

Handlungsorientierter Deutschunterricht im dreijährigen Curriculum an italienischen Hochschulen

Daniel Jaeger, Martina Nied Curcio, Lisa Schlanstein

Einleitung

Nach der Bologna-Erklärung wurde im Jahre 2001 in Italien eine Universitätsreform durchgeführt, im Rahmen derer sämtliche Studienfächer neu strukturiert wurden. Für das Studium der Fremdsprachen bedeutete dies einerseits eine Loslösung von der Literaturwissenschaft, andererseits eine engere Verbindung mit der Linguistik (vgl. Moraldo 2003). Das neue Fach »Lingua Tedesca« sollte eine Art Verbindung von DaF-Unterricht, Didaktik DaF und germanistischer Sprachwissenschaft darstellen, war aber zum Zeitpunkt der Reform völlig neu zu definieren. Dozenten der Universität La Sapienza in Rom machten es sich zur Aufgabe, ein Curriculum für das Fach »Lingua Tedesca« zu erarbeiten, das sowohl die neu entstandenen Rahmenbedingungen berücksichtigt als auch auf dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)* und *Profile deutsch* beruht. So entstand im Jahre 2003 das »Römische Modell« (ausführliche Informationen zum »Römischen Modell« vgl. Nied Curcio/Rößler/Schlanstein/Schlicht/Serra Borneto 2003)¹. Im Frühjahr 2004 gründete sich in Italien eine vom DAAD unterstützte Arbeitsgruppe,

deren zentrales Anliegen es war, herauszufinden, wie die kommunikative Kompetenz, die im GER als maßgebliches Kriterium für das sprachliche Niveau fungiert, im Unterricht umgesetzt werden könnte (Kapitel 1). Weiterhin sollte in der Arbeitsgruppe die Frage geklärt werden, auf welche Weise die Linguistik mit dem Sprachunterricht verbunden werden kann und was das sprachwissenschaftliche Wissen für den Spracherwerbsprozess leisten kann (Kapitel 2). Außerdem sollte diskutiert werden, welche Konsequenzen das Modell auf die Prüfungspraxis hat (Kapitel 3). Aus Gründen der Transparenz und der Selbstevaluation wurde auf der Grundlage des Römischen Modells für die Studierenden ein Portfolio ausgearbeitet. Hierzu werden die Erfahrungen der Studierenden dokumentiert (Kapitel 4). Des Weiteren wurde überlegt, inwieweit interkulturelle Aspekte bei der Formulierung und Anwendungen von Kannbeschreibungen erwogen werden müssen (Kapitel 5)². Die Ergebnisse all dieser Überlegungen sollten schließlich wieder in das »Römische Modell« einfließen, um es entsprechend zu überarbeiten, zu korrigieren und zu vervollständigen (Kapitel 6).

1 Das gesamte »Römische Modell« kann unter <http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/> eingesehen werden.

2 Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass der Artikel eine extrem gekürzte Fassung des AG-Berichts darstellt. Der vollständige Bericht kann beim DAAD oder auf der Internetseite der Italien-Lektoren <http://www.deutschlektoren.it/beitraege/beitragliste.htm> eingesehen werden.

1. Kommunikativ orientierter Sprachunterricht

1.1 Das 2. Studienjahr

(Daniel Jaeger)

Die eingehende Betrachtung der Lehrvoraussetzungen an der *Sapienza* macht deutlich, dass fast alle Faktoren einem kommunikativen Unterricht entgegenstehen: Gruppengröße, Zeit, Unterrichtsräume und die Erwartungshaltung der Studierenden.

Darüber hinaus wird deutlich, dass Kannbeschreibungen und Kompetenzniveaus von GER und *Profilo deutsch* (es handelt sich dabei im Wesentlichen um ein Softwareprogramm auf CD-ROM), die den Progressionsverlauf auch für unsere Studierenden skizzieren sollten, sich an Lernern orientieren, die in einem ziel-sprachlichen Umfeld Deutsch lernen, also das Gelernte jederzeit praktisch anwenden können. Es muss also zwischen einem L1- und einem L2-Umfeld differenziert werden, was in den Deskriptoren des »Römischen Modells« auch gemacht wurde, wo besonders solche kommunikativen Situationen beschrieben wurden, die im universitären Kontext realisiert werden können. Trotzdem werden die darin aufgeführten Kannbeschreibungen in der Regel nicht praktisch eingelöst.

Es bleibt also das Problem bestehen, dass die Kommunikation im Unterricht starken Übungscharakter hat statt authentische Kommunikation zu sein, so dass die Studierenden oft eher theoretisches Wissen anhäufen als praktisches Können erwerben. Das wird durch ihre Lerngewohnheiten und insbesondere ein in Italien besonders stark ausgeprägtes prüfungsorientiertes Lernen noch verstärkt.

Das wichtigste Ziel meines Unterrichts war es, den Studierenden zu verdeutlichen, dass es sich bei dem, was sie lernen, um eine lebendige Sprache handelt, d. h. um ein Werkzeug, das nur in der praktischen Kommunikation seinen Zweck erfüllt und auch nur durch den Gebrauch erlernt werden kann – im Unterschied zu theoretischen Gegenständen, die in irgendeiner Weise auswendig gelernt werden können.

Die einzige Möglichkeit, ihnen das unmittelbar zu verdeutlichen und sie mit der Erfahrung zu konfrontieren, bestand darin, konsequent nur Deutsch mit ihnen zu sprechen, und zwar sowohl im wie außerhalb des Unterrichts und besonders dann, wenn sie mit Fragen und Anliegen zu mir kamen, in Situationen also, in denen ihnen die kommunikative Notwendigkeit unmittelbar bewusst war. In meiner Unterrichtspraxis hatte ich neben der Arbeit mit dem Lehrwerk *Delfin* drei Schwerpunkte:

- die Hinführung der Studierenden zu einem praktischen Sprachaustausch mit Deutschen,
- die Sensibilisierung für das kommunikative Potential der Lerngegenstände und
- eine intensive Arbeit am Wortschatz¹.

Ich arbeitete im Laufe des Studienjahres den *Zertifikatslernwortschatz* von Hueber durch (Lübke 2001) und prüfte die zu lernenden Vokabeln wöchentlich in einem Vokabeltest ab, wobei die Studierenden die Möglichkeit hatten, sich durch das Bestehen von vier weiteren, umfassenden Tests einen Bonus für die mündliche Prüfung zu erwerben. Die Wortschatzarbeit nahm bei mir vor allem aus dem Grund eine so gewichtige Rolle ein,

1 Die Wortschatzarbeit hatte im Unterschied zu den anderen beiden Punkten den Vorteil, dass sie erstens im Rahmen des Unterrichts stattfinden konnte und sich zweitens die Prüfungsfixiertheit der Studierenden zunutze machte.

weil ich davon überzeugt bin, dass die kommunikative Kompetenz – die Fehlerquote einmal außen vor gelassen – sowohl hinsichtlich des produktiven als auch des rezeptiven Potentials direkt mit der Größe des Wortschatzes zusammenhängt. Diese These konnte im Verlauf des Semesters und der sich anschließenden Prüfungen erhärtet werden.

Die an das Lernen der Wörter anschließende produktive Wortschatzarbeit bestand darin, die Studierenden mit dem neuen Vokabular – zumindest selektiv – Sätze formen und dadurch ihren Gebrauch in kommunikativen Situationen simulieren bzw. antizipieren zu lassen. Um dies zu erreichen, mussten die Sätze aus dem »Anführungszeichenmodus« eines lediglich korrekt produzierten deutschen Satzes in ihr Sprachgebrauchsrepertoire überführt werden, auf das sie in künftigen kommunikativen Situationen zurückgreifen können. Im Detail bedeutete dies, dass sie wahr, authentisch, konkret und sprecherdeiktisch sein, also einen realen Ich- und Lebensbezug zum Sprecher haben sollten.

Gültige Sätze z.B. zum gelernten Wort »Schaf« wären demnach (sofern sie zutreffen):

»Ich habe noch nie ein Schaf gesehen« oder
 »Ich esse gern Schafskäse«;
 nicht gültige:

»Das Schaf ist ein Tier«. oder
 »Schafe sind kleiner als Kühe«.

Ebenso wie beim neuen Wortschatz kam es mir auch bei den neuen grammatischen Mustern darauf an, den Studierenden die darin liegenden praktischen kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu machen und ihnen dadurch, dass sie ihre eigenen Erfahrungen in die Fremdsprache fassen, das Sprachgebrauchspotential unmittelbar bewusst zu machen.

Von den beiden konkreten Sätzen »Ich bin gestern um elf ins Bett gegangen« und »Ich bin um halb zwei ins Bett ge-

gangen« ist in meiner Unterrichtspraxis also nur der faktisch zutreffende gültig, weil meiner Meinung nach nur dieser als in Sprache gefasste reale Erfahrung erlebt werden kann. Nur in ihm verliert die Sprache den Charakter eines theoretischen Gegenstands und gibt stattdessen ihre eigentliche Funktion zu erkennen, wodurch sie unmittelbar erfahrbar wird. Für die persönlichen Kontakte organisierte ich für die Studierenden E-Mail-Tandems, Brieffreundschaften, Treffen mit Erasmusstudenten im und außerhalb des Unterrichts und einen Stammtisch. Dieser Austausch ist meiner Meinung nach die einzige wirkliche Möglichkeit, die kommunikative Kompetenz nachhaltig zu verbessern. Da er trotzdem nur von den wenigsten angenommen wurde, scheint es mir für die Erreichung des anvisierten Zielniveaus unerlässlich zu sein, einen obligatorischen Auslandsaufenthalt in Form eines Erasmus- bzw. Sokratessemesters oder Intensivsprachkurses im Curriculum zu verankern.

1.2 Projektarbeit im dritten Jahr

(Lisa Schlanstein)

Dem Entschluss, im dritten Jahr des neuen BA-Studiengangs Projektarbeit durchzuführen, liegen folgende Überlegungen zugrunde:

- Der traditionelle Unterricht (Aufteilung in die drei Module Textarbeit, Grammatik, Übersetzung) lässt eine organische Verbindung kaum zu.
- Die ministeriale Vorgabe, am Ende des dritten Jahres das Niveau C1 zu erreichen, erfordert eine Konzentration auf Schwerpunkte.
- Handlungsorientierte und kommunikative Kompetenz, an der Universität bisher oft vernachlässigt, sollten auch im Hinblick auf eine berufliche Qualifikation verstärkt gefördert werden.

Das Projekt mit dem Titel »Alle Wege führen nach Rom«, geplant für zwei Se-

mester mit je zehn Wochen und jeweils zehn Stunden, hat zwei Hauptstränge:

- Textarbeit, d. h. Lektüre und schriftliche Analyse von Texten, die sich mit dem Thema Italien und Rom aus der Perspektive deutschsprachiger Reisender beschäftigen;
- Durchführung eines Interviews mit deutschsprachigen Touristen (1. Semester) und deutschsprachigen Erasmusstudenten (2. Semester) über ihre Eindrücke und Erfahrungen in Italien und bei Studierenden darüber hinaus besonders an der italienischen Universität.

Über diese Interviews sollte in der Klasse mündlich berichtet und zum Ende des Semesters ein schriftlicher Report vorgelegt werden.

Textlektüre und Analyse erfolgten verstärkt in der jeweils ersten Phase des Semesters. Die Auseinandersetzung mit den verschiedensten Textsorten zum Thema sollte für das Interview fruchtbar werden, es sollte u. a. den Erwartungshorizont heutiger Italienreisender für die Studierenden transparent machen und sie mit dem geeigneten Wortschatz ausstatten.

In der zweiten Phase des Semesters wurden vorwiegend die Berichte und Ergebnisse der Interviews in der Klasse ausgetauscht und diskutiert.

Diese Vorgehensweise erlaubte es im Unterschied zur Arbeit mit den traditionellen Modulen, die einzelnen Fertigkeiten im Zusammenhang zu üben.

Nach Abschluss der Erprobung des Projektes kann man Folgendes feststellen: Die Durchführung der Interviews und ihre Präsentation in der Klasse sowie auch die schriftlichen Berichte darüber zeugen von großem Engagement der Studierenden, die in einer ersten Evaluation des Projekts das Lösen dieser Aufgabe als besonders produktiv bewertet haben. Nicht ausreichend gelungen dagegen erscheint mir die Verbindung mit der Text-

lektüre und -analyse, die durch ein verstärktes Wiedereinbringen der zu Hause geschriebenen Texte in den Unterricht verbessert werden muss.

2. Die Linguistik im Römischen Modell (Martina Nied Curcio)

Da ich seit 2001 Germanistische Linguistik an der *Sapienza* unterrichte, habe ich mich in der Arbeitsgruppe intensiv damit beschäftigt, in welcher Form der Linguistikunterricht strukturiert werden kann, um bestmöglich mit dem Sprachunterricht verbunden zu sein. Es ging dabei auch um ganz praktische Fragen wie:

- Soll die Linguistik mit dem Sprachunterricht überhaupt verbunden werden?
- Wenn ja, wie?
- Was kann die Linguistik für die Sprachdidaktik leisten?
- Welche Rolle spielt das sprachwissenschaftliche Wissen für den Spracherwerb(sprozess) generell?

Von Anfang an war es mir ein Anliegen, nicht nur das linguistische Wissen zu vermitteln, sondern zu versuchen, eine Verbindung des theoretisch-abstrakten Wissens über die deutsche Sprache mit dem Sprachunterricht herzustellen und damit die Reflexion über die deutsche Sprache anzustoßen und zu fördern. Mein persönlicher Eindruck war dabei, dass die Studierenden, die über ihren eigenen Sprachgebrauch reflektierten, die also eine Art Brücke von der Sprachtheorie zur Sprachpraxis hin schlagen konnten, häufig eine bessere Sprachverwendung aufzeigten. Aus diesem Grund habe ich mich dieser Thematik sowohl empirisch genähert (2.1) als auch versucht, den Stand der Forschung herauszuarbeiten (2.2). Anschließend (2.3) werde ich die aus 2.1 und 2.2 resultierenden Funktionen und Aufgaben der Linguistik beschreiben.

2.1 Die Funktion der Linguistik aus der Sicht der Studierenden

Was dachten meine Studierenden nun über diese Art von Linguistikunterricht? An Hand einer Umfrage mit drei Fragen sollte dies herausgefunden werden. Die Fragen waren folgende:¹

1. Was ist deiner Meinung nach die Funktion der Linguistik (des Linguistik-Unterrichts) an der Universität?
2. Glaubst du, dass dir die Linguistik hilft, Strukturen und Phänomene der deutschen Sprache besser zu verstehen?
3. Glaubst du, dass die Linguistik den Sprachunterricht erleichtert, d. h. bist

du der Meinung, dass die Linguistik dir hilft, deine sprachlichen Kompetenzen zu verbessern?

Schon bei der 1. Frage wurden von den Probanden Begriffe und Themen angesprochen wie:

- »besseres Verständnis einer Sprache«,
- »Reflexion über Sprache«,
- »das Verstehen der Funktion der Sprache«,
- »eine Verbesserung der Sprachkompetenz«.

In der nachfolgenden Tabelle sind die verschiedenen Antworten thematisch nach der Frequenz angegeben.

Rang	I-Funktion der Linguistik	Anzahl der Studierenden
1.	Nützlich für ein vertieftes bzw. komplettes Verständnis der Fremdsprache	15
2.	Nützlich um die Funktion der Sprache (das »Warum«) zu verstehen	13
3.	Nützlich, um die Struktur einer Sprache besser zu verstehen	9
4.	Nützlich, da der Spracherwerb verbessert wird	8
5.	Nützlich für eine wissenschaftliche Analyse der Sprache	5
5.	Nützlich, um den Ursprung und die Entwicklung einer Sprache zu verstehen (diachrone Sprachbetrachtung)	5
5.	Nützlich, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der L1 und L2 zu verstehen (synchrone Sprachbetrachtung)	5
6.	Hilft über die Struktur der Sprache zu reflektieren	2
7.	Zeigt, wie eine Sprache durch ihre Kultur geprägt ist (interkulturelle Sprachbetrachtung)	1

Erstaunlich war, dass bei der 1. Frage schon 8 der 23 Studierenden von einem positiven Einfluss der Linguistik auf den Spracherwerb sprachen.

Auf die Frage 2, ob die Linguistik hilft, die Strukturen und Phänomene der (Fremd-) Sprache besser zu verstehen, antworteten alle 23 Studenten mit »Si« [Ja]. Bei der

1 Die Untersuchung wurde im Dezember 2004 mit 23 Studierenden des 2. Studienjahres durchgeführt. Die 3 Fragen wurden auf Italienisch in voneinander abgeschlossenen Schritten gestellt, d. h. erst nachdem die Frage 1 beantwortet war und die Studierenden die ausgefüllten Blätter abgegeben hatten, wurde Frage 2 ausgeteilt usw., so dass die nachfolgende Frage, die differenzierter war, die Antwort der vorherigen, allgemeiner formulierten Fragen nicht mehr beeinflussen bzw. ändern konnte. Außerdem war es wichtig, dass sich die Studierenden in der 1. Frage völlig frei äußern konnten.

Begründung des »Si« werden auch wieder Begriffe und Themen wie bei Frage 1 angesprochen. Wichtig sei die Linguistik für die Analyse der Sprache. Mehrere Studierende sprachen das vertiefende Verständnis der Grammatik an; andere meinten, dass durch die metasprachlichen Erklärungen Strukturen und Phänomene besser im Gedächtnis haften blieben (»metasprachlich« meint hier, dass bei der Thematisierung von sprachlichen Geschehnissen – und zwar schon abgeschlossenen oder noch im Prozess befindlichen – auf die verwendete Sprache reflektiert wird; vgl. Seidel 1989: 20).

Interessanterweise unterschieden die Studierenden bei Frage 3, bei der sie direkt nach der Verbindung von Linguistikenkenntnissen und Spracherwerb gefragt wurden, ganz bewusst zwischen passivem Sprachverständnis und aktiver Sprachproduktion. Hatten Sie in Frage 2 alle unterstrichen, wie wichtig die Linguistik für das Verstehen der Sprache sei, so war nur etwa die Hälfte uneingeschränkt der Meinung, dass die linguistischen Kenntnisse auch das aktive Sprachenlernen erleichtern würden; 5 der Studierenden knüpften ihre positive Antwort insbesondere an den Bezug zur Sprachpraxis: Anwendungs- und Übungsphasen wären für sie unabdingbar. Für viele von ihnen war das Verbessern der sprachlichen Kompetenzen eine logische Konsequenz des theoretischen Wissens, auch wenn sie es meist nicht begründen konnten. Zwei der Studierenden meinten, dass der Linguistik- und der Sprachunterricht sich gegenseitig ergänzten. Sowohl die Applikation des theoretischen Wissens auf die Praxis als

auch das Wiederaufgreifen von Phänomenen aus dem Sprachunterricht wird als verstärkend empfunden.

Sechs der Probanden beantworteten die Frage negativ. Ich hatte den Eindruck, dass es diesen Studierenden vielleicht nicht gelungen war, das theoretische Wissen für ihr eigenes Sprachenlernen nutzbar zu machen. Die Gründe können verschieden sein, wie z. B. das Verharren in alten Lerntraditionen und -strategien.

2.2 Reflexion über Sprache – eine wichtige Aufgabe im Linguistikunterricht?!

Im Zuge der kognitiven Wende hat sich auch in der Linguistik die Frage nach der Definition und der Rolle von Sprachgefühl und Sprachbewusstsein und der metasprachlichen Reflexion neu gestellt (vgl. Neuland 1993: 724). Mit *Sprachbewusstsein* ist vor allem das bewusste, explizite, deklarative Sprachwissen gemeint (vgl. Neuland 1992; Schlieben-Lange 1975). Beiträge zu Sprachbewusstsein und dessen erste Definitionen stammen außerdem aus der romanistischen Sprachwissenschaft (vgl. Scherfer 1983; Fischer 1988; Seidel 1989). Theoretische Abhandlungen über *Sprachbewusstsein* und *Sprachgefühl* (vgl. Gauger 1976) stießen weitere Überlegungen an. Coseriu (1988) und auch später Hartenstein (2002) unterschieden verschiedene Niveaus von Sprachbewusstsein. Ein weiterer Anstoß, die Konzepte von Sprachwissen und Sprachbewusstsein weiterzuentwickeln, kam seit den 1970er Jahren aus England. Von dort wurde auch zum Teil die Terminologie übernommen: *language awareness*, *metalinguistic awareness* und *knowledge about language*.¹ Ins Deutsche fand dieser

1 Einen besonders wichtigen Anstoß gab das Buch von Eric Hawkins: *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge 1984 und 1987. Für den Begriff *Language awareness* gibt es auf Grund der verschiedenen Konzeptionen auch heute noch keine einheitliche verbindliche Definition. Dies wird auch durch viele sich überschneidende und konkurrierende Termini erschwert.

Begriff in seiner Übersetzung als *Sprachbewusstheit*, gerade im Unterschied zu dem Wort *Sprachbewusstsein*, Eingang. Seit den 1980er Jahren entstanden im deutschsprachigen Raum verschiedene Awareness-Konzepte mit dem Ziel, durch eine systematische und kontinuierliche Auseinandersetzung mit Sprachen sowohl die Sprachpraxis als auch die Reflexion über Sprache zu verbessern. Außerdem spielt der Vergleich mit der Muttersprache eine wichtige Rolle.

»Language-Awareness-Konzeptionen betonen den Wert des Nachdenkens über die sprachlichen Besonderheiten der Zielsprache im Verhältnis zur Muttersprache, aber auch über die eigenen Lernstrategien und Lernerfahrungen und über soziokulturell spezifische Bedeutungen und Handlungsmuster, die sich hinter manch fremdsprachlicher Ausdrucksweise aufdecken lassen.« (Fandrych 2005: 7)

Sprachbewusstheit umfasst außerdem die Aufmerksamkeit eines Individuums in Bezug auf Sprachen sowie die Fähigkeit, metasprachliche Reflexionen durchführen zu können. Man ist heute der Überzeugung, dass beide Fähigkeiten, Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit, insbesondere auf der Spracherfahrung basieren (vgl. Fremdsprache Deutsch 31 (2004), 58). Als Ergebnis einer verstärkten Lernerperspektive bildete sich auch der Begriff *language learning awareness (Sprachlernbewusstheit)* heraus (vgl. Gnutzmann 2003: 336). Dieser bezieht sich vor allem auf die mentale Verarbeitung von Sprache, auf Sprachlernprozesse und den Einsatz von Lernstrategien. (Bei den Mehrsprachigkeitskonzepten spielen außer neurophysiologischen, lernerexternen, emotionalen und fremdsprachenspezifischen Faktoren die kognitiven Faktoren, und dazu gehören Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Reflexion über Sprache, eine wichtige Rolle, vgl. Hufeisen 2004: 20.)

Der generelle Nutzen von *language awareness* bzw. ein hohes Niveau von sprachlicher Reflexion für den Sprachunterricht wird im Allgemeinen als positiv eingeschätzt. Umstritten bleibt trotzdem, inwieweit *language awareness* als explizites (deklaratives) sprachliches Wissen zu einer Verbesserung der sprachlichen Kompetenz beitragen kann. Empirisch konnte bisher noch nicht nachvollzogen werden, inwieweit bewusst angeeignetes Wissen (explizites sprachliches Wissen) später unbewusst (implizites sprachliches Wissen) werden kann (dies gilt sowohl für das explizite grammatikalische Wissen als auch für das explizite sprachwissenschaftliche Wissen. Ellis (1997) erklärt in einem Modell, dass explizites L2-Wissen den Erwerb impliziten Wissens ermöglichen kann.) Portmann-Tselikas (2003) betrachtet in seinem Aufsatz über die Rolle des gesteuerten auf der Grammatik basierenden Unterrichts das explizite Wissen als »ein zusätzlich verfügbares Instrument der Steuerung und Kontrolle von Verstehens- und Äußerungsprozessen« (11), das im natürlichen Spracherwerb nicht gegeben ist. Die Studierenden können sich dadurch »viel besser orientieren und sie können in ihren eigenen kommunikativen Äußerungen gewisse Dinge besser (komplexer, korrekter) sagen, als sie es ohne dieses Wissen täten« (11). Portmann-Tselikas stellt die Hypothese auf, dass Reflexion über Sprache durch explizites Wissen dem Studierenden hilft, sprachliche Erscheinungen besser zu ordnen, d. h. er könne sich besser in der Sprache orientieren, was letztendlich zu einer besseren Sprachkompetenz führe; dies jedoch nur unter der Bedingung, dass das Wissen über Sprache anwendbar sei und auch tatsächlich eingesetzt werde.

Diese Anwendung scheint mir eine der zentralen Bedingungen für den Einsatz von explizitem Wissen und der Reflexion

über Sprache im Fremdsprachenunterricht zu sein. Auch Portmann-Tselikas meint, dass solange diese Vermittlung mit dem Sprachmaterial nicht gelinge, Begriffe und abstraktes Wissen weitgehend Stroh seien. Der wichtigste Zweck von Übungen sei es deshalb, das Wissen über Sprache praktisch und anwendbar zu machen und damit Vertrautheit zu erzeugen. Neuland (2002) formuliert dies ähnlich:

»Bedeutsam erscheint in jedem Fall die Verbindung von sprachlichem Wissen und sprachlichem Können, wie es in der Formulierung des reflektierten Sprachgebrauchs seinen Ausdruck findet.« (Neuland 2002: 9)

2.3 Funktionen und Aufgaben für die Linguistik im universitären Fach *Lingua Tedesca* in Italien

Aus den oben aufgeführten sprachtheoretischen und didaktischen Überlegungen resultieren verschiedene Funktionen und Aufgaben für die Linguistik im universitären Fach *Lingua Tedesca* in Italien.

1. Universitäre Linguistik in Italien soll für die einzelnen Fremdsprachen wie *Lingua Tedesca* vorwiegend als *Ange wandte Linguistik* verstanden werden. Der Linguistikunterricht soll hier *den Sprachunterricht bzw. den Spracherwerbsprozess unterstützen und fördern*, was aber nicht bedeutet, dass das Wissen über Sprache ausschließlich dieser Funktion untergeordnet sein soll. Es ist jedoch unabdingbar, dass linguistische Beschreibungen so klar und transparent wie möglich sind und zudem einen Transfer in den Sprachunterricht erfahren. Ist das Wissen für die Studierenden nicht anwendbar, verliert es seine Bedeutung und Funktion für den Spracherwerb.
2. Der Linguistikunterricht soll die *reflexive Auseinandersetzung mit der Sprache* und damit das *metasprachliche Bewusstsein fördern* und somit die Studierenden

systematisch von einem naiven, alltäglichen Sprachbewusstsein oder auch Sprachgefühl hin zum kognitiven Sprachbewusstsein oder – wie es in der Sprachlehrforschung auch genannt wird – zur Sprachbewusstheit führen. Die heutigen Forschungsschwerpunkte ›Mehrsprachigkeit‹ und ›Lernerautonomie‹ fördern eine zunehmende Konzentration auf die Reflexion über Sprache. Außerdem sind die Studierenden in der Regel höchst motiviert, über die Sprache zu reflektieren. Natürlich kann nicht von einem Automatismus ausgegangen werden, doch wurde festgestellt, dass die Förderung der metasprachlichen Bewusstheit durchaus sprachlernfördernde Effekte hat.

3. Die Reflexion über Sprache soll durch eine *kontrastive Ausrichtung* unterstützt werden. Eine linguistische Beschreibung des Deutschen, konsequent unter kontrastivem Gesichtspunkt, kann gewinnbringend eingesetzt werden, auch gerade weil der Sprachvergleich eine wichtige Lernstrategie für erwachsene Fremdsprachenlerner ist.
4. Es ist äußerst wichtig, *zwischen Linguistik- und Sprachunterricht eine enge Verbindung und Transparenz herzustellen*, auch um Synergien zu schaffen. Themen der Linguistik sollten im Sprachunterricht angewandt und geübt werden, aber auch Phänomene aus dem Sprachunterricht sollten im Linguistikunterricht reflektiert werden. Die Reflexion über sprachliche Phänomene im Linguistikunterricht ist als zusätzlich verfügbares Instrument zur Orientierung und Verbesserung der sprachlichen Kompetenz zu betrachten. Er ist nicht identisch mit der Reflexion über grammatische Phänomene und ist deshalb keinesfalls als Ersatz für die Reflexion sprachlicher Phänomene im Sprachunterricht zu betrachten.

Natürlich führt die Reflexion über Sprache nicht automatisch zu einer Verbesserung des Spracherwerbs und kann nicht als Allheilmittel deklariert werden. Es müssen selbstverständlich noch geeignete Methoden für die Einbindung von Sprachbewusstsein in den universitären Linguistik- und DaF-Unterricht entwickelt, erprobt und optimiert werden.

3. Überlegungen zur mündlichen Prüfung

(Daniel Jaeger)

Ein prinzipielles Problem in der universitären Prüfungspraxis besteht meiner Meinung nach darin, dass das System der Kompetenzniveaus und die dazugehörigen Kannbeschreibungen mit dem der Benotung eigentlich inkompatibel sind.

Im zweiten Jahr sollen die Studierenden das Niveau B1 erreichen, das dann für das dritte Jahr vorausgesetzt wird und dort auch tatsächlich erforderlich ist, um am Unterricht teilnehmen zu können. Die Prüfung muss also einerseits dieses Niveau feststellen, stellt andererseits aber eine Leistung dar, die zu benoten ist; dabei ist 30 die beste Note und 18 die niedrigste, die noch ein Bestehen und also die »Versetzung« in das dritte Jahr bedeutet. Wenn nun aber das Niveau B1 als vorgegebenes Lernziel des zweiten Jahres bei seinem Erreichen mit der Bestnote 30 bewertet werden müsste, das Nichterreichen dieses Niveaus aber nicht für die Versetzung ins dritte Jahr ausreicht, also noch nicht einmal mit 18 bewertet werden kann, dann müsste die Benotung eine Binnendifferenzierung des Niveaus leisten. Es hat aber keinen Sinn zu sagen, mit 30 habe man die Kompetenz in sehr guter Weise, mit 18 aber immer noch in ausreichender Weise erlangt, wenn die Kompetenzen gerade mit dem Ziel definiert sind, einen spezifischen Sprachstand zu bestimmen, also entweder vorhanden zu sein oder nicht.

Da für mich im Grunde nur das Erreichen des Niveaus relevant ist, erscheint es mir am sinnvollsten, nur zwei Bewertungen zu vergeben, nämlich »30« (wodurch diese generelle universitäre Höchstnote in diesem Fall durch die Bezeichnung »bestanden« erläutert werden würde) und »nicht bestanden«, wobei das Zu- und Absprechen der festgelegten Kompetenzen bereits in hohem Grade Auslegungssache ist.

Aus diesem Grund habe ich als Grundlage des freien Gesprächs in der mündlichen Prüfung Fragen eingeführt, die sich direkt auf den im Semester behandelten, wohl definierten Wortschatz beziehen und so neben dem subjektiven Eindruck aus dem Gespräch mit der Anzahl der verstandenen und beantworteten Fragen auch einen quantifizierbaren Faktor als zweites Notenkriterium bereitstellen. Die Studierenden, die die Vokabelprüfungen während des Semesters bestanden hatten, mussten stattdessen lediglich eine kurze mündliche Prüfung absolvieren, um ihre allgemeine kommunikative Kompetenz zu beweisen, die anderen wurden mit Fragen konfrontiert, die den behandelten Wortschatz mit den geeigneten Kannbeschreibungen des »Römischen Modells« für dieses Niveau kombinierten.

»Kann sich dank eines ausreichend großen Repertoires an Wörtern und Wendungen und manchmal mit Hilfe von Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens (z. B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse) äußern.«

bzw.

»Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.«

Fragen, die sich demzufolge aus der praktischen Anwendung der Wörter aus dem Lernwortschatz ergaben, waren also z. B.:

- »Haben Sie Vorhänge in Ihrem Zimmer«?
 »Sind Ihre Cousins und Cousinen alle voll-jährig«?
 »Kennen Sie jemanden, der ein Klavier hat«?

Vorausgesetzt, dass der Wortschatz vorhanden ist, kann jede der Fragen, von denen ich ungefähr hundert vorbereitet hatte, in ein kleines Gespräch einführen.

4. Das Europäische Sprachenportfolio – ist ein Einsatz an der Universität sinnvoll?

(Martina Nied Curcio)

Auf der Grundlage des »Römischen Modells« wurde Ende 2004 ein Sprachenportfolio nach den Beschreibungen des Europarats, nämlich mit Sprachenpass, Sprachbiographie und Dossier, in deutscher Sprache ausgearbeitet. An einer Probephase haben 67 DaF-Studierende teilgenommen. Anschließend bewerteten sie den Einsatz des Portfolios anhand eines Fragebogens; sechs Probanden wurden zusätzlich interviewt. Der Fragebogen bestand aus verschiedenen Fragen zur generellen Nutzung, wie:

- Glaubst du, dass das Portfolio nützlich ist?
 Wenn ja, wofür?
- Glaubst du, dass es wichtig ist, deine Sprachkenntnisse mit den europäischen Niveaustufen zu vergleichen?

Andere Fragen betrafen die Nützlichkeit in Bezug auf die Sprachkenntnisse:

- Kann das Portfolio dir helfen, dein Sprachniveau festzustellen?
- Glaubst du, dass du dir nach dem Ausfüllen des Portfolios deiner Sprachkenntnisse bewusster bist?

Weitere Fragen wurden in Bezug auf den Sprachlernprozess gestellt, wie

- Ist das Portfolio eine Hilfe um deinen Lernprozess besser kennen zu lernen?

Die letzten Fragen gingen um die praktische Handhabung des Portfolios wie z. B.

- Könntest du auch in Zukunft das Portfolio alleine weiter ausfüllen?

Das Feedback der Studierenden war sehr positiv. Alle Studierenden unterstrichen, wie wichtig die Vergleichbarkeit und Transparenz der Kompetenzen auf europäischem Niveau sei. Aber auch für den eigenen Lernprozess, für das eigene Engagement und das Unterrichtsgeschehen, d. h. den Austausch mit dem Dozenten, sei das Portfolio sehr hilfreich. Positiv sei das Portfolio auch deshalb, weil man seine Kompetenzen selbst einschätzen lerne. Es sei nicht nur feststellbar, was man schon könne, sondern auch, welche Lücken existierten, so dass man die Möglichkeit habe, gezielt daran zu arbeiten. Außerdem könne man dadurch die eigenen Lernziele feststecken, regelmäßig kontrollieren und auch verändern sowie seine Lerntraditionen und Lernmethoden neu reflektieren. Lediglich das Ausfüllen auf Deutsch, so betonten die Studierenden, sei ohne Unterstützung der Lehrperson sehr schwierig und nicht alle seien in der Lage, es alleine zu tun. Aus den Interviews geht außerdem explizit hervor, wie sehr sich die Studierenden einen regelmäßigen Einsatz des Sprachenportfolios im Unterricht wünschen.

5. Über kulturelle Unterschiede bei den kommunikativen Kompetenzen in der L1

(Daniel Jaeger)

Der GER unterteilt die Fremdsprachprogression und die in ihrem Verlauf erreichten Kompetenzniveaus in sechs Stufen. Die als C2 bezeichnete letzte Stufe wird auch als quasi muttersprachlicher Gebrauch der Sprache umschrieben. Es ist in Bezug auf die Definition der Niveaus zuweilen angemerkt worden, dass z. B. folgende Beschreibung dieses Niveaus selbst von vielen Muttersprachlern nicht erreicht wird:

»Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.«

Ähnliches gilt sogar auch für die Beschreibungen niedrigerer Niveaus. Es scheint auf jeden Fall unstrittig zu sein, dass die vom europäischen Referenzrahmen und *Profile deutsch* verwendeten Kompetenzumschreibungen neben der Vertrautheit mit der Sprache auch mit allgemeinen kognitiven Kompetenzen zusammenhängen.

Genauso wie man obige Kompetenz, die eigentlich jeder Muttersprachler haben sollte, verschiedenen Personen in unterschiedlichem Maße zu- oder völlig absprechen würde, werden sie meiner Meinung nach innerhalb der einzelnen Sprachgemeinschaften und Sprachen auf unterschiedliche Weise gefordert und folglich auch erbracht.

Man attestiert verschiedenen Sprachen und der in ihnen erfolgenden mündlichen und schriftlichen Textproduktion völlig zu Recht, dass sie gewisse sprachlich-gedankliche Aufgaben besser als andere bewerkstelligen. (So gelten englische Lehrwerke z. B. als verständlicher und klarer geschrieben als etwa deutsche, was natürlich nicht die Existenz von Gegenbeispielen leugnet.) Hinsichtlich derartiger sprachlich-kultureller Phänomene besteht wohl eine Wechselwirkung zwischen den sprachlichen Eigenschaften und dem kulturellen Kontext, in dem eine Einzelsprache gebraucht wird. Und genauso wenig, wie ein Sprecher ein Wort völlig losgelöst von der Bedeutung gebrauchen kann, die durch die Sprachgemeinschaft geprägt ist, kann er die pragmatischen Äußerungstypen losgelöst von kulturellen Vorgaben

frei wählen. So ist das, was in Amerika, Deutschland oder Italien als korrekte Wegbeschreibung gilt, unter Umständen sehr verschieden, weil die Einhaltung von Kriterien wie Exaktheit, Nützlichkeit und Wahrung einer Fassade unterschiedlich gewichtet werden.

Die Deskriptoren der europäischen Kompetenzniveaus scheinen mir genau aus diesem Grund zwar grundsätzlich wichtig und richtig, aber in vielen Punkten auch fragwürdig und irreführend zu sein. Das nämlich insofern, als sie dem Lehrer unter Umständen suggerieren, dass er kommunikative Handlungen in einen grammatikalisch-lexikalischen und einen kognitiv-performativen Anteil zerlegen könne, den Lernenden jedoch nur den ersten vermitteln müsse, den zweiten aber immer schon als von der L1 her gegebenen voraussetzen könne.

Dass es im Rahmen des universitären Deutschunterrichts nicht möglich ist, spezifische kulturelle Verhaltensmuster zu erarbeiten, liegt auf der Hand. Die obigen Überlegungen können jedoch für die vielen Ebenen sensibilisieren, auf denen es Schwierigkeiten geben kann, die einem Standardsprachgebrauch im Weg stehen.

6. Notwendige Ergänzungen im »Römischen Modell«

Die Studierenden nähern sich im 1. Jahr ein Semester lang dem Bereich der Phonetik/Phonologie im Linguistikunterricht aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive. Eine zur Linguistik gehörende Kannbeschreibung ist z. B.:

»Der Student soll beispielsweise die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem italienischen Lautsystem erkennen und zur Verbesserung der Aussprache als kognitives Hilfsmittel benutzen können. Es geht hier also eher um den Erwerb von theoretischem Wissen und nicht so sehr um die Kompetenz der korrekten Aussprache.« (Nied Curcio/Rößler/Schlanstein/Schlicht/Serra Borneto 2003)

Man fragt sich, warum denn die *Phonetik* oder die *Ausspracheschulung* nicht ins »Römische Modell« integriert wurde. Im Europäischen Referenzrahmen findet man unter den Linguistischen Kompetenzen auch nur eine halbseitige Beschreibung der Phonologischen Kompetenz, bei der es um »Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion« geht (Trim/North/Coste 2001: 117). In *Profile deutsch* fehlen die Beschreibungen zur Phonetik gänzlich. Aussprache und Intonation werden nicht als erforderliche Kompetenzen detailliert beschrieben.

Jeder DaF-Lehrende wird bemerken, dass die Aussprache bzw. das Aussprachetraining zum Sprachunterricht gehört und deshalb eine korrekte Aussprache zu den angestrebten Kompetenzen zu zählen ist. Zudem ist – wie beim frühkindlichen Spracherwerb (vgl. Butzkamm 2004: 51) – davon auszugehen, dass eine korrekte Aussprache einen positiven Einfluss auf den Spracherwerbsprozess hat. Genau aus diesem Grund ist es äußerst sinnvoll, Kannbeschreibungen in Bezug auf die Phonetik zu formulieren und in das »Römische Modell« zu integrieren. Eine Möglichkeit wäre, den pragmatisch ausgerichteten Phonetikunterricht bzw. das Hör- und Aussprachetraining im Block gleich zu Beginn des 1. Semesters (im 1. Jahr) zu unterrichten. Danach sollten mit den Studierenden regelmäßig kleinere Einheiten zur Aussprache geübt werden (zumindest im 1. Jahr). Da im 1. Semester des ersten Jahres in der Linguistik auf metasprachlicher Ebene das Thema Phonetik behandelt wird, können Theorie und Praxis hier sehr gut miteinander verbunden werden. Ausspracheprobleme und mögliche Fehlerquellen können dort auf der kognitiven Ebene erörtert werden.

Literatur

- Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3., neu bearbeitete Auflage. Tübingen; Basel: UTB, Francke, 2002.
- Butzkamm Wolfgang; Butzkamm, Jürgen: *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 2., neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 2004.
- Coseriu, Eugenio: *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen; Basel: UTB, Francke, 1988.
- Ellis, Rod: »Explicit Knowledge and Second Language Pedagogy«. In: Van Lier; Corson (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*, 6. *Knowledge about Language*. London 1997, 109–118.
- Fandrych, Christian: »Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben«, *Fremdsprache Deutsch* 32 (2005), 5–11.
- Fischer, Mathilde: *Sprachbewusstsein in Paris. Eine empirische Untersuchung*. Wien: Böhlau, 1988.
- Gauger, Hans-Martin: *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München: Piper, 1976.
- Gnutzmann, Claus: »Language Awareness, Sprachbewußtheit, Sprachbewusstsein«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2003, 335–339.
- Hartenstein, Klaus: »Zur Rolle von explizitem Wissen beim instruktionsgeleiteten L2-Grammatikerwerb – eine empirische Untersuchung am Beispiel der Lang- und Kurzformen der russischen Adjektive«. In: Riemer, Claudia: *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 2000, 263–280.
- Lübke, Diethard: *Lernwortschatz Deutsch. Imparare le parole tedesche*. Ismaning: Hueber, 2001.
- Moraldo, Sandro: »Zur Entwicklung der deutschen Sprache und der Germanistik in Italien«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Frankfurt a.M., Berlin: Lang, 2003, 13–18.
- Neuland, Eva: »Sprachgefühl, Sprachstellungen, Sprachbewußtsein«. In: Mattheier, Klaus J.; Wegera, Klaus-Peter; Hoffman, Walter; Macha, Jürgen; Solms, Hans-Joachim (Hrsg.): *Vielfalt des Deut-*

- schen. *Festschrift für Werner Besch*. Frankfurt a. M., Berlin: Lang, 1993, 723–747.
- Neuland, Eva: »Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel ›Reflexiver Sprachgebrauch‹«, *ide* (Informationen zur Deutschdidaktik) 4 (1994), 28–41.
- Neuland, Eva: »Sprachbewußtsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht«, *Der Deutschunterricht* 3 (2002), 4–10.
- Nied Curcio, Martina; Rößler, Elke; Schlanstein, Lisa; Schlicht, Michael; Serra Borneto, Carlo: »Ein ›Europäisches Curriculum‹ für Deutsch als Fremdsprache an den italienischen Universitäten. Das Römische Modell«, *Deutsch als Fremdsprache* 41 (2005), 136–142.
- Portmann-Tselikas Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine: *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: Studienverlag, 2001.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: »Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht«, *German as a foreign language*, 2003. <http://www.qfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>
- Quetz, Jürgen: »Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen«, *Info DaF* 28 (2001), 553–563.
- Scherfer, Peter: *Untersuchungen zum Sprachbewußtsein der Patois-Sprecher in der Franche-Comté*. Tübingen: Narr, 1983.
- Schlieben-Lange, Brigitte: »Metasprache und Metakommunikation«. In: Schlieben-Lange, Brigitte (Hrsg.): *Sprachtheorie*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1975, 189–205.
- Seidel, Brigitte: *Wörter im Sprachbewußtsein. Sprachkunde in der Sekundarstufe 1*. Hannover: Schroedel, 1989.
- Serra Borneto, Carlo: »Wie schwer ist Deutsch – wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten bei der Erlernung des Deutschen (aus italienischer Sicht)«, *Info DaF* 27 (2000), 565–583.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Skörries) Berlin et al.: Langenscheidt, 2001.