

Wie schwer ist Deutsch – Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht)¹

Carlo Serra Borneto

0. Einleitung

»Auf die Frage: Was ist Kunst?« – schrieb einmal der Philosoph Benedetto Croce – »könnte man scherzend antworten: Kunst ist das, von dem alle wissen, was es ist« (Croce 1963: 1). Damit meinte er, daß eine intuitive Auffassung dessen, was Kunst ist, ziemlich verbreitet ist; gleichzeitig gab er damit implizit zu verstehen, daß eine *Definition* von Kunst – eine philosophische Definition – dagegen sehr problematisch sei.

Ähnlich scheint mir die Lage hinsichtlich des Begriffes *schwer* oder *Schwierigkeit* in Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache zu sein. Es ist ziemlich leicht, von solchen Begriffen eine intuitive Vorstellung zu haben, ja sie im Alltag – als Schüler, als Lehrer – in verschiedenen Situationen zu benutzen, doch eine genaue, »fachmännische« Definition dessen, was eine Schwierigkeit in diesem Bereich ausmacht, ist – bis auf einige wenige Ausnahmen – in der Literatur kaum zu finden. Einige Definitionen sind implizit aus Klassikern der Fremdsprachendidaktik zu entnehmen. Z. B. definiert Lado:

»The most important factor determining ease and difficulty in learning the patterns of a foreign language is their similarity to or difference from the patterns of the native language.« (Lado 1964: 91)

Corder wies andererseits auf den subjektiven Charakter der Schwierigkeit hin:

»The degree of difficulty [...] is a matter of subjective judgement.« (Corder 1973: 226)

Kellerman (1979) versucht zwischen kontrastivem Ansatz und Lernerperspektive zu vermitteln, indem er Schwierigkeiten (und Fehler) dort identifiziert, wo es sprachstrukturelle Unterschiede gibt, ohne daß der Lerner sie ausweichend »antizipieren kann« (»Where two languages are different and the learner does not anticipate or perceive that difference«, ebd.: 43).

Wie schwer es ist, auf eine Definition von *Schwierigkeit* zu kommen, zeigen Götze/Kemme/Latzel (1979) in ihrem Abschlußbericht zu dem Projekt »Lehrschwierigkeiten im Fach ›Deutsch als Fremdsprache«: Die Autoren hatten ihre

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Vortrag, der im Rahmen der 28. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) an der Universität Dortmund gehalten wurde, und zwar unter dem Generalthema: »Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?« und dort innerhalb des Themenschwerpunktes IV mit eben diesem Unterthema. Die Tagung fand vom 1.–3. Juni 2000 statt. Der Beitrag erscheint (im Jahr 2001) auch in dem Sammelband zur Jahrestagung in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache«, Band 58.

Untersuchung angefangen, ohne eine Definition von *Schwierigkeit* auszuarbeiten, in der Annahme, daß »der Befragte (= der Lehrer) weiß, was ihm Schwierigkeiten bereitet« (Götze/Kemme/Latzel 1979: 10).

Doch mußten sie dann aber zugeben,

»die ursprüngliche Annahme, ›Lehrschwierigkeiten‹ brauchte im Grunde überhaupt nicht definiert zu werden – eine Annahme, die einige Lehrer teilten: jeder wisse schließlich, was das sei – hat sich als falsch erwiesen: zahlreiche Informanten fragten nach, wie die Projektgruppe denn ›Lehrschwierigkeiten‹ definierte und insbesondere gegenüber ›Lernschwierigkeiten‹ abgrenzte. Daraufhin wurde ein Versuch einer Definition erarbeitet und an die Interessenten verschickt« (Götze/Kemme/Latzel 1979: 37).

Diese Definition ist aber im Abschlußbericht nicht wiederzufinden.

Neuerdings hat Madeline Ehrman ein ganzes Buch mit dem Titel *Understanding Second Language Learning Difficulties* (1996) der Schwierigkeitsproblematik gewidmet. Bezeichnenderweise ist auch darin keine explizite Definition von *Schwierigkeit* zu finden.

Eine der meist verbreiteten »Intuitionen« setzt *Schwierigkeiten* mit *Fehlern* gleich. Als ich mich z. B. in den vergangenen Jahren mit manchen Kollegen unterhielt und erzählte, daß ich an einer Untersuchung zu den Produktionsschwierigkeiten von Deutschlernenden arbeitete, da kam sofort und immer wieder die Frage: »Kannst du uns vielleicht etwas über deine *Fehleranalyse* berichten?« Diese Vorstellung, daß sich *Schwierigkeiten* mit *Fehlern* decken, oder zumindest daß sie sich am besten durch Fehler aufdecken lassen, ist auch unter Studenten weit verbreitet und geht wahrscheinlich auf die alten Zeiten der Fehleranalyse oder gar der kontrastiven Analyse zurück.

Doch wenn wir über die Begriffe *schwer* bzw. *Schwierigkeit* nachdenken, so wird schnell deutlich, daß sie nicht nur beschreiben, was falsch *getan* wird (z. B. eben ein Fehler), sondern auch – oder vorwiegend – etwas, das als problematisch oder hemmend, eben »schwierig« interpretiert oder gar als solches *empfunden* wird. *Schwer* ist, was für uns – oder *in* uns – ein Hindernis darstellt, und nicht nur etwas Objektives, Konkretes, außerhalb von uns Liegendes. Es wird hier also eine *interne*, eine psychologische Dimension angesprochen, die mit entsprechenden Mitteln zu untersuchen ist. Es ist andererseits unbestreitbar, daß diese *interne* Dimension nicht ausreicht, um dem Phänomen *Schwierigkeit* gerecht zu werden, denn sie steht gleichzeitig auch mit der *externen* Dimension dessen, was *getan* bzw. produziert wird, in Verbindung. Eine Schwierigkeit zeigt sich meistens in einer feststellbaren Form (ein Mißverständnis, eine Verzögerung, eine Ausweichung, oder – warum nicht? – auch ein Fehler), die sie erkennbar macht. *Beide* Dimensionen (die *interne* und die *externe*) müssen also bei der Erwägung des Begriffs *Schwierigkeit* mit berücksichtigt werden.

In diesem Beitrag werde ich versuchen, durch den Rekurs auf konkrete Beispiele aus empirischen Untersuchungen und im Hinblick auf die eben erwähnte Differenzierung zwischen *internen* und *externen* Analyseebenen der Schwierigkeitsproblematik etwas näherzukommen. Im ersten Abschnitt wird dementsprechend die psychologisch-subjektive Komponente (*interne* Ebene) besonders hervorgehoben; im zweiten wird eine Generalisierung der allgemeinen Ansichten über Schwierigkeiten versucht; im dritten wird schließlich auf die Performanz (*externe* Ebene) ausdrücklich Bezug genommen.

1. Schwierigkeit, Fehler, Grammatik und Strategie

Im vorigen Abschnitt wurde die intuitiv aufgestellte Gleichung Schwierigkeit = Fehler erwähnt. Bei näherer Überlegung erschien sie aber nicht ganz überzeugend. Diesen Punkt möchte ich als ersten vertiefen, indem ich mich auf einige Beispiele aus empirischen Untersuchungen berufe, die beim Lehrstuhl für Germanistische Linguistik der Universität Rom (teilweise in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Rom und dem Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum) durchgeführt wurden (vgl. Bausch 1995; Serra Borneto 1998, 2000a, 2000b). Der hier relevante Teil besteht aus einer introspektiven Studie der Produktionsschwierigkeiten italienischer Studierender auf Mittelstufenniveau, die mit einer Reihe von Aufgaben konfrontiert wurden, darunter insbesondere die Wiedergabe einer vorgelegten Bilder-geschichte (z. B. eine »Vater und Sohn«-Geschichte oder eine Bildergeschichte von Jakob). Die Produktionsaufgaben wurden auf Video aufgenommen. Unmittelbar danach konnten die Versuchspersonen die Videoaufnahmen anschauen und einzelne Stellen ihrer Performanz im Hinblick auf die darin enthaltenen Schwierigkeiten nachträglich (also retrospektiv) kommentieren. Die Ausschnitte, die im folgenden zitiert werden, sind also einzelne von jeweils einer Versuchsperson kommentierte und bewertete Produktionsstellen.

Das nachstehende Beispiel zeigt, wie ein Fehler subjektiv wahrgenommen werden kann und daß diese Wahrnehmung nicht

immer mit den objektiven Charakteristiken der Produktion in Übereinstimmung steht. Es macht darüber hinaus deutlich, wie wichtig die retrospektive Information zur Deutung eines bestimmten Produktionsausschnittes ist¹:

- (1) *im dritten Bild kommt Fritz wieder nach Hause, ... er ist endlich fertig.*
Was für einen furchtbaren Fehler!
 Fritz kommt wieder nach Hause; normalerweise sage ich immer ›gehen‹ plus ›nach‹ und nicht ›kommen‹ plus ›nach‹. Vielleicht hätte ich sagen sollen: Fritz geht wieder nach Hause.
 (SI)

Hier meint die Versuchsperson, einen Fehler (eigentlich einen »furchtbaren« Fehler) begangen zu haben, wo es keinen gibt. Eine reine Performanzanalyse (eine Analyse der bloßen externen Produktionsebene) würde an dieser Stelle kein Problem, also keine Schwierigkeit erkennen. Doch kann nicht verleugnet werden, daß die Stelle »subjektiv« gesehen, vom Standpunkt der Versuchsperson, als schwierig empfunden wird und daß sie letztlich auch von einem allgemeineren Standpunkt als »schwierig« zu bezeichnen ist, denn eigentlich ist sie auch »objektiv« gesehen nicht ganz unproblematisch: es zeigt sich nämlich, daß die Versuchsperson gewisse Probleme mit dem Gebrauch von *kommen* und *gehen* hat (vielleicht durch den Sprachunterricht verursacht).

Daß dies kein Einzelfall ist, beweist die folgende Stelle, in welcher die Fehlerwahrnehmung etwas differenzierter erscheint:

1 Hier und später: kursiv = Sprachproduktionsausschnitt, auf den sich der Kommentar bezieht; Normalschrift = dazugehöriger nachträglicher Kommentar; Unterstreichungen = für den betreffenden Diskussionspunkt besonders relevante Teile. Alle Kommentare, ursprünglich auf Italienisch, sind von mir ins Deutsche übersetzt worden.

- (2) *Dann habe ich Reitunterricht genommen.*

Proband: *Reitunterricht* ist richtig?

Interviewer: Ja, ist richtig.

Proband: Ich war sicher, daß das falsch war.

Interviewer: Aber du hast es dann trotzdem benutzt. Hast du dich daran erinnert, daß es dieses Wort gab, oder hast du das praktisch ad hoc konstruiert?

Proband: Ja, ich habe mir dieses Wort ausgedacht und habe mir gedacht: »sag es, auch wenn du einen Fehler machst«. Ich glaube, das Wichtigste ist, daß wir uns verstehen. (CZ)

Hier ist die Haltung der Versuchsperson etwas weniger emotional gefärbt: es wird nicht von einem »furchtbaren Fehler« geredet, doch ist es offensichtlich, daß der Fehler sozusagen im Bewußtsein des Probanden immer noch besteht (»Ich war sicher, daß das falsch war«), auch wenn er meint, es sei nicht so wichtig (wichtiger sei eben zu kommunizieren). In beiden Fällen spielt der Fehler eine Rolle, doch ist das nicht ein Fehler, den wir »sehen« (bzw. hören) können, der tatsächlich *da* ist, sondern ein Fehler, der eigentlich nur in der Vorstellung des Sprechers existiert.

Diese mangelnde Korrelierung zwischen eigentlichem Fehler und Fehlerwahrnehmung kann bis zu einem gewissen Grad umkehren, wenn z. B. ein Fehler tatsächlich vorhanden ist, im Bewußtsein des Sprechers aber nur vage wahrgenommen wird:

- (3) *er bringt so viele ... viele Tiere ... auf.*

Proband: Ja, hier wollte ich *uccidere* sagen und es fiel mir *aufbringen* ein ... aber ich weiß nicht, ich dachte an das trennbare Verb und ... eigentlich weiß ich nicht, ich war ein bißchen durcheinander.

Interviewer: Was hat dir Probleme bereitet? Die Wahl des Verbs?

Proband: Nein, das Verb *aufbringen* schien mir richtig und deshalb habe ich es auch benutzt. Mir war aber auch bewußt, daß ich hier eine Schwierigkeit hatte, deshalb war ich nicht 100%ig sicher, daß es richtig war.

Interviewer: In der Tat, es ist *umbringen*.

Proband: Ja, richtig, richtig: *umbringen*, eben. Ich fühlte, daß etwas nicht stimmte: ich wußte, daß es ein trennbares Verb war, und habe die Präposition ans Ende gesetzt, dann fühlte ich aber, daß etwas nicht stimmte. (FC)

Die Versuchsperson bemerkt, daß etwas mit der betreffenden Stelle nicht stimmt (»Ich fühlte, daß etwas nicht stimmte«), und meint, es sei auf eine Schwierigkeit zurückzuführen (»Mir war aber auch bewußt, daß ich hier eine Schwierigkeit hatte«); die eigentliche Schwierigkeitsquelle kann sie aber nicht eindeutig identifizieren. Dies führt zu einer gewissen Unsicherheit bei der Einschätzung der eigenen Produktion (»deshalb war ich nicht 100%ig sicher, daß es richtig war«), die größer als die der vorigen Probanden ist, die von einem »furchtbaren Fehler« sprachen oder sagten, daß »Ich sicher war, dass das falsch war«. Der tatsächliche Fehler wird aber nicht erkannt, er wird sogar ausdrücklich verneint (»Nein, das Verb *aufbringen* schien mir richtig und deshalb habe ich es auch benutzt«) und damit ist wiederum seine unmittelbare Korrelierung mit dem Schwierigkeitsbegriff in Frage gestellt.

Durch die Gegenüberstellung von Produktionsausschnitten und Kommentaren ist also klar geworden, daß die Beziehung zwischen Fehler und Schwierigkeit nicht geradlinig, sondern eher ziemlich kom-

plex ist und sich nicht auf die reine Gleichung Fehler = Schwierigkeit zurückführen läßt. Es stellt sich natürlich die Frage, ob ein solches Verfahren auch für andere Schwierigkeitsbereiche anwendbar und gewinnbringend ist. Im folgenden werden zwei weitere Schwerpunkte, die in der Fremdsprachendidaktik traditionell eine große Rolle spielen, unter diesem Gesichtspunkt behandelt: Grammatikaspekte und Produktionsstrategien.

Obwohl der Grammatik eine ziemlich große Bedeutung im Sprachunterricht für italienische Studierende zugeschrieben wird, spielt sie bei Produktionsaufgaben im Bewußtsein der Lerner eine untergeordnete Rolle. In der oben erwähnten Untersuchung steht sie zum Beispiel klar hinter dem Thema Vokabular: aus einer Gesamtzahl von 525 aufgenommenen retrospektiven Kommentaren bezogen sich nämlich die meisten (343) auf semantisch-lexikalische Schwierigkeiten; Diskurs- und Planungsschwierigkeiten (107) kamen an zweiter Stelle, während die den grammatischen Problemen gewidmeten Kommentare auf nur 67 beschränkt blieben (ca. 12%). Bei einer Produktionsaufgabe wird also die Grammatik nicht als Hauptschwierigkeitsquelle erkannt. Trotzdem werden einige spezifische Aspekte (z. B. Genuszuweisung) von den Versuchspersonen als wichtige Schwierigkeitsfaktoren empfunden (vgl. Serra Borneto 2000b). Außerdem sind einige retrospektive Kommentare der Versuchspersonen auch in diesem Bereich interessant, weil sie auf Grammatikschwerpunkte hinweisen, die im Unterricht kaum oder auf unklare Weise behandelt werden. Ein Beispiel:

- (4) *Und sie müssen zusammen eine ... ein Klavier ... aus dem Fenster ... vom Fenster ... aus dem Haus herausziehen ... oder herausbringen.*

Ich wußte nicht mehr, wie man *tirare fuori* sagen kann. Ich kenne das Verb *tirare* = *ziehen*, so habe ich mir gesagt: »stelle ein *heraus* vor *ziehen*, dann hast es du«. Dann habe ich mich aber gefragt, ob es vielleicht nicht *herausbringen* sein sollte; vielleicht war das Richtige. Dann gab es noch das Problem, daß es *herausziehen aus dem Fenster* war, also ich mußte zweimal dieses *raus* ausdrücken, einmal vor dem Verb, einmal vor dem Substantiv ... und es schien mir alles ein bißchen übertrieben; deshalb war ich unsicher (...) Und noch was: ich hatte *aus dem Fenster* gesagt. Nun, sehr oft habe ich da Zweifel, weil einige Präpositionen im Deutschen den Akkusativ regieren, wenn eine Bewegung thematisiert ist. In anderen Fällen aber regieren sie trotzdem den Dativ. Hier habe ich dann *aus dem Fenster* gesagt, doch war die Situation irgendwie aktiv, es gab eine Bewegung; vielleicht hätte ich *aus den* sagen sollen, also mit Akkusativ. (ET)

Hier wird auf zwei verschiedene grammatische Schwerpunkte Bezug genommen: einmal auf das Problem der doppelten Präfixierung (*aus/heraus*), dann auf das der Wechselpräpositionen.

Die erste Schwierigkeit ist – soweit mir bekannt ist – normalerweise nicht ausdrücklich als grammatisches Problem erkannt und kann folgendermaßen beschrieben werden: dadurch, daß im Deutschen einige Präpositionen auch als Verbpräfixe gebraucht werden, können Sätze entstehen, bei denen sich gleiche Präpositionen und Präfixe innerhalb desselben Satzes in kurzem Abstand wiederholen (z. B.: *er zog die Flasche aus dem Kühlschrank heraus*; *er brachte die Lampe an der Decke an*; *der Zug fuhr durch den Tunnel hindurch*, usw.). Diese Wiederholungen

werden von mehreren italienischen Probanden als redundant und störend und daher als Schwierigkeitsfaktor empfunden (»Dann gab es noch das Problem, daß es *herausziehen aus dem Fenster* war, also ich mußte zweimal dieses *raus* ausdrücken, einmal vor dem Verb, einmal vor dem Substantiv ... und es schien mir alles ein bißchen übertrieben«). Durch die im Präfix und in der Präposition enthaltene doppelte semantische Information entsteht in den Versuchspersonen eine gewisse Unsicherheit, die sie häufig dazu bringt, das Verbpräfix zu ignorieren oder falsch einzusetzen.

Die zweite Schwierigkeit entsteht durch die bekannte »Regel«, wonach »Bewegung« (d. h. Bewegungsverben, dynamische Aktionen usw.) mit dem Gebrauch des Akkusativs, während »Lage« (Ruhezustand usw.) mit dem Gebrauch des Dativs korreliert. Sie sollte eigentlich nur auf Wechselpräpositionen angewendet werden (also nicht auf *aus*, wie im angeführten Beispiel), aber dadurch, daß sich auch die Wechselpräpositionen (*an*, *auf*, *hinter*, *in*, *neben*, *über*, usw.) oft nicht nach diesem Muster richten (z. B.: *das Flugzeug landet auf der Piste; der Zug verschwindet in der Ferne; er brachte die Lampe an der Decke an; das Flugzeug flog über der Stadt*, u. a. m.: alle Ausdrücke der Bewegung, die trotzdem dem Dativ verlangen), entsteht bei vielen Probanden eine gewisse Verwirrung und Unsicherheit, die sich selbst bei einer korrekten Produktion (siehe oben) auf die anderen Präpositionen erstreckt. Obwohl Grammatikregeln dem Wunsch der Lernenden sicherlich entgegenkommen, sind aber ungenaue und unklare Regeln – wie die der Ruhe/Bewegung = Dativ/Akkusativ – offensichtlich nachteiliger als keine, weil sie den unmonitorierten Verlauf der Sprachproduktion stören. Dies kann allerdings auch für genaue, bewußt gewordene Regeln gelten, die aber als Störfaktor bei einer stark

monitorierten Produktion wirken, wie folgendes Beispiel zeigt:

- (5) *Im dritten Photograph, um ... um ... ähm ... damit der Sohn zu ruhigen ... ähm ... will Jakob mit ihm zu spielen.*

Hier wird wieder das Problem der Finalsätze deutlich: *um zu* und *damit*, d. h. das Problem, das Subjekt zu identifizieren; denn wenn das Subjekt gleich bleibt, dann muß *um zu* eingesetzt werden, wenn sich aber das Subjekt ändert, dann *damit*. Die Theorie ist ganz klar, aber sie in die Praxis umzusetzen, ist schwierig. (FS)

Das ziemlich ungewöhnliche grammatische Sammelsurium in der Performanz läßt sich mit Hilfe des Kommentars leicht erklären. Die Versuchsperson hatte offensichtlich »instinktiv« (also ohne nachzudenken) den »richtigen Weg« eingeschlagen: sie war dabei, einen Satz wie *um den Sohn zu beruhigen, will Jakob mit ihm spielen* zu produzieren. In diesem Augenblick fiel ihr aber die (übrigens richtig formulierte) »Regel« ein, die als Störfaktor wirkte und zu einer merkwürdigen Mischung führte. Wie die Versuchsperson selbst bemerkt, »ist die Theorie ganz klar, aber sie in die Praxis umzusetzen, ist schwierig«. Wiederum hätte eine bloße Performanzanalyse nur zu Hypothesen führen können, z. B. daß die Regel zum Finalsatz von der Versuchsperson nicht richtig verstanden wurde und deshalb besser erklärt werden müßte. Daß der Grund der fehlerhaften Performanz nicht in einer mangelnden Kognitivierung lag, sondern daran, daß die wohl richtig verstandene Regel noch nicht ganz introjiziert und automatisiert war, konnte nur durch die Retrospektion festgestellt werden.

Ein weiteres bekanntes Thema der Lersprachenanalyse betrifft den Ge-

brauch von Produktionsstrategien. Auch hier zeigt sich die Korrelierung zwischen Performanz und Kommentar von größter Bedeutung:

(6) *... sie sind ein Großvater und ... ein Kind ... mit seinem ... Neffe.*

Interviewer: Gab es hier ein Problem?

Proband: Ja, es gab ein einfaches Problem: ich wußte nicht, wie man *nipote* übersetzen konnte. Deshalb habe ich zuerst *Kind* gesagt, dann habe ich *Neffe* gewagt.

Interviewer: Warst du des Wortes *Neffe* sicher?

Proband: Absolut nicht.

Interviewer: Wie bist du gerade auf *Neffe* gekommen?

Proband: Es ist mir gerade eingefallen; aber – wie oft in solchen Fällen – hatte ich nur eine vage Vorstellung von dem Wort und war sehr unschlüssig, ob es das passende Wort war. In manchen Fällen gehe ich trotzdem drauf los, auch wenn ich nur eine vage Idee habe, und denke – vielleicht ist es das richtige Wort, vielleicht auch nicht – aber ich sage es trotzdem. In anderen Fällen, wenn ich überhaupt nicht sicher bin, dann sage ich es nicht und bleibe stumm, oder aber fange ein ganz anderes Thema an, um das Wort vermeiden zu können. Hier hatte ich das Wort *Neffe* in Erinnerung, weil es sehr einprägsam ist, es bleibt im Kopf. Aber ich wußte auch irgendwie noch, daß der Gebrauch dieses Wortes als Entsprechung für *nipote* etwas problematisch ist. Deshalb war ich unschlüssig, ob ich es sagen sollte oder nicht. (AO)

Hier sind zwei wichtige Strategien direkt von der Versuchsperson eindeutig beschrieben: eine Form von risk-taking-Haltung (»In manchen Fällen gehe ich

trotzdem drauf los, auch wenn ich nur eine vage Idee habe«), die sie dann verwendet, wenn die Unsicherheit zwar vorhanden, aber nicht allzu groß ist (»und denke – vielleicht ist das das richtige Wort, vielleicht auch nicht – aber ich sage es trotzdem«), und eine Form von »funktionaler Reduktion« (Themenvermeidung; vgl. Kasper 1982), die von der Probandin selbst als »Vermeidung« charakterisiert wird und auf welche sie bei stärkerer Unsicherheit (»wenn ich überhaupt nicht sicher bin«) zurückgreift.

Das Thema Vermeidung ist von unserem Standpunkt aus besonders interessant: wenn ein Wort oder gar ein Thema vermieden wird und durch ein Synonym, eine Paraphrase, eine andere Diskursentwicklung ersetzt wird, dann kann es durchaus vorkommen, daß die entstandene Produktion fehlerfrei ist. Doch würde man hier sagen, daß da keine Schwierigkeit besteht? Wahrscheinlich nicht, zumal sich das Phänomen auch auf allgemeinere grammatische Probleme erstrecken kann. Nehmen wir z. B. an, daß ein Sprecher Schwierigkeiten mit der Adjektivdeklination hat. Er will sagen: »Gestern habe ich ein schönes Buch gekauft«, aber da käme eben ein dekliniertes Adjektiv vor. So sagt er einfach: »Gestern habe ich ein Buch gekauft. Es war schön«. Kein Fehler dabei. Aber auch keine Schwierigkeit?

Beispiele von Vermeidungsstrategien sind in unserem Korpus sehr häufig; die Versuchspersonen kommentieren sie auf eine Weise, die es leicht macht, auf ihre Spur zu kommen. Die Verwendung solcher Strategien erfolgt aber nicht immer reibungslos: sie kann durch psychologische und emotionale Faktoren stark bedingt oder gar verhindert werden. Dieser Aspekt kommt zum Beispiel in der folgenden Stelle am deutlichsten zum Vorschein:

- (7) *Er hat vier Apfel genommen, aber er hat die Apfel genommen von der Baum seines Nachbars. Und der Nachbar hat das gesehen, und er ist nicht sehr froh darauf... (lacht). So er nimmt einen ... (10 sec.) ... boh!. (32 sec. Murmelt ›corda‹) ... come si dice? ... (zu sich selbst: »non lo so«, 15 sec.) ... ich kann nicht diese Geschichte erklären, ohne ›corda‹ auf deutsch zu wissen.*

Proband: Hier fiel mir wieder ein, daß du mir gesagt hattest ... daß du mir gesagt hattest, daß ich dich nichts fragen dürfte. Aber mein Wunsch zu fragen, wie man *corda* sagt, war unheimlich stark! Es ist furchtbar, wenn ein Wort fehlt: man steht da ... und man fühlt sich verloren.

Interviewer: Entschuldige, aber hast du immer an das Wort *corda* gedacht oder dir auch was anderes überlegt ... wie man es anders ausdrücken könnte, oder so?

Proband: Ja, die meiste Zeit habe ich an *corda* gedacht, weil es ein sehr geläufiges Wort ist – sozusagen: eigentlich ist es nichts Umwerfendes. Dann habe ich gedacht: *corda* muß ich wissen, wie man's sagt. (SI)

Um dieses Beispiel richtig einzuschätzen, muß man wissen, daß diese Versuchsperson wiederholt an anderen Stellen ihre Fähigkeit demonstriert hatte, Ersatzstrategien für Wortfindungsprobleme einzusetzen (wir kommen gleich auf diese Fähigkeit zurück). In diesem Fall war aber der psychologische Druck so stark, daß sie nicht instande war, auf eine ihr sonst zur Verfügung stehende Strategie zurückzugreifen. Dieser Druck ist auf zwei Ursachen zurückzuführen: einmal auf den Wunsch, den Interviewer nach dem fehlenden Wort zu fragen (ein Wunsch, der unerfüllt bleiben mußte, da von

vorneherein die Experimentbedingungen einen solchen Vorgang ausdrücklich ausschlossen), und dann auf die Überzeugung, daß ein Wort wie *corda* (= ›Seil‹) so geläufig ist, daß es nicht ignoriert werden kann (›*corda* muß ich wissen, wie man's sagt‹). Die Konsequenz war, daß sich die Versuchsperson unter starkem psychologischem Zwang fühlte und die betreffende Stelle als sehr schwierig empfand (›es ist furchtbar‹); dadurch wurde auch die Performanz stark, bis zum Abbruch der Kommunikation, betroffen, weil sich die Versuchsperson enthielt, gewohnte Ersatz- oder Vermeidungsstrategien einzusetzen.

Die entstandene Situation war also dramatisch und verlangte besondere Maßnahmen: so greift ausnahmsweise der Interviewer an diesem Punkt in die Performanz ein, um die Versuchsperson zu ermuntern, und tatsächlich sammelt die Versuchsperson ihre ganze Erfindungskraft und versucht, über die schon kompromittierte Stelle hinwegzukommen und damit letztendlich das ganze Experiment zu retten:

- (8) **Proband:**... *ich kann nicht diese Geschichte erklären, ohne ›corda‹ auf deutsch zu wissen.*

Interviewer: *Versuch', es anders auszudrücken, ne?*

Proband: *Ja, aber wie?... Er macht eine Katapult, gibt es ›Katapult‹ auf deutsch? (fragender Blick zum Interviewer; dieser macht eine ablehnende Geste mit der Hand) ... er macht eine Katapult mit der Baum ...*

Proband: ... *corda*: nun war ich sicher, das Wort nicht zu kennen. Leider wußte ich auch nicht, wie ich diese Beschreibung ändern könnte. Dann habe ich *Katapult* gesagt. Ich hab es wirklich in einem Makkaroni-Pseudodeutsch gesagt.

Interviewer: Wie bist auf dieses Wort gekommen?

Proband: Ist es etwa richtig?

Interviewer: Ja.

Proband: Es ist komisch gewesen. Ja, es ist mir eine Art *flashback* auf ein anderes deutsches Wort eingefallen: *Katastrophe*, das dem Italienischen sehr ähnlich ist, und diese Ähnlichkeit hat mich an etwas anderes erinnert, an unsere Lehrerin, die immer sagte, daß es einfach ist, das Genus der Wörter zu bestimmen, wenn sie aus dem Lateinischen kommen. Dann – ich weiß nicht, warum mir gerade das eingefallen ist, ... vielleicht das *K* am Anfang – ich weiß nicht warum, aber ich habe gedacht, daß möglicherweise auch *catapulta* eines dieser Wörter sein könnte, das Ähnlichkeit mit dem Italienischen hat. Jedenfalls lohnte es sich, es zu versuchen: ich wußte sowieso nicht, was ich sonst hätte sagen können. (SI)

Wiederum bewirkt die emotionale Notwendigkeit ein unerwartetes Ergebnis: eine korrekte Produktion, die durch eine Vermeidung hervorgerufen und durch eine Umstellung der Erzählperspektive gekennzeichnet ist. In diesem Fall führt uns der Kommentar auch ein bißchen hinter die Kulissen einer solchen strategischen Schwierigkeitsüberwindung. Beim Hören (also an der »Oberfläche« der externen Ebenen) erscheint sie wie eine unmittelbare reibungslose Lösung, in der Tat verbirgt sie einen komplizierten Assoziations- und Suchprozeß, der folgendermaßen rekonstruiert werden kann: unter dem Druck, irgendeine Lösung zu finden, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten, verzichtet die Probandin zunächst auf die gesuchte Entsprechung für *corda* und sucht mit Mühe nach einer Alternative, die sie zwingt, die Struktur der Mitteilung zu verändern (»Leider

wußte ich auch nicht, wie ich diese Beschreibung ändern konnte«). Sie assoziiert plötzlich das neu intendierte italienische Wort *catapulta* über ein weiteres deutsches Wort (*Katastrophe*) mit der endgültigen (und zufällig richtigen) deutschen Entsprechung *Katapult*. Der Weg *corda-catapulta-Katastrophe-Katapult* ist durch eine Reihe von subjektiven Hypothesen und Spracherfahrungen gekennzeichnet: ein *flashback* auf vorangegangene Erfahrungen; eine subjektive Hypothese über Wörter, die mit *K-* anlauten; eine Erklärung der Lehrerin über Wörter klassischer Herkunft im Deutschen; eine intuitive Assoziationshypothese, und natürlich der Druck und die Notwendigkeit zu wagen, um überhaupt weiterreden zu können (»Jedenfalls lohnte es sich zu versuchen: ich wußte sowieso nicht, was ich sonst hätte sagen können«). Trotz des hier rekonstruierten komplexen Suchprozesses bleibt einem der Eindruck, daß am Ende eine ziemlich unmittelbare »einfache« Assoziation für die Auffindung der Lösung ausschlaggebend war (eine Art *flashback* eben).

Die in diesem Abschnitt angeführten Beispiele bezogen sich auf Kommentare zu einzelnen Stellen einer gesteuerten mündlichen Produktion: sie spiegelten die Einstellungen einzelner Versuchspersonen zum Thema Schwierigkeiten bei der Lösung von spezifischen Problemen (meistens lexikalischer Art) wider. Auf diese Weise wurde eine punktuelle und vorwiegend subjektive Auffassung der *Schwierigkeit* und die Rolle der psychologischen Einstellung der Lerner in Bezug auf Fehler, grammatische Schwerpunkte und Anwendung von Strategien hervorgehoben. Im nächsten Abschnitt wird versucht, auf die Problematik der *Schwierigkeit* (besonders bei der Erlernung des Deutschen) von einem allgemeineren Standpunkt einzugehen.

2. Verallgemeinerung und Verallgemeinerungen

Beim Versuch, die Problematik der *Schwierigkeit* zu verallgemeinern, haben wir uns folgende Frage gestellt: »Welche sind die sprachlichen und didaktischen Aspekte, die Studierende des Deutschen als Fremdsprache als schwierig ansehen?« (Wenn sie also nicht mit einer spezifischen Sprachaufgabe konfrontiert werden – wie in den Beispielen des vorangegangenen Abschnitts –, sondern in der Situation, in der man sich allgemein fragt: »Was ist schwer bei der Erlernung einer Fremdsprache? Und wie ist es schwer?«)

Zu diesem Punkt haben wir mit unseren Studierenden an der Universität Rom eine dreischrittige Untersuchung durchge-

führt, die folgendermaßen aussah: beim ersten Schritt wurde an 338 Studierende ein Fragebogen ausgeteilt (und zwar 96 aus dem ersten, 94 aus dem zweiten, 91 aus dem dritten und 57 aus dem vierten Studienjahr). Folgende sehr einfache Frage wurde gestellt: »Welche sind deiner Meinung nach die Hauptschwierigkeiten, die allgemein beim Erlernen der deutschen Sprache vorkommen?«

Diese frei zu beantwortende Frage wurde absichtlich so anspruchslos formuliert, um spontane Reaktionen bei den Versuchspersonen zu stimulieren.

Folgende Tabelle faßt die Resultate dieser Untersuchungsphase zusammen (es werden hier nur die 10 meistgenannten Schwierigkeitsbereiche angegeben):

	Schwierigkeitsbereich	Nennungen
1	Verb (Flexion, Präfixverben, Modalverben)	199
2	Genuszuweisung	139
3	Grammatische Strukturen (unspezifiziert)	121
4	Präpositionen	91
5	Deklinationen (Artikel, Adjektiv)	66
6	Aussprache	62
7	Mündliche Produktion	49
8	Satzstellung	44
9	Lexik	41
10	Pluralbildung der Substantive	36

Table 1: Die 10 meistzitierten Schwierigkeitsbereiche (I Phase; 338 Versuchspersonen)

In dieser ersten Phase der Untersuchung wurden also überwiegend grammatische Probleme (etwa Genuszuweisung, Präpositionen, Verbflexion, Adjektivdeklination usw.) genannt, gefolgt von Sprechfähigkeiten (etwa: mündliche Produktion, Aussprache, dann aber auch Hörverständnis usw.), während Lehr- und Lernbedingungen (etwa: überfüllte Klassen, zu schnelle

Progression, veraltete Methodik), strategische oder psychologische Probleme (z. B.: Memorisierung des Stoffes, Verlegenheit beim Reden, kulturelle Unterschiede usw.) nur gelegentlich erwähnt wurden.

Die Auswertung dieser Antworten bildete gleich danach die Grundlage für die Entwicklung des zweiten Untersuchungsteils, der aus einem strukturierten

Fragebogen von ca. 70, auf einer Skala von 0 bis 5 zu bewertenden Schwierigkeitsschwerpunkten bestand. Darunter befanden sich nicht nur Sprachprobleme, sondern auch psychologische und pädagogische Aspekte des Fremdsprachenlernens sowie Präferenzen bei der Entwicklung von Sprechfähigkeiten.

Die nachfolgende Tabelle faßt die Resultate dieser Untersuchungsphase zusammen. [Die unter »Punkte« angeführten Zahlen entsprechen der Summe der Bewertungspunkte (0 bis 5), die von allen Versuchspersonen (insgesamt 80: 20 pro Studienjahr) dem jeweiligen Schwerpunkt (*Item*) zugeschrieben wurden.]

	Schwierigkeitsbereich	Punkte
1	Idiomatische Ausdrücke verstehen und benutzen	292
2	Zeitungs- und literarische Texte lesen	228
3	Bedeutung der Präfixverben unterscheiden	160
4	Ausdrücken können, was man wirklich sagen will	150
5	Vokabeln memorisieren	143
6	Verlegenheit beim Sprechen vor anderen Leuten	138
7	Genuszuweisung	132
8	Umgangssprache verstehen (Hörverstehen)	121
9	Fließend reden	117
10	»Direkt auf Deutsch denken«	104
11	Präpositionen	98

Tabelle 2: Die 11 meistzitierten Schwierigkeitsbereiche (II Phase; 80 Versuchspersonen; Bewertung: 0–5 Punkte pro Angabe)

Die meistgenannten Schwierigkeitsbereiche in dieser Phase sind »fertigkeit gebunden« (Verstehen, Benutzen, Ausdrücken, Sprechen usw.): vom linguistischen Standpunkt aus gesehen betreffen sie eher den semantischen Bereich (idiomatische Ausdrücke, Wortschatz), während die grammatischen Probleme stark zurücktreten. Es bleiben allerdings immer noch einige »klassische« Schwerpunkte wie Präfixverben, Genuszuweisung und Präpositionen. Es werden aber auch strategisch-kognitive Fähigkeiten (kommunikative Intention verwirklichen, »auf Deutsch denken« usw.) und psychologische Hemmungen (Verlegenheit beim Sprechen) als relevant erwähnt. Das Ge-

samtbild dieser Angaben ist viel differenzierter als in der ersten Phase: vom Fragebogen stimuliert, erkennen die Versuchspersonen Probleme, die sie spontan nicht genannt hatten.

Die dritte Phase der Untersuchung ist zwar, was die Erhebung der Daten angeht, abgeschlossen, ihre Auswertung ist aber noch nicht beendet. Es ging hier um eine Reihe von 300 Interviews über die ganze Palette des Fremdsprachenlernens: Motivationen, Urteile, Vorurteile, Studiengewohnheiten, kognitive und metakognitive Strategien, Metaphern über das Lernen usw. Ein Teil des Interviews war dem Problem der *Schwierigkeit* gewidmet, und zwar dieses Mal nicht isoliert be-

trachtet, sondern in dem größeren Zusammenhang der subjektiven psychologischen Einstellungen zum Sprachenlernen gesehen. Da die quantitative Auswertung noch aussteht, kann hier nur auf einzelne Beispiele Bezug genommen werden. Aus ihnen geht hervor, daß hier wiederum eine Akzentverschiebung stattgefunden hat. Abgesehen von der Erwähnung der schon bekannten Schwierigkeitsbereiche (die allerdings viel weniger häufig zitiert werden als in den ersten beiden Phasen), nimmt die Charakterisierung der *Schwierigkeit* erwartungsgemäß einen subjektiveren, auf persönliche Erfahrungen bezogenen Charakter an und die psychologische Komponente wird noch stärker betont. Ich möchte dies an ein paar Beispielen zeigen, die eindeutig die Verbindung der *Schwierigkeit* mit persönlichen Einstellungen und Betrachtungen beleuchten:

(9) Interviewer: Worin bestehen Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache?

Proband: Sie bestehen darin, daß man sich ... lächerlich fühlt. Zum Beispiel, als ich Französisch sprach, fühlte ich mich lächerlich ... es wäre die Aufgabe des Lehrers, dieses Gefühl nicht zu wecken. Sprechen sollte natürlich sein, etwas, das spontan geschieht. Ich hatte dagegen manchmal Schwierigkeiten, weil ich mich hilflos und gehemmt fühlte.

(10) Interviewer: ... Und dann noch weiter: ... die Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache?

Proband: Ich glaube, es ist das Pech, unverschämte Leute kennenzulernen, die sich nicht verständlich machen können, wenn sie reden. Ich gerate in Panik, wenn ich einen nicht verstehe, der vor mir steht und mit mir redet. Es ist, als ob du die Mittel hättest, um eine Sprache zu sprechen

und zu verstehen, und der andere ist nicht auf diese Mittel eingestimmt. Eine andere Schwierigkeit hast du, wenn du dir nicht dessen bewußt bist, was dir im Unterricht vermittelt wird; wenn dieses Bewußtsein fehlt, kannst du die Informationen, die dir mitgeteilt werden, nicht zueinander in Beziehung setzen.

(11) Interviewer: Eine Schwierigkeit beim Erlernen einer Fremdsprache?

Proband: vielleicht, ja ... einfach versuchen drauflos zu sprechen. Denn ich habe gesehen ... das ist ein bißchen unser Fehler in Italien ... ähm ... (zögert) Wir machen uns selbst Probleme, nicht? Die Ausländer versuchen Italienisch zu reden ... einfach so, auch mit Fehlern, dann lernen sie aber am Ende ... einmal erwerben sie ein Wort, am anderen Tag ein anderes und so weiter. Wir müssen immer ... verstehst du? ... wir bemühen uns immer, gut gut gut zu reden ...

Interviewer: Sind wir Perfektionisten?

Proband: Ja. Es ist auch ein bißchen ein Minderwertigkeitsgefühl ..., vielleicht ... den anderen Völkern gegenüber ... immer mit diesem Mythos, daß man keine Fehler machen darf ...

Insgesamt zeigen die Angaben der drei Phasen dieser Untersuchung, daß der Begriff *Schwierigkeit* im Bewußtsein der Lerner nicht homogen evoziert wird und je nach Elizitierungsform unterschiedliche Reaktionen hervorruft: Bei einer sehr allgemeinen Frage reagieren die Versuchspersonen zunächst spontan und identifizieren Schwierigkeiten im allgemeinen mit den »traditionellen« Sprachschwierigkeiten, insbesondere mit denjenigen, die Gegenstand des Sprachunterrichts sind. Mit einer Reihe anderer Möglichkeiten konfrontiert, erweitern sie aber ihre Reaktionspalette, sodaß auch pädago-

gisch-strategische Faktoren miteinbezogen werden; dabei spielen die kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten eine größere Rolle. Schließlich kommen bei einem freien Interview (man beachte, daß die Interviews von anderen Studierenden durchgeführt wurden, um Streßerscheinungen möglichst zu minimalisieren) auch emotionale und subjektbezogene Faktoren zum Vorschein.

3. Die Produktion: eine merkwürdige Parallele

Bisher wurden Schwierigkeiten im Zusammenhang mit retrospektiven Kommentaren besprochen. Dies steht im Einklang mit der Auffassung, daß Schwierigkeiten vorwiegend die psychologischen Reaktionen der Probanden widerspiegeln und infolgedessen am besten introspektiv zu untersuchen sind. Doch ist auch eine Performanzanalyse, d.h. eine Analyse dessen, was sprachlich *extern* produziert wird, von großer Bedeutung, zumal sie dem Interviewer erlaubt, an der richtigen Stelle einzugreifen, um Informationen über das Vorhandensein einer Schwierigkeit zu elizitieren. In dieser Hinsicht ist natürlich auch die Anwesenheit von Fehlern relevant (wenn ein Fehler vorhanden ist, so kann man sich mit Recht fragen, ob dadurch eine Schwierigkeit impliziert wird), aber es gibt auch andere Symptome, die auf Schwierigkeiten hinweisen. Sie erscheinen als Abweichungen oder Unterbrechungen im Verlauf der Sprechproduktion und sind als Indizien für dahinterstehende Probleme interpretierbar. Einige Beispiele sollen dies illustrieren (ein vollständigeres Inventar in Serra Borneto 2000a):

Pausen:

Pausen im Sprechfluß sind Zeichen von Verzögerungen, die auf Probleme hinweisen. Pausen sind nach Länge klassifizierbar (kurze Pause, unter 2"; mittlere Pausen

2–5", lange Pausen über 5") und können gefüllt (*ähm, äh*, Seufzer, Lächeln) oder ungefüllt sein. Je länger eine Pause, desto gravierender ihre Bedeutung als Indiz für eine oder mehrere Schwierigkeiten.

Code switching:

z. B. Rekurs auf die Muttersprache (z. B. »aber... es ist nicht una cosa spontanea« [PF]; »und diese ... diese corda zerbricht« [AP]).

Selbstkorrekturen:

Sie reichen von der phonetischen (»er ... er versucht, etwas von einem Fensch ... von einem Fenster zu greifen« [AT]), über die syntaktische (»Ich habe eine Fachschule eh...ich bin in eine Fachschule gegangen« [PF]), bis hin auf die lexikalische Ebene (»Dann ... ähm ... wir sehen auch, daß auf dem Boden, auf dem Grund stehen ... liegen einige ... einige Früchte« [ET]).

False starts:

sie zeigen Verlegenheit in der Planungsphase, die durch lexikalische (»Er .. er schenkte dem Bären ein ... eine Puppe, eine ... eine Bärenpuppe« [AO]) oder grammatische (»Die Äpfel ... sind ... gehören nicht ihm...« [AO]) Unsicherheiten gekennzeichnet sind.

Solche Formen (und andere mehr) signalisieren, daß die betreffende Produktionsstelle im Prinzip als »schwer« zu interpretieren ist. Eine solche Interpretation (und die der dahinterstehenden Schwierigkeit) ist – wie schon mehrmals betont – meistens nicht unmittelbar; in der Regel bedarf sie der Integrierung durch nachträgliche Kommentare. Weitere wichtige Hinweise kommen aus der Analyse größerer Produktionsausschnitte, die den Einfluß von Schwierigkeiten dynamisch über längere Strecken belegen. Eine ebenfalls exemplarische und nicht umfassende Liste solcher Erscheinungen ist in der folgenden Tabelle zusammengefaßt:

Beispiele aus der Performanz	
Beschreibung	Beispiel
Der Sprechfluß kommt häufig dann ins Stocken, wenn dem Probanden ein bestimmtes Wort gerade nicht zu Gebote steht.	<i>Also ... ähm ... also diese Typ, dieser Mann mit Schnurrbart ... ähm ... ist im Badezimmer und plötzlich ... ähm ... sieht, daß ... ich weiß nicht, wie sie heißen, aber so ... diese ... ich weiß nicht ... etwas vom Bad ... etwas ... ähm ... kaputtgeht und so viele ... ich weiß nicht wie ... Ziege ... so von ... nein ... also... ähm ... ja ... er sieht, daß etwas von Wand ... fällt ... (EB)</i>
Ausweichen in allgemeine Floskeln (»na, Sie wissen schon ... da hab' ich das halt so gemacht«).	<i>Ja, er hat .. er ist beim Händewaschen und ... äh ... was soll es sein? ... ein Wunder oder ... oder was ... er hat eigentlich vielleicht daran gedacht, daß es ein Wunder ... ein Wunder sein konnte. Aber ganz ... ganz klar ... und äh ... einfach ... es war nur diese ... hier, diese Junge, der hat gespielt ... Ah ... Fußball. Und deswegen ist alle klar ... ähm (CA)</i>
Beschreibung von Gebrauch oder Eigenschaft (Uhr = »um die Zeit zu sehen«; Kohle = »Was so schwarz ist«).	<i>... etwas Neues passiert: Ein ... ein kleines Stück ... Stück Mauers, die kleine Stück, die an die Mauer sind, normalerweise in die Badezimmer und in die Küche ... ein ... dieses Stück Mauer ... ich weiß nicht deutsches Name ... fällt an Erde ... (AP)</i>
Semantische Paraphrasien: Wörter, die aus dem engeren Bedeutungsfeld des Zielwortes stammen.	<i>Und dann hat er eine ... eine Idee und er ... er nimmt den Bett von dem Sohn, hier ist ein ... (zeigt auf das Bild) ... gancio ... ich weiß nicht auf deutsch, ja ein klein Sache auf Stein ... und wir sehen diese ... diese ... diesen Bett, der von ... von ... von dem Boden hinuntersteht. (FR) [»Stein« und »Boden« stehen hier für »Decke«]</i>
Ausweichen in Pantomime.	<i>.... äh .. er ist in ... im Bad ... mm? ... Er ... er ist im Bad und ... ähm ... er sieht eine Teile, die fällt von ... [Geste nach vorne] vom Wand eh .. uh ... [lacht] Erste Teile BUM [Geste nach unten], zweite Teile BUM [Geste nach unten], er will sehen, was passiert ist und er kommt draußen und er kann sehen einen Jungen, der spielt Fußball gegen ... ähm ... dem Wand vom ... vom ... vom Haus. (AP)</i>
Perseveratorische Wiederholung von gerade gebrauchten Wörtern.	<i>Hier sehen wir zwei Personen, ein Ma ... ein Mann und ein Kind, ähm ... und das Kind sieht sehr ... sieht nicht so gut aus. Äh, d. h., schon in äh ... in das erste Bild, in dem ersten Bild sehen wir, daß er wirklich ... wirklich etwas Schlechtes machen wird. Er ... er ... er lehnt sich, d. h. er ... er versucht, etwas von einem Fensch ... von einem Fenster zu greifen äh ... und ... er versucht wirklich, mit aller seiner Kraft ... äh ... diese ... dieser... dies ... dieser Ding zu nehmen. Jetzt sehen wir, er will ... er will das wirklich haben und ähm während er ... ähm ... diesem Ding nimmt, ist er von einem Mann gesehen und äh</i>

Stellvertreterworte ohne spezifische Bedeutung (»Das Dingsda«)	<i>dieser Mann hat plötzlich eine Idee. Vielleicht will er ... will er persönlich versuchen. Vielleicht will er eine Hilfe dem Kind geben. Und ... ähm ... er versucht, ... dieser Mann versucht selbst zu ... ähm ... diese Objekt ... diesem Ding zu ... zu nehmen.</i> (AT)
Vollständiges Abbrechen der sprachlichen Äußerung. Abbrechen und Fortführen des Themas in variiertes Form.	<p>Proband: <i>Er hat vier Apfel genommen, aber er hat die Apfel genommen von der Baum seines Nachbars. Und der Nachbar hat das gesehen, und er ist nicht sehr froh darauf... (lacht). So er nimmt einen... (10 sec.) ... boh! ... (32 sec. murmelt »corda«) ... come si dice?... (zu sich selbst »non lo so«, 15 sec.) ... ich kann nicht diese Geschichte erklären, ohne »corda« auf deutsch zu wissen.</i></p> <p>Interviewer: <i>Versuch', es anders auszudrücken, ne?</i></p> <p>Proband: <i>Ja, aber wie? ... Er macht eine Katapult, gibt es »Katapult« auf deutsch? (fragender Blick zum Interviewer, dieser macht ablehnende Geste mit der Hand) ... er macht eine Katapult mit der Baum</i> (SI)</p>

Tabelle 3: Beispiele für Schwierigkeitssymptome in längeren Produktionsausschnitten

Die Auswahl dieser letzten Beispielen ist nicht zufällig. In der rechten Spalte sind Ausschnitte aus mündlichen Produktionen aus der ersten der hier besprochenen Untersuchungen aufgelistet; die Beschreibungen und Definitionen in der linken Spalte stammen aber nicht von mir oder von einer anderen Studie zum Fremdspracherwerb, sie stammen wortwörtlich aus einer klinischen Darstellung der sog. »amnestischen Aphasie« an deutschen Patienten (Huber/Poeck/Weniger 1997: 108–111; nur das Wort »Patient« wurde in der Tabelle durch »Proband« ersetzt). Auch die darunter zur Illustration angeführten kurzen Beispiele stammen aus dem gleichen Aufsatz und zeigen auffallende Ähnlichkeiten mit der Produktion der italienischen Deutschlernenden.

Ich möchte diese Parallele – eine »merkwürdige Parallele« – als Anlaß zu weiteren Überlegungen zum Wesen der *Schwierigkeit* benutzen. Es ist nämlich offensichtlich, daß beide »Syndrome« (die aphasische und die lernersprachliche)

auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen sind, doch ist ihre Ähnlichkeit auffallend. Es ist auch bekannt, daß auch andere problematische Spracherscheinungen und -strategien, wie Wortfindungsstörungen, lexikalische Vereinfachungen, Perseverationen (Wiederholungen von Wörtern), syntaktische Wechsel, Verlangsamung des Sprechrhythmus, schnelle Ermüdung, Verbesserung bei entspannter Atmosphäre, Konzentrationschwächen und konsequente Verständnisschwierigkeiten beim Hören und Lesen usw. gleichzeitig als Symptome von neurologischen Krankheiten und als lernersprachliche Verhaltensweisen erkannt werden (vgl. z. B. Wokusch 1994: 31; zu den neurolinguistischen Aspekten vgl. Stemmer/Whitacker 1998: insbesondere Kapitel 15, 16, 17, 31, 32, 33, 36, 37, Hartje/Poeck 1997; Schecker/Kindt 1998). Zudem sind sie auch bei »gesunden« Muttersprachlern feststellbar, die sich unter außergewöhnlichen Bedingungen befinden (etwa unter Streß); nicht zuletzt kommen sie zum Teil auch in

bestimmten Phasen des Erstsprachenerwerbs oder beim Altern vor (vgl. z. B. Bialystok 1990; Hyltenstam/Viberg 1993; Eggers 1997). Die Tatsache, daß einige abweichende Aspekte der spontanen Sprechproduktion trotz sehr unterschiedlicher Ausgangssituationen ähnliche Formen aufweisen, sollte einerseits zu großer Vorsicht bei ihrer Interpretierung führen (deshalb wären Mittel wie Introspektion, quantitative Erhebungen, psycholinguistische Untersuchungen usw. als fester Bestandteil der Fremdsprachenerwerbsforschung zu befürworten); andererseits sind sie aber nicht als bloßes Kuriosum abzutun. Bei der Gegenüberstellung von aphasischer und lerner-sprachlicher Produktion muß z. B. darauf hingewiesen werden, daß Aphasien meistens durch einen physiologischen Schaden verursacht werden, der in den meisten Fällen permanente Folgen hat, während die Lernersprache auf partiellen Sprachkompetenzen beruht, die sich dynamisch aufbauen und entwicklungs-fähig sind. Noch situationsabhängiger und fluktuierender sind streßbedingte Sprecherscheinungen, die in lerner-sprachlichen Produktionen auftreten. Da z. B. die Bedingungen, unter denen das Experiment mit den italienischen Probanden durchgeführt wurde, ohne Zweifel streßerzeugend waren, sind einige problematische Aspekte ihrer Sprachproduktion auf diesen Faktor zurückzuführen (die Versuchspersonen mußten nicht nur in einer fremden Sprache sprechen, sondern sich darüberhinaus über ein ihnen nicht geläufiges Thema im Stil der »Nacherzählung« äußern, was bekanntlich für Ausländer immer sehr schwer ist. Dabei war eine Videokamera auf sie gerichtet. Außerdem enthielt jede Bildgeschichte eine Pointe oder ein Wort, das absichtlich als »schwer« oder ungewöhnlich gewählt worden war).

Der Einfluß von Streß ist nicht auf einzelne identifizierbare Spracherscheinungen begrenzt (etwa eine morphologische Form oder die Aussprache von besonderen Lauten), er hat eher eine global blockierende Wirkung: das interim-sprachliche System wird also nicht selektiv betroffen, die Sprachproduktion kollabiert an bestimmten Stellen völlig (siehe obige Beispiele) und sinkt unter das gewohnte Niveau. Oftmals erscheint sogar ein einziger Hindernisfaktor (z. B. ein »schweres Wort«) unter solchen Bedingungen als Ursache für die wesentliche Verschlechterung der gesamten Performanz: gram-matische Fehler häufen sich in Bündeln, das Vokabular wird auf Grundwörter beschränkt, Interferenzen aus der Muttersprache kommen in außergewöhnlichem Maße vor und sogar die Aussprache (Akzent, Rhythmus, syntagmatische Einheiten, Intonation) wird stark betroffen. Eine weitere Schwierigkeitsquelle, die einen globalen Einfluß auf die Produktion hat, ist die Diskursplanung und die Strukturierung der Information: zahlreiche Probanden berichten, daß sie Probleme bei der Strukturierung der Mitteilung haben, die sich in einer geringeren Monitorisierung der Produktion niederschlagen, wie z. B. folgender Kommentar zeigen kann:

(12) Ich meine ... das Problem der Organisierung: Wenn zum Beispiel auf Deutsch drei Sätze gebraucht werden, um eine Situation zu beschreiben oder zu kommentieren, kann es durchaus sein, daß im Italienischen dafür fünf oder sechs Sätze gebraucht werden müssen. Und unter diesen fünf oder sechs sind vielleicht drei Nebensätze zu bilden, nicht? Im Deutschen sind es meinetwegen dagegen nur drei Sätze im ganzen und ein einziger Nebensatz ... in dem Sinne spreche ich von Schwierigkeit bei der Organisierung (GT).

Die Konsequenz ist, daß Unsicherheiten und Fehler, die in Zusammenhang mit Planungsschwierigkeiten auftreten, in ungewöhnlichem Maße Aspekte des Sprachsystems betreffen, die sonst nicht so stark anfällig sind. Mit anderen Worten: wenn man sich Gedanken über die Weiterführung der Mitteilung macht, ist man Unzulänglichkeiten in der Produktion ausgesetzt, die unter anderen Bedingungen (manchmal sogar an anderer Stelle der gleichen Performanz) nicht vorkommen. Es scheint also, daß die Verarbeitungskapazität unter Streßbedingungen so überladen ist, daß der Zugang zur Verarbeitung bestimmter Teile des Sprachsystems ausgeschaltet oder vernachlässigt wird. Auch hier ist schwer zu bestimmen, welche Teile am meisten betroffen werden, obwohl einige davon deutlich anfälliger als andere erscheinen, z. B. die Genuszuweisung im Bereich der Grammatik: viele unserer Probanden jonglieren mit dem Genus eines Wortes (sie weisen demselben Wort abwechselnd alle drei Genera innerhalb eines kurzen Abschnittes zu; vgl. Serra Borneto 2000b), wenn sie bei der Planung der Aussage unsicher sind. Das tun sie, obwohl sie sonst keine Unsicherheit in Bezug auf das Genus des betreffenden Wortes haben. In dieser Hinsicht sind also Schwierigkeiten unbeständige und dynamische Faktoren, die sich auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichem Wirkungsgrad zeigen. Eine einheitliche Definition von *Schwierigkeit* wird also unter diesem Gesichtspunkt besonders schwer, weil sie nicht nur linguistische, sondern auch lernpsychologische und eventuell auch neurolinguistische Faktoren mitberücksichtigen müßte. Das beste, was sich sagen läßt, ist, daß eine Schwierigkeit ein *Hindernis* in einem dieser Bereiche ist, das entweder als solches (bewußt) empfunden wird oder eine (unbewußte) Auswirkung im Sprachverhalten hat.

4. Zusammenfassung und Schlußbemerkung

Beim Versuch, die Frage »Wie schwer ist Deutsch? Wie ist Deutsch schwer?« zu beantworten, sind wir auf die Komplexität des Schwierigkeitsbegriffs beim Fremdsprachenlernen gestoßen. Es hat sich gezeigt, daß der Begriff sehr breitgefächert und nicht aus einer einzigen Perspektive zu behandeln ist. In diesem Beitrag wurden hauptsächlich psychologische und kognitive Faktoren hervorgehoben, die mit der Sprachproduktion in Verbindung stehen und bei der einschlägigen Diskussion nicht immer ausreichend berücksichtigt werden. Ganz besonders wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, möglichst eine Verbindung zwischen beobachtbaren Daten (*externe Ebene* der Performanz) und persönlichen Haltungen und Einstellungen der Lerner (*interne Ebene*) durch methodisch abgesicherte Untersuchungsmittel herzustellen und sie zur Grundlage der Betrachtungen zu machen. Insbesondere wurden folgende Schwierigkeitsebenen angesprochen:

- die Ebene der Korrelierung zwischen Schwierigkeit und Fehler, wobei klar gemacht wurde, daß die oft angenommene Gleichung Schwierigkeit = Fehler nicht unbedingt falsch, aber zumindest sehr begrenzt ist. Als experimentelle Grundlage wurden hier punktuelle Produktionsstellen mit retrospektiven Kommentaren einzelner Probanden gewählt;
- die Ebene der allgemeinen Meinungen und Ansichten der Lerner in Bezug auf das Thema *Schwierigkeit*: hier kam ein uneinheitliches Bild zum Vorschein, das eine weite Palette von Erscheinungen als Schwierigkeitsquellen zeigte: von einzelnen grammatischen Schwerpunkten bis hin zu emotionalen und interkulturell bedingten Faktoren. Als experimentelle Grundlage dienten verschiedene Formen von qualitativen

Untersuchungsmitteln, vom Fragebogen bis zum Interview;

- die Ebene der Strategien zur Lösung von Produktionsproblemen. Der Einblick in die Gedankengänge, die wiederum durch retrospektive Kommentierung erzielt wurde, sowie die Charakterisierung der Performanzebene zeigten, daß sich der Prozeß der Schwierigkeitsüberwindung nicht punktuell vollzieht, sondern besser global zu verstehen ist, d. h. als Phänomen, das eine Reihe gleichzeitiger sprachprozessualer Aktivitäten und emotionaler Reaktionen miteinbezieht;
- die Ebene der Analyse der interim-sprachlichen Performanz. Die hier präsentierten Transkriptionsbeispiele zeigten Ähnlichkeiten mit anderen Bereichen der normalen und gestörten Sprachproduktion, die auf eine dynamische und kognitionsbedingte Auffassung der *Schwierigkeit* hinweisen.

Schon aus diesen Teilbereichen kann man entnehmen, wie sehr das Problem der *Schwierigkeit* komplex und mannigfaltig ist. Wir wissen aber, daß sich die Palette der Schwierigkeitsproblematik nicht auf diese wenigen Aspekte beschränken läßt. Das Thema *Schwierigkeit* scheint in gewisser Hinsicht den ganzen Spracherwerbsprozeß zu durchdringen.

Deshalb ist es vielleicht so schwierig – wie eingangs gesagt –, zu einer Bestimmung des Begriffes *Schwierigkeit* zu kommen. Um Croce zu paraphrasieren, könnte man wirklich sagen: »Schwierigkeit ist das, was alle wissen was es ist...« und weiterführen, »aber keiner weiß es genau.«

Literatur

Bausch, Karl-Richard: »Schwierigkeiten mit dem fremdsprachlichen Wortschatz? Wenn ja – Wo? Wie? Wann? und vor allem Warum? Exemplarische Einblicke in ein empirisches Forschungsvorhaben mit ita-

lienischen Deutschlernern«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1995, 9–19.

Bialystock, Ellen: *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell, 1990.

Corder, S. Pit: *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

Croce, Benedetto: *Breviario di estetica*. Bari: Laterza, 1963.

Ehrman, Madeline: *Understanding Second Language Learning Difficulties*. London: Sage, 1996.

Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Sprachandragogik*. Frankfurt a. M.: Lang, 1997.

Götze, Lutz; Kemme, Hans Martin; Latzel, Siegfert: *Lehrschwierigkeiten im Fach ›Deutsch als Fremdsprache‹. Abschlußbericht*. München: Goethe-Institut, 1979.

Hartje, Wolfgang; Poeck, Klaus (Hrsg.): *Klinische Neuropsychologie*. Stuttgart: Thieme, 1997.

Huber, Wolfgang, Poeck, Klaus; Weniger, D.: »Aphasie«. In: Hartje, Wolfgang; Poeck, Klaus (Hrsg.): *Klinische Neuropsychologie*. Stuttgart: Thieme, 1997, 80–143.

Hyltenstam, Kenneth; Viberg, Åke (eds.): *Progression and regression in language: sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Kasper, Gabriele: »Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion«, *Die neueren Sprachen* 81, 6, (1982), 578–600.

Kellerman, Eric: »The Problem with Difficulty«, *The Interlanguage Studies Bulletin* IV/1 (1979), 27–48.

Lado, Richard: *Language Teaching. A Scientific Approach*. New York; San Francisco; Toronto; London 1964.

Schecker, Michael; Kindt, Hildburg (Hrsg.): *Sprache und Schizophrenie*. Freiburg: Hochschul-Verlag, 1998.

Serra Borneto, Carlo: »La retrospezione come metodo sperimentale nella ricerca sull'apprendimento delle lingue straniere«, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXVII, 2 (1998), 224–254.

Serra Borneto, Carlo: »Überlegungen zum Begriff ›Schwierigkeit‹ – Die Lernerperspektive«. In: Helbig, Beate; Kleppin, Ka-

-
- rin; Königs, Frank (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Stauffenburg, 2000 (a), 339–362.
- Serra Borneto, Carlo: »Introspektion und Grammatik«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29 (2000b), 54–70.
- Stemmer, Brigitte; Whitaker, Harry (eds.): *Handbook of Neurolinguistics.* San Diego: Academic Press, 1998.
- Wokusch, Susanne: »Man hat nicht mehr diese Angst des Unbekannten«. *Aspekte des Erwerbs und der Verwendung einer Fremdsprache mit Beispielen aus dem Gebrauch durch frankophone Lernende.* Bochum: Brockmeyer, 1994.