geschlecht der Substantive und die Pluralform*

Die häufigsten Fehler betreffen aber nicht die Syntax, sondern den Wortschatz. Substantive ohne Artikel oder falsch gewählte Verben verursachen oft Unterbrechungen im Satz und sind im ganzen Gespräch recht störend.

3. Wer trägt dafür die Verantwortung?

Die Verringerung der Deutschstunden nach den letzten politischen Änderungen wurde schon als einer der entscheidenden sprachpolitischen Faktoren erwähnt (vgl. Abschnitt 1). Welche Kompetenzen sind also mit ungefähr 300 Stunden Deutsch in der fünfjährigen Grundschule zu erwarten? Mit gut vorbereiteten Sprachlehrenden kann man, laut der vom Goethe-Institut vorgeschlagenen Stundenberechnung für den Erwerb der verschiedenen Sprachniveaus, auf einige Kompetenzen hoffen:

- Das Kind sollte in der Lage sein, vieles von dem zu verstehen, was es hört. Das Verstehen ist ein komplexer Prozess, in dem verschiedene Komponenten zusammenwirken; es zählt zu einer der Basisfertigkeit und bildet die Grundlage für den Spracherwerbsprozess. Deshalb ist diese sprachliche Aktivität als Teil der kommunikativen Kompetenz zu betrachten und nicht zu unterschätzen;
- Betrachtet man die Äußerungen der Kinder in ihrer Erstsprache, so stellt man fest, dass sie nach präzisen Meilensteinen der Sprachproduktion zuzuordnen sind (Tracy 2002). In der aktuellen Diskussion über den Zweitspracherwerb kann man ähnlicherweise auch eine detaillierte Darstellung der jeweiligen Phasen

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

im Fremdspracherwerbsprozess. Laut den neulich erschienenen Studien (Tracy 2007; Siebert-Ott 2001; Kaltenbacher 1990) könnten Kinder, die mit einer begrenzten Exposition der Fremdsprache rechnen können, vor allem Hauptsätze produzieren, in denen das Verb nicht immer richtig flektiert ist und die Wortstellung oft unter dem Einfluss der L1 leidet. Nebensätze sind noch schwer zu erwarten.

Mit einer sparsamen Stundenzahl sind weitere Schritte in einer authentischen Kommunikation sehr unwahrscheinlich. Die von mir interviewten Deutschlehrerinnen der Trentiner Grundschule haben mir ein bedeutungsvolles Erlebnis erzählt. 2000 kam der deutsche Schauspieler *Mathias Kuchta*, alias *Lille Kartoffler*, mit einer Theaterveranstaltung für die Grundschulen nach Trento: „Der Wolf und die sieben Geißlein“. Die teilnehmenden Kinder waren vom Theaterstück begeistert. Aber die Lehrerinnen konnten nicht verschweigen, dass die meisten Kinder die sprachlichen Dialoge kaum verstehen konnten und nicht in der Lage waren, auf die von *Lille* gestellten, offenen Fragen zu antworten, wie z.B.:

- Wo hat sich der Kleine versteckt?

Kuchta musste den Input durch geschlossene Fragen verändern:

- Ist er in den Schrank gegangen?

Oder er sollte die Frage noch weiter vereinfachen:

- Ist er hier? Oder dort? - indem er auf die verschiedenen Orte hinwies.

Die Antwort der Kinder beschränkte sich auf „ja“ und „nein“, und die meisten von ihnen konnten die Geschichte nur dank der Mimik oder dem eigenen Vorwissen verstehen. Die Lehrerinnen haben ihre totale Frustration gegenüber dem Output der Kinder zugestanden: „Nach fünf Jahren Deutsch in der Grundschule ist alles, was sie sagen können, ja oder nein?“

Die Erklärung für diesen Zustand liegt oft in der mangelhaften, sogar fehlenden Ausbildung der LehrerInnen. Die italienische Universität kümmert sich nicht um die methodisch-didaktische Bildung im fremdsprachlichen Bereich, so kommt oft die (fakultative) LehrerInnenfortbildung der eigentlichen Ausbildung gleich. Deshalb ist die Verantwortung unter den jeweiligen bildenden Institutionen zu verteilen.

3.1 Deutsch lernen in der Grund – und Sekundarschule

Die kommunikative Wende und die Entwicklung der Spracherwerbsforschung, zu denen der Ansatz des sprachlichen Wachstums (Buttaroni 1997) zurückzuführen ist, scheinen noch nicht in die Schulpraxis übertragen worden sein.

Die schon erwähnten Schwierigkeiten der Studierenden, an authentischen Interaktionen teilzunehmen, sind auch dadurch zu erklären, dass die kommunikativen Fertigkeiten in der Schule nicht genug aktiviert werden. In der Grundschule, d.h. in den meist produktiven Jahren für die Entwicklung der mündlichen Fertigkeiten, wird noch zu viel geschrieben und gelesen und zu wenig gesprochen und zugehört.

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

Nach Butzkamm (2007: 4) “hat man vergessen, dass Spracherwerb zunächst auf der erstaunlich starken Imitationsfähigkeit des Menschen beruht”.¹⁰ Das heißt, dass das *freie Sprechen* und das *authentische Hören* einen peinlich geringen Raum in den ersten Schuljahren ein nimmt.

Ich habe schon erwähnt (Ricci Garotti 2004: 39), dass man mindestens 30% des ganzen fremdsprachlichen Curriculums dem Hörverstehen widmen sollte.

Viele Lehrer und Lehrerinnen der Primarschule bevorzugen hingegen die schriftlichen Aktivitäten, sowohl in der Form von Strukturübungen als auch durch den Umgang mit schriftlichen Texten. So wird aber die natürliche Progression des Spracherwerbs umgekehrt. Dieses Verfahren hat mehrere Ursachen: Einerseits sind Lehrer und Lehrerinnen von den Familienwünschen beeinflusst, eine schriftliche Dokumentation als Beweis der schulischen Arbeit sichtbar zu machen. Auf der anderen Seite kann man nicht verschweigen, dass schriftliche Aktivitäten das natürliche Chaos einer freien Interaktion in der Klasse vermeiden können. Hinzu kommt ein weiteres Problem, das die LehrerInnensprache betrifft: Die Deutschlehrer und -lehrerinnen sprechen zu wenig und ungern Deutsch, haben meistens Angst vor den eigenen Fehlern und rechtfertigen ihre ungenügende Sprachproduktion mit dem Vorwand, sie würden sonst von den Kindern nicht verstanden werden. Das bezeugen die von mir interviewten Studierenden:

“In meinen fünf Jahren in der Grundschule habe ich nie einen authentischen Dialog gehört und unser Lehrersprach auf Deutsch nur die routinierten Alltagsgespräche aus: *Mach die Tür zu, nimm die Hefte*. Es waren immer die gleichen Sätze...” (A. G.).

“Unsere Deutschlehrerin sprach Deutsch nur, als sie uns fragen wollte. Sonst arbeitete sie ausschliesslich mit dem Lehrbuch” (S. V.).

Sehr mangelhaft, manchmal sogar ganz ausgeschlossen, scheint auch die phonetische Arbeit zu sein.

„Wir wiederholten fast nie die Wörter, auch nicht im Chor“ (C. T.).

„Als wir Wörter oder Sätze lasen, war das eine einmalige Arbeit. Die Lehrerin korrigierte, als wir es falsch aussprachen, dann sollten wir weiterlesen“ (F.S.).

„Wir haben in der Grundschule ja viel gesungen. Die meisten Wörter der Lieder kannten wir aber nicht und so war das meistens ein *lalala*. Hätten wir die Strophen langsamer wiederholt...” (A.G.).

Laut Butzkamm sollte man am Anfang des Sprachenlernens das Gehör richtig üben: Artikulation und Intonation, Wort – und Satzaccent, verschiedene Töne und Rhythmen, mit denen Lieder und Texte bearbeitet werden können, stellen einen guten Einstieg in die lautliche Landschaft der neuen Sprache, die auch spielerische und kreative Lösungen ermöglicht.

Ein weiteres Problem des fremdsprachlichen Unterrichts in der Grundschule ist die Frage nach den Auswahlkriterien in der Erstellung fremdsprachlicher Curricula. Das Thema wurde in den 90er Jahren von der sprachdidaktischen Forschung genau betrachtet. De Cillia (1995) warnt vor der rein formalen und strukturellen Progression der Sprachstrukturen nach dem grammatischen Schwierigkeitsgrad oder nach sprachlichen Funktionen bzw. Sprechakten („sich vorstellen“, „jemandem danken“...). In beiden Fällen handelt es sich um eine grammatikzentrierte Progression, die nicht die Themen, die Inhalte und die Materialien als Kern der Auswahl hat. So ist das Curriculum

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

meistens von dem affektiven und kognitiven Vorwissen der Lerner und Lernerinnen weit entfernt, da der Fokus des Unterrichts den Wissenstand und das Interesse der Lernenden nicht berücksichtigt. Zimmermann (1989) relativiert die Dichotomie kommunikative-sprachliche Anordnung, um Interessen und Bedürfnisse der Lernenden im Kontext des Unterrichts, ihr Vorwissen und Einstellungen zu berücksichtigen: „Allgemeine Notionen wie Vergangenheit, Gegenwart, Existenz und Eigenschaft können in allen Themen oder Situationen vorkommen“ (Zimmermann 1989: 138). So sollen Wörter und Formen nach dem qualitativen Kriterium der Fachrelevanz statt der Lernschwierigkeit und Frequenz gewählt werden.

Laut Piepho (1997) sind Kinder schon in der Lage, begriffliche Elemente des “Seins” zu verstehen, ohne das man auf sie systematisch und strukturell eingehen muss. Diese sind:

- ein jetziger Zustand (was ist)
- ein vergangenes Ereignis (was war)
- ein Wunsch (was man möchte)

Sogar die kleinen Kinder können in ihrem Früherwerb verschiedene Register unterscheiden, obwohl sie noch keine Kenntnis von den grammatikalischen Beschreibungen haben. Sie können aber von den sprachlichen Signalen erkennen, ob das Erzählte dem Heute oder dem Gestern entspricht oder ob es eine noch nicht existierende Bedingung ausdrückt.

Der Sekundarstufe geht es auch nicht besser. Die meisten Interviewten Studenten und Studentinnen bewahren noch ein unangenehmes Bild der deutschen Sprache, die, zusammen mit den Mathematikstunden, das Primat der Härte und der didaktischen Strenge teilt.

“Deutsch hat mir nie gut gefallen. Die Lehrerin versuchte ja uns zu helfen, aber alle Themen des Lehrbuchs, diese unmöglichen Situationen, die so weit von unserer Realität sind, hatten nichts mit uns zu tun ... An der Uni habe ich endlich mit Deutsch aufgehört und mit Spanisch angefangen. Es ist für uns Italiener einfacher, und dazu ist sie eine modernere und lustige Sprache“ (S. R.).

“In der Schule haben wir meistens literarische Texte gelesen. Die Übungen waren immer die gleichen: Lückentexte, zahlreiche Wahl (*multiple choice*)“ (A. G.).

“Wir haben immer nur mit dem Lehrbuch gearbeitet. Ich war mit einem Klassenaustausch in Deutschland und habe dort eine total andere Methode bemerkt. Sie machen Dinge in der Schule, oder diskutieren über dies und das, während wir einfach in der Klasse sitzen und lesen oder schreiben“(U. F.).

“Deutsch im Gymnasium? Immer nur Grammatik und Übungen. Der Lehrer war sympathisch und unsere Beziehung zu ihm war ok. Aber ich bin nicht in der Lage, z.B. mich in einer deutschen Webseite zu registrieren, denn ich verstehe ja gar nichts“ (T. S.).

Die Aussagen der StudentInnen unterstreichen die lange schon erwähnten „Krankheiten“ der fremdsprachlichen Didaktik, die aber die Tendenz haben, trotz verschiedener Kuren weiter zu überleben: Die authentische Sprache wird wenig oder kaum benutzt, an ihrer Stelle bevorzugt man eine didaktische Vereinfachung, die aber zur lexikalischen Armut führt. Das didaktische Verfahren besteht meistens aus Reproduktionen, die mit der Kommunikation nichts zu tun haben und die Exposition der Fremdsprache ist ungenügend. Außerdem überlebt noch meistens eine strikte Identifizierung zwischen Curriculum und Lehrbuch aufseiten der Lehrer und Lehrerinnen, obwohl der ita-

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

lienische Schulkontext schon lange von einer großen Autonomie bestimmt wird. Die Nationalempfehlungen sind sehr vage und überlassen Lehrern und Lehrerinnen einen breiten Spielraum für die Wahl der Themen und des Ansatzes. Viele LehrerInnen verstecken sich aber hinter der vermuteten Verpflichtung, die nichts anderes ist, als das eigene Lehrbuch. Natürlich kann und soll das Lehrbuch eine große Hilfe für den Unterricht sein, es ist aber fraglich, ob man eine kommunikative Kompetenz ohne eine regelmäßige Arbeit mit dem authentischen Material entwickeln kann. Denn, wie Wicke schreibt:

Authentische Texte können Lehrbücher ersetzen, d.h. der Deutschunterricht kann ausschließlich mit Materialien dieser Art erteilt werden. Dies erfordert jedoch ein umfassendes *know-how* und eine Vielfalt an Übungen und Verständnishilfen, die den Schülern den Einstieg in die Arbeit mit den Texten erleichtern und die eine Überforderung ausschließen. (...) Sie geben dem jeweiligen Inhalt einen motivierenden Charakter, d.h. ein Werbespot einer deutschen Tourismuszentrale kann eine im Lehrbuch vorhandene Beschreibung einer deutschen Stadt oder Gemeinde veranschaulichen" (Wicke 1997: 23).

Ein zweites Problem ist die noch zu kleine Berücksichtigung der *interlingua* in der Schule. Die meisten Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe sind theoretisch schon in der Lage, sich autonom in der Fremdsprache auszudrücken. In den meisten Fällen müssen sie aber diese Fertigkeit nur in standardisierten Situationen weiterüben, die normalerweise den üblichen Sprachfunktionen entsprechen. In diesem Fall wird das sprachliche Überleben quasi garantiert und ebenso sicher ist die positive Evaluation. Die Gefahr, ewig bei diesem Niveau zu bleiben, ist aber ebenso groß. Die Lernenden benutzen immer die gleichen Wörter und Strukturen und dadurch erhöhen sie nicht ihr Niveau gerade zu dem Zeitpunkt, zu dem Fortschritte notwendig sind.

Der ganze Weg vor der Universität zeigt also einige Schwerpunkte in der italienischen DaF-Didaktik, die man wie folgt zusammenfassen kann:

- Die Hauptsprache ist die schriftliche und nicht die mündliche Sprache;
- Die Interaktion erfolgt meistens nach dem Schema „1 SchülerIn:1 LehrerIn“ und es handelt sich meistens um einen didaktischen Dialog;
- Das authentische Material betritt selten die Klasse. Die Hauptquelle der Fremdsprache sind LehrerIn und Lehrbuch;
- Die Tradition, auf Deutsch in der Klasse zu sprechen, ist nur in wenigen Fällen eine Tatsache;
- Das Hauptthema des Unterrichts ist immer nur die Sprache. Nie oder sehr selten werden Situationen geschaffen, in denen die Sprache nur als Mittel zu einem außersprachlichen Thema benutzt wird;
- Das didaktische Setting ist immer noch traditionell geprägt: Nur selten werden Computer und Video oder MP3 benutzt. Bücher, Papier und Schwarztafel sind noch die meistgebrauchten Lernmittel.

4. Wie (ob) die Uni helfen kann

Die Universität sollte diese Signale empfangen, um eine Brücke mit der Schule zu schaffen, für die man aber von ganz anderen Voraussetzungen ausgehen sollte, als es bisher der Fall ist. Der fremdsprachliche Unterricht an der Uni wird noch heute durch Sprachlernzentren angeboten und von Lektoren und Lektorinnen durchgeführt. Diesem Unterricht wird aber nicht der gleiche Wert wie den universitären Vorlesungen zugewiesen, sie sind nicht anwesenheitspflichtig und bringen Studierenden keine Kredite ein. Im Gegenteil zu Deutschland ist die Fremdsprachendidaktik nicht als eigener Wissenschaftsbereich anerkannt, sondern ein Teil der Sprachwissenschaft. Das heißt, dass sie nicht „akademisch“ genug als Fach betrachtet wird. Das stößt natürlich gegen das Prinzip der Sprachkompetenzen als Faktor für die Evaluation der Studierenden. Das beeinflusst natürlich im Negativen die

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

Schätzung der Fremdsprachendidaktik, die an Prestige verliert. Auch im universitären Bereich sind institutionelle Entscheidungen des Vorbildes eines inhaltlichen Bereichs verantwortlich.

Eine große Hilfe könnte die Universität auch durch neue didaktische Arbeitsformen geben. Die autonome sprachliche Produktion der Studierenden sollte öfter aufgefördert werden, zum Beispiel durch Hausarbeiten, Berichte, *reports* und offene Diskussionen; statt monologischer Vorlesungen sollte man Seminare veranstalten, die eine aktive Teilnahme der Studierenden verlangen. Dieses Unterrichtsverfahren unterstützt die inhaltsbezogene Interaktion in der Fremdsprache: CLIL- Projekte mit Deutsch als Arbeitssprache können nicht nur in den Schulen, sondern auch in der Universität angeboten werden, damit die Studierenden die deutsche Sprache benutzen, ohne sich dessen bewusst zu sein. Das kann man nur schaffen, wenn man die

Distanz zwischen der gelernten Sprache und der authentischen Sprache, so wie sie wirklich ist, so viel wie möglich reduziert. Die grammatische Systematisierung im Unterricht antwortet auf das Bedürfnis nach Sicherheit der Lernenden nur illusorisch: Die Begründung liegt viel mehr in der Angst der Dozenten, die Kontrolle zu verlieren. Da die Sprache zur Welt des Seins gehört, muss die Fremdsprachendidaktik die gleiche Welt widerspiegeln, d.h. sich nicht nur auf die rationalen und kontrollierten Aspekte zu beschränken, sondern auch auf die unbewussten und kreativen (Ricci Garotti 2004: 32).

5. Fazit

Anhand des Beispiels von Trentino habe ich versucht zu zeigen, dass die sprachlichen Kompetenzen in einem bestimmten Kontext auch durch sprachpolitische Entscheidungen neben den lerntheoretischen Erkenntnissen zu analysieren sind.

In der Provinz Trento/Trient wurde die Nachbarsprache Deutsch zugunsten der *lingua franca* oder der spanischen Mode langsam in den Schatten gestellt. Die deutsche Stundenzahl wurde verringert und viele Begegnungsprojekte mit dem deutschsprachigen Raum abgeschafft. Das hat einen starken Einfluss nicht nur auf das Image der deutschen Sprache und Kultur, sondern auch auf die konkreten Möglichkeiten, über eine für die positive Sprachentwicklung günstige Bedingung zu verfügen.

Die Motivation der Deutschlernenden und -studierenden sinkt auch aufgrund der ungenügenden Kompetenzen, obwohl Deutsch einen großen Teil ihrer Sprachbiographie besetzt (von 5 bis 13 Jahren). Eine obsoletere Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, die dank einer fehlenden LehrerInnenausbildung überlebt, hilft nicht dabei. Die kritischen Ergebnisse, die aus einer mit Deutschstudierenden durchgeführten Untersuchung stammen, zeigen quantitative und qualitative Probleme in den Deutschkompetenzen, die oft ein Erbe der Schuldidaktik sind.

Diese Ergebnisse sollten nicht zum Pessimismus über die Erlernbarkeit der deutschen Sprache führen, sondern zu einer Überlegung über die aktuelle sprachdidaktische Landschaft, mit dem Zweck, neue Wege zu finden. Laut der hier präsentierten Forschung stützt sich die Schule immer noch auf eine mehr oder weniger explizite Routine und hat auf kommunikative Ansätze quasi verzichtet. Der Fokus des Unterrichts sollte viel mehr der Inhalt und die fachlichen Themen sein, als die Sprache selbst. Neue Möglichkeiten stehen noch offen, um die Motivation und die Kompetenzen zu erhöhen: Task statt Übungen, CLIL, Theaterpädagogik, *problem solving*, Projektunterricht sind noch in der italienischen Landschaft zu wenig entwickelt und sie haben den Vorteil, den/die Lernende/n kognitiv mehr als sprachlich zu involvieren.

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

DeutschlehrerInnen, Lernende, Studierende und GermanistInnen haben schließlich den Auftrag, die deutsche Sprache und Kultur durch das Modell, das sie direkt oder indirekt vertreten, zu verbessern und zu verbreiten. Wir sind ja die besten Garanten für das zukünftige Deutsch als Fremdsprache des neuen Jahrhunderts.

Literatur

Algranati, Cristina; Cennamo, Irene & Toniolo, Silvia (2005), *Prove di competenza per la lingua tedesca*. Trento: Uniservice.

Buttaroni, Susanna (1997), *Fremdsprachenwachstum*. Meran, Bozen: Alpha Beta.

Butzkamm, Wolfgang (2007), Schwache Englischleistungen – woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12: 1, 13 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Butzkamm1.htm>. 6. Februar 2008.]

De Cillia, Rudolph (1995), Progression im Fremdsprachenunterricht. In: Carli, Augusto; Civegna, Klaus; Guggenberger, Irma; Larcher, Dietmer & Pezzei, Rosarita (Hrsg.) (1995), *Zweitsprachenlernen in einem mehrsprachigen Gebiet*. Bozen: Kultusministerium der Autonomen Provinz Bozen, 205-217.

Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2000), *Deutsch im 3. Jahrtausend. Vorträge gehalten im Rahmen des*

Kolloquiums der 20-Jahr-Feier des Instituts für Deutsch als Fremdsprache an der Universität München 3.12.1998. München: Iudicium.

Gregarek, Susanne (2006), *Deutsch auf dem Arbeitsmarkt des Trentino*. (Diplomarbeit März 2006, Betreuerinnen: Prof.ssa Luisa Martinelli, Prof.ssa Federica Ricci Garotti. [Online: <http://www.lett.unitn.it>. 6. Februar 2008.]

Kaltenbacher, Erika (1990), *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb: Eine Entwicklungsstudie*. Tübingen: Niemeyer.

Piepho, Hans Eberhard (1997), Brauchen Kinder eine Lerngrammatik zum Fremdspracherwerb? *Primar* 15, 30-35.

Raasch, Albert (1989), Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1989), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 461-470.

Raasch, Albert (Hrsg.) (1998): *Grenzenlos – durch Sprachen. Dossier „Beispiele guter Praxis“*. Zum Kongreß „Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen“, Wien 1998. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

Ricci Garotti, Federica (2004), *La rivincita di Cenerentola*. Trento: Uniservice.

Richter, Hans (1973), *Grundsätze und System der Transkription IPA*. Tübingen: Niemeyer.

Siebert-Ott, Gesa Marion (2001), *Frihe Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Niemeyer.

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

Tracy, Rosemarie (2002), *Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Mannheim: Informationsbroschüre 1/2002 der Forschungs- und Kontaktstelle, 2-16.

Tracy, Rosemarie (2007), *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke.

Twain, Mark (ohne Jahr), *Die schreckliche deutsche Sprache*. Der Grüne Zweig Bd. 170. Augsburg: Werner Pipers Medienexperimente.

Wicke, Rainer (1997), *Aktive Schüler lernen besser*. München: Klett.

Zimmermann, Günther (1989), Das sprachliche Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.). Tübingen: Francke, 135-142.

Anhang: Ausschnitte aus den Transkriptionen

- Kommunizieren heißt siegreiche Botschaften zu senden...e...und...die Kommunikation kann positiv oder negativ sein. Ist positiv, wenn alle Teilnehmer in der Kommunikation gewinnen haben, ist negativ, wenn es eine *escalation* gibt. Alle Leutealle...die Position *up* erreichen wollen und dann gibt es Missverständnisseund auch Unfälle (Monica, II Jahr, Interkulturelle Kommunikation);
- Die Menschen wollen, dass die Anderen ihre Idee akzeptieren. Ja, sie wollen die Anderen dominieren, auch in der Kommunikation der Kontrolle haben. Die interkulturelle Kommunikation ist ein spezifischer Begriff von der europäischen Union und auch die multikulturelle Kommunikation und auch Melting Pot ist ein amerikanische Modell, diese Modell will nurdie Kulturen die verschiedene Kulturen werden gelernt nur aus diesem Grund (Alessandra, II Jahr, Interkulturelle Kommunikation);
- Die Menschen haben das Gefühl, dass etwas in der Umwelt stört und dieser Kulturschock - oder auch Schlag verursacht andere Reaktionen wie Stress, Enttäuschung oder Angst vor den unbekanntem Sachen, von alles was fremd ist, wir haben Angst von was fremd ist und haben verschiedene Reaktionen über diese ausländische...(Marco, II Jahr, Interkulturelle Kommunikation);
- Die Formeln sind verschieden in den Kulturen, ...e...e...die, die wir gelernt haben... In amerikanischen Kultur man identifiziert ein Person durch die Nummer ...die eigene Telefonnummer...e...e...in Deutschland sagt man den Namen auch wenn eine andere....z.B. wenn es gibt eine Gäste diese Gäste sollte der Name der Familie sagen, weil die deutsche Kultur ist e...e.... mehr formaler als die italienische und z.B. die Amerikaner die amerikanische Kultur...e...e... praktiker ist (Sara, I Jahr, Werbesprache);
- Also z.B. in einigen Kulturen Küsse sind verboten, z.B. islamische Kultur und auch in japanische weil... private Sache.... so....aber für andere ist die Küsse eine total...normale Sache....normale Sache auch für Männer. In Italien die Sozialisierung ist wenn wir essen aber in Amerika z.B. wenn sie Alkohol trinken zusammen sie diese Zeichen ändern sich von Kulturen zu Kulturen so wird diese Zeichen können zu Probleme führen die Gemütlichkeit oder das Ende des Essens (Lorenzo, I Jahr, Interkulturelle Kommunikation);

Federica Ricci Garotti, Warum so wenige Kompetenzen nach so vielen Jahren Deutsch? Der Fall „Deutsch als Nachbarsprache“ in der Provinz Trento/Trient: Chance oder Problem? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 17 S.

- Es gibt drei mögliche Situationen ee...ee....wo die Hierarchie evident ist, die erste Situation ist wenn der Chef e...e....das Wort gibt und dann alles etwas sagen, so ist Interaktion zwischen den Teilnehmern die zweite Situation ist wenn der Chef etwas sagt und dann die Teilnehmer antwortet und dann spricht eine andere Mal der Chef so es gibt nur ein Beziehung zwischen der Chef und der Teilnehmer aber keine Interaktion, letzte Situation ist alle spricht wann er will so es gibt keine so...klare Hierarchie in diesen Situationen, die ich gesagt habe, die Reihenfolge ist nicht respektiert es ist nicht so evident, wer der Chef ist (Marina, I Jahr Internationale Fachsprache im Betrieb).

Anmerkungen

¹ Die Pflichtschule besteht in Italien aus fünf Jahren in der Grundschule und drei Jahren in der Mittelschule (*scuola media*). Das zitierte Gesetz (n. 11/1997) schrieb deshalb zwei Fremdsprachen in der gesamten Pflichtschule vor.

² Quelle: ISTAT Statistik "Trentino Export" 2005.

³ Das ist der Titel von einem provokanten Bericht des amerikanischen Schriftstellers Mark Twain über seine Erfahrung als Deutschlerner, nachdem er wiederholt mehrere Monate in Deutschland, vor allem in Heidelberg, verbracht hatte.

⁴ Ich möchte die Anonymisierung der beteiligten Studierenden garantieren und zitiere sie hier nur durch fiktive Anfangsbuchstaben.

⁵ Zur inhaltlichen Struktur der Fremdsprachendidaktik und der Kurse an der Fakultät ist Algranati, Cennamo, Toniolo 2005 zu erwähnen.

⁶ Was die Verteilung der Resultate in den restlichen Appellen betrifft, so erweist sich eine negative Tendenz: Von den restlichen Studenten, die 2006 in der Sommersession durchgefallen sind, haben 30% die Prüfung in der Septembersession bestanden und 3% im Januar. Insgesamt sind also 22% der gesamten Deutschstudierenden in der eigenen Karriere stehen geblieben.

⁷ Im Italienischen „hat“ man ein Alter. So ist die deutsche Äußerung „ich bin 19 Jahre alt“ durch „Ho (ich habe) 19 anni“ übersetzbar. Die Hilfsverben werden, wie im Fall der von Trapattoni berühmten Äußerung „ich habe fertig“, umgekehrt benutzt.

⁸ Bei der Transkription der StudentInnenäußerungen habe ich die Konventionen des IPA benutzt (Richter 1973). Jedoch gebe ich die Beispiele im hiesigen Text – aufgrund der Lesbarkeit - ohne lautliche Details wieder. In der Analyse und vor allem in der Evaluation der aufgenommenen Interaktionen muss man auch den Unterschied zwischen der mündlichen Kommunikation in einem 1:1 Dialog und der schriftlichen Form erwähnen, die aus der Transkription stammt.

⁹ Zu der Schwierigkeit der Argumentierung in der FS vgl. u.a. Ricci Garotti 2004.

¹⁰ Der Autor beschreibt die Kompetenzen der deutschsprachigen Lernenden im Englischen und das beweist, wie sich das Problem übergreifend in allen Fremdsprachen vorstellt.