

56)

Iwar Werlen (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit im Alpenraum

Verlag Sauerländer

Aarau · Frankfurt am Main · Salzburg

1998

Schriftsprachliche Kompetenz und Zweisprachigkeit: Der Fall Südtirol

Claudia Maria Riehl (Freiburg i.Br.)

In den letzten Jahren erfährt das Schreiben im Unterricht, das im Zusammenhang mit der didaktischen und methodischen Diskussion zur kommunikativen Unterrichtsgestaltung ins Hintertreffen geraten war, wieder zunehmend an Beachtung.¹ Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage interessant, wie in mehrsprachigen Gemeinschaften die Mehrsprachigkeit im *schriftlichen* Bereich aufscheint und welche Rolle hier das jeweilige Schulmodell spielt. Für eine derartige Untersuchung bietet sich das «Modell Südtirol» aufgrund seiner Sonderstellung besonders an.

1. Sonderfall Südtirol

Die Lage der deutschsprachigen Minderheit in Südtirol stellt sich insofern als ein Sonderfall dar, als diese in ihrem Gebiet über eine weitgehende Autonomie verfügt, die sich in weite Bereiche der Gesetzgebung vorwiegend auf kulturellem Sektor erstreckt und vor allem auch im Bereich des Schulwesens von Bedeutung ist.² Aufgrund dieser Tatsache ist die in dieser Region offiziell gepflegte Mehrsprachigkeit asymmetrisch zugunsten der Minderheitensprache, v. a. im Oberland, wo sehr viele Dörfer fast nur von deutschsprachiger Bevölkerung bewohnt sind.³ Hier wird die italienische Staatssprache meist nur mit Behörden ge-

-
- 1 Vgl. PORTMANN (1991: 2f.) für den Fremdsprachenunterricht. Er verweist auf den Zusammenhang mit der neuen Forschungsrichtung in Linguistik, Psychologie und Soziologie, die sich mit Schriftkultur, Textualität u. ä. auseinandersetzt.
 - 2 Die Provinz Bozen hat u. a. Gesetzgebungsbefugnis über Primarschulen, die Schulfürsorge, Verwaltung der Schulen und den Schulbau. Vgl. dazu LANTHALER (1988: 45). Seit Sommer 1996 untersteht auch das Sekundarschulwesen der Provinz (vgl. RIEHL 1997: 46).
 - 3 Über 60% der deutschsprachigen Südtiroler Bevölkerung wohnt in Gemeinden, wo der Anteil der italienischsprachigen Gruppe unter 10% liegt. Vgl. dazu EICHINGER (1996: 202ff.) und zur Überschätzung der Gefahren der Sprachverlagerung LANTHALER (1988: 48). Man kann in diesem Zusammenhang von den Tirolern als einer «dominierenden Minderheit» sprechen (vgl. LANGER 1983: 172).

sprochen. Diese Asymmetrie wird begünstigt durch das Schulsystem: In Südtirol ist für die deutsche Sprachgruppe die Muttersprache auch Unterrichtssprache, die Staatssprache wird ab der 2. Klasse mit bis zu sechs Wochenstunden gelehrt.⁴ Der Grund für den Erhalt einer einsprachig deutschsprachigen Schule hat seine Wurzeln im Faschismus, als deutsche Sprache und deutsche Kultur in Südtirol vehement unterdrückt waren. Dies führte dazu, daß die politische Linie nach dem zweiten Weltkrieg darauf ausgerichtet war, die deutsche Sprache zu sichern, indem man strikt auf der deutschsprachigen Schule beharrte.⁵

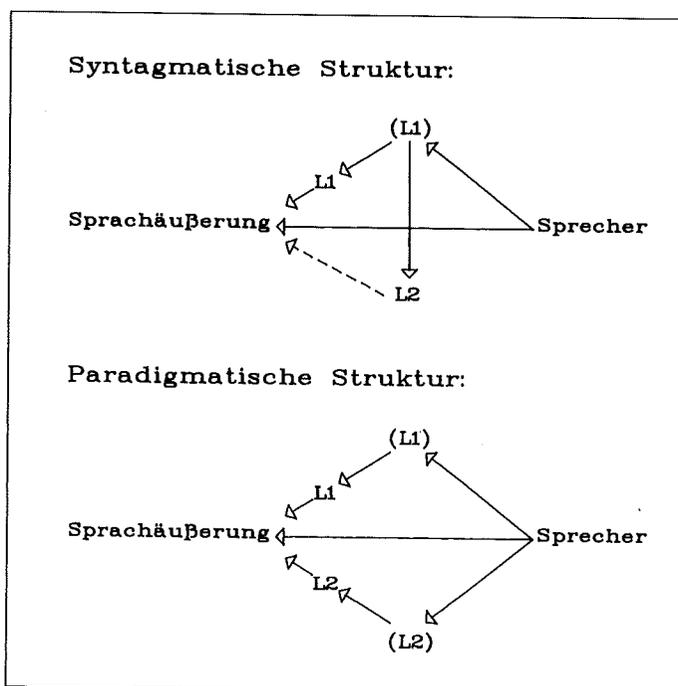
2. Primäre und sekundäre Zweisprachigkeit

Im Gegensatz zu der in 1. geschilderten Situation im Südtiroler Oberland findet sich im Unterland und in den Städten ein weitaus größerer Anteil italienischsprachiger Bevölkerung und viele Kinder aus gemischtsprachigen Familien.⁶ In diesen Familien sind zu etwa 78% die Väter italienischer und die Mütter deutscher Muttersprache.⁷ Daraus wird verständlich, daß Kinder aus diesen Familien häufig die deutschsprachige Schule besuchen.⁸ Durch die deutschsprachige Schule pflegen die Kinder oft auch als Geschwistersprache Deutsch, während die Familiensprache häufig gemischt und die Sprachwahl meist personenbezogen ist.⁹

Ein Problem bereitet in diesem Zusammenhang die Definition von Mehrsprachigkeit: Hier treffen nämlich zwei gleichwertige Kultursprachen und die Min-

-
- 4 Vgl. BAUR (1994: 91). Dieser Unterricht versteht sich als Zweitsprachunterricht, was aber aufgrund der spezifischen soziolinguistischen Situation den Schülern nicht immer entgegenkommt. Daß die Meinungen über die Adäquatheit des Unterrichts sehr auseinandergehen, zeigt das Interview im Anhang. Vgl. auch Anmerkung 32.
 - 5 Vgl. dazu SAXALBER (1992: 44f.). Daß die deutsche Sprachgruppe heute noch sehr sensibel auf den Vorschlag einer zweisprachigen Schule reagiert, verraten die Beispiele bei LANGER (1983: 177), EGGER (1985: 133f.), WEBER EGLI (1992: 100ff.). Detailliert zum Schulsystem in Südtirol vgl. LANTHALER (1988), SAXALBER (1992).
 - 6 Insgesamt gibt es ca. 8000 gemischtsprachige Familien in Südtirol (vgl. WEBER EGLI 1992: 49).
 - 7 Vgl. WEBER EGLI (1992: 49), auch EGGER (1985: 49).
 - 8 Gründe dafür sind u. a. die Annahme, daß Deutsch die schwierigere Sprache sei, aber auch oft die Tatsache, daß die Kinder durch die Mutter in ihren ersten Jahren mit dem Deutschen besser vertraut sind (vgl. dazu EGGER 1985: 126ff.). Außerdem wird argumentiert, daß die Mutter bei den Hausaufgaben helfen muß.
 - 9 Die Interviews, die ich im Zeitraum zwischen Oktober 1993 und April 1996 mit Schülerinnen und Schülern aus Bozen geführt habe, bestätigen die von Egger (1985: 95ff.) und WEBER EGLI (1992: 80f.) getroffenen Feststellungen. Viele gaben auch zu, die Sprachen zu mischen.

derheitenvarietät (= Südtiroler Dialekt) zusammen. Durch die oben beschriebene schulische Situation ergibt sich eine «primäre» und eine «sekundäre» Mehrsprachigkeit. Als «primär zweisprachig» sollen diejenigen Kinder bezeichnet werden, die mit zwei Erstsprachen aufgewachsen sind, wobei die eine Erstsprache (Deutsch) meist eine dialektale Variante ist, die andere eine Standardvarietät (Italienisch).¹⁰ Unter «sekundär zweisprachig» werden hier diejenigen Kinder gefaßt, die Deutsch (Dialekt) als Erstsprache und Italienisch als Zweitsprache erworben haben. Allerdings besteht in den Städten (v. a. in Bozen mit 75% italienischsprachiger Bevölkerung) je nach Wohnviertel auch die Möglichkeit des Kontakts zur Zweitsprache bereits im Kindesalter, andererseits gibt es auch gemischtsprachige Familien, die ihre Kinder einsprachig italienisch sozialisieren,¹¹ so daß auch diese Kinder (sofern sie in die deutschsprachige Schule geschickt werden) erst durch die Schule zweisprachig werden.¹² Daher ist mit einem fließenden Übergang zu rechnen. Die primäre und sekundäre Mehrsprachigkeit kann sich nun auch auf der Ebene der Sprachbeherrschung als Subordinationsmehrsprachigkeit (syntagmatische Struktur) bzw. Koordinationsmehrsprachigkeit (paradigmatische Struktur) ausdrücken:¹³



(Schema adaptiert nach Auburger 1983: 11)

Bei der Subordinationsmehrsprachigkeit verläuft die Sprachproduktion in der Zweitsprache (L2) nicht direkt in dieser Sprache, sondern vermittelt via Quasi-Translation über die Erstsprache (L1), während sie bei Koordinationsmehrsprachigkeit direkt abgewickelt wird.

Im folgenden soll daher gezeigt werden, ob und wie sich verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit auf die Gestaltung von Texten auswirken. Ohne auf eine Fehlerlinguistik hinauszuwollen, soll das Augenmerk auf Erscheinungen gelegt werden, die als eine «Abweichung» von einer standardsprachlichen Schriftlichkeitsnorm angesehen werden können.¹⁴

Es gibt grundsätzlich zwei Typen von Abweichungen von der Norm der Standardsprache, die sich einmal als Interferenzen aus dem jeweils anderen Standard oder aber aus der gesprochenen Sprache (Dialekt bzw. Umgangssprache) manifestieren können und Abweichungen, die aufgrund mangelnden Kollokationswissens entstehen, was mit einem bestimmten Stadium des Schriftspracherwerbs zusammenfällt:

1) *Abweichungen aufgrund von Interferenzen*

Unter interferenzbedingten Abweichungen können sich zum einen Abweichungen vom System finden, die sich v. a. im Bereich der Morphologie und Syntax äußern, und Abweichungen vom Sprachgebrauch, die auf dem Gebiet der Semantik und Stilistik anzusiedeln sind. Diese Regeln sind nach KELLER (1980: 38) «weniger genereller als individueller Natur», Normabweichungen auf diesem Gebiet sind daher Verstöße gegen semantische Regeln im weitesten Sinne (Pragmatik, Logik, Rhetorik, Stil eingeschlossen).

10 In den Dörfern an der Sprachgrenze wird allerdings häufig auch Trentiner Dialekt gesprochen. Vgl. dazu EGGER (1981: 77).

11 Vgl. EGGER (1985: 87f.).

12 Ähnlich gelagert ist das Problem bei Kindern aus ladinischsprachigen Familien. Vgl. dazu Anmerkung 20.

13 Zu diesen Begriffen vgl. AUBURGER (1983: 11). Auburger beruft sich hier auf die sog. *coordinate-compound*-Theorie WEINREICHs, wobei hier der ursprünglich in der Diskussion vernachlässigte Punkt der subordinierten Mehrsprachigkeit wieder in den Vordergrund gerückt wird. Vgl. den Überblick zur Diskussion der Theorie bei RIEHL (1997: 16ff.).

14 Die Normdiskussion stellt ein grundsätzliches Problem dar, da man von verschiedenen Normen (sprachsystematische vs. Sprachgebrauchsnorm einerseits und Normen gesprochener und geschriebener Sprache andererseits) auszugehen hat. Vgl. dazu RIEHL (1994a) und Anmerkung 17.

2) *Abweichungen aufgrund mangelnden Kollokationswissens im Bereich konzeptioneller Schriftlichkeit*¹⁵

Unter dem Begriff «Kollokationswissen» verstehen HEINEMANN/VIEHWEGER (1991: 166) «charakteristische Verknüpfungen von lexikalischen Einheiten und typische syntaktische Konstruktionen», also «Wissen über häufig wiederkehrende Verknüpfungen und Verknüpfbarkeiten lexikalischer Einheiten» für bestimmte Kommunikationsbereiche oder Textsorten. HEINEMANN/VIEHWEGER (ebd.) sehen dabei eine Abhängigkeit von Alter, Erziehung, beruflicher Tätigkeit und gesellschaftlicher Einbindung.

In gewisser Weise kann auch der zweite Punkt mit dem ersten zusammengehen: Wenn die konzeptionelle Schriftlichkeit im Deutschen noch nicht als System gefestigt ist, ist sie durchlässig für andere Systeme, den Dialekt, aber auch die Zweitsprache.¹⁶

Da die Schriftsprache hauptsächlich in der Schule erworben wird, ist davon auszugehen, daß auch bei primär Zweisprachigen die Schulsprache dominant ist. Bei der Auswertung der Texte soll daher darauf geachtet werden, ob Unterschiede in der Beherrschung der Schulsprache zwischen den primär und sekundär zweisprachigen Kindern auftreten und wie sich ihre Ausdrucksfähigkeit in der Zweitsprache unterscheidet. Um festzustellen, ob etwaige Abweichungen von der Norm durch Sprachkontakt hervorgerufen werden oder aber ontogenetisch bedingt sind, ist ein Vergleich mit Texten einsprachiger Schüler unumgänglich.¹⁷

15 Vgl. hierzu die grundlegende Begriffsbestimmung bei KOCH/OESTERREICHER (1985: 17ff.): Es handelt sich hier um die spezifische Konzeption sprachlicher Äußerungen, unabhängig vom Medium, in dem sie tradiert werden.

16 Wie AUGST/FAIGEL (1986) feststellen, unterliegt der Schriftspracherwerb einer langen ontogenetischen Entwicklung und ist auch – zumindest bei argumentativen Texten – mit der Matura/dem Abitur noch nicht abgeschlossen.

17 Hier ist allerdings ein grundsätzliches Problem anzusprechen, nämlich die unterschiedliche Normauffassung von Einsprachigen und Mehrsprachigen: Während Mehrsprachige als Ziel die gelungene Kommunikation betrachten, spielt für Einsprachige die Normenkorrektheit eine große Rolle (vgl. LANTHALER 1988: 50 mit Verweis auf EGGER). Allerdings kann sich diese Auffassung einer «Mehrsprachigenorm» – zumindest in Südtirol – nur auf den Bereich der gesprochenen Sprache beziehen. In schriftlichen Texten scheint das Streben nach Normkonformität in der Erstsprache bei Mehrsprachigen sogar höher zu sein. Vgl. dazu RIEHL (1994a: 160ff.).

3. Untersuchungsmaterial

Aus dem breiter angelegten Material verschiedener Textsorten, die die Grundtypen von Texten abdecken sollten, sind hier zwei erzählende Texte ausgewählt worden.¹⁸ Es wird grundsätzlich davon ausgegangen, daß die Fähigkeit narrativer Textorganisation ontogenetisch früher erworben wird, da sie im wesentlichen auf festen Handlungskonstellationen beruht und in einer chronologischen Abfolge und einer Orientierung auf das Agens hin organisiert ist. Man kann also davon ausgehen, daß die Schüler mit der Vertextung an sich keine Schwierigkeiten haben. Als Vorlagen für die Texte wurden Bildvorlagen (Bildergeschichten) gewählt,¹⁹ die ein relativ homogenes mentales Modell evozieren sollten. Die Tests stammen von zwei Oberschulen in Bozen, dem 9. und 10. Jg. (Alter 14–16), insgesamt aus drei Klassen. Darunter sind zwölf primär zweisprachige Schüler sowie drei aus ladinischsprachigen Familien.²⁰ Vergleichscorpora wurden in einer Klasse einer technischen Oberschule italienischer Muttersprache in Bozen und in zwei Klassen deutscher Muttersprache in Bayern (Dialektgebiet, 9. und 10. Jg.) erhoben.

4. Schriftsprachliche Fähigkeiten im Deutschen

4.1. Morphologische und syntaktische Besonderheiten

Auf dem Gebiet der Morphologie gibt es kaum Regelverstöße, lediglich einige starke Verben werden falsch flektiert: *er pfeifte leise vor sich hin*, *er scholte ihn*, *er stoß ihn um*. Diese Abweichungen sind relativ selten und finden sich auch (noch) bei den deutschen Schülern: *hebten ihre Hände hoch*. Dies ist vermutlich direkt und indirekt durch den Dialektgebrauch bedingt. Formen des Präteritums

18 Eine detailliertere Darstellung des Gesamtprojekts und eine Skizze des erhobenen Materials findet sich in RIEHL (1994b). S. auch RIEHL (1997).

19 Die im folgenden angeführten Beispiele entstammen hauptsächlich der Bildergeschichte «Unbeabsichtigte Helden», die zur Illustration im Anhang 2 abgedruckt ist.

20 Bei den Schülern aus ladinischen Familien ist das Problem oft gleichgelagert wie bei den Schülern aus deutsch-italienisch gemischtsprachigen Familien. Die typologische Nähe der beiden Sprachen Italienisch und Ladinisch bedingt oft die gleichen Kontaktphänomene in der deutschen Sprache. Leider kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht genauer auf die spezifischen Probleme der Ladinier eingegangen werden. Vgl. dazu etwa BORN (1992).

kommen in der gesprochenen Sprache nicht vor (oberdeutscher Präteritumschwund), starke und schwache Formen decken sich bisweilen in Hochsprache und Dialekt nicht.²¹ Falsches Genus (*die Alarm, über einen Geländer*) und Kasusfehler (*außer der böse Mann*) sind sehr selten.

Im Bereich der Morphosyntax sind Interferenzen indirekt faßbar: In den Texten der Südtiroler Schüler zeichnet sich ein übertriebener Gebrauch des Konjunktivs ab, der direkt oder indirekt vom Italienischen beeinflusst sein kann oder aber als Hyperkorrektur aufgefaßt werden muß, z. B.:

1) [...] *der nicht sah, was in der Bank los sei.* (S)²²

Ähnlich läßt sich auch ein übertriebener Einsatz von Partizipien feststellen, der im Deutschen, zumal in der Textsorte «Erzählung» so nicht üblich ist:

2a) *Vor der Bank wurde Fritzi von einem laufenden Mann überrannt.* (S)

2b) *Sie schauten auf den gerade gekommenen Herrn P.* (S)

2c) [...] *tröstet den kleinen Weinenden.* (S)

Hier zeichnet sich ein häufigerer Gebrauch bei den primär Zweisprachigen ab. Erstaunlich ist allerdings, daß sich auch in den Texten deutscher Schüler Formen wie 2d) finden lassen, hier allerdings nur Formen des Partizip Perfekts:

2d) *Der Getroffene wirft seine Waffen fort.* (D)²³

In den Texten der Südtiroler Schüler tritt gelegentlich ein nachgestellter Genitiv bei Eigennamen auf:

3) *der Großvater Pumuckls* (S).

Daneben finden sich Abweichungen im Tempusgebrauch, v. a. Unsicherheiten in der Wahl des Tempus. So findet häufig ein Wechsel zwischen Präsens und Prä-

21 Vgl. dazu ZEHETNER (1985: 98ff.).

22 Das Kürzel S bedeutet, daß es sich um einen Schüler oder eine Schülerin aus Südtirol handelt, D verweist auf einen Schüler/eine Schülerin aus Deutschland.

23 Es ist zu vermuten, daß hier der Einfluß des Lateinischen, das die Schüler als Unterrichtsfach haben, zum Ausdruck kommt, die genauen Zusammenhänge können aber an dieser Stelle nicht geklärt werden. Vgl. dazu RIEHL (1997: 166).

teritum statt, dies aber bei den Südtiroler und den deutschen Schülern. Auch in beiden Gruppen treten Abweichungen in der Zeitenfolge auf:

- 4a) [...] *der immer noch nicht bemerkt hatte, daß der Mann den er geschlagen hat, ein Bankräuber ist.* (S)
- 4b) [...] *sahen sie, daß kurze Zeit zuvor eingebrochen wurde.* (D)

Stellungsabweichungen von der Syntax geschriebener Sprache finden sich überwiegend bei primär zweisprachigen Schülern:

- 5a) [...] *als alle Menschen in der Bank erfreut ihn, auf die Schulter nahmen.* (S)

Allerdings fehlt dieses Phänomen auch bei einsprachigen Schülern nicht:

- 5b) *Dabei droht er noch eine Ohrfeige dem verwirrten Bankräuber an.* (D)

Primär Zweisprachige zeigen häufiger Verstöße gegen die Valenz des Deutschen:

- 6a) [...] *darauf entschlossen sie, dem Täter das Handwerk zu legen.* (S)

Ein Beispiel findet sich aber auch im deutschen Corpus:

- 6b) [...] *die Angestellten, die noch immer mit erhobenen Händen stehen.* (D)

4.2. Besonderheiten in der Semantik und Stilistik

Interferenzinduziert im Bereich der Semantik sind Beispiele wie *führt diesen Herren weg* (S) oder Erweiterungen in der Lexik in Form von Lehnbedeutungen oder Bedeutungserweiterungen: z. B. *die Vitrine* für «Schaufenster», *Periferie* für «Stadtrand», *Ruine* für «eingefallenes Gebäude» (S). Diese finden sich aber gleichermaßen bei den primär und sekundär Zweisprachigen. Auf den Einfluß des Italienischen sind auch folgende Beispiele zurückzuführen:

- 7a) *Der Räuber wurde fortgetragen* (it. *portare via* = «forttragen» und «abführen»). (S)

7b) [...] *lief der Bank entgegen* (it. *contro* «entgegen» und «auf ... zu»). (S)

Allerdings sind solche Fälle eher selten, im Gegensatz zu Verstößen gegen das gewählte Register, d. h. bestimmte Lexeme (oder Lexemkombinationen) sind in einem vorgegebenen Register unangebracht, was klassischerweise mit dem Begriff «Stilbruch» bezeichnet wird und ein altersbedingtes Phänomen darstellt. Entsprechend tritt es bei allen drei Gruppen auf, wenngleich am häufigsten bei den primär Zweisprachigen. So finden sich zum einen Formulierungen aus der Umgangssprache:

8a) [...] *und haut dem Herren, mit den zwei Pistolen in der Hand, eine saftige runter*. (S)

8b) [...] *und haute ihm eins auf die Nase*. (D)

Ebenso Eingang finden Begriffe aus dem Dialekt:

9a) [...] *die Bankangestellten verräumten das Geld* (statt: *räumten weg*). (S)

9b) [...] *begann wie am Spieß zu plärren* (statt: *schreien*). (D)

Auffallend sind auch Phraseme aus gehobenen (literarischen) Registern, die in Form von «Versatzstücken» in den narrativen Diskurs eingebaut werden.²⁴

10a) *zum Leidwesen der Eltern* (S)

10b) [...] *daß der Gauner dingfest gemacht wird* (D).

4.3. Mangelndes Kollokationswissen

Hierunter sind in Anschluß an die oben gegebene Definition unpassende Lexemkombinationen und idiomatische Wendungen zu verstehen. Viele Erscheinungen finden sich sowohl bei den einsprachigen als auch bei den zweisprachigen Schülern:

24 Hier handelt es sich um eine Technik, die mit dem Phänomen der «Bricolage» vergleichbar ist und von Jugendlichen sehr häufig in der gesprochenen Sprache verwendet wird. Vgl. SCHLOBINSKI/KOHL/LUDEWIGT (1993: 42ff. und passim). Zur Versatzstücktechnik s. auch ausführlich RIEHL (1997: 164ff.).

- 11a) [...] *der beim Einkauf beschäftigt war* (statt: *einen Einkauf tätigte*). (S)
 11b) *Sie wurden in die Luft gehoben* (statt: [...] *hochgehoben*). (S)
 11c) *Die Leute jauchzten und hoben ihre Hüte hoch* (statt: *schwenkten*). (D)
 11d) [...] *als beide auf den Arm genommen werden* (statt: *auf die Schultern*).²⁵ (D)

In den Bereich des Kollokationswissens sind auch Kombinationen mit Präpositionen zu rechnen, soweit diese nicht valenzbedingt sind. Auch hier gibt es Abweichungen von der Norm:

- 12a) [...] *schlug heftig auf das Gesicht*. (S)
 12b) *Klaus und sein Vater wurden angejubelt*. (S)
 12c) [...] *nahm den weinenden Jungen in die Hand*. (D)

Diese Beispiele zeigen, daß das Kollokationswissen für schriftlichen Diskurs bei allen Schülern noch nicht ganz ausgeprägt ist und der Schriftspracherwerb auf diesem Gebiet noch nicht abgeschlossen ist. Hand in Hand mit dieser Beobachtung geht ein übertriebenes Spielen mit Sprache, eine «Experimentierphase», d. h. Möglichkeiten der Sprache werden ausprobiert:

- 13a) *Die Leute, die mit vollen Brieftaschen oder erledigten Geschäften aus der Bank kommen*. (S)
 13b) *Weinend rief der kleine schwarzhaarige Wuschelkopf* [...] (S)
 13c) *Trotz des Schreckens kann Fritzli noch sehen, daß der Rüpel mit großen Schritten in das Bankhaus hechtet*. (D)

Obwohl sich feststellen läßt, daß primär Zweisprachige häufiger zu «Stilblüten» dieser Art neigen, zeigt der Vergleich mit einsprachigen deutschen Schülern, daß viele Phänomene, die als Abweichungen von einer Norm der deutschen Standardsprache gesehen werden können, nicht sprachkontaktinduziert sind, sondern ein Stadium des ontogenetischen Schriftspracherwerbs widerspiegeln, in dem die verschiedenen Register der Sprache zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit noch nicht auseinandergehalten werden können, bzw. die spezifischen Register der konzeptionellen Schriftlichkeit noch nicht voll ausgeprägt

25 Hier entsteht durch die Tatsache, daß dieses Phrasem nur noch in übertragener Bedeutung («jem. foppen») vorkommt, zugleich ein komischer Effekt. Die Reliterarisierung idiomatischer Prägungen ist typisch für Sprachkontaktsituationen. Vgl. RIEHL (1997: 278ff.).

sind.²⁶ Es zeigt sich zwar, daß primär Zweisprachige im Vergleich zu sekundär Zweisprachigen und Einsprachigen Abweichungen häufiger im Bereich Syntax und Morphosyntax, d. h. im Bereich der kategorialen Regeln, zeigen, Einsprachige dagegen fast nur im Bereich der Individualregeln (Semantik, Stilistik). Es ist aber davon auszugehen, daß der Erwerb des Systems konzeptioneller Schriftlichkeit aufgrund des Einwirkens der anderen Sprachformen nur retardiert und es wäre zu untersuchen, ob und wann die Stufe der Einsprachigen auch von primär Zweisprachigen erreicht werden kann.²⁷

5. Ausdrucksfähigkeit im Italienischen

Hier finden sich bei den sekundär Zweisprachigen Normabweichungen im Bereich der Morphologie, auch falsche Wörter (*banca* statt *panca/panchina* für «Parkbank») oder falscher Gebrauch von Präpositionen (*davanti la banca* statt *davanti alla banca*). Es wäre müßig, hier eine Fehlerliste aufzuführen, es soll nur aufgezeigt werden, wie die Schüler versuchen, sich an ein breiteres idiomatisches Register anzunähern, um das Gleiche mitteilen zu können wie im Deutschen. Hier finden sich zahlreiche Interferenzen, indem semantische Konzepte und syntaktische Muster aus dem Deutschen ins Italienische übertragen werden.

5.1. Semantische und syntaktische Interferenzen

Bevorzugt werden Phraseologismen des Deutschen ins Italienische «übersetzt»:

14a) [...] *gli mostrava la schiena* (statt: *mostrare/voltare le spalle*).

14b) [...] *il vetro aveva un buco* (statt: *il vetro era rotto* o.ä.).

Ähnlich erfolgt auch die Übertragung deutscher Syntax auf das Italienische:

15a) [...] *guardava nelle vetrine dei negozi* (statt direktes Objekt).

15b) [...] *diede per alcuni momenti al colpevole botte* (statt: *botte al colpevole*).

26 Deshalb fordert SAXALBER (1992: 53), auch den entwicklungspsychologischen Aspekt zum Spracherwerb und zu Lernersprachen in die Lehrplangestaltung miteinzubeziehen.

27 Vgl. hier Anmerkung 16 zur Untersuchung von AUGST/FAIGEL (1986).

Das gilt auch bisweilen für das italienische Gerund, das im allgemeinen gut beherrscht wird:

- 16) [...] *cadde piangendo a terra* (nach deutschem Muster: «fiel weinend zu Boden»; statt: *cadde a terra piangendo*).

Auch die Referenzmarkierung des Deutschen wird im Italienischen nachgeahmt:

- 17a) *Gli interessava il lavoro dei banchieri e voleva diventare una volta uno.*
17b) *Marco ha iniziato a piangere e quello ha sentito suo padre.*

Diese Phänomene finden sich ausschließlich bei sekundär zweisprachigen Schülern und sie deuten darauf hin, daß es sich hier im Sinne von AUBURGER (S.O.) um Subordinationsmehrsprachigkeit handelt, da diese Fälle nur durch einen Übersetzungstransfer entstehen können.

Daneben wenden die Schüler aber auch gezielte Strategien an, um Fehler zu vermeiden oder die geringere Ausdrucksfähigkeit zu kompensieren.

5.2. Reduktions- oder Vermeidungsstrategien

Es finden sich Fälle formaler Reduktion, z. B. wird statt des morphologisch komplexeren *passato remoto* das in gesprochener Sprache gebrauchte *passato prossimo* verwendet. Häufiger aber sind Fälle funktionaler Reduktion: Um Fehler zu vermeiden, führen die Schüler die Einzelteile der Erzählung nicht aus, sondern reduzieren die Geschichte auf ihr minimales Erzählgerüst.

5.3. Kompensationsstrategien: Strategie der konzeptionellen Mündlichkeit

Es wird eine Strategie angewendet, bei der Ausdrucksformen zum Tragen kommen, die v. a. in gesprochener Sprache auftreten.²⁸ Hierzu zählen Phänomene wie Ersatz des passenden Ausdrucks durch ein allgemeines Wort oder einen Oberbegriff, z. B. *giocattolo* «Spielzeug» statt *trottola* «Kreisel».

28 Vgl. hierzu die ausführliche Darstellung bei KOCH/OESTERREICHER (1990: 50ff.).

Es herrscht dadurch bedingt auch eine niedrige *type-token*-Relation, da oft der gleiche Ausdruck für ein und dasselbe semantische Konzept verwendet wird, z. B. *il ladro*, wo italienisch einsprachige und primär zweisprachige Schüler eine Reihe von spezifischen Begriffen anbieten wie *malfattore, farabutto, rapinatore, furfante* o. ä.

Häufig erfolgt der Verweis auf einen bereits eingeführten Referenten durch explizite Wiederholung des entsprechenden Lexems statt durch Pronominalisierung:

- 18) *Passò anche davanti alla banca e proprio in quel momento un uomo entrò nella banca* (statt: ci entrò).

Es fließen auch viele umgangssprachliche Floskeln mit ein wie *be' lo stesso* oder *il tipo di oggi*.

Häufig wird als Erzähltempus das Präsens verwendet. Die Schüler bilden kurze Sätze vom Typ S – P – O:

- 19) *Il nonno di Mimmo, Oskar Luigi, vide il triste bambino.*

Die Satzverknüpfung erfolgt weitgehend asyndetisch:

- 20) *La famiglia Gialli sta passando, quando [...] Il cane ha tracciato la via del ladro e il padre e il figlio ricorrono [sic!] il ladro. Altre persone [...]*

Die spezifischen syntaktischen Mittel zur Darstellung von Aktionsarten sowie integrative Formen des Italienischen werden vermieden:

- 21) [...] *venne buttato giù e piangeva* (statt: *si mise a piangere*, obwohl im Deutschen: *fang an zu weinen*).
- 22) *Il padre gli da una botta che lo butta a terra* (Relativsatz statt Formen wie *e lo buttò a terra immobilizzandolo*)²⁹.

29 Letzteres Beispiel von einem italienischsprachigen Schüler. Die angeführten Beispiele decken sich mit den Feststellungen von BERTOCCHI/ZIONI (1992: 96ff.) zu Elementen von Mündlichkeit im schriftlichen Text. Die Autorinnen weisen aber auch gewisse Phänomene in den Texten von italienischen Muttersprachlern nach (S. 86ff.).

Primär zweisprachige Schüler zeigen nun kaum Verstöße gegen Morphologie und Syntax oder Interferenzen wie sekundär Zweisprachige, weichen aber trotzdem häufig auf konzeptionelle Mündlichkeit aus, v.a. auf umgangssprachliche Wendungen, insgesamt ist ihr Wortschatz ausgeprägter. Es gibt aber durchaus auch sekundär zweisprachige Schüler, die den gleichen Grad an Kompetenz erreichen. Bei dieser Gruppe ist aber die Schere im Italienischen sehr groß: sie reicht von extremen Kompensationsstrategien mit kurzen Texten, großer Interferenzanfälligkeit bis zu quasi-italienischen Texten mit lediglich Verstößen gegen Kollokationsmuster und die italienische Textsyntax.³⁰ In diesem Zusammenhang ist interessant, daß einige sich in dem von mir erstellten Fragebogen teilweise als bedingt zweisprachig bezeichnet haben und trotzdem eine hohe Ausdruckskompetenz im Deutschen und im schriftlichen Italienisch zeigen. Offensichtlich ist diese Einschätzung im großen Wert begründet, der auf die *mündliche* Kompetenz gelegt wird. Im Italienischunterricht wird in der Pflichtschule v. a. die Kommunikationsfähigkeit gefördert, dies wird verstärkt durch den außerschulischen Kontakt mit Italienischsprachigen. In der Oberschule ist der Italienischunterricht weitgehend Literaturunterricht nach dem Vorbild für Italienisch als L1.³¹ Die Meinungen gehen allerdings auseinander, ob man nun Italienisch als Zweit- oder Fremdsprache auffassen sollte.³² Um dies und die immanente Problematik zu illustrieren, ist im Anhang 1 ein Ausschnitt aus einem Interview abgedruckt, das ich im Oktober 1993 mit zwei Schülern einer Bozener Oberschule geführt habe.

Bei all diesen Überlegungen darf aber auch das grundlegende Problem nicht vergessen werden, daß es verschiedene Schülerpersönlichkeiten gibt, sog. «gute» und «schlechte» Schüler, Schüler, die gerne mit Sprache umgehen, die trotz geringerer Kompetenz in der Zweitsprache versuchen, interessante Texte zu schreiben, und solche, die daran kein Interesse finden. EGGER (1981) hat versucht, über verschiedene «Schülerprofile» sich an das Problem anzunähern. Wirkliche Aussagen über die Sprachkompetenz und ihre Hintergründe können aber nur über eine genaue Sprachbiographie jedes einzelnen Sprechers gewonnen werden. So steht eine geringere Beherrschung des Italienischen oft in Zusammenhang mit der Herkunft des Schülers und der damit zusammenhängenden Möglichkeit des Kontakts mit

30 Probleme des schriftlichen Ausdrucks in L2 ergab auch eine 1983/84 durchgeführte Studie, zit. bei SAXALBER (1992: 51).

31 Vgl. dazu SAXALBER (1992: 51).

32 So fordert etwa SAXALBER (1992: 50), in den Tälern und Gemeinden, in denen der Anteil der italienischsprachigen Bevölkerung und italienischer Touristen sehr gering ist, Italienisch in den ersten Jahren als Fremdsprache zu lehren.

der Zweitsprache auch im außerschulischen Kontext (s. Anhang 1, Z. 49ff.). Ausdrucksschwächen im Deutschen sind andererseits häufig auf die extreme Diglossiesituation (Hochsprache – Dialekt) zurückzuführen.³³

Auch darf die Problematik des Schulsystems nicht außer acht gelassen werden. So gibt es z.B. nach Eintritt in die Oberschule sehr heterogene Voraussetzungen, je nachdem aus welchen Gegenden die Schüler in die Städte zusammenkommen. Daneben haben im italienischen Schulsystem auch schwache Schüler die Möglichkeit, eine Oberschule zu besuchen. Diese hemmen wiederum den Fortschritt in der gesamten Klasse, so daß gute Schüler weniger gefördert werden können. Es lassen sich darüber hinaus Unterschiede feststellen, je nachdem um welchen Schultyp es sich handelt: Das hängt wohl damit zusammen, daß die Wahl der Schule auch nach den jeweiligen Neigungen erfolgt (besondere Begabung im Sprachlichen oder nicht) und daß – wie die Ergebnisse meiner Gesamtstudie (RIEHL 1997) zeigen – ein vermehrter Umgang mit Sprache an sich das Sprachbewußtsein fördert.

6. Modell Südtirol?

Zum Schluß darf die Frage nicht fehlen, inwieweit die zweisprachige Erziehung im Südtirol ein Modell für Mehrsprachigkeit sein könnte oder nicht. Es zeigt sich, daß zwar durch die einsprachige Schule ein hoher Grad an Kompetenz in der Muttersprache erzielt werden kann, daß aber andererseits in der Zweitsprache, sofern es sich nicht um primär zweisprachige Schüler handelt, noch viele Lücken zu schließen wären. In der bisherigen Situation läßt sich koordinierte Zweisprachigkeit nur teilweise, und v.a. in der mündlichen Kommunikation, erreichen. Hier könnte das vom Pädagogischen Institut Bozen entworfene Konzept der «integrierten Sprachdidaktik»³⁴ Wesentliches leisten, insofern durch die Zusammenarbeit der einzelnen Lehrer die textsyntaktisch-stilistischen Unterschiede der beiden Sprachen besser herausgearbeitet werden könnten. So sollte auf die unterschiedlichen Vertextungsstrategien, Unterschiede in der Vorder- und Hintergrundbildung

33 Vgl. dazu u. a. LANTHALER (1988: 52f.).

34 Darunter wird das Zusammenrücken der Fächer Deutsch und Italienisch verstanden und eine Zusammenarbeit der betreffenden Lehrkräfte vor dem Hintergrund, daß viele Lernziele des Mutter- und Zweitsprachunterrichts übereinzelsprachlich sind und vielmehr die Diskurskompetenz oder soziokulturelle und soziale Kompetenz betreffen. Vgl. dazu FLÜGEL/SITTA (1992) und weitere Beiträge in GELMI/SAXALBER (1992).

hingewiesen werden und es sollten die grundlegenden Unterschiede zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit berücksichtigt werden.³⁵ Es wäre darüber hinaus auch zu überlegen, ob man nicht für primär Zweisprachige Klassen mit gemischtsprachigem Unterricht einführen könnte: Dadurch wäre es möglich, die Schüler in beiden Sprachen gezielt zu fördern.³⁶

Literaturverzeichnis

- AUBURGER, LEOPOLD: «Grundstrukturen der Mehrsprachigkeit». In: NELDE, P.H. (HRSG.): *Mehrsprachigkeit – Multilingualism*. Bonn: 1983, 1–17.
- AUGST, GERHARD/FAIGEL, PETER: *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren*. Frankfurt/Bern/New York: 1986.
- BAUR, SIEGFRIED: «Zweitsprache oder Fremdsprache? Italienisch und Deutsch an den Schulen Südtirols». In: HOLZER, W./PRÖLL, U. (HRSG.): *Mit Sprachen leben. Praxis der Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt: 1994, 89–98.
- BERTOCCHI, DANIELA/ZIONI, MARIA: «Elementi di parlato nella lingua scritta: italiano L1 – L2». In: GELMI, R./SAXALBER, A. (HRSG.): *Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache. Theoretische Beiträge*. Bozen: 1992, 76–101.
- BORN, JOACHIM: *Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit in den ladinischen Dolomitenältern. Ergebnisse einer soziolinguistischen Befragung*. Wilhelmsfeld: 1992.
- EGGER, KURT: «Sprachgebrauch und Sprachkompetenz bei mehrsprachigen Kindern im Südtiroler Unterland». In: MEID, W./HELLER, K. (HRSG.): *Sprachkontakt als Ursache von Veränderungen der Sprach- und Bewußtseinsstruktur. Eine Sammlung von Studien zur sprachlichen Interferenz*. Innsbruck: 1981, 67–82.
- EGGER, KURT: *Zweisprachige Familien in Südtirol: Sprachgebrauch und Sprach-erziehung*. Innsbruck: 1985.

35 Vorschläge zu Unterrichtseinheiten zum Thema «gesprochene und geschriebene Sprache» liegen für den Deutschunterricht bereits vor. Vgl. die Beiträge in SAXALBER TETTER (1994).

36 So auch die bei WEBER EGLI (1993: 109f.) referierten Meinungen aus gemischtsprachigen Familien. S. aber auch Anmerkung 5.

- EICHINGER, LUDWIG M.: «Südtirol». In: HINDERLING, R./EICHINGER, L.M. (HRSG.): *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*. Tübingen: 1996, 199–262.
- FLÜGEL, CHRISTOPH/SITTA, HORST: *Theoretische Probleme einer integrierten Didaktik Muttersprache/Zweitsprache*. In: GELMI, R./SAXALBER, A. (HRSG.): *Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache. Theoretische Beiträge*. Bozen: 1992, 9–21.
- GELMI, RITA/SAXALBER, ANNEMARIE (HRSG.): *Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache. Theoretische Beiträge*, Bozen: 1992.
- HEINEMANN, WOLFGANG/VIEHWEGER, DIETER: *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: 1991.
- KELLER, RUDI: «Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht». In: CHERUBIM, D. (HRSG.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: 1980, 23–42.
- KOCH, PETER/OESTERREICHER, WULF: «Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte». In: *Romanistisches Jahrbuch* 36 (1985), 15–43.
- KOCH, PETER/OESTERREICHER, WULF: *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: 1990.
- LANGER, ALEXANDER: «Chancen und Hindernisse für Zweisprachigkeit in Südtirol». In: NELDE, P.H. (HRSG.): *Vergleichbarkeit von Sprachkontakten*. Bonn: 1983, 171–180.
- LANTHALER, FRANZ: «Sprachgruppe und einsprachige Schule. Der Deutschunterricht in den deutschsprachigen Pflicht- und Oberschulen in Südtirol». In: RITTER, A. (HRSG.): *Kolloquium zum Deutschunterricht und Unterricht in deutscher Sprache bei den deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland. 5. Konferenz deutscher Volksgruppen in Europa in der Akademie Sankelmark*. Flensburg: 1988, 43–64.
- PORTMANN, PAUL R.: *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: 1991.
- RIEHL, CLAUDIA M.: «Das Problem von ‹Standard› und ‹Norm› am Beispiel der deutschsprachigen Minderheit in Südtirol. In: HELFRICH, U./RIEHL, C.M. (HRSG.): *Mehrsprachigkeit in Europa – Hindernis oder Chance?*. Wilhelmsfeld: 1994a, 149–164.
- RIEHL, CLAUDIA M.: «Wann ist ein Text ein Text? Textproduktionsstrategien deutschsprachiger Minderheiten in Ostbelgien, im Elsass und in Südtirol. Eine Projektskizze». In: *Germanistische Mitteilungen* 39 (1994b), 63–73.

- RIEHL, CLAUDIA M.: *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Beitrag zu einer Theorie der mehrsprachigen Gesellschaft am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*. Habilitationsschrift: Universität Freiburg. [erscheint voraussichtlich im Westdeutschen Verlag 1998].
- SAXALBER, ANNEMARIE: «Sprach- und Literaturunterricht in einem mehrsprachigen Gebiet – Beispiel: die deutsche Schule in Südtirol». In: GELMI, R./SAXALBER, A. (HRSG.): *Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache. Theoretische Beiträge*. Bozen: 1992, 44–56.
- SAXALBER TETTER, ANNEMARIE (HRSG.): *Dialekt – Hochsprache als Unterrichtsthema. Anregungen für die Deutschlehrer/innen der Mittel- und Oberschule*. Bozen: 1994 (2. überarb. Aufl.).
- SCHLOBINSKI, PETER/KOHL, GABY/LUDEWIGT, IRMGARD: *Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen: 1993.
- WEBER EGLI, DANIELA: *Gemischtsprachige Familien in Südtirol/Alto Adige. Zweisprachigkeit und soziale Kontakte*. Meran: 1992.
- ZEHETNER, LUDWIG: *Das bairische Dialektbuch*. München: 1985.

Anhang 1:

Ausschnitt aus einem Schülerinterview (Oktober 1993)

A: Schüler, 13. Jg., Bozen,

Eltern: deutschsprachig

B: Schüler, 13. Jg., Bozen,

Mutter: italienischsprachig,

Vater: deutschsprachig³⁷

A: Der Fehler isch ja darin, daß man meint, daß man hier in Südtirol sagt, Italienisch isch nicht Fremdsprache, sondern zweite Sprache. Und das stimmt nicht. Für viele Kinder vor allem am Land, isch es eine total fremde Sprache. Und der Italienischunterricht isch ja auch anders aufgebaut als der Englischunterricht, zum Beispiel. Da beginnt man im Englischunterricht ganz systematisch. Und da müßte man nach ein paar Jahren schon sich ziemlich + Und ich an der Volksschule hab' erlebt, daß der Italienischlehrer so unterrichtet hat – gut, ich geb zu, ich hab nie recht fleißig mitgearbeitet – aber es war so, daß ein Großteil der Klasse dann in der Mittelschule net hat können reden richtig. Jetzt habn ma vier Jahr Italienisch ghabt mit a beträchtlicher Stundenzahl pro Woche und wir habn uns in Italienisch in der Mittelschule + da hats gheißen Aufsätze schreiben. Ja, das isch kaum gegangen, weil wir + Es wurde vorausgesetzt, ja irgendwie kann man des schon und man isch immer geschwommen. Es wurde net von Grund auf systematisch wie jetzt Englisch unterrichtet.

B: Ja, aber i lehns ab, daß Italienisch mit Englisch verglichen werd. England isch in England und mir san do in Italien.

A: Na.

B: Samma net, aber wo sein ma na?

A: Südtirol.

B: Ja und wo is Südtirol?

[...]

37 Es wird versucht, der dialektalen Einfärbung der Sprecher in der Transkription Rechnung zu tragen, allerdings wurde aus Gründen der Lesbarkeit auf diakritische Zeichen verzichtet, Zwischenbemerkungen und simultanes Sprechen, Versprecher und Hesitationsphänomene sind nicht berücksichtigt.

- B: Du kansch oanfach net Italienisch mit England vergleichen.
- A: Na, net direkt. Aber bitte sehr, i will ja nur, daß ma's gut lernen. Dann soll ma's bitte so lernen, ganz ganz +.
- B: Ja, in Deim spezifischn Fall hasch's vielleicht net guat glernt. Olle, die in Haslach³⁸ von der Mittelschul auskemmen, gangen sein, obwohl sie deutschsprachig sein, daß es deutscher nimmer gangen isch, kennen perfekt Italienisch. Des hängt von Professor zu Professor ab. I moan, Du kansch net sogn, ja Italienisch isch gleich wie Englisch, es werd net richtig beigebracht. I moan, alls so abtian, des kansch net machn.
- A: Na, ma müßte so anfangen, also so konsequent und so genau, von den Wurzeln ab, net.
- B: I moan, und dann nimmsch Du [...] nehm i an als halbwegs vernünftig denkender Mensch, daß wenn i in ein Stoot leb, wo mehr oder weniger fascht lei Italienisch gsprochen werd – i sog jetzt absichtlich mehr oder weniger – daß man a bißl a Italienischkenntnis scho voraussetzen kann.
- A: Na, na.
- B: Da is net wie in England. Wir sein zur Zeit net a Toal von England, wir sein zur Zeit a Toal von Italien.
- A: Na, aber du kansch des von der Landbevölkerung zum Beispiel – in Oberinn:³⁹ da sein vielleicht + sogn ma am Ritten:⁴⁰ Da sind 100 Italiener verstreut auf sieben Fraktionen. Jetzt, wo soll da jetzt da zum Beispiel der Bauernbub Kontakt mit Italienern habn? Wie geht des? Italienisches Fernsehen, ja, da a paar Sender, aber der schaut dann eh meistens deutsch. Na, na, na, na.
- B: Ja, von den Italienern tats scho verlangn, daß mir Kontakt aufnehmen, net?
- A: Na. Es isch net, ob man's je macht, ob's möglich isch. Manchmal isch möglich und manchmal net. Und es wird eben zu wenig auf die andern auch Rücksicht gnommen, die nicht diese Möglichkeit haben.
- B: Ja, findesch Du, daß der Italienischunterricht, so wie er zur Zeit isch, net auf deutschsprachige Schüler eingerichtet isch?
- A: Na.

38 Haslach, ein Stadtviertel von Bozen.

39 Hochgelegener Ort auf dem Ritten, dem «Hausberg» der Bozener.

40 Vgl. Anmerkung 39.

Anhang 2:

Bildergeschichte «Unbeabsichtigte Helden». Aus: Vater und Sohn. Bildgeschichten, ausgewählt von Franz Eppert, Bd. 2. Ismaning: Hueber 1977, 26.

