

Il volume nasce da una ricerca empirica condotta sulle competenze linguistiche di un consistente numero di studenti universitari di lingua tedesca all'interno del corso di studi Mediazione Linguistica per le Imprese ed il Turismo della Facoltà di Lettere dell'Università di Trento.

I risultati della ricerca, che si configura come fase di un progetto scientifico e didattico intrapreso nell'ambito della lingua tedesca, hanno una ricaduta ulteriore rispetto al progetto stesso, dal momento che rendono espliciti metodi e procedure, prodotti e processi relativi all'acquisizione linguistica riferiti a competenze alte e medio-alte.

La competenza argomentativa, la produzione scritta ed orale, l'elaborazione di testi configurano il contorno epistemologico della ricerca e del volume, lasciando aperti ad ulteriori esplorazioni i punti di criticità emersi.

Attraverso l'analisi critica dei risultati di ricerca il volume offre la possibilità a ciascun docente e studente di lingua tedesca di confrontarsi in chiave metacognitiva con il proprio profilo scientifico e linguistico, ma soprattutto di intraprendere un percorso di attribuzione di significati epistemologici, che si presume altresì non definitiva, allo studio della lingua tedesca

Federica Ricci Garotti è ricercatrice di Lingua Tedesca presso la Facoltà di Lettere e Filosofia.

I progetti e le pubblicazioni rilevanti, inerenti al settore di ricerca, esplorano tematiche glottodidattiche e semiotiche. Di seguito vengono citati i contributi più recenti, in particolare:

*La rivincita di Cenerentola*, volume di glottodidattica, *Einführung in die Werbesprache*, analisi ed interpretazione del messaggio pubblicitario nei Paesi di lingua tedesca, *CLIL, Content and Language Integrated Learning*, esperienze e riflessioni sul bilinguismo, oggetto di numerosi interventi a Convegni nazionali ed Internazionali, di saggi pubblicati e di un libro in corso di stampa.



ISBN 88-8443-092-5  
€ 10,00



Deutschkompetenzen im universitären Bereich

82

Editrice Università degli Studi di Trento

Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche

*Labirinti 82*



# Deutschkompetenzen im universitären Bereich

a cura di Federica Ricci Garotti



Labirinti

Collana del Dipartimento  
di Scienze Filologiche e Storiche

82

*Direttore Paolo Gatti*

*Segreteria di redazione  
Lia Coen*

Università degli Studi di Trento

DEUTSCHKOMPETENZEN IM  
UNIVERSITÄREN BEREICH

a cura di Federica Ricci Garotti

© Editrice Università degli Studi di Trento  
Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche  
Via S. Croce, 65 - 38100 TRENTO  
Tel. 0461 881722- 881777 - Fax 0461 881751

<http://www.lett.unitn.it/DIP-SFS>  
e-mail: Lia.Coen@lett.unitn.it

Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche  
Trento 2005



SOMMARIO

Introduzione	7
FEDERICA RICCI GAROTTI, Die mündliche argumentative Kompetenz der DaF -Studierenden: eine didaktische Untersuchung	12
1. Argumentieren: eine utopische Kompetenz?	12
2. Sprachliche und metakognitive Strategien des Argumentierens	15
3. Aufgaben zur freien Verwirklichung im Argumentieren	30
IRENE CENNAMO, Fachsprachvermittlung und Sprachkompetenzen im Studiengang "Mediazione Linguistica per le imprese ed il turismo". Ein praktisches, didaktisches Lehrkonzept für die deutsche Sprache	43
1. Beschreibung des Studienganges "Sprachenvermittlung für Unternehmen und die Tourismusbranche"	43
2. Die Bedeutung der deutschen Sprache im Trentino und das Lehrfach <i>Deutsch an Mediazione Linguistica</i>	45
3. Das didaktische Konzept der Fachsprachvermittlung und die Schulung der Sprachkompetenzen an ML	47
4. Ausblick	61



SILVIA TONIOLO, Das Übersetzungstraining als Sprachvermittlung im Rahmen des Projektunterrichts "Prove in Itinere" im Studiengang "Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese" an der Universität Trient	63
1. Zur Diskussion um den Fertigkeitensbegriff	63
2. Der Projektunterricht: die "Prove in Itinere". Vorstellung der drei Projekte	65
3. Übersetzungstraining im Sprachunterricht	69
4. Ausblick	72
CRISTINA ALGRANATI, Didaktisiertes Übungsmaterial für den Studiengang "Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese"	75
1. Der Lehrmaterialkörper und dessen Aufbau	75
2. Didaktische Ziele	77
3. Beschreibung der Übungsformen	77
4. Förderung der Lernerautonomie	90
5. Konkrete Übungsbeispiele	91
6. Schlusswort	112

## INTRODUZIONE

Spero che questo libro sia il primo di una serie. Il motivo di questa speranza risiede nel fatto che un libro come questo rimedia ad una mancanza: la produzione di manuali di glottodidattica per studenti universitari di lingua. Ne esistono pochissimi in commercio, orientati per lo più all'illustrazione di competenze specifiche e, spesso, specialistiche sul piano linguistico. Le competenze degli studenti universitari di lingua spesso vengono considerate all'interno di un più ampio spettro di ricerca cosiddetta teorica, ad esempio di studi di linguistica o letterari.

Ho già avuto modo di considerare come la divisione tra teoria e prassi sia in realtà una dimostrazione di incompletezza dall'una e dall'altra parte, specialmente in ambito linguistico e glottodidattico anche se, a mio parere, si tratta di una frammentazione poco sensata in tutti gli ambiti scientifici:

La parola "teoria" deriva dalla parola greca *theoria*, "sguardo". Con questo gli antichi greci intendevano l'osservazione della realtà attraverso il pensiero puro. Lo sguardo è una componente sempre molto presente nello studio e nella ricerca, su cui sono stati basati diversi studi critici, volti ad analizzare gli effetti della percezione sensoriale umana sulla realtà, quasi a dare vita all'oggetto attraverso la rappresentazione visiva del fenomeno agli occhi dell'uomo.

Al contrario *praxis* o *empiria* indica la rappresentazione deduttiva del fenomeno, la determinazione di tratti distintivi certi di un ambito del sapere in un sistema in cui tutti i fenomeni sono spiegabili attraverso regole.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> F. Ricci Garotti, *La rivincita di Cenerentola*, Uniprin, Trento 2004, p. 7.



In realtà sarebbe più legittimo, per quanto riguarda la scienza dell'educazione, assumere come principio epistemologico la triangolazione: 'prassi-teoria-prassi', dal momento che non è possibile dedurre una prassi dalla teoria semplicemente applicandone i principi, bensì è auspicabile dedurre dalla prassi una categorizzazione formale della azione educativa che a sua volta avrà una forte ricaduta su una nuova prassi.

Per quanto in genere non sufficientemente documentate, esistono numerose ricerche didattiche e progetti di ricerca-azione che riguardano l'apprendimento delle lingue nei diversi gradi della scuola.

L'acquisizione della lingua in ambito universitario è, al contrario, un aspetto molto poco considerato sia sul piano della ricerca sia sul piano della riflessione teorica.

I saggi di questo libro si riferiscono invece a ricerche effettuate in ambito universitario con studenti che presentano diversi livelli linguistici. Pur non rappresentando certamente un quadro esaustivo del problema, tuttavia i risultati qui riportati affermano indirettamente che gli strumenti della ricerca glottodidattica non sono solo di tipo descrittivo, ma di tipo riflessivo e hanno una ricaduta notevole sulla teoria oltre che, ovviamente, sulla prassi.

Ciò sarebbe la dimostrazione empirica che la triangolazione sopra citata è corretta sul piano epistemologico. Questa circolarità tra teoria e prassi che rifugge ad una linearità troppo definita viene dimostrata anche dagli scopi di questo testo, a sua volta circolari: esso infatti si rivolge sia a docenti (di tutti i livelli istituzionali) sia a discenti di lingua tedesca, con una veste che avvicina i destinatari ad una riflessione metacognitiva sul proprio operato e allo stesso tempo suggerisce una possibile proposta glottodidattica.

Anche le motivazioni che hanno portato alla nascita del testo sono duplici: da una parte si è voluto valorizzare e documentare il grande lavoro che si nasconde dietro ad ogni progetto didattico-linguistico, dall'altra si vuole richiamare l'attenzione dei docenti e degli stessi discenti sulle proprie prassi quotidiane. Se, infatti, le carenze di preparazione linguistica degli studenti universitari erano – se pur con fatica – tollerabili in un recente passato, non è più così oggi. Gli interventi di politica linguistica ad opera del Consiglio d'Europa (Quadro Europeo di Riferimento delle Competenze Linguistiche), le innovazioni didattiche (Portfolio Europeo delle Lingue, Immersione lin-

guistica, piani di formazione linguistica permanente...) ed istituzionali (la mobilità degli Atenei sulla base di programmi europei o di protocolli d'intesa internazionali) certamente non possono più giustificare una preparazione linguistica scarsa o comunque non adeguata negli studenti italiani.

Anche per questo motivo la separazione tra la 'nobile' teoria accademica e la meno nobile prassi di acquisizione non ha più ragione di esistere, rischia anzi di soffocare i tentativi di essere all'altezza del compito che la Comunità Europea si è data nei confronti dei suoi cittadini, soprattutto per quanto riguarda le future generazioni. In questo quadro l'Università è stata investita di una responsabilità che si va facendo sempre maggiore.

La Facoltà di Lettere di Trento, grazie ad alcuni mirati progetti di glottodidattica, sta mettendosi in luce soprattutto per quanto riguarda la lingua tedesca. Questa scelta merita un paio di parole di spiegazione.

La richiesta sempre crescente di impegno sul piano dell'apprendimento linguistico e delle competenze rivolta alle istituzioni educative è purtroppo ancora contrapposta ad una scarsa educazione linguistica sociale, che è forse conseguenza di approcci linguistici perlomeno inadeguati del recente passato scolastico ed istituzionale. Ne consegue che la consapevolezza sociale (ma forse sarebbe meglio dire lo spirito di omologazione indifferenziata) sia altissima per quanto riguarda l'inglese, lingua franca ormai diffusa in tutto il pianeta e a diversi livelli, non altrettanto per quanto riguarda il concetto di plurilinguismo che pure viene affermato con forza nei documenti della Comunità Europea nonché nel Libro Bianco di Edith Cresson come uno dei primi punti, assieme all'approccio precoce e alla formazione permanente, dell'educazione linguistica. Riconoscere il principio del plurilinguismo significa soprattutto acquisire la consapevolezza che non ci si possa dire effettivamente competenti se ci si limita all'acquisizione di una sola lingua straniera, per di più in un processo di apprendimento più strumentale che culturale, più tecnico che cognitivo. La lingua tedesca soffre ancora di una certa emarginazione, anche per una serie di pregiudizi di natura storico-culturale (il secolo XX e le sue guerre mondiali sono state appena lasciate dietro l'angolo), ma anche sociale (il tedesco è visto soprattutto come lingua commerciale ed economica, quindi lasciata agli specialisti che devono occuparsi di questi settori) e, non ultimo, di natura linguistica: il tedesco è ancora «die



schreckliche deutsche Sprache», come la definiva Mark Twain,<sup>2</sup> appannaggio, perciò, di una elite di studiosi che, dotati di capacità superiori o per pura perversione, vi si dedicano ancora. Il tedesco non è, insomma, una lingua popolare.

Gli scopi, le autrici e i destinatari di questo libro hanno una natura diversa, ossia quella di pensare e tentare di diffondere il pensiero che il tedesco sia una lingua non solo possibile e accessibile ma anche, e soprattutto, bella.

Non si tratta di riporre speranza nella realizzazione dell'impossibile (anche se un certo livello di 'Vision' non nego sia presente nelle aspettative illustrate), ma di dare anche una risposta a coloro che riconosciamo come i nostri interlocutori privilegiati: gli studenti e le studentesse. In una recentissima rilevazione effettuata da chi scrive tramite un questionario fra gli studenti e le studentesse di tedesco di Mediazione Linguistica risulta che la maggioranza di questi abbia scelto di studiare tedesco perché lo amano. Al di là di ogni aspettativa i nostri studenti non scelgono il tedesco per la sua utilità economico-commerciale e nemmeno perché costretti da un percorso scolastico che non ha offerto loro alternative, ma per piacere. Poiché questa è la prima e sola motivazione che dovrebbe spingere all'apprendimento, come scrive Balboni,<sup>3</sup> è nostro dovere non tradirla.

Questo testo ed i progetti che vi sono illustrati testimoniano il nostro impegno nei confronti di quegli studenti e quelle studentesse, con l'auspicio di contribuire alla loro, alla nostra crescita e soprattutto alla crescita della *bella* lingua tedesca, a proposito della quale va citato con gratitudine un passaggio di un grande maestro, che ne chiarisce il potenziale estetico e cognitivo:

(Die deutsche Sprache) gilt, zumindest bei Italienern, als hart und schwer sprechbar. Nehmen wir als Beispiel das Wort Textlinguistik. Es hat in seinem Lautkörper eine Abfolge von Konsonanten: klstk-. Die Italiener helfen sich mit Sproßvokalen: tekstetelinguistik, und bringen auf diese Weise in ihr deutsch einen italienischen Akzent. Ist ein solcher Akzent eigentlich unschön? Und was ist von denjenigen deutschen Sprechern zu sagen, die selber bei unangestregter Rede ohne jeden Skrupel einen der

<sup>2</sup> M. Twain, *Die schreckliche deutsche Sprache*, aus: *Ein Amerikaner in Heidelberg*, Werner Piepers Verlag, Löhrbach 2000.

<sup>3</sup> P. Balboni, (a cura di), *Glottodidattica: aspetti e prospettive*, Juvenilia, Bergamo 1987, p. 149.

vier Konsonanten, nämlich das t weglassen? Ist das auch ein unschöner oder im Gegenteil ein schöner, nämlich gegen die Tyrannei der Schrift erkämpfter Akzent?

Solche Fragen, die deutlich einen sprachästhetischen Einschlag haben, sind bisher völlig unzureichend beantwortet und vielfach nicht einmal gestellt worden. Es gibt leider noch kein Buch mit dem Titel: Prinzipien der Sprachästhetik. In ihm könnte es auch ein Kapitel geben mit dem Titel: Deutsch als Sprache mit Akzent<sup>4</sup>

Il sostegno per il tedesco va dunque di pari passo con la tesi della cultura linguistica, con l'augurio che la grande varietà di lingue presenti nel mondo venga vista come ricchezza di pensiero e cultura e che fra esse anche il tedesco possa occupare un posto non piccolo.

<sup>4</sup> H. Weinrich, *Deutsch als was?*, in K. Ehlich (hrsg.), *Deutsch im 3. Jahrtausend*, iudicium, München 2000, p. 11.



### Die mündliche argumentative Kompetenz der DaF -Studierenden: eine didaktische Untersuchung

#### 1. Argumentieren: eine utopische Kompetenz?

Wenn Umberto Eco über die Frage des Versuchers an Eva im Paradies überlegt (Eco, 1994, S.53), deutet er damit eine Bedingung für das vermutlich erste argumentierende Gespräch der menschlichen Geschichte an: die Argumentationen des Versuchers mussten wohl für Eva überzeugend sein, wenn alles in Frage gestellt wurde, sich selbst in Frage stellte und zugleich eine sichere Antwort fand.

Ein freies Gespräch gelingt da am besten, wo Gedanken durch den Kopf kriechen, wo sie auch mal durcheinandergeraten und Widersprüche entstehen, wo das Sprechen nicht sicher und geplant vorläuft. Denn Sprechen, überlegt Piepho, ist immer

«Teil einer Begegnung, einer Kommunikation, (...), nennen wir es: Atmosphäre und versuchen wir zu beobachten, wie die Atmosphäre beschaffen sein muss, in der Gespräche entstehen können» (Piepho, 1996, S. 242)

Im Gegenteil zu den alltäglichen Gesprächen geht es in den argumentierenden Texten um sichere Formulierungen, Behauptungen, Feststellungen, Meinungsäußerungen, Vermutungen und Stellungnahmen, die zweckorientiert sind: die Argumentationen sollen überzeugen. Das tun sie nicht, wenn sie nur Einfälle aneinanderreihen. Die Ideen müssen begründet, die Gedanken nach präzisen Kriterien ausgewählt werden und konkrete Beispiele werden nämlich erwartet.

Eine kurze Checkliste der Passagen eines (schriftlichen und mündlichen) argumentierenden Textes sollte lauten:

- Ideen sammeln
- Ideen auswählen
- Ideen ordnen
- Hauptgedanken sortieren
- Hauptgedanken äußern
- Begründungen und Beispiele für die jeweiligen Gedanken
- Eigene Meinungen äußern

- Schlussbemerkungen
- Das Thema wieder öffnen

Der letzte Punkt könnte in einer traditionellen Checkliste zwar widersprüchlich klingen, nicht aber hier. Die Überzeugung der ZuhörerInnen oder der LeserInnen ist nicht das einzige Ziel eines argumentierenden Textes, obwohl es oft als Endeffekt erwähnt wird. Die Wirksamkeit einer Argumentation besteht auch darin, dass die Sprechenden bzw. die Schreibenden Interesse und Aufmerksamkeit erwecken, indem die überzeugende Kraft nicht zu einem fernsehgerechten, schwarz-weißen Monolog führt, sondern zu einer offenen Diskussion, die die notwendige Vielfalt der Meinungen zeigt.

Diesbezüglich ist es auch möglich, dass eine argumentative Rede verschiedene Realisierungsformen hat. Brinker meint, dass kein 1:1 Verhältnis zwischen Textsorte und Themenentfaltung möglich sei. In seiner Argumentation scheint der Unterschied zwischen Realisationsformen und Textfunktion am interessantesten zu sein. Insbesondere behauptet er:

«Wir können dann im Bereich der argumentativen Themenentfaltung eine "persuasiv-überredende" und eine "rational-überzeugende" Form der Musterrealisierung voneinander abheben. Da die Realisierung der Grundformen primär durch kommunikativ-funktionale und situative Faktoren determiniert ist, ist die Analysekatgorie "Realisationsform" in besonderer Weise geeignet, die strukturellen und kommunikativ-pragmatischen Aspekte der linguistischen Textanalyse zu verbinden» (Brinker, 2001, S.143, 144)

Die argumentative Kompetenz ist also wie folgt zu bezeichnen:

es geht um die Fertigkeit, Thesen zu unterstützen oder zu widersprechen, für die genügende Beispiele angeboten werden und deren Begründungen klar formuliert werden, variiert und verständlich sind. Die ZuhörerInnen können von der Argumentation überzeugt oder zu weiteren Diskussionen stimuliert werden, jedenfalls haben sie sich von der tief begründeten Kraft der argumentierten Thesen vergewissert.

Bestandteile der argumentierenden Texte, besonders wenn es um einen mündlichen Text geht, sind auch Diskursroutinen. Es handelt sich um feste oder halb feste Wendungen, die im Lauf der Argumentation modifiziert werden können, wenn es der Gesprächspartner und die Situation verlangen. Sehr schwierig



für die Studierenden ist das Einprägen dieser Redeformeln, besonders wenn es sich um Modalpartikeln handelt, die sie ohne Schwierigkeit verstehen, aber mit Mühe an den richtigen Ort und in dem richtigen Augenblick einsetzen können.

In diesen letzten Jahren, seitdem die Sprachdidaktik einen hohen Wert auf den freien und natürlichen Spracherwerb gesetzt hat<sup>5</sup>, sollte ein modernes Unterrichtsprogramm Redeformeln und Modalpartikeln nicht mehr draußen vor der Tür lassen. Obwohl die meisten Materialien und auch die meisten SprachdozentInnen die Grundlinien des Fremdsprachenwachstums kennen und ihnen zustimmen, zeigt unsere empirische Forschung, dass noch keine sichere Unterrichtspraxis in Bezug auf Diskursroutinen vorhanden liegt. Wie kann man sie üben? Wieviel und welche Redeformeln sind für welche Adressaten wichtig?

In diesem Aufsatz wird zunächst versucht, anhand von konkreten und authentischen Beispielen:

- 1) eine Übersicht der mündlichen argumentierenden Kompetenzen einiger DaF Studierenden zu geben
- 2) mögliche Strategien, Aufgaben und Übungen zum Anwenden zu bieten, die das mündliche Argumentieren der Studenten und Studentinnen verbessern sollte und, schließlich,
- 3) Einige praktische Vorschläge zum Üben der Redeformeln zu gestalten

Die angegebenen Beispiele entstammen aus einer Untersuchung im Studiengang "Mediazione Linguistica" der Fakultät "Lettere und Philosophie" der Universität Trento. Sie betraf 2004-2005 fast 100 Studierende vom Fach "Lingua Tedesca", die akzeptiert haben, während einer mündlichen Argumentation aufgenommen zu werden (ihnen wurden vorzeitig Methoden und Ziele der Untersuchung erklärt).

Auf die oben gestellten Fragen versucht man durch Überlegungen, die aus der geschaffenen Bestandaufnahme entstehen, zu beantworten. Ziel dieses Aufsatzes ist womöglich die Kluft zwischen theoretischem Wissen (Redemittel sind wichtig) und Unterrichtspraxis (aber wie?...) zu überbrücken.

Ein weiteres, nicht sekundäres Ziel ist die Beweisung, dass die argumentative Kompetenz keine Utopie ist, sondern ein mögliches didaktisches Objektiv im universitären Bereich (Niveau C1,

<sup>5</sup> Vgl. insbesondere Buttaroni, 2000.

C2 der europäischen Referenzrahmen) und hoffentlich auch in der Mittelstufe (B1, B2) - wenn auch verschiedene Kompetenzniveaus im Bezug des Argumentierens unterschieden werden sollen.

## 2. Sprachliche und metakognitive Strategien des Argumentierens

Die Untersuchung wurde innerhalb meines Moduls über 'Werbung und Werbesprache' gemacht. Da die sogenannten 'theoretischen' Module kein expliziter Deutschunterricht, sondern Fachunterricht in deutscher Sprache sind, wird die sprachliche Kompetenz zum impliziten Ziel. Aus diesem Grund ist der Umgang mit der Sprache manchmal einfacher als in einem Fremdsprachenunterricht, weil die Module nicht die Sprache direkt thematisieren, obwohl sie sehr viele sprachliche Kompetenzen verlangen, die aber zu einem anderen Ziel dienen, in unserem Fall zu einer soziolinguistischen-semiotischen Analyse der Werbesprache in dem heutigen Kontext.

Die Probanden sollten zuerst eine Stellungnahme im Bezug auf das (noch nicht gelöste!) Problem, ob die Werbesprache eine Fachsprache sei; zweitens sollten sie anhand einer konkreten Werbeanzeige argumentieren und sich über die verwendeten persuasiven Strategien äußern. Für die Untersuchung wurden verschiedene Anzeigen ausgewählt, damit die Probanden nicht immer mit dem gleichen Objekt zu tun hatten. Insgesamt wurden 100 Gespräche aufgenommen und transkribiert.

Die in der Untersuchung vorgeschlagenen Aufgaben gaben den Studierenden keine Stütze, sondern führen sie ins freie Feld. Da es im 'richtigen Leben' ähnlich zugeht, sollte diese Untersuchung eine plausible Plattform bezüglich die realen StudentInnenkompetenzen bieten. Ich bin in der Untersuchung von der Voraussetzung ausgegangen, dass meine Aufgabe als Forscherin und Dozentin darin besteht, die StudentInnen zu verstehen und ihre Sätze zu dekodieren. Ein Indiz für die Untersuchung ist gerade die Reaktion der StudentInnen auf die nicht explizite Frage nach einer argumentierenden Kommunikation. Darauf haben sie anders reagiert, vor allem in Bezug auf das sprachliche Handeln. Liegt der Ansatzpunkt der Untersuchung in einem ganzheitlichen, "holistischen" Denken, läßt sich das strategische Handeln der StudentInnen auch als Zeichen ihrer nicht allein sprachli-



chen Kompetenzen analysieren. Das ist der Grund, wofür hier die kognitiven Strategien und die metakognitiven Verhalten der StudentInnen vor der sprachlich-kommunikativen Kompetenz erläutert werden. Sie signalisieren immer ein identifizierbares Lernverhalten, das für jede didaktische Untersuchung von grosser Bedeutung ist: nach der Bemerkungen von Piepho geht es immer in der Fremdsprachendidaktik um die «runden Persönlichkeit der Lernenden», weil «das Lernen mit Kopf und mit Herz und mit Magen und natürlich auch mit der Nase passiert» (Piepho, Ibidem, S. 239-240)

Das explizit erklärte Ziel der Untersuchung bzw. der Aufnahme war die kommunikative Kompetenz der Probanden in einem authentischen Gespräch; dass es sich um die spezifische argumentative Kompetenz handelte, wurde nicht thematisiert, auch damit sich die StudentInnen keine formal perfekte und dazu gehörende Rede vorbereiteten. Unterschwellig waren die offenen gestellten Fragen nur durch Argumentationen zu beantworten. Dass die StudentInnen verschiedene Strategien benutzt und verschiedene Kompetenzen angewendet haben, hatte jedenfalls keinen Einfluss auf die Bewertung. Die Untersuchungen ist gar ohne irgendeine Form von Bewertung fortgeführt worden, den StudentInnen wurden letztendlich die Reflexionen und die Schlussbemerkungen der Untersuchung mit der Hoffnung aufgegeben, die Selbstausswertung lediglich zu promovieren (und die argumentative Kompetenz auch durch häufigere, weitere Übungen zu verstärken!).

Die erste illustrierte sprachliche Handlung der StudentInnen ist die Strategie der Vermeidung. Mehr oder weniger bewusst (das sollte in einer am besten psycholinguistisch orientierten Untersuchung tief geforscht werden) verweigern sie sich zu argumentieren. Da es ihnen nicht explizit gesagt wurde, dass die argumentative Kompetenz als Forschungsgegenstand beobachtet werden sollte, war ihr kommunikatives Handeln der erste Schritt, um zu verstehen, wie und inwiefern die StudentInnen gegenüber einer impliziten Bitte um Argumentation reagieren. Nicht wenige reagieren durch die Vermeidungsstrategie, indem sie sich vor dem Argumentieren zurückhalten und nach verschiedenen Auswegen suchen. Diese Probanden machen den Eindruck, eine Was-Frage und keine Warum-Frage, wie es in der Tat war, verstanden zu haben. Ob es sich um eine metako-

gnitive Strategie aufgrund einer mehr oder weniger gewollten Ablehnung oder um eine rein sprachliche wegen eines vermutlichen Unkompetenzgefühls handelt, sollte noch weiter vertieft werden.

Die Äußerung kehrt rundlich um sich selbst um, indem die Sprecher mit verschiedenen auch mal kreativen Strategien anschaulich das Argumentieren ablehnen oder gar nicht in Betracht nehmen.

Beispiel 1- Die Probandin hat schon ihre Meinung geäußert, die Werbesprache sei eine Fachsprache aufgrund ihrer Zweideutigkeit. Sie wird weiter nach einer Begründung gefragt: warum ist die Zweideutigkeit nur in der Werbesprache als Zeichen einer Fachsprache auffällig? Obwohl die Dozentin klar genug gezeigt hat, dass sie keine Definition wolle, spricht die Studentin rund herum weiter, um die Definition mehrmals auszusuchen (*psychologische Assoziationen... man spielt über diese Ambiguität, weil es ist eine persuasive Mittel auch... zwei verschiedene Dinge... Mit ein Konzept zwei verschiedene Dinge*)

(Legenda: D. = Dozentin, P. = Proband oder Probandin. Die Reden der StudentInnen erscheinen authentisch, wie sie ausgesprochen wurden, inklusive die formalen Unkorrektheiten)

*P. – Zweideutigkeit, das heißt...*

*D. – Wir wissen schon was das ist. Die Frage ist: warum?*

*A. – Man benutzt diese Zweideutigkeit um, wie sagt man, indirekte Assoziationen und psychologische Assoziationen, das zum Beispiel den Empfänger können machen. Und auf dieser Weise man spielt über diese Ambiguität und Ambivalenz, weil es ist eine, eine persuasive Mittel auch.*

*D. – Ja, aber warum signalisieren sie in der Werbung eine Fachsprache?*

*P. – Wir können in derselbe Moment zwei, um zwei verschiedene Dinge... Mit ein Konzept können wir zwei verschiedene Dinge vorstellen.*

Beispiel 2: Die folgende Studentin meint auch, die Werbesprache sei schließlich eine Fachsprache, nun versucht sie, im Gegenteil zu der ersten, es zu erklären. Ihre Erläuterung kann wohl als Vermeidungsstrategie betrachtet werden, weil sie die Ziele



und die Funktion der Werbung wiederholt, ohne die Gedanken, zum Beispiel die pro und contra zu ordnen. Sie bevorzugt die schon bekannte Bezeichnung wiederzugeben, die sie im Buch gefunden hat (*Und die Hauptfunktion der Werbesprache ist die Persuasion, die auch Manipulation kann sein*). Einer möglichen Hypothese nach hat die Studentin versucht, die 'richtige Antwort' zu erraten, aber sie hat keine authentische und reflektierte Meinung geäußert. Sie will von der persuasiven Funktion der Werbesprache sprechen (das wird sie in der restlichen Prüfungszeit machen), deshalb vermeidet sie das Argumentieren und bespricht andere Themen.

*D.- Warum eine Fachsprache?*

*P. – Ja, sie ist eine Fachsprache, weil sie bestimmte Zwecke hat. Zum Beispiel, die Aufmerksamkeit des Lesers erwecken, sein Interesse hervorbringen, eine Kaufansicht verursachen und überhaupt zum Angeln dem Leser für... Und die Hauptfunktion der Werbesprache ist die Persuasion, die auch Manipulation kann sein.*

Beispiel 3. Die dritte Vermeidungsstrategie läßt sich in der Wiederholung eines schon ausgedrückten Begriffs deuten, die keine Argumente bietet. Das Beispiel bezieht sich auf die zweite Untersuchungsaufgabe, die eigene Meinung über eine Werbeanzeige zu äußern und argumentativ zu begründen. In der Werbeanzeige wird ein Gedicht benutzt und die Studentin wurde nach der Funktion der Gedichte in der Werbung gefragt. Statt dies zu argumentieren, konzentriert sich die Studentin auf die Bestimmung der Adressaten, ohne auf sie als Teil eines breiteren Kommunikationsprozesses innerhalb der Werbung hinzuweisen.

*D. - Warum wird hiermit ein Gedicht benutzt? Welche Rolle spielt es?*

*P.- Meiner Meinung nach sind die Familien die Adressaten dieser Werbung. Nicht eh ... businessman, aber Familien, weil Familien haben Kinder, so alle wissen was die Geschichten sagen, was die Märchen sagen und sie brauchen dieses Märchen, um eine direkte Information den Familien zu geben*

Beispiel 4. Die letzte Vermeidungsstrategie besteht aus einer plötzlichen Veränderung des Themas im Gespräch. Hier scheint es ziemlich deutlich, dass sich die Studentin in einer sprachlichen Sackgasse fühlt (das Argumentieren) und will etwas Anderes

besprechen. Die rhetorische Strategie, die sie zur Vermeidung des Argumentierens benutzt, ist durch die Frage sichtbar, auf die sie selbst eine Antwort gibt, um dem neuen Thema (den Farben) Emphase zu geben (*aber was brauchen sie? Sie brauchen die Farbe*). Die Gefahr einer argumentierten Stellungnahme über die (vermutliche) Erleichterung der Werbememorierung durch die Reime oder die poetische Sprache wird dadurch vermieden.

*D. – Das Gedicht gehört in dem Fall zu einer bestimmten Strategie, hast du gesagt. Warum? Warum ist es hier wichtig?*

*P. – Weil sie spielen mit der Erinnerung und so... weil der Empfänger ... das Gedicht eh...liest, dann er zum Beispiel auf die Strasse geht und (...) den Bus sieht, so dann erinnert er was er gelesen hat...*

*D. – Warum erleichtert das Gedicht die Anknüpfung mit dem Produkt?*

*P. – Ja, und auch die Farben meiner Meinung nach sind sehr, sehr wichtig. Es sind nicht, sind ganz leichte Farbe und auch... dieses Mädchen ist so schön (...). O.k. wir haben dieses Bild aber was brauchen sie? Sie brauchen die Farbe.*

Die von den Studentinnen angewandten Vermeidungsstrategien lassen sich wie folgt gruppieren:

- Behauptung statt Begründung. Anstatt die persönliche Meinung zu begründen, wollen die StudentInnen nach einer Definition suchen, obwohl diese schon im Gespräch aufgetaucht ist. Sie haben zu einem bestimmten Thema schon kurz Stellung genommen, wollen/können aber nicht weitere Begründungen formulieren
- Wechsel der Perspektive. Fragt man die StudentInnen nach einer argumentierten These, werden bestimmte Inhalte über das behandelte Objekt gegeben. Es werden zum Beispiel Funktionen, Ziele, Merkmale erläutert und keine Argumente gegeben. Die Studentin bevorzugt eine 'objektive' Darstellung zu schildern, aber keine 'subjektive' Argumentation zu wagen
- Wiederholung. Oft wird diese Strategie durch rhetorische Figuren ausgeübt: Fragen/Antwort (wie in unserem Beispiel), aber auch übertriebene Bezeichnungen, Symbole, Vergleiche, Metaphern dienen zum Zweck, die Argumentation zugun-



sten einer wiederholten (deshalb anschaulich stärkeren) Behauptung zu vermeiden. Im Vergleich zu dem Perspektivenwechsel ist diese Strategie meistens bewusst, d.h. die Studentinnen haben nicht den Eindruck, wie im vorherigen Fall, argumentiert zu haben.

- Objektveränderung. Die StudentInnen argumentieren nicht, sprechen auch nicht über das gegebene Objekt aus einer anderen Perspektive oder zu einem anderen Ziel, sondern sie ändern einfach und unmittelbar das Gesprächsthema, als ob das Feld total frei wäre. Sie ignorieren, mehr oder weniger bewusst, die gestellte, oft zwar wiederholte Frage.

Trotz der Unterschiede haben alle vier Strategien den Zweck, den Sprechpartner abzulenken und einen Ausweg zu finden, um die gestellte Aufgabe nicht zu erfüllen und zugleich ein 'als-ob Gefühl' zu liefern. Der Wert einer reflektierten Arbeit mit dem aufgenommenen Material liegt nicht nur in der Bewusstmachung der eigenen Strategie, sondern auch darin, dass das Argumentieren möglich wird, wenn gleichwertige Strategien zum Ausdruck und zur Begründung von Thesen benutzt werden. Natürlich müssen in dem Fall lernproduktive Aufgabenstellungen mehrmals angeboten werden, damit das Ziel erreicht wird (siehe dazu Par. 3)

Die zweite Kategorie von Lernstrategien deutet auf den Versuch, Thesen zu argumentieren, nur werden diese Argumente meistens durch eine sprachliche Reproduktion erläutert. Unter diesem Begriff wird hier kritisch der didaktische Dialog und jede Form vom gesteuerten Sprechen verstanden. Der didaktische Dialog, wie er in den Lehrwerken abgedruckt wird, sieht keine Variationen, Umkehrungen oder stilistische Mischungen vor: er entspricht einer Operationalisierung<sup>6</sup>, in der das Sprechen oder fast alles sprachlich voraussagbar ist, immer linear nach einem gegebenen Modell und immer mit einer geregelten Regie vorkommt. Der Begriff 'didaktischer Dialog' - also Dialog, der extra aus didaktischen Gründen und zu didaktischen Zielen hergestellt wurde - entspricht meines Erachtens der sprachlichen Reproduktion, die sich vom freien Sprechen unterscheidet, weil sie immer gelenkt, gesteuert und geplant wird. Die sprachliche Produktion nennen wir eben als freies Sprechen und weisen damit

<sup>6</sup> Vgl. Bludau, M., 1995.

auf den spontanen und kommunikativen Umgang mit der Sprache, auf die Fähigkeit, Gespräche noch selbstregulierend fortzuführen, zu der die argumentative Kompetenz gehört.

In der hier illustrierten Untersuchung argumentieren wohl die StudentInnen, nur benutzen sie dafür eine Art von Formulierungen, durch die sie die Thesen wiederholen, ohne jeweils zum Punkt zu kommen. Die StudentInnen bräuchten nur ein paar Schritte weiter zum freien Argumentieren, halten aber gerade vor der Tür, als ob sie nicht den Mut hätten, ins Argumentationsfeld einzutreten. Diese Bedingung ist jedenfalls positiver als die Vermeidung und ist (durch bestimmte Pflegen) heilbar.

Einige Beispiele aus der Untersuchung unterstützen diese These.

#### Beispiel 1. Vorsichtige Argumentation

Die Studentin kann schon ihre Meinung äußern und versucht, sie zu begründen, kommt aber nicht richtig zum Punkt. Nach drei Versuchen sind ihre Argumente noch nicht gründlich ausgedrückt und der Gedanke bleibt unausführlich schwebend. Das letzte Wort weist auf eine (vielleicht sprachliche, vielleicht mal inhaltliche) Unsicherheit hin, die die vorsichtige Einstellung der Studentin erklärt.

*Weil die unbewusste ... die eh... es ist leichter, es ist eine Überredung, die unbewusst ist, sie wollen uns überreden. wollen, dass die Empfänger unbewusst bleiben...eh...unkritisch. Aber auch diese unbewusste Strategie eh... brauchen, die Werbeproduzenten planen es gut, genau, und wir wissen nicht, dass die Planung so stark ist. Vielleicht...*

Ein weiteres Zeichen der Unsicherheit, die aber trotzdem zu einer schüchternen Argumentation führt, ist in dem folgenden Beispiel auffällig, in dem die Studentin mit einer an die Dozentin direkte Frage argumentiert

*Hier wird der Aspekt von Haut und Pflege kombiniert, ich meine, dass man zwei Bedeutungen in einem Wort hier zu meinen sind. Haut und Pflege lassen an ein anderes Produkt denken ...Nicht an eine Waschmaschine. Ist es eine Allusion? Also man denkt an eine Creme, obwohl es eine Waschmaschine ist...???*



Trotz der Endfrage ist in der ganzen Rede ein Versuch sichtbar, die Argumente zu konstruieren, indem man laut denkt. Das kann als gutes Beispiel einer autonomen, wenn auch nicht sicheren sprachlichen Produktion betrachtet werden.

Eine zweite reproduktive Strategie besteht aus der Wiederholung der gleichen Begründungen ohne einen Schluss zu erreichen. Wir nennen sie eine unbeendete Begründung.

#### Beispiel

*Es gibt verschiedene Methoden, um eben den Empfänger dazu zu bringen und das Produkt zu kaufen. Man kann überzeugen also wirkliche Argumente bringen, die den Empfänger überzeugen können, man kann auch überreden. Das hängt nicht unbedingt von den Argumenten, man kann gut oder direkt Aufforderungen geben. Gibt's zwei verschiedene Gattungen von Werbungen, die direkte Aufforderung, wo der Sender, der Werbeproduzent direkt zeigt was er vom Empfänger will. Oder die indirekte Werbung, der indirekt arbeitet und nicht in der Vordergrund stellt zu sagen. Da wissen wir, was ihre Intention, ihr Willen versteckt. Wobei dies aber etwas... oder... eine Ambiguität darstellt, weil eben der Sender tut so, als er nicht wissen würde, dass wir wissen, was er von uns will.*

Die Studentin kann erklären und auch erzählen, aber die Behauptungen führen meistens zu einer Beschreibung, eben einer Erzählung. Man wartet auf die eigenen Thesen, auf die Meinungen, die die Objektivität verlassen und eine persönliche Begründung hineinführen, aber das Gespräch geht auf den gleichen Schienen weiter:

*Ja, zum Beispiel haben wir im Unterricht eine Werbung ferngesehen. Und dort wird nicht direkt gesagt: "Kaufen Sie dieses Produkt" oder ja "Kauf dieses Produkt", sondern der Anspruchssatz sagt: Er habe manche getroffen. Also als wir somit irgendwie einen Reiz da haben um das Produkt zu kaufen und diesmal aufzuprobieren und eben dieses neue Produkt aufzustellen.*

Die hier erläuterten Thesen sind eine neuformulierte Version der im Unterricht oder im Buch illustrierten Aspekte. Vergeb-

lich hat man versucht, die Erzählung in eine Begründung umzusetzen, weil die Studentin immer wieder auf die sichere studierte Objektdarstellung zurückgreift, obwohl sie sich den Argumentationen zum Teil nähert:

*Ja, das sind appellative Texte also Texte, die den Empfänger direkt ansprechen und zu etwas auch fordern wollen. Also sie wollen als Ziel haben, dass der Empfänger etwas macht, was eben in der Werbung will, dass der Empfänger nur ins Geschäft geht und das Produkt kauft...*

Ähnlich klingt im nächsten Beispiel die einseitige, informative Argumentation. Die Studentin begründet nicht ihre persönliche Meinung, sondern gibt die in den didaktischen Unterlagen enthaltenen Beschreibungen zurück. Sie sucht immer in ihrem vorliegenden Text eine Unterstützung und das verhindert eine richtige Stellungnahme.

*D. Könntest du deine Meinung zu dieser Werbung äußern und begründen?*

*P. Ich meine durch dieses Bild da, wir haben eine Idee, dass wir diese Zeitung... in einer Verlassenssituation sehr ruhig lesen können. Und so wahrscheinlich, dass diejenigen die diese Zeitung kaufen, können diese Zeitung bequem zu Hause lesen und auch ja, beruhigt sind, zu Hause sein und sich ausruhen auch. Und ja, auch das Image des Ruhers kann sein. Wir können, die Empfänger müssen nichts machen, weil die Zeitung direkt zu Hause. Ja, es gibt keine Flüster. Es gibt die Schlagzeile, aber es gibt keine Sorge. "Ab jetzt ganz bequem im kostenlosen Haus vermissen". Das heißt, die Schlüsselwörter hier sind kostenlosen und bequem. Es gibt rhetorische Figuren, es gibt die Jugendsprache zum Beispiel*

*es gibt nur klare Sätze, es ist nicht schwer zu verstehen, schwer zu erinnern und das ist überzeugend: Sie müssen diese Zeitung kaufen.*

*Ja, genau so, eine direkte Werbung. Das ist die Indirektheit ist ein Merkmal der Überredung, nicht also (...) und meistens haben wir Adjektive, und was heißt das? Dass sie die Qualität unterstreichen. Ja, man unterstreicht die Qualität der Zeitung oder das Wissen dieses Empfängers.*

In dem obigen Beispiel schien die Studentin auf dem guten Weg zur Argumentation zu sein, indem sie mit einer eigenen



Interpretation ihre Analyse beginnt. Im Lauf des Gesprächs wird aber die Erörterung ihrer Meinung immer schwächer und die Textanalyse, mit der starken und sicheren Leitung übernimmt die Hauptrolle. Das Argumentieren wird sozusagen zur Information und allmählich unterbrochen.

Zusammenfassend sind die beobachteten reproduktiven Strategien zum Argumentieren wie folgt aufzulisten:

- Information statt Argumentation
- Erzählung statt Argumentation
- Unterbrochenes Argumentieren
- Vorsichtiges Argumentieren

In den zwei ersten sprachlichen Realisierungen erscheinen sehr oft Umformulierungen und Wiederholungen der gleichen Punkte, oft auch in einer erfolgreichen Form, die aber nicht mit der Argumentation zu tun hat. In den zwei letzten Fällen stehen Argumentationsversuche im Mittelpunkt, die aber aus verschiedenen Gründen, die hier nicht zu klären sind, nicht erfolgreich sind. Allerdings wird die Argumentation nur abgerissen, im Gegenteil zu den ersten Fällen, in denen sie anderen sprachlichen Kompetenzen die Stelle überläßt.

#### Strategien des Argumentierens durch produktives Sprechen

Die letzte Kategorie sieht endlich die freie Verwirklichung der Argumentation in einem Gespräch vor. Das heißt aber wieder nicht, dass die in der Untersuchung beteiligten StudentInnen eine argumentative Kompetenz erreicht haben. In den meisten Fällen ist der Verbesserungsspielraum noch wesentlich hoch. Trotzdem versuchen die StudentInnen in den folgenden Beispielen alle Bestandteile einer Argumentation ziemlich sicher und autonom zu formulieren, obwohl es sich nicht um hochgestochene Konferenzen oder Beiträge handelt. In diesen Beispielen ist die sprachliche Analyse möglich, besonders mit dem Ziel, den Studierenden gezielte Aufgaben anzubieten, um ihre Kompetenzen zu verbessern.

Die folgenden Beispiele werden zuerst gezeigt und zunächst ins Detail analysiert, besonders im Bezug auf die verwendeten sprachlichen Strategien. Die StudentInnen stehen vor einer Werbeanzeige, die sie nicht beschreiben oder wiedergeben sollen,

sondern zu der sie ihre Meinung begründen und/oder Vermutungen und Hauptgedanken formulieren sollen

1. *Meiner Meinung nach handelt es sich in der Werbung meistens um Manipulation. Ja, also es hängt von der Reaktion des Empfängers ab. Wie er reagiert, ob er nur gut der Anliegen mit dem Kaufen reagiert oder ob er auch Argumente gegen die Werbungen stellt. Der Empfänger ist noch bewusst. Wenn er aber... nur aufgrund der Werbung und nur die erworbenen Produkte kauft, handelt es sich um Manipulation und ... Sie ist in allen Fällen eine einseitige, asymmetrische Kommunikation, denn der Empfänger kann sich kritisch stellen, aber er kann nicht antworten, er kann nur... ja, die einzige Reaktion, wichtige Reaktion, die er haben kann, ist das Produkt zu kaufen oder nicht. Also eine asymmetrische Kommunikation.*
2. *Ja, ich meine... es handelt sich um Globalisation, diese Werbung ist ein Produkt der Globalisierung... zum Beispiel Englisch ist die globale Sprache und ... die Werbung wollte global sein, aber... es ist nicht immer möglich, wobei in denen handelt es sich um Luxusprodukte oder typisch amerikanische Produkte. Also eine normale Werbung kann funktionieren, aber generell es ist nicht so, weil... sie verlangt seiner Tradition, seiner Kultur und die Werbesprache ist Teil einer Kultur, muß man ein Vorwissen haben, eine Kultur haben, Kulturbewusstheit.*
3. *Die Überredung ist das Ziel dieser Werbung, meiner Meinung nach, weil hier Wörter und Bilder erscheinen und wieder und wieder, so es ist nicht normal, keine wahre Überzeugung, sondern mehr eine Ausnutzung*
4. *Ja, das heißt, wenn ich diese Anzeige sehe, "die beste Pflege", ich denke eh... dass es sicher das Beste ist und vielleicht ich kann beeinflussen eh... werden, und ... weil ich kann nicht die interagieren mit dem Werbeproduzent oder in der Anzeige, aber ich kann mit meinen, meine Handlung etwas machen. Ich kann das Produkt kaufen oder nicht. Ich meine, ich werde hier nicht informiert, und ich denke, dass die Hauptfunktion der Werbung ist informieren. Und zum Beispiel auch eh..., wie sagt man, die Leute, um die Leute über, zum Beispiel, einige Probleme Bewusstsein zu machen, zu werden. Zum Beispiel, weil wir wissen, dass heutzutage mit der Ge-*



sellschaft viele Probleme gibt, geben und die Werbung, wir wissen auch, dass die Werbung immer mit Kultur und Gesellschaft verbunden ist. Und auf diese Weise wird, man kann nicht zum Beispiel Werbung und Kultur, Kulturgesellschaft trennen. Sind Konzepte, die alle zusammen zu analysieren sind. Was heisst die beste... Wir wissen es nicht, wir kennen nicht die Konkurrenz

5. Ja, ich habe verstanden, ich denke und ich weiß nicht, ob es richtig ist, dass, zum Beispiel, das ist eine soziale Werbung. Soziale Werbungen dienen eh... Probleme, mit Problemen der Gesellschaft zu lösen, zum Beispiel das Rauchen, was normalerweise auch mit den...- wie sagt man? - Probleme der Gesellschaft. Ja, es gibt Unterschiede, weil kommerzielle Werbungen benutzen alle die sprachliche persuasive Mittel der Sprache, zum Beispiel können ein Produkt durch Hyperbeln oder Übertreibungen, zum Beispiel auch- wie sagt man? - Steigerungen oder Klimax, weil sie haben ein Ziel zu erreichen und sie benutzen alle die sprachliche Mitteln zu erreichen. Weil das Ziel ist..., wir haben einen präzisen Zweck.
6. Nein, ich finde diese Werbung und im Allgemeinen die Werbung zu eng mit den Bildern verbunden und die Bilder haben Kraft, deswegen finde ich die Werbung zynisch. Hier ist zum Beispiel eine Waschmaschine abgebildet. Hier in diesem Fall ist es, kann man das sagen: Ohne diesen Text versteht man die Werbung nicht, und mit dem Text versteht man die Werbung schon. Man versteht es, dass schon eine Waschmaschine ist, denn es steht im Bild im Vordergrund
7. P. Es ist meiner Meinung nach sehr interessant, dass es einige Situationen sozusagen gibt, also wirkliche Sätze, die zum Beispiel dieser Arzt gesagt hatte. Also es ist eine Werbung, die sich direkt an den Empfängern wendet, mit einer ziemlich einfachen Sprache. D. - Einfach? P. - Ja, meiner Meinung nach schon, also das Lexikon ist ziemlich einfach, es sind nicht schwierige Wörter.
8. Normalerweise sind Werbungen sehr kräftig wie diese, hier hingegen ist es sehr informativ, also informativ im Sinne vom Bau, Aufbau der Strategie, also die erste Werbung ist immer kreativ, das sagt auch der Fließtext, aber hier gibt es mehr Information als hier. Es gibt den Fließtext da unten, also das ist mehr in Augen stösst, dass er soll, hier hingegen haben wir das Bild und das unternehmen etwas. Da versteht man, zum

Beispiel ein Text sehen. Dann verstehen wir einen Text (...) im Vordergrund

9. P. - Diese Werbung gefällt mir nicht, weil sie Frauen anspricht. Ich glaube. D. - Woher kann man das verstehen? P. - Vor allem wegen der Frau. Die Frau selber, die Frau ist - ich glaube - das Mittel zu verkaufen, wird auch verkauft. Die Frau mag die Werbung sehen und denken: sehr schön! und das ist für Frauen sicherlich wichtig. Es gefällt mir nicht, es ist zu direkt, zu arrogant...
10. Und etwas, was ich zwar ganz wichtig finde war es auch hier in anderer Werbung: hier geht man zu technisch im Text, also und das ist, ich glaube, eher eine Strategie im Untergrund. Da spricht es gleich an. Dieser Text, wenn man das jetzt hören wird oder würde, oder eine CD für einen Artikel, es wäre keine Schlagzeile. Aber ich denke es sollte für wenige ansprechend sein und auch für eine andere Gruppe, was weiß ich, Männer ansprechen, weil es zu technisch ist.. Ich würde sagen eher so eine Werbung, so eine Wirtschaftswerbung, ich denke, es geht wirklich schon auch an Frauen und Männer

Die (leider) verschiedenen Fehler schliessen nicht die Klarheit der Begründung aus, wofür meistens unterschiedliche Redemittel benutzt werden.

Hier kann man auch einen Blick in die statistisch-quantitative Bestandaufnahme im Bezug auf die Untersuchungen werfen. Die oben zitierten Beispiele sind schon als Mustersätze der von den StudentInnen gegebenen Antworten bedeutungsvoll. Die am häufigsten verwendeten Diskursroutinen zur Meinungsäußerung sind die folgenden:

- Meiner Meinung nach...
- Ich denke, ich meine, ich glaube, dass
- Ich finde es

Die drei obigen Redemittel bedecken insgesamt über 80% der ganzen Sprachpalette der Redeformeln. Das restliche 20% wird durch:

- Präpositionale Ausdrücke (9%)
- Propositionale Sätze (6%)
- Adverbien und Partikeln (5%)  
vertreten



Präpositionale Ausdrücke folgen meistens konkreten Beispielen im Gespräch nach: *bei mir, in dieser Werbung geht um, über dieses Thema, auf jeden Fall, auf diese Weise* (es ist fragwürdig, ob diese Ausdrücke einfach als sprachliche Automatisierungen benutzt werden, oder ob sie bewusst und gewollt eingesetzt sind)

Propositionale Sätze erfüllen meistens einen grossen Teil der Rede, obwohl sie oft durch passende und ökonomischere Formulierungen ersetzt werden könnten. Sätze wie zum Beispiel: *die zum Text passenden Redeformeln* erscheinen nur selten. Ihnen werden lieber Nebensätze vorverlegt, obwohl sie eine komplexere Struktur haben, wie, z.B: *die Redeformeln, die am besten zum Text passen...*

Man vermutet, dass die Studenten jedenfalls den falschen Satzbau riskieren, halten sich aber lieber vor für sie ungewöhnlichen Formulierungen zurück.

Die grosse Lücke besteht aus adverbialen Ausdrücken, die sehr selten - um nicht zu sagen fast nie - verwendet werden:

Wörter wie: *normalerweise, eigentlich, schliesslich, lediglich*, Partikeln (*zwar, schon, wohl, mal, sogar, allerdings*) erscheinen kaum in den Argumentationen. Die Studenten bevorzugen einen linearen sprachlichen Ablauf, riskieren Partikeln und Adverbien, die sie schon gut verstehen und meistens kennen, ins Gespräch nicht zu zerstreuen. Flöskeln und Füllseln werden nie benutzt, vor allem weil sie nicht bekannt sind. Ein interessanter Fall ist die Verwendung der rethorischen Pausen, die ich in dem obigen Beispiel grafisch durch die zwei Punkte geschildert habe:

*Hier in diesem Fall ist es, kann man das sagen: Ohne diesen Text versteht man die Werbung nicht*

Sie scheinen in dem Satz wie Füllseln verwendet zu sein. Es würde sich in diesem Fall um eine Ersatzstrategie handeln, die interessante Perspektive in der Sprachdidaktik öffnet. Sind die StudentInnen bewusst, dass irgendetwas im Satz fehlt, was aber nicht strukturell oder grammatikalisch ist, heisst es, dass das sprachliche Gefühl schon hoch ist und die StudentInnen haben ein gutes Niveau von Sprachbewusstsein und Autonomie erreicht. Jedenfalls ist es kognitiv und metakognitiv zu unterstreichen, dass sie eine akzeptable Lösung mit den eigenen Mitteln gefunden haben. Die Pausen sind eine Art Interimsprache, die nur noch wenig bräuchte, damit die StudentInnen über eine breitere lexikalische Palette verfügen.

Der Mangel an Partikeln und Füllseln so wie die redundante Verwendung von Nebensätzen macht die Argumentationen, wie es den gegebenen Beispielen zu entnehmen ist, manchmal künstlich.

Solche Studentenpraxis lässt zu vier Überlegungen führen, die aus dem Fremdsprachenunterricht stammen:

- Die Menge der notwendigen Redemittel ist weder in den Lehrwerken noch in den europäischen Referenzrahmen genug geklärt. Ob es zu jedem Niveau eine gewisse Quote von Diskursroutinen gehören muss und um welche sich handelt, ist den einzelnen Dozenten und ihrer Sensibilität überlassen. Genügen 3-4 Redemittel pro Anlass für jedes Niveau? Sind die Redeformeln in eine Tabelle bzw. in einen Korpus einzuführen? Auf diese Frage muss jede DozentIn eine (wenn auch) individuelle Antwort unbedingt geben und sie sollen für die Einführung von bestimmten Redeformeln ins Curriculum sorgen
- Die Beschäftigung mit Redemitteln spielt oft im Deutschunterricht eine sekundäre Rolle im Vergleich zu den strukturellen, ja syntaktisch-grammatikalischen Inputs. Manchmal werden die Diskursroutinen auch nicht als Teil der lexikalischen Arbeit betrachtet
- Auch das Ausufern der Arbeit mit Diskursroutinen sollte man allerdings vermeiden. Die - von einigen Theoretikern vorgeschlagenen - Impulse durch volle Tabellen mit unwahrscheinlichen Modalpartikeln und Jargonsredewendungen sind was den Zeit und Energieaufwand anbelangt nicht produktiv und werden bald vergessen
- Die nach überlegten Kriterien ausgewählten Redemittel sollten durch eine wiederholte, von den Studierenden sofort erkennbare Praxis geübt werden. Wirksam bleibt immer das Prinzip der authentischen Kommunikation und des spielerischen Umgangs im Unterricht gültig. So sollten Diskursroutinen unter der rationalen Oberfläche als lebendiger Teil der Begegnung mit der Sprache einwirken.

Die im folgenden Kapitel präsentierten Aufgaben zu einer variierten Arbeit mit Redemitteln dienen wünschenswert zum Zweck.



### 3. Aufgaben zur freien Verwirklichung im Argumentieren

Das freie Sprechen kann in folgenden Fertigkeiten abändert werden:

- Beschreiben
- Erzählen
- Szenisches Spiel
- Diskussionen und Gespräche
- Argumentieren

Wir beschäftigen uns mit dem Argumentieren, das sowohl in Reden und Referaten als auch in Gesprächen anzuwenden ist. Der Unterschied zu den didaktischen Dialogen wurde schon erwähnt, vor allem läßt er sich dadurch schildern, dass die simulierten Situationen der didaktischen Dialoge dem echten Gespräch keinen Raum hinterlassen. Beim freien Sprechen sollen die Plan-Faktoren zugunsten des Ungeplanten zurücktreten, da es sich nicht um eine 'so- tun- als- ob- Situation' handelt, sondern um eine richtige kommunikative Begegnung. Die aus Angst oder Unsicherheit von den StudentInnen verwendeten Vermeidungsstrategien zeigen, dass das am meisten geübte Objekt des sprachlichen Erwerbs immer noch die planbaren simulierten oder reproduktiven Gespräche sind, durch die aber die Studierenden sprachlich nicht an Autonomie gewinnen.

Ein spielender, zwar kreativer Umgang im Argumentieren ist schon auch für die Anfänger möglich. Dieses Kapitel zeigt durch konkrete Beispiele die Möglichkeit, Aufgaben und Aktivitäten anzuwenden, um die argumentative Kompetenz wachsen zu lassen. Da sich das Buch besonders an Studierende und Dozenten im universitären Bereich richtet, sind die hier ausgewählten Aufgaben vor allem für eine Mittelstufe (B1, B2) bis zum sehr guten Niveau (C1, C2) zu empfehlen. Durch das Ausprobieren, das Umbauen und Weiterbauen kann man trotzdem Impulse auch mal für die Grundstufe finden.

#### 3.1. Argumentative Aufgaben

Eine auch von den Lernenden der Schule sehr geliebte Aufgabe ist die *Podiumdiskussion*: die TeilnehmerInnen sollen verschiedene Rolle übernehmen (am liebsten von bekannten Persönlichkeiten). Mit der neuen Identität soll sich die Diskussion über ein bestimmtes, möglichst scharfes Thema bis zur Provo-

kation bewegen. Das Thema sollte lieber in der Form einer Fragestellung erscheinen:

Ist es richtig, in der Schule den Darwinismus nicht zu thematisieren, nach den neuen Empfehlungen des italienischen Kulturministers? Finden Sie Argumente dafür und dagegen. An der Diskussion nehmen folgende Partner teil:

- Herr Berlusconi
- Der Papst
- Professor Darwin
- Ein Fußballspieler
- Professor Freud
- Ein Affe
- Ein junges Mädchen
- Eine Mutter
- Eine Nonne
- Ein Kind im Grundschulalter

....

Das Gespräch soll nicht unbedingt zu einer gemeinsamen Antwort führen, muss aber von dem Moderator so weiter geleitet werden, bis alle Argumente genügend ausgedrückt und entfaltet worden sind (und die Frage kann natürlich offen bleiben)

Ist die Podiumdiskussion eine Aufgabe für gute StudentInnen, kann man eine vereinfachte Version durch Gespräche bieten, die von verschiedenen sprachlichen Gegenständen angeregt werden:

*1- Gespräche, die durch Fragen angeregt werden:*

- a) Die letzten Statistiken haben gezeigt, dass Italiener durchschnittlich ein einziges Buch pro Jahr lesen. Formulieren Sie Vermutungen zu den Begründungen dieser Knappheit und schlagen Sie mögliche Lösungen vor
- b) 'Je jünger ein Mensch ist, desto besser kann er fremde Sprachen erwerben'. Sind Sie mit dieser bekannten Behauptung einverstanden? Begründen Sie erfahrungsmäßig Ihre Meinung



## 2- Gespräche, die durch einen Text angeregt werden

Diese Aufgabe wird sehr oft in den Lernbüchern vorgeschlagen. Natürlich sind authentische Texte dafür sehr geeignet.

Nachdem Sie den Text gelesen haben, diskutieren Sie in Gruppen:

- a) Durch welche Argumente könnte man das Kind der Erzählung überzeugen, das ein Buch besser als das Fernsehen ist? Notieren Sie Stichwörter und besprechen Sie sie in der Gruppe

Das Kind kam heute spät aus der Schule heim. Wir waren im Museum, sagte es. Wir haben das letzte Buch gesehen. Unwillkürlich blickte ich auf die lange Wand unseres Wohnzimmers, die früher einmal mehrere Regale voller Bücher verdeckt haben, die aber jetzt leer ist und weiß getuncht, damit das neue plastische Fernsehen darauf erscheinen kann. Und was war darin gedrückt, fragte ich. Das kann ich noch nicht wissen, sagte das Kind. Wir durften es nicht anfassen. Es liegt unter Glas. Schade, sagte ich. Aber das Kind war schon weggesprungen, um an den Knöpfen des Fernsehapparates zu drehen. Die grosse weiße Wand fing sich an zu beleben, sie zeigte eine Herde von Elefanten, die im Dschungel eine Furt durchquerten. Der trübe Fluss schmatzte, die eingeborenen Treiber schrieten. Das Kind hockte auf den Teppich und sah die riesigen Tiere mit Entzucken an. Was kann da schon drinstehen, murmelte es, so in einem Buch. (Aus: Das letzte Buch, Marie Luise Kaschnitz)

- b) Welche begründeten Vorschläge hätten Sie für die Verbesserung der schulischen Leistungen in Bezug auf den im Text besprochenen PISA-Schock? Listen Sie die Vorschläge und ihre Begründungen in der Gruppe auf

Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von überhöhtem Anspruchsdenken und sinkendem Leistungswillen

Dank TIMSS und PISA ist Bildungspolitik wieder in. Über Nacht sind Bildung und Erziehung zum Megathema aufgestiegen. Das vernichtende Urteil, das die beiden Studien über die Leistungen deutscher Schüler im globalen Vergleich gefällt ha-

ben, aber auch der Amoklauf von Erfurt und die ständigen Klagen der Wirtschaft und der Universitäten über Fachkräftemangel oder studierunfähige Studenten haben die Politiker aller Fraktionen aufgeschreckt. Erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik gab ein Regierungschef dazu im Bundestag eine Regierungserklärung ab. Bundeskanzler Schröder räumte dort dem Thema "Bildung" die höchste Priorität ein und bezeichnete sie als "die soziale Frage des 21. Jahrhunderts".

Vermutlich in Anspielung auf den so genannten "Sputnik-Schock" vor ca. fünfzig Jahren sagte Schröder: "Wir können es uns nicht leisten, auch nur eine einzige Begabung ungenutzt zu lassen". Und fast schon im Ton einer Großen Koalition rief der Kanzler die versammelten Volksvertreter zu "einer gemeinsamen Kraftanstrengung" auf. Vier Milliarden Euro will der Regierungschef in den nächsten vier Jahren aus dem Bundeshaushalt für mehr Kinderbetreuung und Ganztagschulen locker machen. Und die KMK erwägt neben der Einführung national verbindlicher Bildungsstandards und der jährlichen Durchführung zentraler Leistungstests in jeder Jahrgangsstufe auch die Vorverlegung von Bildung und Unterricht in den Kindergarten. (Die Zeit, Rudolf Maresch 21.07.2002)

## 3- Gespräche, die durch einen Gegenstand angeregt werden

Eine der Möglichkeiten, den Sprachunterricht ganzheitlich zu gestalten, ist eine Erzählung durch kurze und spontane Impulse zu spinnen. Zum Beispiel durch einen Gegenstand. Zuerst werden die TeilnehmerInnen gebeten, einfach zu sagen, was ihnen zu einem der Klasse vorgestellten Gegenstand einfällt. Später werden die Gedanken der TeilnehmerInnen miteinander assoziiert und weiter vertieft und besprochen. Der Dozent kann das Gespräch so leiten, dass die Gedanken nicht unbedingt schockierend und überraschend einwirken, sondern dass die TeilnehmerInnen langsam eine bisher unbewusste Begründung ihrer Assoziationen auftauchen lassen. Das ist was Piepho mit einer sehr schönen Definition als «Gedankenkitzel» bezeichnet hat. (Piepho, *Ibidem*, S. 244)

Beispiele: Brille. Buch. Photo. Stein. (ev. leitende Fragen: woher stammen sie? Zu wem gehören sie? Wie fühlen sie sich? usw)



#### 4- Gespräche, die durch ein Bild angeregt werden

Am besten soll sich um ein pfiffiges Bild handeln, wodurch sich die StudentInnen zu einer Argumentation bzw. einer Stellungnahme quasi gezwungen fühlen:



### 3.2. Redemittel

Nach Lüger (1985, S. 7) sind Routinen «verfestigte, wiederholbare Prozeduren, die den Handelnden als fertige Problemlösungen zur Verfügung stehen». Dass routinierte Ausdrücke die Alltagskommunikation aufgrund ihrer verfestigten Handlungsschemen erleichtern, ist in der Sprachdidaktik schon genug festgestellt worden. Es lassen sich aber viele Situationen vorstellen, in denen sprachliche Routinen verschiedener Art häufig vorkommen: sprachliches Handeln im Rahmen der Alltagskommunikation verläuft anders und mit anderen Zwecken als ein argumentatives Gespräch. Die Entwicklung der argumentativen

Kompetenz braucht deshalb spezifische routinierte Sprachverhalten, zum Beispiel:

1-bei der Signalisierung einer Meinungskundgabe durch sogenannte *Modaloperatoren*:

- ich finde, dass
- meiner Meinung nach
- ich sehe das so an
- ich stehe auf dem Standpunkt
- meines Erachtens
- ich bin der Meinung

2-bei der Verstärkung der eigenen Stellungnahme (durch *Modalpartikeln*)

ja, schon, mal, zwar, nämlich, echt, dazu, zusätzlich, im Grunde genommen, prinzipiell, grundsätzlich, sicher, bestimmt, im Prinzip, zweifellos, unbestritten, natürlich, selbstverständlich, völlig, vollkommen, wiederum, überhaupt, wohl, letztlich, klar...

3-bei der Äußerung negativer oder bezweifelter Begriffe

aber, doch, trotzdem, vielleicht, wahrscheinlich, selten, nicht so, keineswegs, jedenfalls, relativ, gewissermassen, einigermassen, nur, bedenklich, eigentlich, jedoch, einerseits, andererseits, weniger, kaum, eher, dennoch, vielmehr, je nach, erst, anders, eventuell, wir geben zum Bedenken, es ist nicht 100% sicher, es ist noch nicht klar bewiesen worden, man behauptet nicht ohne eine Berechtigung...

4-bei den Schlussbemerkungen

deshalb, darum, deswegen, schließlich, zum Schluss, gerade, insofern, inwieweit, zusammenfassend, die Schlussfolgerungen sind die folgenden, daraus kann man entnehmen...

Mit Hilfe unserer Beispiele kann man sprachliche Realisationen mit verschiedenen Indikatoren kennenlernen und sie im Sprachunterricht weitaus üben, genau wie man Nebensätze und grammatikalische- syntaktische Strukturen gewöhnlich übt.

Die Arbeit mit Redemitteln sollte schon kreativ und kommunikativ sein, muss aber gleichzeitig den Wortschatz der StudentInnen auf einer authentischen Ebene erweitern.

Dass sie nur oder meistens die gleichen Verben und Substantive verwenden (Adjektive gehören schon zu einem weniger geliebten sprachlichen Vermögen - dazu spielt wahrscheinlich auch die Grammatik, bzw. die Adjektivdeklinatation eine Rolle)



reicht doch nicht, eine gute Kompetenz auf einem im universitären Bereich erwarteten Niveau.

Gerade Routinen, Partikeln und Flöskeln können hilfreich sein, wenn die SprecherInnen die richtige und passende Formulierung nicht unmittelbar zur Verfügung haben, damit sie nicht stumm bleiben. Die Verwendung von Diskursroutinen können auch die prosodische Form verbessern, indem sie den Sprechern dabei helfen, den richtigen Ton und passenden Register zu finden.

Um das Auswendiglernen zu vermeiden, kann man die folgenden Verfahren ausprobieren:

- Arbeit mit den Konntektoren. Natürlich geht es nicht nur um Lückentexte - die auch normalerweise effizient sind, besonders mit dem Ziel einer kohärenten Verwendung der Redeformeln in dem richtigen Zusammenhang. Für die Anfänger soll das Nachspielen von Dialogtexten nicht unterschätzt werden, trotzdem darf man auch nicht vergessen, dass sich StudentInnen sehr viel für idiomatische Ausdrücke interessieren. Die einfachste Einübung ist die Manipulation von Texten, indem man Redemittel verändert, hinzufügt, vertieft, wegstreicht. Das Vorlesen der Texte kann auch das Sprachgefühl steigern lassen, da es auch um Prosodie geht, und vor allem die Sprechflüssigkeit verbessern.

- Das Spiel (oder die Aufgabe in Form von einem Spiel): 'wie sagt man es anders?' bringt zum Anwenden nicht nur der 'starken' Diskursbausteine, sondern auch der kleinen Routinen. In unserer Untersuchung taucht es mehrmals auf, dass die StudentInnen Redeformel für ihre Äußerung bedurften. Sie verwenden zum Beispiel oft Elativsätze, die meistens mit den Wörtern 'ganz' und 'sehr' ausgedrückt werden. Die Adjektive werden zweimal wiederholt, um die Intensität der Äußerung zu erhöhen: *es ist ganz ganz wichtig, die Farben sollten sehr sehr gut ausgewählt werden*. Es klingt nicht schlecht, nur ist es klar, dass die StudentInnen keine andere sprachliche Form zur Verfügung haben, um eine Verstärkung in die Rede einzuführen.

Die Aufgabe: 'wie kann man es anders sagen?' zwingt die Studierenden zu einer sprachlichen Umwandlung, eventuell auch ihrer eigenen Sätze.

- Will man den freien Dialog üben, kann man nach der Vorbereitung der eigenen Rollen, lieber durch Gruppen, vor der

Durchführung des Dialogs eine Textergänzung durch Füllseln vorschlagen. Dafür können bestimmte Wörter in einer Liste gegeben werden. Zu einer metakognitiven Vertiefung kann man danach die Auswahl der Studierenden begründen und diskutieren

- Die kommunikative Methode darf nicht die Redemittel vergessen, da sie Bestandteil der Kommunikation sind. Sie müssen nebenbei eingeführt und gleich geübt werden, genau wie andere traditionelle sprachliche Prioritäten. Die Praxis der systematischen Einübung von Redemitteln und Routinen gehört zu den kommunikativen Methode, vor allem weil sie ein wichtiger Teil der interkulturellen Kompetenz sind. Denkt man nur an die sozialen Konventionen der telefonischen Gespräche (*Hallo, grüss dich*), oder an die Pflege sozialer Kontakte durch alltägliche Routinen (*komm mal doch vorbei, ruf mal mich wieder an*) oder noch an die Anspruchsmodalitäten (*du, ich habe etwas Tolles zu erzählen*), versteht man, dass Alltagsroutinen die Stimmung der Kommunikation stark einprägen und den Verständigungsgrad zwischen den Gesprächspartnern bestimmen. Ihnen soll deshalb eine gewisse, nicht zu geringe Quote des Sprachcurriculums gewidmet sein.

### Schlussbemerkungen

Die hier illustrierte Untersuchung hat gezeigt, dass die meisten StudentInnen auch nach vielen Jahren immer noch nicht ausführlich argumentieren können, wie die höchsten Niveaus der europäischen Referenzrahmen vorsehen. Die Lücken liegen nicht in der mangelhaften Kenntnis der Modalpartikeln, wie in oberflächlichen Analysen manchmal (schon oft) unterstrichen wird, sondern auch in dem allgemeinen Nicht-Vertrauen der Studentinnen, sich ins freie Feld der nicht standardisierten Sprache hineinzugreifen.

Darum können die von Grice illustrierten Konversationsmaxime hilfreich sein (Grice, 1975, S.47). Grices Prinzipien lauten:

#### 1 - Maxime der Quantität

- mache deinen Beitrag so informativ wie erforderlich
- mache deinen Beitrag nicht informativer als erforderlich (je nach den Zwecken des Gesprächs)

#### 2 - Maxime der Qualität

- versuche, deinen Beitrag wahrheitsgemäß zu machen



- sage nichts, wofür du keinen angemessenen Nachweis hast
- 3 - Maxime der Modalität
- sei eindeutig
- vermeide Mehrdeutigkeiten
- fasse dich kurz
- rede wohlgeordnet

Um Schlüsse nachvollziehen, erlaube ich mir ein paar weitere Prinzipien hinzuzufügen, die sowohl für die Studierenden als auch für die DozentInnen als Praxisunterstützung gelten:

#### a- Wiederholungen vermeiden

In den aufgenommenen StudentInnenbeiträgen werden sehr oft Wörter wiederholt, um die Behauptungen durch einen rhetorischen Effekt abzufärben. (*ganz ganz, sehr sehr, schön schön, die Bilder, ja die Bilder...*). In der vorgestellten Situation klingen aber die Wiederholungen künstlich und zu verstärkt, meistens über die Grenze der kontextuellen Austauschzwecke. Die Wiederholungen könnten durch Modalpartikeln oder durch performative Formen (*ich möchte die Qualität der Bilder unterstreichen, statt: die Bilder oh, ja, die Bilder*) ersetzt werden.

#### b- zu viele Nebensätze vermeiden

Nebensätze spielen zu oft in dem Deutschunterricht die Rolle des Buhmanns. Die StudentInnen haben es begriffen und zerstreuen Nebensätze im ganzen Beitrag, obwohl sie sich total bewusst der strukturellen Schwierigkeit sind. Sie machen sich selbst das Leben schwer, indem sie sich im Lauf des Beitrags verlieren und wissen nicht mehr, was, womit und inwiefern sie argumentieren wollen: *Ich meine, dass, wenn die Werbung zum Beispiel schon am Anfang mit dem Ziel, dass die Empfänger überredet werden, damit sie etwas kaufen und...ich meine...eh...so das ist das Ziel der Werbung...*, wobei der Sprecher seine Meinung nicht geäußert hat. Nur dank der kontrastiven Arbeit ist mir in einem Modul gelungen, mit anderen Redemitteln statt der Nebensätze zu arbeiten, obwohl ich überzeugt bin, dass die Arbeit durch einen kommunikativen Ansatz noch erfolgreicher sein kann, zum Beispiel durch konversationelle Implikaturen: Verkürzung der Sätze, Ergänzung oder sinnvolle Veränderung der Äußerung.

#### c- metakognitiv arbeiten

Man kann verschiedene metakognitive Aufgaben vorschlagen, wobei man zum Beispiel an einem Text arbeitet, der typische Argumentationsfehler enthält. Die Studierenden haben dann die Aufgabe, diese Fehler zu korrigieren. Bei dieser Übung kann man schon kontrastiv angehen und eine Reflexion auch über die Muttersprache besprechen (schließlich ist kein Paradox, dass die argumentative Kompetenz oft auch in der Muttersprache problematisch ist...)

i) Vergleichen Sie die folgenden Beispiele: wo liegen die Hauptunterschiede?

#### *Beispiel a*

Die Werbung beschränkt sich jedoch nicht allein auf die Überredungsfunktion der Adressaten. Nur: in der üblichen Betrachtung wird die Werbung teilweise mit rhetorischen, auffälligen, zwar redundanten Figuren aufgebaut, die die kurzen und schnellen Übermittlungsformulierungen der alltäglichen Kommunikation ersetzen

#### *Beispiel b*

Die Werbung überredet nicht nur, sie will auch etwas kommunizieren. Die Werbesprache benutzt rhetorische Figuren, wie zum Beispiel Hyperbeln und Metaphern, und immer mehr, weil die rhetorische Sprache nicht die alltägliche Sprache ist, aber im Alltag sind wir kürzer und wir brauchen in der Werbung mehr mehr mehr Rhetorik, welche alle wissen, dass die Sprache nicht so ist.

ii) Lesen Sie die Transkription Ihrer Behauptung. Was würden Sie verändern oder wie würden Sie sie erweitern oder ergänzen? Sind Meinungen und Begründungen soweit deutlich genug?

*Sie ist in allen Fällen eine asymmetrische Kommunikation, denn der Empfänger kann sich nicht kritisch stellen, aber er kann nicht antworten, er kann nur, ja, die einzige Reaktion, wichtige Reaktion, die er haben kann, ist das Produkt zu kaufen oder nicht. Also eine asymmetrische Kommunikation.*

*Eine innovative Werbung würde ich sagen, also ein sehr neues Modell zeigt eben das Bild wird in Mittelpunkt der Werbung gestellt. Also die Werbung arbeitet ja hin und wieder, weil meist Menschen nicht so typisch sind, sie haben leichtere Dinge als ein Text. Dann haben wir Monobereich, haben wir die Schlagzeile in*



*hotline, sie hat die Aufgabe, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Hinunter brauchen wir einen Fließtext eben, der auch einer der Schlagzeilsprache ausformuliert, physikalisch eben ausformuliert.*

*Die Grenze zwischen Manipulation und Persuasion endet wohl bewusst, die sind das aber. Das heißt inwieweit der Empfänger bewusst oder unbewusst ist. Und, ja, die Werbesprache hat verschiedene Funktionen, Nebenfunktionen.*

*Meiner Meinung nach ist die Werbesprache auch eine normalisierte Sprache weil sie verwendet viele Neologismen und Komposita. Sie verwendet auch sprachliche Varianten zum Beispiel ... in den Schlagzeilen gibt es oft kein Verb. Nur Verb. Es ist eine typische Strategien der Titel auch um die Sprache ökonomisch sein zu lassen.*

iii) Wählen Sie unter folgenden Aussätzen zu welchen Kontexten und Situationen sie gehören können:

- Bei mir ist die Werbung eine sehr negative Sache. Sie hat einen schlechten Einfluss auf den jungen Generationen
- Na ja, ich glaube, wir haben uns neulich daran gewöhnt und das ist das Schlimmste. Verstehen Sie, ich weiss schon, dass die Werbung negativ ist, manchmal macht sie aber Spass.
- Es ist mir ja peinlich, ich muss aber zugeben, ich sehe und lese immer Werbungen sehr gern. Ich bin selbst ja unkritisch der Werbung gegenüber. So weit bin ich noch nicht.
- Aber bitte! Ich hasse Werbung, wirklich. Ich finde sie unmöglich, nur für blöde Leute ohne gar eine Persönlichkeit
- Ich denke, dass die Werbung sehr unangenehm ist, trotzdem, wissen Sie, ist es irgendwie unvermeidlich, oder?

Warum könnte man nicht diese Äußerungen im Unterricht thematisieren und weiter manipulieren, vielleicht durch zusätzliche idiomatische Wendungen, oder Redensarten, deren Gebrauch nicht allein an der Landeskunde, sondern an der kommunikativen Kompetenz gebunden ist?

Woraus besteht die in jedem Curriculum als Ziel erklärte kommunikative Kompetenz, wenn nicht aus der Begegnung mit der Fremdsprache, aus dem terminologischen und phraseologischen Wachstum eines Sprachgefühls, besonders für Studie-

rende, die die Rolle der SprachexpertInnen für die nächsten Generationen spielen werden?

Wie schon erwähnt, gehört das Argumentieren zum sprachlichen Vermögen in jedem Niveau der europäischen Referenzrahmen. Die globalen Kannbeschreibungen der mündlichen Produktion sehen für das Niveau B2 schon ein ausführliches Argumentieren vor:

- Kann sich zu verschiedenen allgemeinen oder aktuellen Themen klar und detailliert äußern und verfügt über ein ausreichend breites Spektrum an Redemitteln, um einen Standpunkt zu erläutern
- Kann zu vielen Themen aus seinen/ihren Interessengebieten eine Argumentation aufbauen und die einzelnen Argumente aufeinander beziehen
- Kann eine Reihe von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverknüpfung anwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden, wobei längere Beiträge noch etwas sprunghaft bleiben können (aus: Profile deutsch, 2001, S. 128)

Mit den passenden inhaltlichen und methodischen Unterschieden, soll also das Argumentieren als Bestandteil jedes fremdsprachlichen Curriculums betrachtet werden, wenn wir unseren Lernenden und Studierenden eine den europäischen Niveaus entsprechende sprachliche Erziehung bieten wollen.

#### Literaturverzeichnis

- M. L. Kaschnitz, *Steht noch dahin*, Surkamp, Frankfurt, 1972
- H. P. Grice, *Logic and conversation*, in P. Cole/J. Morgan (ed), *Syntax and Semantics*, Bd 3, Academic press, New York 1975
- H.H. Lüger, *Schriftliches und mündliches Argumentieren*, in B. D. Müller (hrsg) *Textarbeit - Sachtexte*, iudicium, München 1983
- H. H. Lüger, *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*, Langenscheidt, München 1993
- U. Eco, *Die Suche nach der vollkommenen Sprache*, Beck, München 1994



- M. Bludau, *Didaktische Dialoge. Ein Beitrag zur Operationalisierung kommunikativer Lernziele im Englischunterricht*, «Handbuch Fremdsprachenunterricht», 3 (1995)
- U. Häussermann, H.E. Piepho, *Aufgabenhandbuch*, iudicium, München 1996
- S. Buttaroni, *Fremdsprachenwachstum*, Alpha Beta, Meran/Bozen 2000
- M. Glaboniat, M. Müller, H. Schmitz, P. Rusch, L. Wertenschlag (hrsg.), *Profile deutsch*, Langenscheidt, München, 2001

IRENE CENNAMO

**Fachsprachvermittlung und Sprachkompetenzen im Studiengang "Mediazione Linguistica per le imprese ed il turismo".<sup>7</sup>**  
**Ein praktisches, didaktisches Lehrkonzept für die deutsche Sprache**

**1. Beschreibung des Studienganges "Sprachenvermittlung für Unternehmen und die Tourismusbranche"**

Den Studiengang ML an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Trient, Italien, gibt es seit dem Jahre 2000. Ausgangslage für die Gründung des neuen Studienganges war die Reform der italienischen Universitäten im Jahre 1999. Es handelt sich dabei um einen dreijährigen Laureatskurs. Dieser ist folgendermaßen strukturiert:<sup>8</sup>

Im ersten Jahr sollten die Studenten 51 *credits* erlangen. Sie wählen zwei Fremdsprachen und besuchen je 3 Module in denselben Sprachen. Zwei weitere Module setzen sich aus rechtswissenschaftlichen sowie wirtschaftlichen Fächern zusammen (*nozioni giuridiche fondamentali/organizzazione aziendale*). Einen weiteren Teil machen 3 Module aus der geisteswissenschaftlichen Fakultät aus (*Glottologia, Linguistica applicata, Linguistica generale, Storia della lingua italiana, Filologia romanza*), die Studenten wählen dabei eine Disziplin aus. Zwei Module behandeln die literarischen und kulturellen Themen der gewählten Fremdsprache. Drei weitere Module lehren die italienische Literatur.

Im zweiten Jahr sollten die Studenten 63 *credits* erlangen. Sie besuchen je 3 Module in den gewählten Fremdsprachen. Zwei weitere Module thematisieren Betriebswirtschaftslehre: sie wählen zwischen *Economia aziendale* oder *Gestione delle imprese*. Die *Geschichte der Gegenwart, die Geschichte Europas, Zeitgenössische Geschichte, Soziologie der Kultur, Tourismusgeografie* stehen den

<sup>7</sup> In der Folge wird der gesamte Titel des Studienganges mit der Kürzel ML benannt.

<sup>8</sup> Siehe dazu auch: [http://mediazione.lett.unitn.it/programma\\_corsi.htm](http://mediazione.lett.unitn.it/programma_corsi.htm)



Studenten für zwei weitere Module zur Wahl. Zwei zusätzliche Module behandeln die literarischen und kulturellen Themen der gewählten Fremdsprache. Im zweiten Jahr kann dann der Student noch zwei Module als Freifächer wählen. In 2 Modulen werden "Textkomposition" auf Italienisch gelehrt.

Im dritten Jahr besteht das akademische Jahr aus 66 *credits*. Wiederum besuchen die Studenten 3 Module in den zwei Fremdsprachen. *Tourismusrecht* wird in 2 Modulen behandelt. *Informatik* wird auf drei Module verteilt. Ebenso dürfen sich die Studenten für ein Wahlfach entscheiden und darin zwei Module belegen. Im dritten Jahr ist ein Praktikum vorgesehen. Zum Abschluss rechnet man das Verfassen der Diplomarbeit und die Diskussion der eigenen "Thesen".

Die Diplomarbeit ist eine etwas kürzere Version als bisher der Fall war. Diese stellt den Abschluss des dreijährigen Studienganges dar. Sie beträgt in etwa 30-40 Seiten und wird in einer der gewählten Fremdsprachen verfasst.

In der Studienbeschreibung steht zusammenfassend geschrieben, dass die Studierenden auf sprachwissenschaftliche, wirtschaftliche sowie rechtswissenschaftliche Notionen und auf philologische Kompetenzen in der Mutter- und in zwei Fremdsprachen vorbereitet werden. In den Fremdsprachen können sie zwischen Englisch, Deutsch, Spanisch, Französisch wählen. Der Hauptanteil der Studenten entscheidet sich für die Kombination Englisch und Deutsch, es folgen Englisch und Spanisch.

Es wird aus der Studienplanung schließlich deutlich, dass *Mediazione Linguistica* die ehemaligen Studienrichtungen, *Lingue e Letterature Moderne* und *Lettere* fortsetzen bzw. diese nach den Reformen erneuern und aktualisieren sollte. Daher folgt auch der hohe Anteil an Modulen für literarische Fächer und italienische Sprache und Literatur. Ein Modul beträgt 20 Unterrichtsstunden auf 5 Wochen verteilt. Die Abschlussprüfung dazu kann entweder mündlich oder schriftlich über die Bühne gehen.

## 2. Die Bedeutung der deutschen Sprache im Trentino und das Lehrfach *Deutsch an Mediazione Linguistica*

### 2.1 Historische Skizzierung<sup>9</sup>

Trients Geschichte ist jahrhundertlang mit der Tiroler Geschichte verbunden. Nach der Aufteilung des Reiches Karls des Großen setzen die ostfränkischen Herrscher die karolingische Italienpolitik fort. Im Jahre 1027 übertrug Konrad II. dem Bischof Udalrich II. von Trient die Grafschaft Trient und zusätzlich die Grafschaften Vinschgau und Bozen. Tirol war bereits um 1600 ein zweisprachiges Land. In der Zeit der Jahrhundertwende (1900) war dann durch den Ausbau und die Modernisierung der Verkehrswege die Voraussetzung für den aufkeimenden Fremdenverkehr geschaffen worden. Hauptanziehungspunkte für Tiroler Urlauber waren einerseits die alpine Bergwelt und andererseits die mondänen Kurorte, wie Meran, Arco, Levico usw. Ab dem 2. Juni 1919 (St. Germain) reichte die italienische Grenze dann bis zum Brenner. Im Pariser Vertrag 1946 verpflichtete sich Italien, Südtirol eine Verwaltungs- und Kulturautonomie zuzugestehen. Das "Gruber-Degasperi"-Abkommen sicherte den deutschsprachigen Einwohnern der Provinz Bozen und den benachbarten zweisprachigen Ortschaften der Provinz Trient volle Gleichberechtigung mit den italienischsprachigen Einwohnern im Rahmen besonderer Maßnahmen zum Schutze des Volkscharakters und der kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung zu.

Die Autonome Provinz Trient und die autonome Provinz Südtirol stehen sich nach den wirren 60er Jahren wirtschaftlich und politisch wieder sehr nahe. Im Jahre 1989 setzten sich die drei Landeshauptleute von Nordtirol, Südtirol und Trentino im besonderen Zeichen der Verständigung – auch vielleicht mit Ausblick auf eine "Region" Tirol in einem künftigen Europa in Innsbruck zusammen. Seither ist diese Zusammenarbeit immer noch sehr aktiv.

<sup>9</sup> Es handelt sich hierbei nur um punktuelle, historische Ereignisse, die die Bedeutung der deutschen Sprache im Trentino klar machen sollen. Eine genauere Geschichtsbeschreibung würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen.



## 2.2 Geografische Nähe zum deutschsprachigen Raum

Abgesehen von der geografischen wie kulturellen Nähe zum dreisprachigen Südtirol (Deutsch/Italienisch/Ladinisch), von der indirekt schon erzählt wurde, liegt Trient und das Trentino in unmittelbarer Nähe Österreichs und Deutschlands. Diese Nähe bewirkt einen wirtschaftlichen, kulturellen, politischen und sprachlichen Austausch zwischen diesen Ländern. Da in ML die Wirtschaft, der Tourismus und das Recht zu den Hauptfächern der Ausbildung gehören, verweisen wir auf die Bedeutung dieser geografischen Nähe hin. Handelsbeziehungen zwischen Deutschland, Österreich und Italien, Tourismus und gemeinsame rechtliche Bestimmungen sind für das Trentino keine Seltenheit. Im Gegenteil beruht der wirtschaftliche Hauptumsatz des Trentino besonders auf dem Tourismusbereich. Einen großen Anteil der Gäste machen da jene aus dem deutschsprachigen Raum aus. Die Kenntnis der deutschen Sprache ist demnach für Handels- und Geschäftsbeziehungen und für die Tourismusbranche im Trentino unerlässlich.

## 2.3 Deutsch als europäische Sprache<sup>10</sup>

Dass Englisch mittlerweile zur Weltsprache auserkoren wurde, dass Russisch ebenso von Millionen Menschen gesprochen wird und seine Bedeutung als Kommunikationssprache vergrößern wird, dass China zum Wirtschaftswunder aufsteigt und Chinesisch womöglich zukünftig öfters zu hören sein wird, ist allseits bekannt.

Die deutsche Sprache hat aber durch seinen wirtschaftlichen wie politischen Einfluss in der Europäischen Wirtschaft und Politik auch einen besonderen Stellenwert gewonnen. Deutsch zu beherrschen, Wirtschaftsdeutsch zu meistern, bringt mit Sicherheit berufliche Vorteile und allgemeine bessere Berufsaussichten in Europa mit sich. In Trient liegt zudem auch der Verwaltungssitz des "Ateneo Italo-Tedesco", welches sich zum Ziele gesetzt hat, ein binationales Netz für die Hochschulausbildung und die

<sup>10</sup> Ich verweise auch auf das Modul der Frau Dr. Ricci-Garotti, [www.lett.unitn.it/federica\\_riccigarotti/](http://www.lett.unitn.it/federica_riccigarotti/)

wissenschaftliche und technologische Zusammenarbeit zwischen Italien und Deutschland aufzustellen.<sup>11</sup>

Mit diesem Hintergrundwissen, dass gute Deutschkenntnisse in Italien und insbesondere im Trentino in den Bereichen Tourismus und Wirtschaft grundlegend sind, wird in der Folge der Sprachbeherrschungsunterricht an ML beschrieben.

## 2.4 Deutsch an ML

Im akademischen Jahr 2000/2001 trat der Studiengang ML in Kraft. Es wurden im Fach Deutsch zunächst die sprachwissenschaftlichen Module im Herbst eingeführt. Der Wettbewerb für eigene Lektoren<sup>12</sup> der deutschen Sprache an ML fand dann im Dezember 2000 statt. Zu der Zeit wurden zwei Lektorinnen befristet angestellt. Auf Grund der hohen Studentenzahlen wurden für das zweite akademische Jahr zwei weitere Lektorinnen über Wettbewerb angeworben. Die Lektorinnen für Deutsch mussten sich im ersten Jahr erst mal im Klaren werden, welche Zielsetzungen für diesen neuen Studiengang in Bezug auf die Sprachkompetenzen formuliert werden sollten. Diese Vorarbeit war dann im zweiten Jahr von grundlegender Bedeutung für die Erstellung eines gemeinsamen didaktischen Konzeptes für die Fachsprachvermittlung und die Verbesserung der Sprachkompetenzen an ML.

## 3. Das didaktische Konzept der Fachsprachvermittlung und die Schulung der Sprachkompetenzen an ML

### 3.1 Die Unterrichtsstunden, die "esercitazioni"

Während an österreichischen und deutschen Universitäten der Sprachbeherrschungsunterricht an Sprachlichen Fakultäten in Form von Pflichtveranstaltungen besucht werden muss, ist der Besuch der "esercitazioni", sogenannter Übungsstunden, an

<sup>11</sup> Siehe dazu: [http://www.unitn.it/sist\\_uni/ateneo\\_italo\\_tedesco.html](http://www.unitn.it/sist_uni/ateneo_italo_tedesco.html)

<sup>12</sup> Der Begriff "Lektor" wird einfachheitshalber verwendet. In Wahrheit werden wir "CEL, collaboratori ed esperti linguistici" bezeichnet. CEL werden als technisches Verwaltungspersonal angesehen und streng von den "lehrenden" Dozenten unterschieden. Dies hat mehrfache, strukturelle und interessenbezogene Gründe, wir können in diesem Beitrag nicht näher darauf eingehen.



italienischen Universitäten freiwillig. Das hat sicher Vorteile für jene, die die Sprache bereits gut beherrschen oder es bevorzugen in autonomer Weise ihren Lernprozess zu fördern. Nach vierjähriger Erfahrung aber hat uns das Erlebte auch eines Besseren belehrt. Die "esercitazioni" haben im Rahmen der "obligatorischen" Lehrveranstaltungen an den Fakultäten in Italien einen geringeren Stellenwert, einen fast stieftöchterlichen Rang, wenn es darum geht, deren fachliche Bedeutung für die berufliche Ausbildung der Studenten institutionell klar zu machen. Etliche Studenten missverstehen dann auch an ihrem Studienbeginn die Bedeutung der Fremdsprachenbeherrschung. Sie entscheiden sich etwa nur die Pflichtmodule zu besuchen. Es muss richtig gestellt werden, dass Dozenten darauf hinweisen, den "freiwilligen" Sprachunterricht dennoch zu besuchen. Es gibt aber auch Fälle, wo beispielsweise zeitliche Überschneidungen zweier Lehrveranstaltungen nicht weiters vermieden werden, wenn es sich um die Überschneidung einer "esercitazione" und eines Moduls handelt. Dies hängt allerdings von der jeweiligen Fachgruppe selbst ab. Innerhalb der Deutschabteilung an ML herrscht diesbezüglich ein angenehmes Arbeitsklima.

Mehrere Studenten haben dann spätestens am Ende des jeweiligen akademischen Jahres während der Sprachkompetenzprüfung verstanden, dass ihr Sprachniveau nicht immer den beschriebenen Standards der Abschlussprüfung entspricht.<sup>13</sup>

Die Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuchs erschwert für uns Lektoren die Lehrprogression in der Unterrichtsplanung. Man ist in unserem Sprachunterricht ganz lernuntypischen Verhältnissen ausgesetzt. Die moderne Fremdsprachendidaktik lehrt, dass die Zahl der zu Unterrichtenden nicht zu hoch sein darf. Wir arbeiten teilweise mit 30 oder gar mehr Studenten in einem Mal. Diese Unterrichtsmodalität stellt beruflich eine große Herausforderung dar. Der Lektor bedarf einiger Erfahrung, um diese Zahlen für den Fremdsprachenunterricht zu managen. Die Kenntnis über verschiedene soziale Arbeitsformen, über Lernerzentriertheit, über Gruppendynamik, über Improvisations- und Organisationstalent hinsichtlich des Lehrstoffes, über Sprechökonomie, u.a. sind besonders gefragt. Das Unberechenbare ist zudem, dass an jeder Unterrichtseinheit wiederum andere Lerner erscheinen mögen. Das erschwert die Strukturierung des Auf-

<sup>13</sup> Siehe die Beschreibung der Sprachkompetenzprüfung im Kap. 3.6.

bauwissens. Eine weitere Variable stellt die kontinuierlich sich verändernde Heterogenität der Zusammensetzung unserer Unterrichtsgruppen in Bezug auf ihr Sprachniveau dar. Dadurch, dass es keine Anwesenheitspflicht für die "esercitazioni" gibt, kennen wir "sprachbiografisch" nicht all unsere Studenten. Das heißt, wir haben oft extrem heterogene Gruppen, deren Zusammensetzung sich schon von einem Treffen zum nächsten völlig ändern kann. Zu den teilweise inadäquaten Räumlichkeiten und mangelnden Medientechniken, die für die Fremdsprachendidaktik beträchtliche Wichtigkeit einnehmen, kommen wir später. Es steht aber fest, dass diese strukturellen und organisatorischen Bedingungen in unsere Planung und in die Konzepterstellung für ML miteinbezogen und berücksichtigt werden mussten.

### 3.2 Die Lektorinnen und ihre spezifischen Kompetenzen

Die Arbeitsgruppe bestand ursprünglich aus zwei Deutschlektorinnen. Im zweiten akademischen Jahr gesellten sich zum Team weitere zwei Kollegen<sup>14</sup>. Aus beruflichen wie privaten Gründen blieben im Team schließlich nur mehr drei Lektorinnen. Deren unterschiedliche fachliche Ausbildung und beruflichen Erfahrungen kompensierten sich hervorragend und ermöglichten die Vielseitigkeit des Kursangebotes und die hohe Professionalität in der erreichten Sprachkompetenz vieler Studenten. Die Fremdsprachenvermittlung im universitären Bereich sollte sich der aktuellsten Fremdsprachenmethodik verschreiben. Die Universität dürfte keinesfalls anderen Institutionen oder Sprachschulen nachhinken, wenn man das wahre Bildungsmandat einer Universität anstrebt. Daher ist es nur zu befürworten, dass weiterhin kompetente und erfahrene Fremdsprachendidaktiker den Unterricht an den Universitäten übernehmen. Wie wenig dieses Fachwissen im universitären Bereich von der Verwaltung und manchen strukturierten Professoren honoriert wird, ist allerdings ein anderes, leidiges Thema.

Wir beschränken uns in der Beschreibung der Lektorinnen auf ihre spezifischen, fachlichen Kenntnisse und wie diese dazu

<sup>14</sup> Anny Schweigkofler, Silvia Toniolo, Cristina Algranati, Irene Cennamo.



beigetragen haben, ein für "Mediazione Linguistica per le imprese ed il turismo" geeignetes Programm aufzubauen. Wir vereinigen folgende fachliche Schwerpunkte in unserem Team:

- die mehrsprachige bzw. zweisprachige Sprachbiografie der Lektorinnen selbst,
- die Ausbildung zum Übersetzen und Dolmetschen in die deutsche und italienische Sprache,
- die philologische Ausbildung in deutscher Sprache,
- die Ausbildung und Erfahrung in den europäisch anerkannten Zertifikaten und Testingsformen,
- Kenntnis von medienunterstützten und autonomen Lernformen,
- Tandemausbildung und Beratung für direkten Sprachtausch (Unitandem),
- Interkulturelle Methodik/Didaktik,
- mehrfach lange Erfahrung an anderen öffentlichen und privaten Sprachinstitutionen und/oder Universitäten,
- aktive Mitarbeit an Sprachprojekten,
- Lehrtätigkeit in Fachsprachen, hauptsächlich im Bereich "Wirtschaft" an der Freien Universität Bozen,
- Erfahrung in der Vermittlung von Fremdsprachendidaktik und -methodik (Lehrerfortbildung).

### 3.3 Die geplanten didaktischen Ziele an ML

Welche sind nun die Erwartungen eines Studenten, wenn er/sie sich in ML inskribiert? Diese Frage, vereint mit den Zielen und Ansprüchen, die die Geisteswissenschaftliche Fakultät an ihre Dozenten und Mitarbeiter des neuen Studienganges stellt, beschäftigte unsere gesamte Arbeitsgruppe von Anfang an sehr. Dabei bereitete uns, und anscheinend mehreren Studenten auch, das Wort "mediazione" Kopfzerbrechen. Diese Bezeichnung findet zwar momentan in mehreren Branchen Gebrauch, wurde aber zum Zwecke des neuen Studienganges nicht näher erläutert. In den geisteswissenschaftlichen Bereich beispielsweise fällt das neue Berufsbild des *Kulturmediators*. Letzterer spielt seit der hohen Migrationswelle in Italien eine bedeutende Rolle. Der Kulturmediator hat mehrfache Funktionen in der Unterstützung der Einwanderer, sich im neuen Gastland bürokratisch, sozial, beruflich, sprachlich usw. zurecht zu finden und seine Primärbedürfnisse zu decken.

Auch das italienische Wort "linguistica" erlaubt im Deutschen eine zweifache Interpretation: nämlich "sprachlich" und "sprachwissenschaftlich". Im Gespräch mit den Dozenten und auf Grund der Studienbeschreibung sind wir auf folgende Erklärung und Deutung gekommen, die eine Art Zielbeschreibung unseres didaktischen Konzeptes darstellt:

- Es sollen sowohl die sprachliche Beherrschung zweier Fremdsprachen als auch linguistische (sprachwissenschaftliche) Kenntnisse in der Mutter- und auch Fremdsprache vermittelt werden.
- Der Student soll mit dem Werkzeug "Sprache" vertraut gemacht werden, soll ihre Strukturen und ihre Tücken, ihre Stärken und Anwendungsmöglichkeiten kennen lernen und damit philologisch, wissenschaftlich umgehen können. Er soll metasprachliche Kompetenz erlernen und die Mitteilungskraft der Sprache in der Tiefen- und Oberflächenstruktur erwerben. Er soll Texttypologien erkennen und unterscheiden und sprachliche Mittel angemessen einsetzen können.
- Er bedarf auch einer interkulturellen Kompetenz im Umgang mit Vertretern anderer Kulturkreise, er sollte einen mehrsprachigen Perspektivenwechsel anstreben und über interkulturelle Sprechhandlungsfähigkeit verfügen.
- Er sollte Basiswissen in Betriebswirtschaft und Reiserecht besitzen. Er sollte imstande sein, auch in Zukunft die Fachsprachen "Wirtschaftsdeutsch" und "Deutsch im Tourismus" zu ergänzen und zu erweitern.
- Der Student für ML wird keineswegs auf einen einzigen Beruf vorbereitet, sondern eher befähigt, in jedem Beruf, wo man sprachbewusstes und interkulturelles Handeln benötigt, auszuüben.

Dies schien uns, das Postulat zu sein, mit dem wir uns an die Arbeit machten, die "esercitazioni" mit Zielen und Inhalten zu füllen.



### 3.4 Die trainierten Sprachfertigkeiten

Um den Erwartungen und Zielen des Studienganges sprachlich in den "esercitazioni" zu entsprechen, teilten sich die Lektorinnen verschiedene Fertigkeiten und Kompetenzen im Unterricht auf. Es werden Sprechen, Hören/Verstehen, Lesen, Schreiben, Übersetzen (kommunikativ, wörtlich, "vom Blatt"<sup>15</sup>) im "klassischen" Unterricht in der Klasse geübt. Im Einzelunterricht, im sogenannten Kolloquium, vertiefen wir mit je einem Studenten Aspekte seines persönlichen Lernprozesses. In den multimedialen Tutorien suchten wir gemeinsam mit den Studenten nach computerunterstützten Hilfsmitteln, um die Sprachverständigung über deutschsprachige Webseiten zu fördern.

Als Rahmenveranstaltungen hatten wir auch Konversationsstunden, Film- und Liederabende organisiert. Um die Lernerautonomie und das selbstverantwortliche Lernen zu unterstützen, führten wir die "prove in itinere"<sup>16</sup> ein. Es handelt sich dabei um ein mögliches Modell des Projektunterrichts zu verschiedenen Themen wie *Übersetzungsarbeiten, Unternehmenspräsentationen, Bewerbungsmappen*.

Es wurde ein kleines Unitandem-Projekt mit anderen Universitäten in Süd- und Nordtirol durchgeführt mit dem Ziel, Sprach- und Kulturkontakte zu knüpfen und autonomes Lernen zu fördern.<sup>17</sup>

Grundsätzlich frönen wir als Sprachlehrer dem natürlichen Spracherwerb, indem wir unsere Studenten einer natürlichen, authentischen Sprache aussetzen, die Komplexität nicht vereinfachen und authentische Materialien, Lese- und Hörtexte verwenden. Dementsprechend lernen sie sofort mit Zeitungstexten,

<sup>15</sup> Siehe Beitrag von Toniolo Silvia in der vorliegenden Publikation.

<sup>16</sup> Darüber berichtet Toniolo Silvia ebda.

<sup>17</sup> Siehe dazu: Cennamo, Irene: *Tagebücher einer Grenzerfahrung. Sprachaustausch deutschsprachiger und italienischsprachiger StudentInnen im Grenzgebiet Trentino-Südtirol-Nordtirol*. In: Tagungsakten der Tagung "Deutsche Sprachwissenschaft in Italien". Hrsg. v. Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Facoltà di Lettere e Filosofia, Casa di Goethe/Zweigverein Rom der "Gesellschaft für deutsche Sprache", Istituto Italiano di Studi Germanici, in Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutsche Sprache (Mannheim), Associazione Italiana di germanistica (AIG) - Verband der italienischen Hochschulgermanisten, Deutsche Botschaft Rom. Wissenschaftliche Leitung: Claudio Di Meola. In Druckphase.

mit Schaubildern und Statistiken umzugehen. Die Hörtexte entnehmen wir so bald als möglich aus TV- oder Radiosendungen, ebenso verwenden wir Materialien aus der Betriebswirtschaftslehre oder Touristikbranche. Das heißt, die Fachsprachen werden über alle Kanäle und Fertigkeiten geübt.

### 3.5 Die Themen/die Inhalte<sup>18</sup>

Auf Grund der Zielvereinbarungen haben wir unser Lehrprogramm folgendermaßen strukturiert:

- Im ersten Studienjahr wiederholen wir mit unseren Studenten den Grundwortschatz, einige zentrale Grammatikaspekte und jene fremdsprachliche Handlungsfähigkeit, die für ein B1 Niveau des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*<sup>19</sup> des Europarates gefragt sind.

An dieser Stelle muss gesagt werden, dass wir manchmal auch Nullanfänger bzw. falsche Anfänger (A1/2) in unseren Gruppen haben. Diesen "Fällen" muss die Studienordnung von ML noch angemessen Rechnung tragen. Es bedarf im ersten Jahr sicherlich mehrerer, kleinerer Gruppen, damit alle Studienanwärter die Mindestleistungen im Laufe des ersten Jahres erbringen können.

Zu den allgemeinen Themen kommen im ersten Semester der Bereich "Reisevermittlung" mit den Themen *Reiseangebot, Buchung, Hotel- und Reisezielbeschreibung*, u.a.m. hinzu. Im zweiten Semester werden dann einige Themen aus der Berufssprache Deutsch behandelt, wie zum Beispiel *Stellengesuche/Stellenangebote, Bewerbungsbrief und Lebenslauf, Vorstellungsgespräch und Arbeitsbedingungen/Arbeitsverhältnisse beschreiben* u.a.m. Das Material wird von Jahr zu Jahr aktualisiert und hauptsächlich aus authentischen Zeitschriften, Webseiten, Broschüren, Katalogen usw. genommen. Die Erfahrung hat uns gelehrt, dass den Lernern im ersten Jahr sehr oft auch Lernstrategien und Lerntechniken fürs Fremdsprachenlernen fehlen. Viele Studenten haben teilweise einen passiven Zugang zur Fremdsprache, sie benutzen Deutsch oft nur schriftlich, Sprechen scheint eine ungeübte Praxis zu sein.

<sup>18</sup> Zu den Themen und exemplarischen Übungsbeispielen siehe Beitrag Algranati.

<sup>19</sup> Siehe dazu Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (2001).



Im ersten Semester gilt es da also noch oft mit ihnen über das Sprachenlernen allgemein gemeinsam zu reflektieren, ihnen einige spracherwerbtheoretische Hintergründe transparent zu machen, verschiedene soziale Formen, wie paarweises Arbeiten und Kleingruppenarbeit anzuwenden. Teilweise erwarten sich eben manche Studenten einen frontalen Unterricht, wie eine Vorlesung an italienischen Universitäten eben eher üblich ist. Nicht alle Studenten akzeptieren sofort den "kommunikativeren" Ansatz, da es manchmal auch anstrengender ist als einfach im Hörsaal zu sitzen und zuzuhören. Gerade da ist es aber sprachpädagogisch von großer Bedeutung, ihnen zu erklären, und mit der Zeit ist es an ihnen selbst erkennbar, dass Sprachwachstum hauptsächlich über den natürlichen Spracherwerb erfolgt. Dieser Lernprozess ist allen drei Studienjahren gemeinsam.

Die genannten Themen werden in allen Fertigkeiten geübt. Man lernt zudem im ersten Jahr besonders, aber auch weiterhin, verschiedene Lesestrategien, allgemeine und spezifische Schreibmodelle zu verfassen, eben das Werkzeug mit dem man Texte entschlüsselt, neue Wörter lernt und ordnet, Textkomposition, sich Fachsprache aneignet usw. Für all diese Lernprozesse bedarf es vieler Unterrichtsstunden.

- Im zweiten Jahr wiederholt man Themen und Strukturen, die man allgemein in der gewünschten Fremdsprache für das Erreichen eines B2 Niveaus benötigt. Auch spracherzieherisch und lerntechnisch werden immer neue Übungsformen in den Unterricht eingebaut, um hauptsächlich Lernerautonomie und Eigenverantwortlichkeit der Studenten beim Sprachenlernen zu fördern. Die Fachthemen sind *das Unternehmen und seine gesellschaftsrechtliche Gliederung, Firmenprofile erstellen, ein echtes Unternehmen präsentieren, Wirtschaftsformen unterscheiden, Schaubilder und Grafiken versprachlichen und lesen lernen, Statistiken beschreiben, Gespräche/Sitzungen mit geeigneten Redemitteln moderieren u.a.* Ebenso wird die *Messe und ihre Vorbereitung (eine Messebetätigung planen, Messeziele definieren, Stand organisieren/buchen, Kontakte mit den Messebesuchern knüpfen und pflegen, usw.) und ihre Nachbereitung (Anfrage, Bestellung, Auftragsbestätigung, Lieferung, Beschwerde usw.)* geübt. Diese Themen können natürlich von Jahr zu Jahr variieren bzw. ergänzt und

optimiert werden. Die Lektorinnen gehen in der Planung auf die Wünsche der Studenten ein und bauen immer wieder neue Themen ein. Einen großen Anteil des Unterrichts des zweiten Studienjahres nimmt auch die theoretische und praktische Schulung der Studenten im Übersetzen ein. Übersetzen bedarf einer eigenen Vorbereitung und die Lektorinnen bemühen sich, Übersetzungstechniken und Hilfsmittel zur Übersetzung mit den Lernern zu trainieren. Die Stundenzahl der "esercitazioni" muss für die Übung all dieser Fertigkeiten, an einer sprachlichen Fakultät wohl gemerkt, im zweiten Jahr auch angemessen sein. Die Texte fürs Lesen, Hören, Übersetzen beziehen die Lektorinnen aus der Aktualität, aus Sachbüchern zu Wirtschaft und Touristik, aus Zeitschriften und Zeitungen der deutschen Presse oder anderen Medien (VHS/DVD/Radio).

- Im dritten Studienjahr wiederum werden viele Kompetenzen des zweiten Jahres gefestigt. Das angestrebte Niveau ist ein C1. Das heißt, die Komplexität und Länge oft der Ausgangstexte für Lese- oder Hörübungen oder fürs Übersetzungstraining sind bereits auf hohem Standard. Die Wörterbucharbeit wird schon früher eingeführt, aber besonders im dritten Jahr fördert man ihre philologische Vorbereitung immer mehr. Wortbildung, Stilistik der Sprache, Rhetorik, Sprachpoetik u.a.m. gehören zum Lernstoff des dritten Jahres. Im Bereich Tourismus werden einige Themen des *Reiserechts* durchgenommen, auch *Internationales Recht* allgemein könnte man besser vertiefen. Das hängt aber auch immer vom Interessenbereich der Studenten ab. Im Unterricht erkennt man oft mangelhafte Kompetenz im "wissenschaftlichen" Schreiben von Seiten der Studenten. Die Studienabgänger sind oft im Verfassen ihrer Diplomarbeit unbeholfen. Zur Zeit sind diesbezüglich keine "esercitazioni" vorgesehen, obwohl einige Studenten um Verbesserung bei den Lektorinnen bitten. In Zukunft sollte man dieses Bedürfnis der promovierenden Studenten berücksichtigen. Was Fachsprache "Wirtschaft" anbelangt, werden im dritten Jahr die *Unternehmensformen* differenzierter gelehrt und gelernt. Man beschäftigt sich auch mit *Produktmanagement, Produktinnovation, Marketing, Projektmanagement, Personalmanagement* u.a.m. Die Kulturszene und die Aktualität im deutschen Sprachraum werden im dritten Jahr vordergründig behan-



delt. Sogenannte "Landeskunde" kommt in ML etwas zu kurz. Wir versuchen durch die authentischen Materialien (Texte, TV, Rundfunk) und durch Begegnungspädagogik einige dieser Lücken zu beheben.<sup>20</sup> Man könnte diesbezüglich sicherlich mehr anbieten.

### 3.6 Die Sprachkompetenzenprüfung

Zur Einführung dieses Unterkapitels ist es notwendig, die Kursordnung kurz zu beschreiben. Die Studenten belegen im Laufe eines jeden akademischen Jahres in der jeweiligen Fremdsprache 3 Module: Modul A, B und C. Um am Modul C antreten zu können, benötigen die Studenten die bestandene Sprachbeherrschungsprüfung.

Als der Studiengang ML eingeführt wurde, gab es noch keine genauen Vorgaben, wie die Sprachbeherrschungsprüfung strukturiert sein sollte. Wir Lektorinnen erstellten also im Laufe der ersten Jahre ein Testmodell, das wir durch die direkte Erfahrung mit den Studenten und durch die vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten und Zielen des gesamten Studienganges ML verändert und angepasst haben. Mit den Dozenten waren wir uns immer einig, dass an der Sprachenfakultät zur Beherrschung der gewählten Fremdsprache ein europäischer, wettbewerbsfähiger Standard angeboten werden sollte. Um die Ziele des Studienganges ML sprachlich zu erreichen, setzten wir folgende Niveaus nach dem europäischen Referenzrahmen: im ersten Jahr das B1 Niveau, im zweiten Jahr B2, im dritten Jahr das C1 Niveau.

Im ersten Jahr ist die Sprachbeherrschungsprüfung an Mediatione Linguistica folgendermaßen aufgebaut:

- ein detailliertes Hörverstehen mit multiple choice Fragen,
- ein authentischer Lesetext mit der Aufgabe, drei von uns angegebene Absätze inhaltlich kurz zusammenzufassen. Damit wollen wir ihre Fähigkeit schulen, einen komplexen Text global zu verstehen und die Hauptmitteilung der Absatzes zu zentrieren und diese Information in eigenen Worten dann wiederzugeben,

<sup>20</sup> Siehe dazu Kap. 3.8.

- eine schriftliche Produktion. Es handelt sich dabei um einen Brief. Dieser kann sowohl persönlicher als auch beruflicher Art sein. Die Themen stammen entweder aus der Berufssprache oder aus dem Tourismusbereich.
- eine lexikalische Übung: Die Studenten sollen imstande sein, kontextbezogen die angemessenen fachsprachlichen Begriffe in einen Text einzufügen. Die Übungstypologie kann dabei variiert werden.

Leider fehlt bei der Sprachprüfung die Erprobung der mündlichen Sprachkompetenz. Es wäre ratsam in Zukunft, auch die mündliche Fertigkeit in der Sprachbeherrschungsprüfung einzufügen.

Die Prüfung des zweiten Jahres sieht folgendermaßen aus:

- ein Hörtext: entweder *detailliertes* oder *selektives* oder *globales* Hören mit Stichworten und Beantwortung von Fragen,
- ein Lesetext, nun länger als im ersten Jahr, aber mit derselben Modalität. Wir Lektorinnen bewerten dabei nur die Leseverständnis-kompetenz,
- eine schriftliche Produktion: es handelt sich hier um Handelsbriefe im Bereich *Messe, Import/Export (Angebot, Bestellung, Anfrage, Lieferungsscheine, Reklamation* usw.) oder die ausführliche Beschreibung einer *Firma* auf Grund von Schaubildern/Grafiken/Statistiken und skizzenhaften Daten.
- die *kommunikative Übersetzung* ins Deutsche,
- die *kommunikative Übersetzung* ins Italienische. Auch dafür werden authentische Texte verwendet, die oft Fachtexte sind oder aus den Wirtschaftsrubriken bekannter Tageszeitungen stammen. Ebenso können diese Texte touristische Themen beinhalten.

Im dritten Studienjahr werden folgende Fertigkeiten getestet:

- Hörverstehen: schnell gesprochene Hörtexte aus dem Rundfunk (Ö3; www.dw-world.de), Ausschnitte aus politischen oder kulturellen "talk shows" ("Berlin Mitte" im ZDF, die "Barbara Karlich-Show" auf ORF 2 usw.), Videos zu Wirtschaftsdeutschen Lehrbüchern usw.,
- Leseverstehen, wie bisher,
- Schriftliche Produktion. Dabei wird eine argumentative Textkomposition verlangt.



- die kommunikative Übersetzung ins Deutsche, wie im zweiten Jahr,
- die wörtliche Übersetzung ins Italienische.<sup>21</sup>

Auch für die Prüfung des dritten Jahres zählen noch die Lehrziele des ersten und zweiten Jahres, nämlich die Fähigkeit mit deutschen Texten und mit den Fachsprachen umzugehen, philologische Hilfsmittel anzuwenden, Sprachvermittlung in die eigene Muttersprache durch zu führen und “mehrsprachige” Verständigung zu verwirklichen.

### 3.7 Die Räumlichkeiten und die Lehrmittel

Ich erwähne diesen Aspekt deshalb, um die realen Schwierigkeiten für uns Sprachenlehrer klar zu stellen. Es gibt an der Fakultät keine vorgesehene Materialienbibliothek. Als wir an ML begonnen haben, stand uns ein kleines Budget zur Verfügung, um einige Wörterbücher und Lehrbücher zu kaufen. Dieses Angebot blieb aber ein einmaliges Ereignis. Die mehrjährige Erfahrung in der Fremdsprachenvermittlung kam uns auch diesmal zur Hilfe, indem wir bereits alle genügend Fortbildung über Materialienfindung (ohne große Geldausgaben) und Zugang zu anderen Quellen (Leihbibliotheken usw.) hatten. Es muss aber ausdrücklich gesagt werden, dass Hörmaterial u.a. wie Internetzugang, Videos, CDs, Videoaufnahmegeräte usw. im Fremdsprachenunterricht unerlässliche Lehrmittel darstellen und es nur unserem persönlichen Einsatz gilt, wenn wir einen “up to date” Unterricht gestalten mit aktuellen Daten und Themen. Leider werden diese Vorbereitungsstunden als selbstverständlich betrachtet und von der Verwaltung nur minimal oder gar nicht honoriert.

Der Aulenmangel stellt dann noch ein zusätzliches Problem an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät dar. Man weicht auf andere Einrichtungen aus, die sich logistisch in der unmittelbaren Nähe der Fakultät befinden. Wir anerkennen aber auch das

<sup>21</sup> Zu den Übersetzungsübungen verweise ich auf die Beiträge von Toniolo und Algranati in derselben Publikation. Ich erinnere auch daran, dass die Zweisprachigkeit der Lektorinnen in der Vollziehung dieses Unterrichts grundlegend ist, da der rezeptiven Fähigkeit des Deutschen beim Übersetzen besonderes Gewicht eingeräumt wird.

Bemühen der Universität, dieses Problem zu beheben. Es bedarf aber einiger Anpassungsfähigkeit, wenn man von Treffen zu Treffen in einer anderen Aula unterrichtet und nicht immer weiß, ob es da einen Recorder, eine White Board Tafel (mit oder ohne Stifte) oder einen Projektor gibt. Oft muss man sich das Material vom Hauptsitz aus erst noch organisieren. Dass diese Umstände auch die Unterrichtsplanung beeinflussen, leuchtet wahrscheinlich ein. Man sollte, meines Erachtens, den Vorbereitungsstunden auch ihre berechnete Wertschätzung anerkennen und in der Stundenplanung und Verteilung der Aulen die Sprachübungen nicht zu sehr vernachlässigen.

### 3.8 Die Zusatzaktivitäten zur Förderung der Begegnungspädagogik

Da wir die Grenzen des “frontalen” Unterrichts im Klassenzimmer als Sprachdidaktiker erkennen, haben wir im zweiten und dritten Jahr unserer Lehrtätigkeit an ML einige Zusatzaktivitäten organisiert. Derartige Projekte sollten an der Universität stärker gefördert werden und konsequent angeboten werden.

- Die Konversationsstunden: es handelte sich dabei um drei Treffen jährlich, die wir hauptsächlich in der Weihnachtszeit, vor Ostern und gegen Ende des akademischen Jahres einplanten. Wir versuchten Deutschsprachige zu diesen Treffen einzuladen, wie beispielsweise Erasmusstudenten, die sich gerade in Trient aufhielten. Wir brachten Kaffee und Kuchen mit und schafften eine lockere Umgebung, um Freude zum Sprechen zu erzielen.
- Die Kinoabende wurden anfänglich von uns im Unterricht vor- bzw. nachbereitet, die Filmvision von einer Dozentin<sup>22</sup> anschließend übernommen.
- Liederabende: es handelte sich um ein oder zwei Treffen, an denen deutschsprachige Lieder gehört und deren Texte analysiert wurden. Es handelt sich dabei um aktuelle, zeitgenössische Sänger, Autoren und/oder Interpreten der deutschsprachigen Musikszene.
- Das multimediale Tutorium: während dieser Stunden arbeitete man mit den Studenten am Computer und unterstützte sie hauptsächlich in der Übersetzungstätigkeit mit Fachtexten

<sup>22</sup> Frau Dr. Ricci Garotti.



und/oder man förderte ihr autonomes Lernen im Umgang mit den gefundenen Materialien.

- Ausflüge nach Bozen/Innsbruck durch das Projekt "Tagebücher einer Grenzerfahrung".
- Der direkte Sprachaustausch mit deutschsprachigen Studenten der Freien Universität Bozen.<sup>23</sup>

### 3.9 Die Hindernisse und mögliche Verbesserungsvorschläge

In den vorhergehenden Kapiteln haben sich schon etliche Schwierigkeiten heraus kristallisiert, denen man in der Lehrtätigkeit an der Universität begegnen kann:

- die Anzahl der an den "esercitazioni" teilnehmenden Studenten,
- die Heterogenität der Zusammensetzung je Treffen bezüglich Sprachniveau auf Grund der "Freiwilligkeit" des Kursbesuches,
- die teilweise inadäquaten Klassenräume für den Fremdsprachenunterricht.

Diese Zustände könnten teilweise behoben werden. Andererseits aber sind die Besserungen an akademische, strukturelle Mechanismen gebunden. Den "esercitazioni" sollten meines Erachtens in der Stundenplanung der Fakultät eine allen anderen Vorlesungen gleichgestellte Bedeutung anerkannt werden.

Die Planung des Vorlesungsverzeichnisses sollte zunächst zeitlich mit allen Lehrern, Dozenten usw. vereinbart werden, so dass Überschneidungen fachgruppenintern und -extern so gering wie möglich geschehen. Die Verteilung der Aulen und der dafür notwendigen Medientechniken sollte nach dem Bedürfnis der je-

<sup>23</sup> Siehe dazu: Cennamo, Irene: *Tagebücher einer Grenzerfahrung. Sprachaustausch deutschsprachiger und italienischsprachiger StudentInnen im Grenzgebiet Trentino-Südtirol-Nordtirol*. In: Tagungsakten der Tagung "Deutsche Sprachwissenschaft in Italien". Hrsg.v. Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Facoltà di Lettere e Filosofia, Casa di Goethe/Zweigverein Rom der "Gesellschaft für deutsche Sprache", Istituto Italiano di Studi Germanici, in Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutsche Sprache (Mannheim), Associazione Italiana di germanistica (AIG)- Verband der italienischen Hochschulgermanisten, Deutsche Botschaft Rom. Wissenschaftliche Leitung: Claudio Di Meola. In Druckphase.

weiligen Lehrveranstaltung erfolgen und diese alternierend beansprucht werden.

Die "esercitazioni" werden als Übungsstunden für die Sprachbeherrschung der jeweiligen Fremdsprache angesehen. Da es sich in unserem Fall um eine "Sprachliche Fakultät" handelt und die Studenten selbst den Wunsch äußern, die Sprache gut lernen zu wollen, sollte das Angebot weiter ausgebaut werden. Die Studentengruppen sollten kleiner sein, die Zusatzaktivitäten sollten für den Lektor stundenmäßig anerkannt werden und lehrplanmäßig als Projekte vorgesehen werden. Dieselben Projekte, wie "Unitandem", Sprachreisen, Kontakte mit deutschen Erasmusstudenten in Trient usw., sollten in jedem akademischen Jahr eingeplant werden. Die Einführung des Uni-Portfolios<sup>24</sup> mit verschiedenen "autonomen" Lernstadien ist diesbezüglich auch zielführend: die Studenten arbeiten selbst an ihrem Sprachdossier und erledigen im Laufe des Studiums zahlreiche Etappen ihres eigenen Lernprozesses.

### 4. Ausblick

Das Trientner "Ateneo" hat sich die *Internationalisierung* seiner Fakultäten zum programmatischen Ziel gesetzt. Die Kenntnis zweier Fremdsprachen soll an allen Fakultäten die Wettbewerbsfähigkeit der Studienabsolventen auf dem internationalen Arbeitsmarkt steigern. Obwohl etliche Bemühungen gestartet wurden, das Sprachenlernen an der Universität zu fördern, scheint mir, als Mitarbeiterin dieser Einrichtung, die "Sprachenpolitik" noch etwas inhaltsschwach zu sein. Die praktische Anwendung der Fremdsprachen, fremdsprachliches Bewusstsein allgemein ist teilweise, meiner Meinung nach, in italienischen Bildungseinrichtungen eben noch etwas gering. Die Wichtigkeit, die große Bedeutung der Fremdsprachenbeherrschung wird zwar in alle Himmelsrichtungen posant, die Umsetzung aber dann scheint noch am Rande zu geschehen. Damit meine ich, dass hohe Ziele, wie beispielsweise das Erreichen der Niveaus nach Europäischem Standard, gesetzt werden, die Notwendigkeit dazu, theoretisch erkannt wird, dass aber dann die technischen, strukturellen Voraussetzungen fehlen.

<sup>24</sup> Siehe dazu: Barkowski (2003), S. 22.



Der Weg zu einem europäisch angemessenen Fremdsprachenniveau unserer Studenten im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ist zwar lang, aber reizvoll und es freut mich, mit dabei zu sein.

#### Bibliografie

- H. Barkowski, *Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren*, in K. Bausch - H. Christ - F. Königs - H. J. Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Gunter Narr Verlag Tübingen 2003, Ss. 22-28.
- I. Cennamo, *Tagebücher einer Grenzerfahrung. Sprachaustausch deutschsprachiger und italienischsprachiger StudentInnen im Grenzgebiet Trentino-Südtirol-Nordtirol*, in Tagungsakten der Tagung „*Deutsche Sprachwissenschaft in Italien*“, Hrsg. Università degli Studi di Roma „La Sapienza“, Facoltà di Lettere e Filosofia, Casa di Goethe/Zweigverein Rom der „Gesellschaft für deutsche Sprache“, Istituto Italiano di Studi Germanici, in Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutsche Sprache (Mannheim), Associazione Italiana di germanistica (AIG) - Verband der italienischen Hochschulgermanisten, Deutsche Botschaft Rom. Wissenschaftliche Leitung: Claudio Di Meola. In Druckphase.
- Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u.a., Langenscheidt 2001
- R. Harb - T. Köll - F. Melichar - I. Plattner (Hrsg.), *Quellen, Texte, Bilder zur Tiroler Geschichte*, Pädagogisches Institut Tirol, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1996

### Das Übersetzungstraining als Sprachvermittlung im Rahmen des Projektunterrichts „Prove in Itinere“ im Studiengang „Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese“ an der Universität Trient

Silvia Toniolo

#### 1. Zur Diskussion um den Fertigkeitensbegriff

Das Übersetzen als Übungsform im Fremdsprachenunterricht (FU) ist nicht neu und weist auf die Annahme zurück, dass im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht übersetzerische Kompetenz nicht zu erzielen sei. Neu ist hingegen die Ansicht, dass das Übersetzen als eigenständige „Fertigkeit“ im inter- bzw. intrakulturellen FU integriert werden kann.<sup>25</sup> Methodische Überlegungen sowie der Allgemeine Europäische Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen schließen nicht mehr aus, dass die Übersetzung im Sinne von „Sprachvermittlung“<sup>26</sup> als Fertigkeit angesehen werden kann, deren Beherrschung zu den Abschlussprofilen europäischer Fremdsprachenerlerner genauso wie die Beherrschung der üblichen vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) gehören sollte. In dieser neuen Perspektive bedeutet der Einsatz von Übersetzungstraining keinen Rückfall in das kontextentleerte sprachkontrastive strenge Arbeiten der *Grammatik-Übersetzung-Methode*, die das Übersetzen als Bestandteil der Fertigkeit „Schreiben“ konzipierte. Das „Eins-zu-Eins“ Vokabeln auf Vorrat auswendig zu lernen und sie in die Fremdsprache zu übertragen wird nicht als Endziel des Spracherwerbs angestrebt und wird im Übersetzungstraining im Studiengang *Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese* vermieden. Die Annahme, dass die

<sup>25</sup> Siehe dazu das laufende Projekt der Frau Dr. Ricci-Garotti mit Oberschulen der Provinz Trient.

<sup>26</sup> Unter diesem Begriff wird ganz allgemein „die Überführung eines Inhaltes von einer Sprache in eine andere Sprache“ bezeichnet. Siehe „Aktuelles Fachlexikon“ 3 „Grammatik-Übersetzung-Methode“ ist die Benennung des grammatikorientierten Fremdsprachenunterrichts, der Anfang des Jahrhunderts auf Authentizität verzichtete und hauptsächlich das Verstehen und die Produktion von fehlerfreien Texten durch die Anwendung einzelner Wörter anstrebte.



Einbettung übersetzerisches Handeln in andere Fertigkeiten notwendig sei, sowie die gezielte systematische Förderung reflexiven Umgangs mit dieser Fertigkeit – ebenso wie mit den anderen Fertigkeiten – im fachbezogenen FU unabsehbar sei, nicht zuletzt dass die Integration muttersprachbezogener Reflexion in den FU zu einer bewussten und professionellen Anwendung der Sprachvermittlung führt, wird im Folgenden als Beispiel vorgestellt und bezieht sich auf die Unterrichtserfahrung mit den Studenten/StudentInnen des 3. Studienjahres.

## 1.2 Berufsbild “Sprachvermittler”

Als Fachleute für die Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen stehen Studenten und StudentInnen des Lehrhanges *Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese*<sup>27</sup> eine breite Palette von Tätigkeitsfeldern offen. Von den traditionellen Bereichen des Fachübersetzens über technische Dokumentation bis hin zum Übersetzen im Bereich der Medien. In Bezug auf die künftige Beschäftigung sind unterschiedliche Möglichkeiten vorhanden. Sprachvermittler arbeiten als Angestellte oder Freiberufler für Unternehmen, in öffentlichen und privaten Institutionen, nationalen und internationalen Organisationen, bei Medienunternehmen oder für Übersetzungsagenturen. Diese Tätigkeitsbereiche verlangen von Sprachvermittlern Fachwissen, Flexibilität sowie eine angemessene Sprachkompetenz, die sie dazu befähigt, sich in unterschiedlichen kommunikativen Situationen zurecht zu finden. Um die Erfordernisse der einzelnen Berufsbilder professionell zu erfüllen, sind eine Reihe von Kompetenzen notwendig, die im Laufe des Studiums erworben werden. Dazu gehören:

- fundierte sprachliche und kulturelle Kompetenz in der Fremdsprache,
- allgemeine Kompetenzen wie: Reflexion, Abstraktion, soziale Kompetenzen wie Kooperationsbereitschaft, Fähigkeit zur

<sup>27</sup> Siehe Beitrag von Irene Cennamo: *Fachsprachenvermittlung und Sprachkompetenzen im Studiengang “Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese”*. Ein praktisches, didaktisches Lehrkonzept für die deutsche Sprache.

Kommunikation und den Willen, Verantwortung im eigenen Sprachenerwerb zu übernehmen,

- technische Kompetenzen: wie die Entwicklung von autonomen Recherchetechniken (online Wörterbücher, Fachzeitschriften, Fachliteratur),
- notwendige translatorische Kompetenz, d. h. vor allem die Kenntnis von wissenschaftlichen Methoden der Sprachvermittlung.

Ziel der Lektorinnen ist es im Unterricht all diese Kompetenzen in Einklang mit der thematischen Zielsetzung des jeweiligen Studienjahres zu trainieren. Hinzu kommt die Förderung der Bereitschaft der Studenten/StudentInnen zur autonomen Weiterbildung, die auch mit Hilfe des prozessorientierten Projektes “Prove in Itinere” unterstützt wurde, das jeweils von einer zuständigen Lektorin<sup>28</sup> betreut wurde. Mit der Einführung der “Prove in Itinere” ist das Interesse von den zukünftigen Sprachvermittlern stark gestiegen, aus diesem Grund sollte dieses Projekt durchaus interessante Perspektiven für weitere Durchführungen bieten.

## 2. Der Projektunterricht: die “Prove in Itinere”. Vorstellung der drei Projekte

Ausgehend von der thematischen Schwerpunktsetzung des jeweiligen Studienjahres<sup>29</sup> wurde im Rahmen der Lerner-autonomieförderung das Projekt “Prove in Itinere” in den FU eingebettet. Die Benennung dieses Projektes “in Itinere” strebt ein prozessorientiertes Handeln an, welches auf die konkreten Bedürfnisse der Studenten/StudentInnen des jeweiligen Studienjahres zugeschnitten wurde und von einer realitätsnahen Zielsetzung ausging. Den zukünftigen Sprachvermittlern wurde somit die Möglichkeit gegeben, eigene Lernstrategien zu entwickeln, um sich im eigenen Interessenbereich weiterzubilden und die erworbenen Sprachkenntnisse nicht als starres Endprodukt sondern als dauerhaften Vorgang wahrzunehmen. Nicht zuletzt konnten die Studenten/StudentInnen “Punkte” sam-

<sup>28</sup> Cristina Algranati, Irene Cennamo, Silvia Toniolo.

<sup>29</sup> Siehe Beitrag von Cristina Algranati: *Didaktisches Übungsmaterial für den Studiengang Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese*.



meln, die bei der Benotung der Sprachbeherrschungsprüfung mitgerechnet wurden<sup>30</sup>. Zur autonomen Durchführung der "Tesina" wurde folgendes Planungsraster als Ausgangslage einer Lernerorientierten Seminararbeit erstellt.

### 2.1 Für das erste Jahr:<sup>31</sup> die Bewerbungsmappe

- Lernziel der Seminararbeit: selbständige Materialsuche und Erstellung einer Bewerbungsmappe.
- Theoretische Begründungen: realitätsnahe Zielsetzung, die so konzipiert wurde, dass sich die Studenten/StudentInnen mit einer konkreten Bewerbung auseinandersetzen.
- Durchführung: schriftliche Verfassung eines motivierten Bewerbungsschreiben als Antwort auf eine Stellenausschreibung, Erstellung eines Lebenslaufes und mündliche Simulation des Bewerbungsgesprächs.
- Bewertung der Arbeit: Punktezahl 0-10. Das Maximum der Punktezahl wird nur bei Perfektion und sprachlicher Angemessenheit der "Tesina" erreicht.
- Abgabe-Termin: April 2004 (vor den Osterferien).
- Bemerkungen: Das Ergebnis zeigte, dass die meisten Studenten, die regelmäßig den Unterricht besuchten, die Seminararbeit mit durchschnittlich guter Punktezahl durchführten.

### 2.2 Für das zweite Jahr:<sup>32</sup> die Firmenpräsentation

- Lernziel der Seminararbeit: autonome Recherche und Erstellung einer Firmenpräsentation.
- Theoretische Begründungen: Die trainierte Fachsprache der BWL-Lehre soll von den Studenten/StudentInnen durch die

<sup>30</sup> Vergebene Punktezahl bei der Benotung der Sprachbeherrschungsprüfung: Im ersten Jahr HV (0-20), LV (0-30), SP (0-30), LÜ (10), im zweiten Jahr HV (0-10), LV (0-15), SP (0-30), KÜ D-I (0-30), KÜ I-D (0-15), im dritten Jahr HV (0-10), LV (0-15), SP (0-30), KÜ D-I (0-30), KÜ I-D (0-15).

<sup>31</sup> Die "Prove in Itinere" für das erste Jahr wurden von Cristina Algranati betreut und mit Irene Cennamo bewertet.

<sup>32</sup> Die "Prove in Itinere" für das zweite Jahr wurden von Irene Cennamo betreut und mit Cristina Algranati bewertet.

Unternehmenspräsentation einer existierenden Firma konkret umgesetzt werden.

- Durchführung: autonome Recherche eines Unternehmens, das möglicherweise mit dem deutschsprachigen Ausland Handelskontakte pflegt. Die schriftliche Verfassung des gesammelten Materials soll nach dem Modell der [www.fujitsu-siemens.de](http://www.fujitsu-siemens.de) strukturiert werden. Das Unternehmensprofil soll computergeschrieben, ordentlich und übersichtlich strukturiert sein und mündlich vorgetragen werden.
- Bewertung der Arbeit: Punkteanzahl 0-20. Das Maximum der Punktezahl wird nur bei Perfektion und sprachlicher Angemessenheit der Tesina erreicht.
- Abgabe-Termin: April 2004 (vor den Osterferien).
- Bemerkungen: Das Ergebnis zeigte, dass die meisten Studenten den Arbeitsauftrag mit großer Begeisterung und Eigeninitiative durchführten, ohne allzu große Hilfe von den Lektorinnen zu verlangen.

### 2.3 Für das dritte Jahr:<sup>33</sup> Die Übersetzungsseminararbeit

Das vorliegende Beispiel sollte einen ersten Schritt in Richtung einer konkreten Untersuchung von Übersetzungsseminararbeit im Unterricht darstellen. Als Ausgangspunkt wurden jene Texte gewählt, mit denen sich Übersetzer in der Praxis konfrontiert sehen. Zur Unterstützung der Arbeitsdurchführung bei der Fachtext- bzw. Paralleltextsuche diente die Tutoring-Stunde<sup>34</sup> im multimedialen Raum. Die Texte wurden situativ eingebettet und sollten die Studenten dazu bringen, sich mit einem konkreten Übersetzungsauftrag auseinander zu setzen. Als Ausgangslage wurden im ersten Semester eine Reihe von Texten (sowohl auf Deutsch als auch auf Italienisch verfasst) angeboten, aus denen ein Programm zusammengestellt wurde, das einerseits den Interessen der Studenten und andererseits einer sinnvollen Kombination von Kompetenzen für ihre spätere Berufsausübung entsprach. Ziel des Arbeitsauftrages war keine sinnentleerte "Wort-für-Wort" Übertragung, sondern eine korrekte, schrittweise aufgebaute Sprach- und Kontextvermitt-

<sup>33</sup> Die "Prove in Itinere" für das dritte Jahr wurden von Silvia Toniolo betreut und mit Cristina Algranati und Irene Cennamo bewertet.

<sup>34</sup> Siehe dazu Algranatis Beitrag.



lung in die Muttersprache. In diesem Zusammenhang sollte die "Prova in Itinere" des dritten Jahres die erworbenen Kompetenzen der gesamten drei Studienjahre festigen und sie in Einklang mit den Bedürfnissen der Studenten bringen. Im Rahmen der autonomen Durchführung der Übersetzungsseminararbeit wurde folgendes Planungsraaster als Ausgangslage erstellt:

- Lernziel der Übersetzungsseminararbeit: fachbezogene selbständige Übersetzungsarbeit nach freier Textauswahl (min. 10 Seiten).
- Theoretische Begründungen: die Frage, wie weit die Lektorin die Rolle des Leiters übernehmen oder an die Teilnehmer delegieren will/soll kommt hier zum Ausdruck. Sie sollte so wenig, wie möglich eingreifen und nur genaue Anweisungen festlegen. Der prozessorientierter Translationsvorgang wird hier so konzipiert, dass die Studenten/StudetInnen autonom vorgehen, einen fachbezogenen Text auswählen und ihren selbständigen Übersetzungsvorschlag erarbeiten. Die Strukturierung dieser Arbeit ist hier besonders wichtig, weil sie die Lerner auf ihre Abschlussarbeit vorbereitet, die in der Fremdsprache geschrieben werden soll.
- Durchführung: Ausgangstext (AT)- und Zieltextanalyse (ZT) (eigene Übersetzung) sowie Erstellung eines fachbezogenen Glossars.
- Aufbau der AT-Analyse (analisi del testo di partenza): Einleitung und Motivationsangabe der Textauswahl, Quellenangabe, Adressat/Adressaten, Arbeitsmittel, Datum der Textauswahl.
- Angabe der lexikalischen und morfosyntaktischen Merkmale des Ausgangstextes, die als Ausgangslage für den Translationsprozess besonders kritisch erscheinen: Komposita, rhetorische Mittel (Metapher, Reime, Stabreime), äußere und innere Lehnwörter, Akronyme, Kultureme,<sup>35</sup> Syntax (Nominalstil usw.).
- Übersetzungsvorschlag (Proposta di traduzione con testo a fronte) mit Ergänzung von Fußnoten, um eigene Translationsentscheidungen zu motivieren.

<sup>35</sup> Kultur betonte Wörter.

- Aufbau der ZT-Analyse (Commento linguistico alla propria proposta di traduzione): Angabe der notwendigen Texteingriffe (Kürzung des AT oder zusätzliche Textangaben) während des Übersetzungsprozesses, Begründung der eigenen Übersetzungsentscheidungen, Angabe der Mittel zur Lösung der entstandenen Übersetzungsprobleme, notwendige Textergänzungen.
- Erstellung eines fachbezogenen Glossars (Deutsch/Italienisch).
- Bewertung der Arbeit: Punkteanzahl 5-25. Das Maximum der Punktezahl wurde nur bei Perfektion und sprachlicher Angemessenheit des Übersetzungsvorschlages erreicht. Abgabe-Termin: April 2004 (vor den Osterferien).
- Nachbearbeitung: Der Auswertung der Tesine (min 5 max 25 Punkte) wurden folgende Kriterien zugrundegelegt: Semantische und lexikalische Korrektheit des ZT sowie die sprachliche Angemessenheit und Eigenverantwortung der Durchführungsarbeit. Das Ergebnis zeigte, dass die meisten Studenten, die am Übersetzungsseminar teilnahmen, die Übersetzungsseminararbeit mit durchschnittlich guter Punkteanzahl durchführten und dass der Einsatz von "Übersetzungsaufträgen" keineswegs zu einer langweiligen, kontext- und sinnentleerten kontrastiven Arbeit führte, sondern zu einer Förderung des Sprachbewusstseins sowie der sprachlichen Präzision.

### 3. Übersetzungstraining im Sprachunterricht

Die möglichst perfekte Beherrschung der Übersetzungstechniken gilt als wichtiger Schwerpunkt im dritten Jahr. Es werden Texte sowohl in die Muttersprache als auch in die Fremdsprache übertragen, wobei geklärt wird, dass der mündliche Sprachtransfer meistens in die Muttersprache, während der schriftliche Vorgang in die Fremdsprache erfolgt. Wie beim Training der Lesestrategienentwicklung wird während dieser Aktivitäten zunächst das Vorwissen über ein spezifisches Thema mit Hilfe von Paralleltexen aktiviert und auf das Global-



verständnis des Ausgangstextes hingewiesen.<sup>36</sup> Nachdem keine Worte oder Sätze, sondern Inhalte übersetzt werden, muss der Ausgangstext genau verstanden werden, deshalb wird ein Schritt zum Detail-Verstehen beansprucht, damit schwierige Punkte im Text wie fachbezogene Begriffe, Akronyme, Institutionen genau überprüft werden können. Als zusätzlicher Schwierigkeitsgrad im Vergleich zur Kommunikativen-Übersetzungsübungstypologie spielt die Schnelligkeit des mündlichen Vortragens auch eine wichtige Rolle.

### 3.1 Vom-Blatt-Übersetzung

- LERNZIEL: Mündlicher Sprachtransfer eines geschriebenen Textes vom Deutschen ins Italienische.
- Theoretische Begründungen: Umso mehr der Übersetzer über Vorwissen aus der eigenen Muttersprache verfügt, desto schneller wird der Transferprozess in Gang gesetzt. Der Sprecher läuft somit nicht die Gefahr, sich stärker auf die schriftliche Vorlage zu konzentrieren als auf die mündliche Darbietung. Das Gegenteil kann hingegen dazu führen, dass er einen sehr langen "time-lag"<sup>37</sup> hält und sich in Krisensituationen gezwungen sieht, längere Passagen des Originals (AT) auszulassen, um den Hörer wieder aufmerksam zu machen.
- ARBEITSMITTEL: schriftliche Paralleltex-te, Wörterbücher.
- LEHRPERSON: greift nur ein, um genaue Anweisungen zu geben, gibt aber keine endgültige Lösung an.
- ZEIT: unterschiedlich je nach Länge des Textes.
- BEMERKUNGEN: Die Auswertung in Hinblick auf inhaltliche Abweichungen (Auslassungen, Fehler) vom Original erweist sich hier als methodisch schwieriger als bei schriftlichen "Tesine". Ziel dieser Übungen ist es Notstrategien als Bestandteil eines individuellen Sprachvermittlungstils zu entwickeln. Dieser Stil lässt sich allerdings trainieren und führt zu einer Förderung der sprachlichen

<sup>36</sup> Siehe dazu Beitrag von Cristina Algranati: *Didaktisches Übungsmaterial für den Studiengang Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese*, Punkt 5.6.

<sup>37</sup> Pause.

Präzision und des Sprachbewusstseins sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache.

- NACHBEARBEITUNG: Ergebnisse haben gezeigt, dass das kontinuierliche Üben (learning by doing) den sprachlichen Transfer wesentlich erleichtert. Die Annahme, dass die Anzahl der langen Auslassungen zunimmt, wenn dem Sprecher Hintergrundinformationen und Übung fehlen ist auch nachweisbar. Zu diesem Zweck bietet dieses Übungsmodell durchaus interessante Perspektiven zur Lernerautonomie und Anlass für weitere Untersuchungen.

### 3.2 Schriftlicher Übersetzungsauftrag vom Italienischen ins Deutsche

- LERNZIEL: Anhand des bereits übersetzten Textes, der als Paralleltext für fachbezogene Begriffe dient, sollen die Studenten eine originaltextnahe schriftliche Übertragung produzieren.
- Theoretische Begründungen: Die Lexikalischen bzw. syntaktischen Merkmale des deutschen Originaltextes sollen dem Lerner dabei helfen, den Transferprozess in Gang zu setzen. Der Lerner läuft somit nicht die Gefahr, sich stark auf die Wort-für-Wort Übertragung zu konzentrieren, sondern führt ihn zu einer paralleltex-nahen Darbietung. In dieser Phase greifen die Studenten auf die Kürzungstrategie zurück, d.h. der italienische Ausgangstext wird gekürzt. Hier ergibt sich das Problem der Stilentsprechung, nachdem ein grammatikalisch korrekter Text nicht immer und unbedingt dem üblichen deutschen Stil entspricht. Gerade in dieser Sprachvermittlungsphase sind Paralleltex-te besonders nützlich, um die Angemessenheit der eigenen Produktion zu definieren. Dieses Modell deutet auf die Progression, der trainierten kommunikativen Übersetzung hin. Jetzt gilt aber als Ziel die Übertragung eines vollständigen Textes.
- ARBEITSMITTEL: schriftlicher Paralleltext, Wörterbücher (einsprachig, zweisprachig)
- LEHRPERSON: greift nur ein, um genaue Anweisungen zu geben, gibt aber keine endgültige Standard-Lösung an.
- ZEIT: unterschiedlich je nach Textsorte.
- BEMERKUNGEN: Auch bei diesem Training ist das Ziel die Entwicklung eines individuellen Sprachvermittlungstils,



der sich trainieren lässt und der auf eine autonome dauerhafte Weiterbildung beruht.

- NACHBEARBEITUNG: Ergebnisse haben auch hier gezeigt, dass das kontinuierliche Üben (learning by doing) den sprachlichen Transfer wesentlich erleichtert. Die Annahme, dass die Anzahl der morfosyntaktischen sowie der lexikalischen Fehler zunimmt, wenn dem Sprecher Hintergrundinformationen und Übung fehlen ist auch hier nachweisbar. Zu diesem Zweck bietet dieses Übungsmodell durchaus interessante Perspektiven zur Lernerautonomie und Anlass für weitere Untersuchungen.

#### 4. Ausblick

Erfahrung im Unterricht hat gezeigt, dass das Übersetzen als Vermittlungsprozess genauso wie das Lesen, das Hörverstehen, das Schreiben und das Sprechen systematisch trainiert werden kann. Je mehr der Studierende sein Vorwissen aktiviert und sein Allgemeinwissen pflegt, desto bessere Ergebnisse können erzielt werden. Darüber hinaus zwingt der Übersetzungsprozess die zukünftigen Sprachvermittler zur sprachlichen Präzision und im Rahmen des inter- bzw. intrakulturellen Unterrichts können somit Denkprozesse aus der eigenen Sprache wahrgenommen werden, um den eigenen Fremdspracherwerb zu fördern.

#### Bibliographie

- M. Ulrych, *Translating Texts: from theory to practice*, Cideb, Rapallo 1992
- A. Mairose-Parovsky, *Transkulturelles Sprechhandeln*, Perter Lang, Frankfurt am Main 1997
- C. Taylor, *Language to Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1998
- P. Newmark, *A Textbook of Translation*, Prentice Hall International (UK) 1998
- S. Baur, A. Carli, D. Larcher, *Interkulturelles Handeln – Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens*, Alpha&Beta, Meran in Zusammenarbeit der autonomen Provinz Bozen 1998
- L. Bredella, Wernen Delanoy *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1999

F. G. Königs, *Übersetzen im Deutschunterricht. Ja, aber anders*, Themenheft der Fremdsprache Deutsch. Nr. 23, Klett, Stuttgart 2000.



**Didaktisiertes Übungsmaterial für den Studiengang  
“Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese”**

**1. Der Lehrmaterialkörper und dessen Aufbau**

Der Lehrmaterialkörper für die Studenten des Studiengangs “Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese” wurde das erste Mal im akademischen Jahr 2003/2004 anhand der in den vergangenen zwei Unterrichtsjahren gesammelten Erfahrung zusammengestellt. Wunsch der Lektorinnen war hierbei, den Studenten eine Auswahl an Materialien zur Verfügung zu stellen, die beispielhaft für die wichtigsten Themenkreise des jeweiligen akademischen Jahres ist. Die Studenten wurden schon im Vorwort darauf hingewiesen, dass die Unterrichtsmaterialien unterrichtsbegleitend konzipiert sind, da sie nicht immer vollständige Arbeitsaufträge enthalten und auch keine Lernkontrolle vorsehen.

Ziel war natürlich nicht die Studenten vom Selbststudium abzuhalten, sondern sie gerade im Unterricht zu einem kreativen Umgang mit dem Material zu bringen und ihnen zu zeigen, zu welcher unterschiedlicher kreativen Verarbeitung sich das gleiche Ausgangsmaterial eignet. Das Konzept, das dem Lehrmaterialkörper zu Grunde liegt, ist nämlich die kreative Förderung der vier Fertigkeiten “Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen” und der zusätzlichen fünften Fertigkeit “Übersetzen”, anhand eines interessanten und möglichst authentischen Inputs.

Konkret bedeutet das, dass ein und dasselbe Material z.B. ein Zeitungsartikel, ein Foto oder ein Hörtext auf verschiedene Weise und auch wiederholt verwendet werden kann. Wichtig ist dabei die größte Transparenz, d.h. den Studenten sollte völlig klar sein, was von ihnen verlangt wird und warum. Wie die Aufgabe zu lösen ist, ist schon Teil der aktiven Zusammenarbeit der Studenten, die eigentlich in dieser kreativen Phase vom Lektor nur noch begleitet werden, d.h. der Lektor hilft mit Beispielen und Ratschlägen weiter, wenn den Studenten nichts einfällt, was sie selbst zufrieden stellt. Im Idealfall werden die Studenten soweit gebracht, dass sie anhand der verschiedenen im Unterricht durchgeführten Übungen selbständig Material verarbeiten kön-



nen. Um ihnen bei der Auffindung des neuen Materials zu helfen und den Schritt zum selbständigen und kreativen Umgang mit dem Material zu unterstützen, wurde auch eine Tutoring-Stunde im multimedialen Raum eingeführt.<sup>38</sup>

### 1.1 Thematische Schwerpunkte für die jeweiligen Jahre

Natürlich wurden bei der Auswahl des Materials gewisse thematische Schwerpunkte gesetzt, die für die Studenten des Studiengangs im künftigen Arbeitsleben von konkreter Bedeutung sind und zwar:

Für das erste Jahr:

- Themenkreis Tourismus: Verschiedene Arten von Hotels und Konzepten für den Fremdenverkehr von Geschäftsreisen bis zu Ferien auf den Bauernhof.
- Themenkreis Arbeitswelt: Suche und Auswertung von Arbeitsanzeigen mit besonderem Augenmerk auf ausschlaggebende Schlüsselqualifikation, Bewerbungsschreiben und Curriculum Vitae als gezielte Werbung für die eigene Person und die erworbenen Kompetenzen.

Für das zweite Jahr:

- Themenkreis Handel und Unternehmen: Firmenstruktur, Handelskorrespondenz, Präsentation einer Firma, Messebesuch.
- Themenkreis Sprache: Materialien, die zu Überlegungen über die soziale Rolle der Sprachen im vielsprachigen Europa anregen sollen, sowie zum Nachdenken über das eigene Sprachverhalten und die eigenen Fähigkeiten und Strategien im Sprachenlernen.

Für das dritte Jahr:

- Themenkreis Tourismus: Reiserecht, umwelt- und kulturbewusster Tourismus, negative Entwicklungen des Massentourismus und dessen Auswirkung auf das Gastland.
- Themenkreis Arbeitswelt: Arbeitsrecht, problematische Aspekte im Beruf (Mobbing, Bossing u.s.w.)

<sup>38</sup> Siehe auch Kapitel: Förderung der Lernerautonomie.

Hinzu kommen für jedes Jahr Material aus den Bereichen "Kultur, Literatur, Landeskunde" sowie Beispiele der Sprachprüfung, die die Studenten am Ende des akademischen Jahres ablegen müssen.

Außerdem ergänzt bzw. ersetzt jeder Lektor das Material des Lehrmaterialkörpers mit Aufnahmen oder Texten zur Aktualität, die das Interesse an den Themenkreisen des jeweiligen Jahres bei den Studenten fördern.

### 2. Didaktische Ziele<sup>39</sup>

Als konkret messbare Ziele haben sich die Lektoren des Studiengangs an die vom Referenzrahmen gesetzten Stufen gerichtet, das heißt der Unterricht zielt für jedes Jahr auf die Erreichung einer bestimmten Stufe, die bei der abschließenden Sprachprüfung getestet wird, und zwar:

Erstes Jahr	B1
Zweites Jahr	B2
Drittes Jahr	C1

Hinzu kommt die systematische Förderung von Strategien, die es den künftigen Sprachvermittlern erlauben, sich je nach Tätigkeitsbereich autonom weiter zu bilden, alleine den für ihre spezifische Tätigkeit notwendigen Wortschatz aufzubauen und ihre Sprachkenntnisse ein Leben lang zu pflegen.

### 3. Beschreibung der Übungsformen

Die Übungsformen zur Erlangung der auf jeder Stufe wichtigen Kompetenzen wurden auf die konkreten Bedürfnisse der Studenten des spezifischen Studienganges zugeschnitten, wobei die vielfältigen Arbeitsbereiche, die einem Sprachvermittler offen stehen, zu möglichst realitätsbezogenen Aufgabenstellungen verarbeitet wurden.

<sup>39</sup> Siehe auch Beitrag: Fachsprachenvermittlung und Sprachkompetenzen im Studiengang "Mediazione Linguistica per le imprese ed il turismo". Ein praktisches, didaktisches Lehrkonzept für die deutsche Sprache



In jedem Jahr werden die vier Fertigkeiten "Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen" mit unterschiedlichem Schwerpunkt gefördert, wobei im zweiten sowie im dritten Jahr die spezifische Fertigkeit "Übersetzen" hinzu kommt.

Jahr für Jahr und in Hinblick auf die vier Kompetenzen betrachtet gelten folgende Richtlinien:

### 3.1 Training der Fertigkeiten im ersten Jahr

**3.1.1 Lesen:** Es wird stark das Globalverständnis gefördert, d.h. die Studenten lernen einen Text zu rekonstruieren und Textzusammenhänge zu erfassen, auch wenn die Schwierigkeit des Textes über ihr Niveau hinaus geht. Es wird von ihnen verlangt, Vorwissen zu aktivieren, logische Schlussfolgerungen zu ziehen und so auch schwierige Inputs zu verarbeiten. Die Studenten werden dazu angeleitet gezielt nach Schlüsselwörtern zu suchen und diese dann mit Hilfe des einsprachigen Wörterbuchs zu entschlüsseln. Den Studenten wird hierbei auch klar, wie wichtig die Textbezüge sind und wie sehr die Bedeutung eines Wortes vom Kontext abhängt. Diese Fähigkeit Schlüsselwörter zu suchen und aus dem Kontext zu entschlüsseln wird auch für die Übersetzung, mit der erst in zweiten Jahr begonnen wird, ausschlaggebend sein. Als konkreter Arbeitsauftrag wird bei dieser Form des Leseverstehens eine synthetische Zusammenfassung mit eigenen Worten verlangt. Bei der Bewertung dieser Aufgabe wird nicht auf die grammatikalische Korrektheit geachtet – solange die Fehler das Verständnis nicht beeinträchtigen – sondern auf die Fähigkeit, die Hauptinformation zu erfassen und sie so prägnant wie möglich wieder zu geben. Auch diese Fähigkeit wird ihnen später wieder bei der Übersetzung von Nutzen sein, da ihnen diese Übung zu folgender Überlegung bringen sollte:

*Wir können das Gleiche mit anderen Worten sagen, wir können die Struktur und den Wortschatz verändern und doch das gleiche Konzept ausdrücken und das gilt auch beim Sprung von einer Sprache in eine andere.*

Das Globalverstehen ist auch der erste Schritt zum analytischen Lesen. Ein Text, der global verstanden wurde,

kann dann in einer zweiten Phase erneut verwendet werden, um z.B. Wortschatz einzuüben. Ein möglicher Arbeitsauftrag hierzu ist zum Beispiel: Sammeln Sie alle Wörter, die zum Themenkreis X gehören. Das gleiche kann für die Wiederholung eines grammatikalischen Phänomens erfolgen: Suchen Sie alle passive Formen im Text. Diese zweite Phase des Lesens zielt also darauf hin, den relevanten Wortschatz aufzubauen, durch gezielte Analyse einerseits grammatikalische Lücken zu schließen und andererseits die grammatikalische Struktur als logischen Aufbau der Sprache und somit als Hilfe für das Verständnis des Textes zu erkennen.

**3.1.2 Schreiben:** Die wichtigste Textsorte für die schriftliche Produktion im ersten Jahr ist die Briefform bzw. das E-Mail. Es handelt sich sowohl um persönliche als auch um formelle Briefe, wobei von den Studenten verlangt wird, etwas zu beschreiben, z.B. ihre Ferien in einem bestimmten Hotel, Vorschläge zu machen, z.B. ein Ausflugsprogramm für eine Schulklasse.

Der Schreibanlass wird gemeinsam anhand eines Inputs erarbeitet: In Gruppen wird erst überlegt, wer schreibt, wer der Empfänger ist und welches Ziel der Brief verfolgt. Bei den gemeinsamen Überlegungen lernen Studenten, wie wichtig es ist, vor dem Schreiben die Aufgabe genau zu verstehen und sich zu überlegen, wie das Ziel zu erreichen ist, d.h. welcher Wortschatz und welche Redemittel verwendet werden müssen, um den gewünschten Eindruck beim Leser zu erwecken. Im Bereich Tourismus lassen sich sehr viele Schreibanlässe finden, die sowohl das Interesse der Studenten anregen, als auch konkret in der Berufswelt Anwendung finden können. Als Hilfe für den Aufbau können Redemittel und Satzbausteine gegeben oder gemeinsam erarbeitet werden.

Besondere Aufmerksamkeit wird im ersten Jahr auch der Erstellung einer Bewerbungsmappe gelegt. Diese Arbeit wurde als Projektunterricht für das erste Jahr konzipiert und sieht auch die Simulation eines Vorstellungsgesprächs mit den Lektoren vor.

In allen drei Jahren werden auch andere schriftliche Aufträge erteilt, die stärker die Kreativität der Studenten an-



regen und ihnen die Möglichkeit geben, ihren Gedanken freieren Lauf zu lassen. Eine solche Form des kreativen Schreibens ist z.B. die Erfindung einer Geschichte anhand eines Bildes oder eines Gedichtes – diese Aufgaben eignen sich besonders als Arbeit in Paaren oder Kleingruppen. Bei diesen Übungen können die Studenten mit der Sprache experimentieren: Auch gewagte Wortverbindungen und Satzstrukturen sind erlaubt und es sollte keine Korrektur der Fehler erfolgen. Die Bewertung sollte nur in der Klasse von den anderen Studenten ausgesprochen werden: "Welche Geschichte ist lustiger, trauriger, interessanter u.s.w.?"

- 3.1.3 Hören: Wie für die rezeptive Fertigkeit Lesen, wird auch beim Hörverstehen sowohl das Globalverständnis, als auch das Verstehen von Details geübt. Wie für das Leseverständnis gilt auch beim Hören, dass in der Phase des Globalverstehens Vorwissen aktiviert wird und die Fähigkeit aus den gehörten Details Schlussfolgerungen zu ziehen geübt wird. Ebenfalls gilt wie beim Leseverstehen, dass die Schwierigkeit des Hörtextes auch B1 übersteigen darf, oder sogar sollte. Es werden natürlich mehrere Hördurchgänge vorgesehen, und Austauschphasen eingebaut, in denen die Studenten in Kleingruppen die gehörten Informationen untereinander vergleichen. Im ersten Jahr versteht sich das Globalverstehen nach den Hördurchgängen und dem Austausch der Informationen als erfolgreich beendet. Den Studenten sollte klar sein, dass keineswegs Vollständigkeit verlangt wird und dass alle gehörten Informationen anhand von Vorwissen und logischen Schlussfolgerungen verarbeitet werden können. Für das Detailverstehen können hingegen klassische Übungen erstellt werden, wie der Lückentext, der sich besonders für die Einübung von Wortschatz als sinnvoll erweisen kann, oder die multiple Choice Übung, die das Verstehen von ganz gezielten Informationen testet. Diese Übungen haben leider den Nachteil, dass sie kaum einer realistischen Situation entsprechen, geben aber andererseits den Studenten die Möglichkeit, ihr Hörverständnis eindeutig zu beurteilen.
- 3.1.4 Sprechen: Wie für die Kompetenz Schreiben, steht auf dem Niveau B1 auch für die mündliche Fertigkeit die Be-

schreibung und der Austausch von Informationen im Vordergrund, d.h. argumentative Fähigkeiten werden nur in geringem Maße verlangt. Als Input bieten sich hier Fotos und Bilder, Bildgeschichten oder eine Aufgabe organisatorischer Art: *Wir wollen eine Geburtstagsparty organisieren (wo? Wann? Wer kommt? Was brauchen wir)*. Die Arbeit in Paaren oder Kleingruppen ist ideal, weil sie den Studenten die Möglichkeit gibt, Wortschatz auszutauschen und bei einer organisatorischen Aufgabe alternative Lösung abzuwägen. Ein Austausch im Plenum kann erfolgen, sollte aber niemals erzwungen werden, denn besonders im ersten Jahr ist die Angst, sich vor der Gruppe zu blamieren sehr groß. Natürlich sollten die Studenten im Laufe des Jahres auch diese Scheu überwinden, man sollte ihnen aber genügend Zeit lassen sich darauf vorzubereiten.

Ein wichtiger Teil ist auch die Vorbereitung und Einübung des Bewerbungsgesprächs im Rahmen des Projektunterrichts.

Die Sprachprüfung sieht keine Kontrolle der mündlichen Fertigkeiten von Seiten der Lektoren vor, es wurden also keine prüfungsspezifischen Modelle ausgearbeitet. Bei der konkreten Arbeit in der Klasse, wie vorher beschrieben, erfolgt die Erfolgskontrolle in erster Linie in Bezug auf die geglückte Lösung (z.B. gute Planung der Party).

Es werden natürlich auch Aufgaben zur mündlichen Fertigkeit gestellt, die auf die Verwendung eines gewissen Wortschatzes (z.B. Ausstattung eines Hotels) oder gewisser grammatikalischer Strukturen (z.B. Verwendung des Imperativs bei Wegbeschreibungen) ausgerichtet und somit eine Kontrolle spezifischer Aspekte erlauben. Hinzu kommen dann natürlich Aussprache, Intonation und Flüssigkeit. Man sollte aber keinesfalls beim kontrollierten Sprechen all diese Kriterien gemeinsam anwenden, sondern je nach Aufgabe einen Schwerpunkt setzen und dann nur diesen kontrollieren und eventuell verbessern.

### 3.2 Training der Fertigkeiten im zweiten Jahr

- 3.2.1 Lesen: Wie im ersten Jahr werden Leseübungen durchgeführt, die das Globalverständnis testen (Zusammenfas-



sung einiger Absätze eines authentischen Textes), wobei Länge und Schwierigkeitsgrad der Texte, die nunmehr fast ausschließlich aus deutschsprachigen Zeitungen und Webseiten stammen, auch das B2 Niveau übersteigen können.

Das analytische Lesen dient wiederum der Aneignung des neuen Wortschatzes - im zweiten Jahr insbesondere aus dem Bereich "Wirtschaft und Handel" - sowie der Beobachtung von grammatikalischen Phänomenen, wie z.B. Konjunktiv I im journalistischen Stil, die im ersten Jahr noch nicht betrachtet wurden.

- 3.2.2 Übersetzung: Die Form der Übersetzung, der im zweiten Jahr besondere Bedeutung geschenkt wird, ist die sogenannte kommunikative Übersetzung.<sup>40</sup> Diese Übersetzungsübung sieht die Beantwortung von Fragen zu Texten in deutscher und italienischer Sprache in der jeweils anderen Sprache vor. Um diese Aufgabe erfolgreich zu lösen, muss der Student verschiedene Arbeitsphasen durchgehen, auf die er teilweise schon im ersten Jahr vorbereitet wurde.

- Schritt 1 Der Student muss den Text ein Mal überfliegen, global verstehen und sein Vorwissen aktivieren, denn nur nach einer allgemeinen Auseinandersetzung mit dem Thema eines Textes kann ein Verständnis der Details und somit eine korrekte Interpretation und Übersetzung bestimmter Textstellen anhand der Bezüge zum Gesamttext erfolgen.
- Schritt 2 Der Student sucht die Antworten auf die gestellten Fragen im Originaltext. Diese Stellen müssen nun genau verstanden und anhand des ganzen Textes interpretiert werden.
- Schritt 3 Der Student formuliert seine Antwort in der anderen Sprache, wobei diese Antwort vollständig, also auch ohne die Frage verständlich sein sollte.

Dem Studenten sollte bei diesem Prozess klar werden, dass *keine Wort für Wort Übersetzung von ihm verlangt*

<sup>40</sup> Das Modell stammt von der Zweisprachigkeitsprüfung, die in Bozen durchgeführt wird.

*wird, sondern eine Interpretation des Inhaltes und eine Übertragung des Sinnes in die andere Sprache.*

Da wir hauptsächlich mit Studenten italienischer Muttersprache arbeiten, ist unser Ziel, die perfekte Durchführung dieses Prozesses vom Deutschen ins Italienische zu erreichen (diese Übersetzung ist auch bei der Prüfung höher gewichtet). Und das ist durchaus eine Aufgabe, die einem Lektor für Deutsch anvertraut werden sollte, denn die ausschlaggebenden Punkte sind eigentlich der erste und der zweite, das heißt das Verständnis und die korrekte Deutung des deutschen Textes. Die Erfahrung im Unterricht und bei den Prüfungen hat gezeigt, dass ein verstandener Text meist auch in korrektem Italienisch wieder gegeben wird.

Eine Gefahr bei dieser Art der Übersetzung ist, dass der Student in seiner Deutung zu weit geht und sein Vorwissen nicht nur zum Verständnis des Textes verwendet, sondern darüber hinaus auch konkret in die Beantwortung der Fragen mit hineinbringt und somit Informationen gibt, die gar nicht im Originaltext enthalten sind. Dieses Problem muss wiederholt in der Klasse durch gemeinsame Auswertung der übersetzten Texte angegangen werden, denn eine Standard-Lösung auf die Frage "Wie weit darf ich mit der Interpretation des Originaltextes gehen?" kann es auf keinen Fall pauschal geben: Nur im konkreten Einzelfall kann in der Klasse gemeinsam kontrolliert werden, ob die Informationen im Ausgangs- und im Endtext wirklich übereinstimmen oder nicht.

Die kommunikative Übersetzung vom Italienischen ins Deutsche erfolgt nach den gleichen Schritten, aber der kritische Punkt liegt hier für den Deutschlektor an anderer Stelle. Punkt eins und zwei werden von den Studenten meist problemlos durchgeführt; die Schwierigkeit ergibt sich also bei der Übertragung italienischer Strukturen ins Deutsche. Hier erfahren die Studenten, dass es für sie oft nicht möglich ist die komplexen und langen Sätze des Italienischen in gleicher Weise ins Deutsche zu übertragen und in einer zweiten Phase, falls es ihnen doch gelingt, dass diese Konstruktionen, auch wenn sie grammatikalisch korrekt sind, nicht immer dem deutschen Stil entsprechen. Hier kommt erneut, die schon im ersten Jahr



bei der Zusammenfassung eingeübte Fähigkeit ins Spiel: "Kann man das gleiche einfacher oder mit einem Synonym ausdrücken?". So können auch eventuelle Lücken im Wortschatz gefüllt werden – wir verlangen von den Studenten, dass sie nur mit einsprachigen Wörterbüchern arbeiten, bewerten also auch eine gelungene Umschreibung als positiv.

Gemäß den thematischen Scherpunkten des Jahres versuchen wir natürlich die Übersetzungen so zu wählen, dass der Wortschatz schrittweise von einer Übung zur anderen aufgebaut und wiederholt wird.

Diese Art der Übersetzung könnte als nicht realistisch empfunden werden, denn es ist unwahrscheinlich, dass jemand Fragen auf einen Text in einer anderen Sprache beantworten soll. Dieses Problem könnte aber durch die Einbettung der Aufgabe in einen realistischeren Rahmen erfolgen wie z.B. eines Briefes, in dem für einen Bekannten wichtige Punkte eines italienischen Artikels auf Deutsch wiedergegeben werden.<sup>41</sup>

Bei der Prüfung werden die Übersetzungen sowohl nach Inhalt, als auch nach Form bewertet, wobei fehlender oder mangelhafter Inhalt auch die Bewertung der Form beeinflusst.

### 3.2.3 Schreiben: Die Schwerpunkte der schriftlichen Produktion des zweiten Jahres sind Handelskorrespondenz und argumentative Texte.

Zur Entwicklung argumentativer Kompetenzen ist der Leserbrief sehr geeignet, außerdem erlaubt er auch eine erneute Verwertung der für das Globalverstehen verwendeten Texte, wobei natürlich jene gewählt werden sollten, die das Interesse der Studenten angeregt haben. Im Idealfall ergeben sich aus den Fragen und Bemerkungen der Studenten zu einem Text interessante Punkte, die dann zur Aufgabenstellung für einen Leserbrief verarbeitet werden können. Form, Einleitung und Abschluss sowie Redemittel, die den unterschiedlichen kommunikativen Intentionen im Leserbrief entsprechen, können den Studenten bei den ersten Versuchen als Raster gegeben wer-

<sup>41</sup> Siehe Kapitel 5. Konkrete Übungsbeispiele.

den<sup>42</sup>. Die Redemittel sollten als Bausteine dienen, um den Hang der Studenten, Strukturen aus der eigenen Sprache zu verwenden, entgegen zu wirken. Die Redemittel könnten einerseits als Einschränkung der Kreativität gesehen werden, andererseits kann diese Baukastenmethode aber auch als "Kreativität mit beschränkten Mitteln" betrachtet werden. Im Laufe des Jahres erwerben die Studenten mehr und mehr Bausteine und dementsprechend können sie ihren persönlichen Ideen immer besseren Ausdruck verleihen.

Von Anfang an sollten aber auch gewisse inhaltliche Aspekte eines argumentativen Textes in Betracht gezogen werden und zwar im spezifischen Fall des Leserbriefes, der Bezug zum Ausgangstext und zu spezifischen Argumenten, die Anführung begründeter Gegenargumente und eine abschließende Synthese und Bewertung anhand der angeführten Punkte. Für den Sprachunterricht bedeutet das insbesondere gezielte Übungen zur korrekten Verwendung der Konjunktionen, die sich für die Textkohärenz als ausschlaggebend erweisen.

Wie bei der gemeinsamen Korrektur der Übersetzung erweist sich auch beim Leserbrief die Besprechung der erarbeiteten Briefe als sehr wertvoll – insbesondere während der persönlichen Kolloquien, die jeder Lektor den Studenten zur Verfügung stellt. Die Frage, ob nun z.B. eine gewisse Schlussfolgerung aus einem angeführten Argument hervor geht oder nicht scheint über den Fremdsprachenunterricht hinaus zu gehen, ist aber eng mit der gestellten Aufgabe und der inhaltlichen Bewertung verbunden. Es ist von größter Bedeutung, dass der Student versteht, ob nicht kohärente Aussagen auf konzeptuelle Fehlschlüsse oder auf falsche Verwendung der Fremdsprache, z.B. einer falschen Konjunktion, zurück zu führen sind.

### 3.2.4 Sprechen: Wie im ersten Jahr, sind wiederum Bilder ein guter Anlass zum Sprechen, aber nunmehr sollten die Studenten von der einfachen Beschreibung ausgehend, zusätzliche Informationen geben, die durch Interpretation gewisser Details des Bildes erschlossen werden können. Er sollte in der Lage sein, Emotionen und Erinnerungen zu

<sup>42</sup> *Ibidem.*



beschreiben, die vom Bild erweckt werden, oder auf ein allgemeines Thema eingehen, das zum Bild passt.

Wie bei der schriftlichen Produktion, werden auch bei der mündlichen Produktion argumentative Fähigkeiten gefördert z.B. durch Aufgaben, bei denen eine Entscheidung getroffen und auch begründet werden muss. Es kann auch hilfreich sein, den Studenten eine Rolle spielen zu lassen, um in der Klasse eine Situation zu schaffen in der Argumente und Gegenargumente angeführt werden z.B. zum Thema "Rauchverbot in öffentlichen Lokalen" wird die Klasse in Raucher und Nicht-Raucher getrennt.

Wie beim Schreiben wechseln auch hier Momente kontrollierten Sprechens mit Hilfe von Redemitteln und freier mündlicher Produktion ab. Im Idealfall sollten sich die Redemittel so weit mit der freien Produktion vermischen, dass sie wirklich als zum eigenen Wortschatz gehörig gefühlt werden.

Im zweiten Jahr wird auch die Fähigkeit der Studenten eingeübt, etwas längere Wortbeiträge zu leisten. Eine gute Gelegenheit ist hierzu das Projekt des zweiten Jahres, das auch eine mündliche Vorstellung und Bewertung des beschriebenen Unternehmens vorsieht.

3.2.5 Hören: Wie für das erste Jahr werden wieder Übungen zum Globalverstehen vorgesehen. Ein weiterer Ausbau dieser Fähigkeit ist die Nutzung der nach dem Informationsaustausch gewonnenen Notizen zur Erstellung eines schriftlichen Textes. Die Fähigkeit Gehörtes mit kurzen Notizen festzuhalten und danach erneut zu einem Text zusammen zu stellen, erscheint für Studenten im allgemeinen und für künftige Sprachvermittler von besonderer Bedeutung. Man könnte einwenden, dass auf diese Weise nicht klar ist, welche Kompetenz eigentlich gefördert wird und warum diese Übung als Hörübung klassifiziert wird. Trennt man die Übung aber in vier Phasen, wird klar, dass zwar nacheinander verschiedene Kompetenzen geübt werden, dass aber das Hören als erstes und wichtigstes Input ausschlaggebend ist:

1. Schritt 1: Hören: das ist die wichtigste Phase, da in dieser das Material für die weitere Verarbeitung gesammelt wird.

2. Schritt 2: Informationsaustausch: In dieser Phase sind Hören und mündliche Reaktion auf das Gehörte wichtig.
3. Schritt 3: Kurzer mündlicher Vortrag anhand der gesammelten Informationen in Plenum: in dieser Phase wird das Sprechen vor einem Publikum geübt.
4. Schritt 4: Schriftliche Verarbeitung des Materials zu einem Artikel: Diese letzte Phase kann auch zu Hause erfolgen, um den Studenten die Möglichkeit zu geben, mit Ruhe die gesammelten Informationen auszuwerten z.B. in einem Wörterbuch oder im Internet zu kontrollieren.

### 3.3. Training der Fertigkeiten im dritten Jahr

3.3.1 Schreiben: Der erste Schwerpunkt im dritten Jahre ist die Perfektionierung der schriftlichen Produktion bis zum Niveau C1, das weitgehende grammatikalische und lexikalische Korrektheit vorsieht. Das ist am Ende des dritten Jahres von großer Bedeutung, denn die Studenten sollten in der Lage sein, ihre Abschlussarbeit auf Deutsch zu schreiben.

Als Übungsmodelle für die schriftliche Produktion bieten sich hier wiederum der Leserbrief an sowie die schriftliche Ausarbeitung von Referaten anhand von Graphiken oder Statistiken. Es werden nunmehr auch stilistische Aspekte untersucht, z.B. Nominalisierung oder Verwendung des Präteritums statt des Perfekts in der Briefform. Zur Einübung besonderer Formen im schriftlichen Umgang eignet sich die Arbeit mit Musterbeispielen und deren Anpassung auf eine gegebene Situation (zum Beispiel die Umformung eines Anwaltsschreibens auf die Bedürfnisse eines Reisebüros.)

3.3.2 Übersetzen: Die möglichst perfekte Beherrschung dieser Fertigkeit gilt als zweiter Schwerpunkt im dritten Jahr. Es wird wieder wie im zweiten Jahr die kommunikative Übersetzung geübt, die auch bei der Sprachprüfung in gleicher Form wie im zweiten Jahr getestet wird. Für den Unterricht lassen sich aber auch freiere und realistischere Formen konzipieren. Z.B. "Übersetzen Sie einen Text in gekürzter Form für die Zielgruppe X". Die Studenten müssen nunmehr selbst entscheiden, welche Informationen sie verwenden und übersetzen wollen. Sie müssen also kür-



zen, vereinfachen, umformen: Prinzipiell ist alles erlaubt, solange sie keine Informationen "erfinden". Sehr wichtig ist dann natürlich die gemeinsame Auswertung, wobei die beste Version jene ist, die den Bedürfnissen der Zielgruppe am besten entspricht. Dies verlangt bei der Übersetzung ins Deutsche, auch lexikalische, grammatikalische und nicht zuletzt stilistische Korrektheit.

Im dritten Jahr wird nunmehr auch zunehmend die Übersetzung vollständiger Texte geübt und zwar vorwiegend von L2 in L1, da im Beruf hauptsächlich in die eigene Muttersprache übersetzt wird.<sup>43</sup> Im Grunde handelt es sich um eine Weiterführung der Prinzipien, die auch für die kommunikative Übersetzung gelten d.h. wir übersetzen keine Worte oder Sätze, sondern Konzepte, also müssen wir uns zuerst sehr eingehend dem Verständnis des Ausgangstextes widmen:

Schritt 1 Der Ausgangstext muss zuerst global verstanden werden.

Schritt 2 Schwierige Punkte im Text müssen genau überprüft werden, insbesondere bei Fachtexten.

Diese Vorarbeit wird von den Studenten oft unterschätzt, also sollte sie, zumindest anfänglich, in der Klasse mit Hilfe des Lektors erfolgen. Da die Studenten bei der Übersetzung vom Deutschen ins Italienische oft Schwierigkeiten verkennen, kann es auch angebracht sein, Übungen zur Kontrolle des Leseverständnisses einzubauen, um den Studenten klar zu machen, dass *die Kontrolle des Leseverständnisses nicht bei der Übersetzung erfolgt, sondern, dass die Phase der Übersetzung erst nach dem völligen Verständnis des Textes beginnen kann*. Wiederholte und gezielte Hinweise sollten die Studenten im Laufe des Jahres dazu bringen, schwierige Stellen selbst zu erkennen, da sich die größten Fehler bei der Übersetzung von der Fremdsprache in die Muttersprache gerade durch das

<sup>43</sup> Siehe hierzu auch Beitrag: Das Übersetzungstraining als Sprachvermittlung im Rahmen des Projektunterrichts "Prove in Itinere" im Studiengang "Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese" an der Universität Trient.

Verkennen der Schwierigkeiten oder durch übereilte Interpretation ergeben.

Die wirkliche Übersetzungsarbeit erfolgt dann in der nächsten Phase. Als Hilfe kann ein Paralleltext in der anderen Sprache dienen, der das gleiche Thema behandelt und somit sowohl dem Verständnis, als auch dem Auffinden des Wortschatzes und der "Einstimmung" in den Stil Zielsprache dient. Diese Texte können am Anfang vom Lektor zur Verfügung gestellt werden, das Endziel ist aber, dass der Student selbst lernt, Informationen zu finden. Dazu eignet sich besonders das multimediale Labor, das den Studenten in dieser Phase erlaubt, auf eine große Menge von Material zuzugreifen und selbst mit Hilfe von Suchmaschinen, die geeigneten Paralleltexte zu finden. Hier kommt auch erneut, die schon im ersten Jahr eingeübte Fähigkeit, Schlüsselwörter aus dem Text hervor zu heben, zum Tragen, da diese den Studenten helfen im Internet geeignete Paralleltexte zu finden.

3.3.3 Hören: Es werden nunmehr fast ausschließlich authentische Hörtexte verwendet, wobei die schon für das erste und zweite Jahr beschriebenen Übungsmodelle angewendet werden. Zusätzlich können Hörtexte und daraus entstehende Notizen auch für Übungen zum konsekutiven Dolmetschen verwendet werden: nach den Hör- und Austauschphasen geben die Studenten das Gehörte anhand der Notizen in der anderen Sprache wieder.

3.3.4 Sprechen: Auch hier sind die Übungsmodelle des zweiten Jahres geeignet, wobei die Fähigkeit auch einen längeren Wortbeitrag vor einem Publikum leisten zu können, weiter entwickelt werden sollte. Eine Möglichkeit hierzu ist zum Beispiel die Nutzung der schriftlichen Ausarbeitung eines Referats für einen kurzen Vortrag vor der Klasse. Diese Arbeit sollte in verschiedene Phasen aufgeteilt werden:

Schritt 1 Wahl des Themas und Auffindung des Materials (Graphiken und Statistiken) während des Tutorings im multimedialen Labor.

Schritt 2 Ausarbeitung des Referats in schriftlicher Form (zu Hause).



- Schritt 3 Korrekturphase mit dem Lektor beim Kolloquium.  
 Schritt 4 Vortrag vor der Klasse.

#### 4. Förderung der Lernerautonomie

Ein wichtiger Teil des Unterrichts, und zwar nicht nur im Bereich Fremdsprachen, sollte der Entwicklung einer autonomen Fähigkeit dienen, das eigene Lernen einzuschätzen, zu kontrollieren und gezielt zu verbessern. Der Lerner sollte in die Lage versetzt werden, seine Kenntnisse in Einklang mit den persönlichen Bedürfnissen und Interessen zu erweitern. Während des Unterrichts werden immer Phasen der Selbstkontrolle und Einschätzung eingeschaltet, sowie Tipps zur Förderung der Lernerautonomie gegeben. Zusätzlich wurde im akademischen Jahr 2003/2004 eine Tutoring-Stunde im multimedialen Raum eingeführt, um den Studenten bei der Auffindung von Material für das Selbststudium zu helfen. Im Laufe des Jahres kamen deutlich verschiedene Probleme zum Vorschein:

- *Den Studenten fällt es oft schwer, sich ein klare Aufgabe zu setzen.*
- *Ohne klare Aufgabenstellung surfen die Studenten von einer Seite zur anderen und haben das Gefühl, keine wirkliche Arbeit geleistet zu haben.*
- *Ohne eine Phase der Kontrolle durch den Lektor und nachträglicher Verbesserung durch den Studenten geht ein wichtiger Teil des Lernprozesses verloren.*
- *Die Arbeit mit der Sprache wird ihres kommunikativen Inhaltes entleert, wenn sie nicht mit einem Publikum, zumindest in der Person des Lektors oder eines Studienkollegen, geteilt werden kann.*

Daraus lässt sich klar folgern, dass das Endziel "autonomes Lernen" nur durch gezielte und konstante Betreuung erreicht werden kann. Es ist nicht genug den Studenten Übungsbeispiele, Materialien und eine Liste von Internet-Adressen zur Verfügung zu stellen und zu erwarten, dass sie sofort lernen, damit umzugehen.

Die zweite Beobachtung bezüglich der Tutoring-Stunde war:

- *Mit der Einführung des Projektunterrichts ist die Zahl der teilnehmenden Studenten und das Interesse an der autonomen Arbeit stark gestiegen.*

Das führt zu dem Schluss, dass ein klares Ziel und die Bewertung der geleisteten Arbeit den Prozess der Lernerautonomie ankurbeln.

Bei der Lösung einer möglichst realitätsnahen Aufgabenstellung, empfinden die Studenten die autonome Arbeit als wirklich ertragreich. Das zur Verfügung gestellte Material und die Strategien zur Internet-Recherche werden in ihrer konkreten Nützlichkeit erfahren und somit auch bewusst gelernt und angewendet.

#### 5. Konkrete Übungsbeispiele

Im folgenden werden verschiedene Übungen aus dem Lehrmaterialkörper zu den verschiedenen Kompetenzen angeführt. Die angeführten Beispielen stellen nur ein kleine Auswahl dar, eine Anregung, um möglichst kreativ mit der riesigen Menge an authentischem Input umzugehen, die uns heute dank der modernen Kommunikationsmittel zur Verfügung steht.

##### 5.1 Beispiel eines Arbeitsauftrages zur schriftlichen Produktion für das erste Jahr:

Wir sind 5 Wellnesshotels im Herzen der Alpen, im schönen Vinschgau und Meraner Land, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, auf das Wohl ihrer Gäste ganz besonderes Augenmerk zu legen. Aus diesem Zusammenschluss resultieren sehr interessante Vorteile für all jene Gäste, die ihren Wellnessurlaub bei uns verbringen. Sie finden diese Vorteile im Bereich "Dolce Vita Vorteile".





Uns alle verbindet dieselbe Philosophie mit denen wir Ihnen ihren Dolce Vita Urlaub zum Erlebnis machen möchten.

Dolce Vita heißt Zeit haben, um das Leben in vollen Zügen zu genießen. Dolce Vita ist der Hauch des südlichen Dolcefarniente, die Südtiroler Bergluft ergänzt mit mediterranem Sonnenschein und südlichen Lebenslust!

- 5x Genießen nur 1x bezahlen. Als Gast eines Dolce Vita Hotels stehen Ihnen die Türen aller 5 Hotels offen! Wasserwelten, Vitalbuffet, Saunalandschaften, Wellnessanlagen, ...
- Jedes Dolce Vita Hotel glänzt mit Badespaß und Wellness pur: alle Hotels mit Hallenbad, Freibad und Wellnessanlage.
- Tolle Wellness- und Fitnessprogramme mit unserer Wellnesstrainerin bringen Körper und Seele in Schwung.
- Freuen Sie sich auf eine Gratis-Spritztour mit unseren Dolce Vita Vespas.
- Das Vitalfrühstück am Nachmittag im Rahmen unserer 3/4 Verwöhpension macht Appetit: Snacks, Kuchen, Kaffee, Tee, Vitalsäfte, Obst, ... alles inklusive.
- Beim DINNERaround schlemmen und genießen Sie problemlos und bargeldlos in einem der 5 Dolce Vita Hotels... Sie haben die Wahl.

Fünfmal genießen – einmal bezahlen! Als Gast eines Dolce-Vita-Hotels stehen Ihnen die Türen aller fünf Hotels offen und natürlich tun sich auch die Pforten der modernen Wasserwelten, Saunalandschaften und der Wellnessanlagen auf. Beim DINNERaround schlemmen und gustieren Sie problemlos und bargeldlos in einem der fünf Dolce-Vita-Hotels – Sie haben die Wahl!

(Quelle: [www.suedtirol.com](http://www.suedtirol.com))

Da die Studenten schon mit verschiedenen Hotelbeschreibungen gearbeitet hatten, sollten sie nach dem Leseverstehen selbst überlegen, welche Zielgruppe ein solches Angebot anspricht. Gemeinsam wurde entschieden, dass wahrscheinlich ein Ehepaar mittleren Alters aus einer großen Stadt in Deutschland einen solchen Urlaub wählen würde, um sich von der anstrengenden Arbeit zu erholen. Sie fahren alleine, um Zeit für sich zu haben und das Wellness-Programm zu nutzen.

Der Arbeitsauftrag wurde also dementsprechend formuliert:

*Sie sind Frau oder Herr X aus Hamburg, 45 Jahre alt, und haben mit ihrem Partner/ ihrer Partnerin einen zweiwöchigen Urlaub in den Dolce Vita Hotels verbracht. Schreiben Sie Ihrer Freundin oder Ihrem Freund. Berichten Sie wie der Urlaub verlaufen ist, welche Angebote sie genutzt haben und empfehlen Sie ihr oder ihm auch einen solchen Urlaub zu planen.*

Auswertung der Arbeit:

Die Versetzung in eine andere Rolle, regt die Studenten dazu an, das Angebot von einem anderen Gesichtspunkt aus zu bewerten und erlaubt ihnen auch größere Freiheit bei der Produktion, da der resultierende Brief im Grunde nicht ihr persönlicher Brief ist, erlauben sie sich viel freier zu schreiben.

## 5.2 Beispiel zum Leseverstehen mit einem authentischen Text und Stundenbild des Lektors

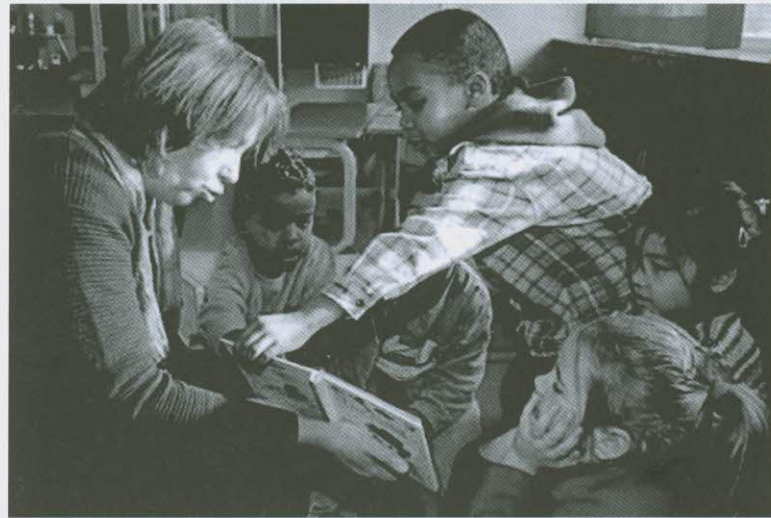
Bildungsmisere

Wenn Deutsch zur Fremdsprache wird

Im Hamburger Stadtteil Billbrook ist die Zweiklassengesellschaft längst Realität: 98 Prozent der Grundschüler kommen aus



dem Ausland und sprechen zu Hause nur ihre Muttersprache - das Schlagwort Integration wird zur Worthülse.



Früher fuhren die Hamburger nach Billbrook, um sich im Grünen zu entspannen. Heute gilt das Viertel als eines der ärmsten und am stärksten industrialisierten der Hansestadt. 2350 Menschen leben auf dem über sechs Quadratkilometer großen Gebiet im Hamburger Süden; 265 von ihnen sind Sozialhilfempfänger. Angesichts einer überdurchschnittlich hohen Kriminalitätsrate versuchen viele Eltern, ihre Kinder so früh wie möglich aus diesem sozialen Brennpunkt herauszubekommen.

Ein weiteres Problem: Unter den 170 Schülern der einzigen Grundschule vor Ort gibt es noch genau drei deutsche Kinder - von Integration kann nicht mehr die Rede sein. Im Unterricht gilt Deutsch mittlerweile als Fremdsprache, und selbst engagierte Pädagogen scheitern an den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler. Weil die meisten Kinder nur in der Schule überhaupt Deutsch sprächen, so Klassenlehrerin Karin Müller, werde Deutsch hier allmählich zur Kunst- und Schulsprache.

#### Hausbesuch-Tandem mit Lehrer und Sozialarbeiter

Obwohl die Lehrer außerordentlich bemüht sind und die Schule gut ausgestattet ist, kann der Unterricht allein auf Grund der unterschiedlichen Sprachniveaus nur in kleinen Gruppen stattfinden. Für Schuldirektor Ingolf Claaßen steht gleichwohl fest: Das Problem liegt keineswegs in der geografischen Herkunft der Kinder, sondern in den Familien. "Viele ausländische Kinder kommen aus intakten Familien, verhalten sich dementsprechend kooperativ und kommen gern zu Schule", so Claaßen.

Kinder von Erziehungsberechtigten, die selbst nie eine Schule besucht haben, geraten allerdings ins Hintertreffen: Ihre Eltern haben entweder wenig Interesse daran, den Nachwuchs überhaupt in die Schule zu schicken - oder sie können die Briefe der Lehrer und Elternvertreter nicht lesen, weil sie die deutsche Sprache nicht beherrschen beziehungsweise Analphabeten sind.

Die Pädagogen aus Billbrook reagierten prompt: Vorschullehrerin Uta Suchsland unternimmt regelmäßig Hausbesuche, um Eltern wie Kindern den Weg zurück in die Schule zu weisen und auf beiden Seiten die Motivation zu fördern. Stets an ihrer Seite: ein Sozialarbeiter, der ihr Anliegen in die jeweilige Sprache übersetzt.



SPIEGEL TV-Reporterinnen Birgit Großekathöfer und Anei Haukamp berichten über den Schullalltag in einem Hamburger Problemviertel - dort, wo Pisa in jeder Hinsicht ein Fremdwort ist.

Quelle: © SPIEGEL ONLINE 2003

URL: <http://www.spiegel.de/sptv/magazin/0,1518,247378,00.html>

Unterrichtsplanung mit dem Text « <i>Sprache als Mittel der Integration</i> »	
Lernziel(e): 1. Pragmatische Ebene: Sinnorientiertes Lesen eines authentischen Textes. 2. Theoretische Ebene Strategien entwickeln, Vorwissen aktivieren, Hypothesen bilden, gezielte Fragen stellen, Zusammenarbeit. Freies Sprechen (auf den Inhalt und nicht auf die sprachliche Form bezogen)	
Theoretische Begründungen Die Auseinandersetzung mit authentischen Texten gibt den Studenten die Möglichkeit, mit der natürlichen Sprache in Kontakt zu kommen und ihre Sprachentwicklung darauf aufzubauen. Authentische Texte stimulieren das Interesse und somit den Wunsch zu verstehen. Das Freie Sprechen mobilisiert maximal die bisherigen Kenntnisse und fördert die Lust zu experimentieren, d.h. Wortschöpfungen mit Hilfen der für die Fremdsprache gewonnenen Intuition zu schaffen.	
ARBEITSMITTEL	
Lehrperson	Student
Bei größeren Klassen Bilder und Titel auf Klarsichtfolie übertragen und mit Overhead-Projektor arbeiten.	Fotokopien Einsprachiges Wörterbuch (für die letzten Lesedurchgänge)

STUNDENVERLAUF			
Zeit	Material	Arbeitsauftrag	Anmerkungen
Ca.5 Min.	Zwei Bilder	Betrachten Sie die beiden Bilder, lassen Sie ihre Gedanken frei laufen und teilen Sie Ihrem Partner Ihre Eindrücke mit!	Die Studenten sollten dazu gebracht werden, über eine reine Beschreibung hinauszugehen.
Ca.10 Min.	Titel und Untertitel	Vergleichen Sie in der Gruppe ihre ersten Eindrücke mit dem Titel und formulieren Sie Hypothesen zum Inhalt des Artikels!	Bei der Gruppierung der Studenten kann eine eventuelle Heterogenität der Gruppe genutzt werden, um Synergien zu fördern.
5 Min.	Text	Lesen Sie den Text zügig durch! Halten Sie sich nicht bei unbekanntem Wörtern auf!	Länge des Textes für fortgeschrittene Lerner etwa 400 Wörter. Zeit: etwa die doppelte, die ein Muttersprachler zur Lektüre des Textes braucht.
Ca.10 Min.		Drehen Sie das Blatt um und tauschen Sie mit Ihrem Partner die gewonnenen Informationen aus!	Der Informationsaustausch gibt den Studenten Impulse für den zweiten Lesedurchgang.
5 Min.		Lesen Sie den Text nochmals	Die Arbeit mit unter-



10 Min.	durch!  Tauschen Sie Ihre Informationen mit einem anderen Partner aus!	schiedlichen Partnern fördert die Freude an der Kommunikation und trägt zur Schaffung einer angenehmen Atmosphäre bei.  Lerner soll selbst entscheiden, was für ihn wichtig sind.
5 Min.	Lesen Sie den Text nochmals durch und unterstreichen Sie 3 oder 4 Wörter, die Ihnen besonders wichtig erscheinen.	
10 – 20 Min.	Versuchen Sie, die wichtigen Wörter mit Hilfe des Wörterbuchs zu verstehen!  Fragen Sie die anderen Kursteilnehmer und den Kursleiter!  Lesen Sie den Text nochmals durch!	In dieser Phase können sich interessante Anstöße für eine abschließende Besprechung des Textes ergeben. Je nach Bedürfnis der Gruppe können mehr Lesedurchgänge mit anschließendem Informationsaustausch durchgeführt werden

**Auswertung:**  
 Alle Studenten waren am Ende der Aktivität in der Lage, den Text global zu erfassen und das Thema auf den eigenen Erfahrungsbereich zu übertragen.  
 Bei der Arbeit mit dem Partner hatten alle Studenten die Möglichkeit zu sprechen, und es zeigte sich die Freude am Kontakt und die Fähigkeit, vom Anderen zu lernen und eigenes Wissen weiter zu geben.  
 In der letzten Phase wurden durch Fragen der Studenten interessante Diskussionsthemen aufgeworfen z.B. "Was bedeutet intakte Familie?". Einige Studenten leisteten interessante Beiträge zu Initiativen an italienischen Schulen.

**Nachträgliche Verwendung des Textes**  
 Der global verstandene Text steht dem Lehrer und den Kursteilnehmern als Material für verschiedene Aktivitäten zur Verfügung:

- Analytisches Lesen: Suche nach einem bestimmten Detail im Text und anschließende gemeinsame Entdeckung der Regelmäßigkeiten (im konkreten Beispiel "Suchen Sie alle Substantive, die Personen bezeichnen!")
- Freie schriftliche Produktion: Die aus dem Artikel, dem Gespräch mit den Partnern und der abschließenden Diskussion gewonnen Eindrücke werden schriftlich verarbeitet (diese Produktion wird nur auf den Inhalt hin kontrolliert).
- Formorientierte schriftliche Produktion: z.B. Leserbrief
- Formorientierte schriftliche Übung: Lückentext.
- Übersetzung

**5.3 Modell eines Leserbriefes mit Redemitteln.**

Leserbrief

...	Absender (Name, Anschrift) Ort, Datum
..., den ...	
...	Empfänger (Name, Anschrift)
Ihr Artikel vom ... mit dem Titel ...	Betreff
Sehr geehrte Damen und Herren,	Anrede
	Einleitung
	Hauptteil
Mit freundlichen Grüßen	
...	Grußformel



	Unterschrift
--	--------------

Arbeitsauftrag:  
*Sie haben den Artikel Wenn Deutsch zur Fremdsprache wird gelesen.*

*Schreiben Sie einen Leserbrief an die Zeitung.  
 Lesen Sie zuerst die Inhaltspunkte und die Redemittel.*

#### Inhaltspunkte

#### Redemittel

1. Warum schreiben Sie?	Bezug nehmen auf den Artikel / Grund für das Schreiben nennen In der Ausgabe vom ... las ich den Artikel/Bericht ... zum Thema ... Mit großem Interesse las ich vor wenigen Tagen ... Ich fühle mich direkt angesprochen, weil/denn ...
2. Sind Sie damit einverstanden, dass die Familien das Problem sind?	Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken Für mich ... / Meiner Meinung nach ... / Meines Erachtens nach ... Ich bin (nicht) der Meinung, dass ...
3. Was halten Sie von dem Projekt Hausbesuch-Tandem?	Ich glaube / finde (nicht), dass ... Ich bin davon überzeugt, dass ... Ich kann (wirklich) nicht verstehen, warum ...  Ergänzen Man darf (auch) nicht vergessen, dass ... Man sollte (andererseits) auch bedenken, dass ... Aus eigener Erfahrung weiß ich, ... Soviel ich weiß, ...

4. Wie ist die Situation in ihrem Heimatland?	Situation im Heimatland beschreiben Bei uns (in ...) ... In meiner Heimat ...
5. Wie könnte man Ihrer Meinung nach ausländischen Kindern und ihren Familien am besten helfen?	Vorschläge machen Man könnte (vielleicht/sogar) ... Es wäre gut / sinnvoll ... Ich würde (z.B.) vorschlagen / dafür plädieren .... zu ... Ich würde es für sinnvoll / das Beste halten, wenn ...
Tipps: Sätze und Abschnitte kann man miteinander verbinden, z.B. mit Hilfe von und, weil, da, denn, deshalb, obwohl, trotzdem, aber, dagegen, nur, doch, wenn, dann, auch, übrigens, allerdings, vielleicht, ...	

#### Auswertung:

Da die Punkte für den Arbeitsauftrag zum Leserbrief von den Studenten selbst bei der Phase des sinnorientierten Lesens formuliert und für die Aufgabenstellung aufgegriffen wurden, hatten die Studenten auch Interesse an der schriftliche Formulierung und Vertiefung ihrer Gedanken.

Abschließend wurden die Leserbriefe in der Klasse ausgetauscht und in Kleingruppen kommentiert.

#### 5.4. Beispiele zum kreativen Schreiben

1. Als Arbeitsauftrag diente eine Bildgeschichte aus der Reihen "Vater und Sohn". Die Studenten hatten den Auftrag die Bilder zu ordnen und eine Geschichte zu schreiben.

#### DER FISCH HUGO

Vater und Sohn gehen ans Meer um ihren Fisch Hugo zu befreien. Sie werfen den kleinen Hugo ins Wasser, aber plötzlich



kommt ein großer Fisch, Moby Dick, und frisst den kleinen Hugo. Der Vater beschließt also den großen Fisch zu fangen, um Hugo zu retten.

Mit dem großen Fisch in einem Eimer gehen sie zurück nach Hause und dort schneiden sie seinen Bauch auf.

Und wie Rotkäppchen aus dem Bauch des Wolfes, taucht Hugo aus dem Bauch des großen Fisches.

Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

(Produktion eines Studenten des ersten Jahres)

2. Der Arbeitsauftrag lautete: Beschreiben Sie eine besondere Familie!

#### DIE FAMILIE WÜSTE

Die Familie Wüste beschließt auf Reisen zu gehen. Da es Fasching ist, fährt sie verkleidet nach Venedig. Dort findet der Karnevalsanzug statt. Sie sitzen verkleidet im Auto: Die Mutter als Kamel, der Vater als Palme, die Tochter Pollon als Araber und die Tante Zara als Kaktus.

Die "Oasen-Familie" fällt in der Menge sofort auf. Ungeduldigen Kindern fallen die Verkleideten zum Opfer: Sie versuchen auf dem Kamel zu reiten und der Palme die Nüsse zu entreißen, während der Kaktus alle sticht.

Der Araber flieht zum Turm von San Marco und fleht vergebens "Öffne dich, Sesam."

Als der Rest der Familie hinzukommt, rennen sie alle zusammen weg. Plötzlich sehen sie einen Teppich am Boden liegen, einfach so mitten auf der Straße.

Sie setzen sich darauf und auf einmal ... erheben sie sich in die Lüfte und fliegen nach Arabien.

Und seitdem hat sie niemand mehr gesehen!

(Produktion eines Studenten des ersten Jahres)

Auswertung: Die angeführten Texte, die selbständig von den Studenten erstellt und in einer anschließenden gemeinsamen Korrekturphase verbessert wurden, zeigen zu welcher kreativen

Arbeiten die Studenten schon im ersten Jahr fähig sind. An der Ausdrucksform und dem Wortschatz erkennt man, dass der Verfasser des zweiten Textes über größere Sprachkenntnisse verfügt, aber auch der einfachere, erste Text erzählt eine gelungene Geschichte. Somit ist diese Arbeit besonders für nicht homogene Gruppen geeignet, da jeder Student mit den sprachlichen Mitteln, die ihm zur Verfügung, kreativ werden kann. Die Erfahrung, dass auch mit beschränkter Mittel Kreativität möglich ist, bedeutet ein großes Erfolgserlebnis für die Studenten.



5.5. Mögliche Arbeitsaufträge für die kommunikative Übersetzungen von Italienisch auf Deutsch für das dritte Jahr



Ore 10: lezione di lingua sarda. Al-Tateneo di Cagliari? No, alla Waseda University di Tokyo, una delle migliori università private del Giappone. In cattedra c'è un professore minuto, gesticoloso come un mediterraneo, ma i suoi occhi a mandorla tradiscono le origini nipponiche. È Shigeaki Sugeta, 70 anni, professore di linguistica romanza con una passione per il sardo. «Mi stupisce che in continente questa lingua sia così trascurata... In continente?». Sì, insomma, in Italia non la si studia abbastanza.

In Sardegna il professor Sugeta è ormai una celebrità, ma all'inizio, quando si avventurava in Barbagia, dove un giapponese non facevano mai visto, per incontrare pastori e contadini deve aver creato un po' di scompiglio. Tutto comincia nel '64, quando lo studente Sugeta è a Firenze per specializzarsi in storia della lingua italiana. «Viaggiai molto, perché oltre all'italiano, volevo conoscerne i dialetti del vostro Paese. Sono capitato anche in Sardegna: da allora non ho più steso di tornarci».

Negli ultimi trent'anni, ogni estate il professor Sugeta è sbarcato sull'isola per esplorarla in lungo e in largo, a bordo di autobus di linea, alla ricerca di parole e modi di dire sconosciuti. Ogni occasione è buona, anche la più imprevedibile. «Come quella volta che a Olena fui invitato a un matrimonio», racconta Sugeta. «L'unico ristorante della città era occupato da un banchetto di nozze. Usai, ma poco dopo mi sentii afferrare alle spalle: era un parente degli sposi che mi invitava a mangiare con loro. Fu una giornata fruttuosa perché parlai con molte persone, ma riuscii ad alzarmi da tavola solo alle cinque del pomeriggio». Episodio impensabile in Giappone, tanto che un editore di Tokyo chiese a Sugeta di farne un articolo.

Sono però ben altre le opere di cui il professore va fiero. A cominciare dal *Su bocobolatu sinotticu - nugoresu - giapponese - italiana*, pubblicato in Giappone nel '84 e in Sardegna nel 2000. È un dizionario di appena 86 pagine, che però permette di farsi un'idea del nugoresu e, volendo, anche del giapponese. Stogliandolo, per esempio, si scopre che bambino si dice «pipiu»



**Il Giappone ci fa scuola: salvate la lingua sarda**

Lui, il professor Sugeta, l'idioma dell'isola lo insegna addirittura all'università di Tokyo. Non solo: ha scritto anche un vocabolario. E dice: se sparirà, ve ne pentirete voi del continente. / di Luca Fraioli

nella Sardegna centrale e -kodomo- dalle parti di Tokyo. Niente a che vedere, però, con il libro che Sugeta pubblicherà entro un anno: una grammatica sarda scritta in giapponese.

Ma davvero all'altro capo del mondo c'è qualcuno a cui interessano campidanesi, nuoresi e sassaresi? «Certo, per esempio gli studenti del mio corso di linguistica romanza», risponde Sugeta. «Le lezioni di sardo li aiutano a capire la transizione dal latino alle lingue moderne come lo spagnolo, il francese e l'italiano. Ora però Sugeta ha aperto un nuovo filone di ricerca: «Sono convinto che nel sardo si possano trovare anche tracce di lingue prelatine. Motivo in più per studiarlo e in-

ve in Italia continuate a trascurarlo». «È vero», dice Tullio De Mauro, professore di storia della lingua italiana all'Università La Sapienza di Roma. «Tranne che negli atenei sardi, non ci sono insegnamenti specifici. Qualcosa si fa nei corsi di dialettologia, ma già il fatto di assimilare il sardo agli altri dialetti tradisce la nostra incultura». «Una cosa in comune con i dialetti però c'è: il rischio di scomparire. «Si dovrebbe creare una lingua scritta unificata», suggerisce Sugeta. «Potrebbe affiancare l'italiano a livello regionale, così come in Spagna il catalano. Forse, così si garantirebbe la sopravvivenza del sardo, ma è solo l'idea di uno straniero».

«Ma quale straniero», dice De Mauro, «ormai Shigeaki è uno di noi. Quando lo incontrai per la prima volta a Firenze nel '63 si comportava come un giapponese: mi venne incontro tutto ceremonioso. Ma oggi la cose incomprensibili per i suoi connazionali». Per esempio? «Prima di partire si abbraccia», risponde De Mauro, «e abbraccia anche le nostre signore». Quando si è congedato da noi, invece, ha accennato il classico inchino, ma al posto di sayonara ha detto «Adios», in perfetto sardo.

abba	il verbo	acqua
abbare	il verbo	abbigliamento
abbare	il verbo	abbigliamento
abbare	il verbo	abbigliamento
abbare	il verbo	abbigliamento
abbare	il verbo	abbigliamento
abbare	il verbo	abbigliamento
abbare	il verbo	abbigliamento
abbare	il verbo	abbigliamento
abbare	il verbo	abbigliamento

Il vocabolario sinottico scritto dal professor Sugeta: i termini sardi sono tradotti in giapponese e italiano.

(Quelle: Il Venerdì di Repubblica) Arbeitsauftrag :

Sie haben den Artikel "Il Giappone ci fa scuola: salvate la lingua sarda" gelesen.

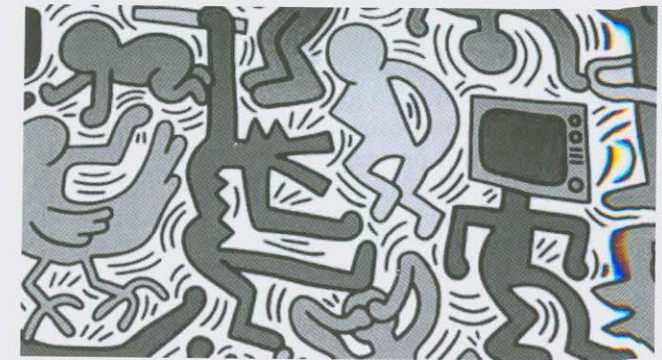
Schreiben Sie einem deutschen Freund, der sich für Sprachen interessiert und berichten Sie von Professor Sugeta und beschreiben Sie seine Tätigkeit.

Erwähnen Sie folgende Punkte:

- Wo hält er seine Vorlesungen?
- Wie entstand sein Interesse für Sardisch?
- Was macht er jeden Sommer?
- Warum interessieren sich seine Studenten für Sardisch?
- Wird die Sprache auch an italienischen Universitäten studiert?
- Welche Gefahr läuft diese Sprache?

Auswertung:

Als persönlicher Brief und dank der relativ einfachen Fragen, wurde die Aufgabe von den Studenten leicht gelöst.



Il murale di Pisa (1989)

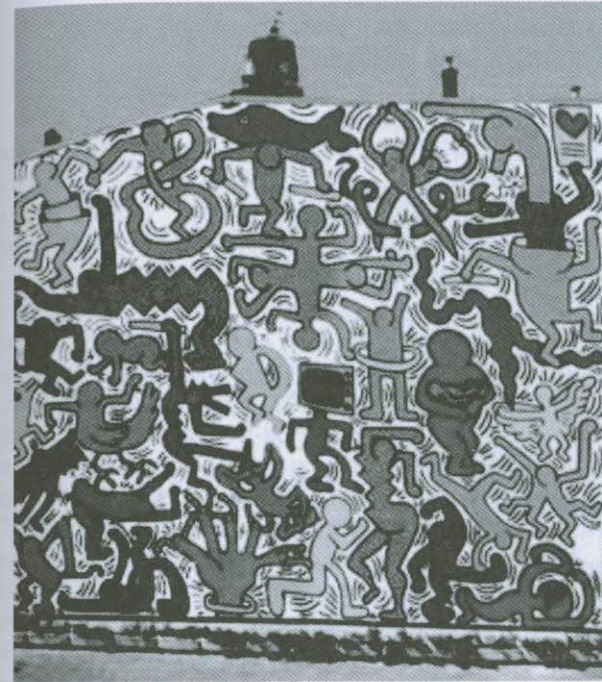
L'idea di realizzare un murale a Pisa nasce in modo casuale a seguito dell'incontro per strada a New York tra Haring e un giovane studente pisano. Il tema è quello dell'armonia e della pace nel mondo, visibile attraverso i collegamenti e gli incastri tra le 30 figure che, come in un puzzle, popolano i centottanta metri quadrati della parete del Convento di Sant'Antonio.

Ogni personaggio rappresenta un diverso "aspetto" del mondo in pace: le forbici "umanizzate" sono l'immagine della collaborazione concreta tra gli uomini per sconfiggere il serpente, cioè il



male, che stava già mangiando la testa della figura accanto, la donna con in braccio il bambino rimanda all'idea della maternità, i due uomini che sorreggono il delfino al rapporto con la natura. Sceglie colori dalle tonalità sottili, che attenuano la violenza cromatica che lo aveva da sempre contraddistinto, recuperando in parte i colori dei palazzi pisani e della città nel suo complesso, per rendere l'opera compatibile con il contesto socio ambientale dove è collocata. È l'unica opera di Haring che viene concepita sin dall'inizio come "permanente", non effimera e destinata a scomparire nell'uso o nella serialità della comunicazione di massa, infatti impiega più tempo ad eseguirla: una settimana, rispetto all'unico giorno con cui era abituato a realizzare gli altri murali.

Il primo giorno disegna da solo la linea di contorno nera, senza bozzetto preparatorio, poi nei restanti giorni, aiutato da degli studenti e dagli artigiani della Caparol Center, che ha fornito le vernici scegliendo delle tempere acriliche che potessero mantenere intatta la qualità dei colori per molto tempo, esegue la colorazione. Il murale ha insolitamente un titolo: "TUTTOMONDO", parola che riassume la sua costante ricerca di incontro e di identificazione con il pubblico, esemplificata in questo caso dal personaggio giallo che cammina, o che corre, posto al centro della composizione sullo stesso piano di un ipotetico passante. I trenta personaggi del murale hanno la vitalità e l'energia tipiche di Haring e del suo incessante fervore creativo che gli ha consentito di lasciare, pochi mesi prima della morte per Aids, un'opera che è prima di tutto, un inno alla vita.



#### Arbeitsauftrag:

*Sie begleiten eine Gruppe deutscher Touristen nach Pisa. Es ist auch eine Besichtigung des Werks von Keith Haring vorgesehen. Verwenden Sie die Informationen aus dem italienischen Text, die Ihnen besonders wichtig erscheinen, und schreiben Sie eine kurze Beschreibung für die Teilnehmer an der Reise.*

#### Auswertung:

Bei der Arbeit an dieser Aufgabe wurde den Studenten klar, dass auch ein italienischer Ausgangstext vor der Übersetzung sehr genau gelesen und interpretiert werden muss. Bei den ersten Versuchen stießen die Studenten auf erhebliche Schwierigkeiten bei der Übertragung der italienischen Ausdruckformen. Als Lösung wurde eine Liste mit Stichpunkten gemacht und diese wurden dann auch mit Hilfe der Abbildung des Werkes zu einem deutschen Text zusammengesetzt. Das Ergebnis waren einfachere Texte, die zwar nicht dem Stil des Ausgangstextes entsprachen aber der informativen Funktion Genüge leisteten.



## 5.6 Arbeitsauftrag für die Übersetzung

22. Oktober 2004  
22:12 Entführte Margaret Hassan bittet um Rückzug britischer Truppen  
Video der am Dienstag verschleppten CARE-Leiterin veröffentlicht: "Ich will nicht wie Bigley sterben"

Kairo/London - Die britische Geisel Margaret Hassan (59) hat in einer von ihren Entführern aufgezeichneten Videobotschaft um ihr Leben gefleht und die britische Regierung zum Rückzug ihrer Truppen aus dem Irak aufgefordert. "Bitte, bitte, ich bitte Euch Briten, helft mir", fleht Hassan in dem Video, von dem der arabische Fernsehsender Al-Jazeera am Freitag Ausschnitte zeigte. "Ich will nicht wie Bigley sterben. Bitte helfen Sie mir, dies könnte meine letzte Stunde sein", sagt sie weiter. Der Ingenieur war von der Terrororganisation Al-Tawhid wa al-Jihad von Abu Musab al-Zarqawi vor einer Woche enthauptet worden.

Britische Regierung lehnt Stellungnahme zu Hassan-Video ab

Der britische Außenminister Jack Straw hat die Videobotschaft der im Irak verschleppten Geisel Margaret Hassan als "erschütternd" bezeichnet. In einer am Freitagabend in London veröffentlichten Erklärung forderte Straw die sofortige Freilassung der 59 Jahre alten Chefin der Hilfsorganisation Care International im Irak. Hassan hat einen britischen und einen irakischen Pass.

In dem Video hatte Hassan (59) unter Tränen an den britischen Premierminister Tony Blair appelliert, britische Soldaten

aus dem Irak zurückzuziehen "und nicht nach Bagdad zu verlegen." Sie wolle nicht sterben.

Straw erklärte, er habe das größte Mitgefühl für die Familie der Entführten. Hassan habe über 30 Jahre lang für das irakische Volk gearbeitet. "Wir hoffen, dass alle Iraker mit uns zusammen ihre sofortige Freilassung fordern."

Auch der irische Ministerpräsident Bertie Ahern appellierte an die Entführer ihre Geisel freizulassen. Die Entführung Margaret Hassans sei ein "grausamer und schockierender Akt", hieß es in einem am Freitagabend in Dublin veröffentlichten "persönlichen Appell" von Ahern. Hassan (59) wurde in Dublin geboren. Sie habe sich viele Jahre lang selbstlos für ihre Landsleute im Irak eingesetzt, erklärte Ahern. "Ich appelliere im Namen der Regierung und der Bevölkerung von Irland an die Geiselnahmer, sie sofort freizulassen."

In Londoner Regierungskreisen war zuvor betont worden, dass die britische Regierung Verhandlungen mit Entführern ablehnt. Bisher ist nicht bekannt, welche Gruppe für die Geiselnahme von Hassan verantwortlich ist.

Am Dienstag verschleppt

Hassan, die Leiterin der irakischen Projekte der Hilfsorganisation CARE International, war am Dienstag in Bagdad auf dem Weg zur Arbeit verschleppt worden. Es ist nach wie vor unklar, wer hinter der Geiselnahme steckt. Das britische Außenministerium in London teilte am Freitag weiter mit, die Kidnapper hätten sich noch nicht gemeldet. Hassans Mann Tahsin Ali Hassan sagte laut der britischen Nachrichtenagentur PA: "Ich weiß nicht, wer



sie entführt hat, aber sie sollten wissen, dass meine Frau fast ihr ganzes Leben für die irakische Bevölkerung gearbeitet hat und sich selbst als Irakerin betrachtet.” (APA/dpa/Reuters)

Quelle:  
www.diezeit.de

22. Oktober 2004 22:12 Messaggio ai britannici della responsabile di 'Care International' su Al Jazeera: "Aiutatemi. Forse le mie ultime ore"

Quelle: Quelle: Video-appello di Margaret Hassan  
www.larepubblica.it "Convincete Blair a ritirarsi"

BAGDAD -

"Aiutatemi. Dite a Blair di ritirare le truppe dall'Iraq". Visibilmente tesa, Margaret Hassan, la responsabile dell'organizzazione umanitaria 'Care International' rapita in Iraq il 19 ottobre scorso, è apparsa in un video trasmesso da Al Jazeera e ha lanciato un messaggio ai cittadini britannici per chiedere loro aiuto. "Queste potrebbero essere le mie ultime ore, aiutatemi", ha detto nel suo disperato appello la volontaria di origini britanniche e nazionalità irachena. Nel messaggio, rivolto direttamente al suo popolo, la donna che da trent'anni vive in Iraq continua: "Britannici, chiedete a Blair di far uscire le truppe dall'Iraq e di non farle venire qui a Bagdad. Questo è il motivo per cui mi hanno rapita. Per favore, per favore salvatemi aiutatemi".

La Hassan, con la voce rotta dal pianto, dice poi di non voler morire come Bigley, l'ostaggio britannico giustiziato dal gruppo terroristico guidato dal giordano Musab Al-Zarqawi. (...)

A parere di Hassan, le autorità di Londra "stanno facendo affermazioni, a proposito di

coloro di cui Margaret è ostaggio, che potrebbero provarli". E aggiunge: "Non credo che si tratti soltanto di lei, ha a che fare con l'agenda del governo britannico, è una specie di propaganda".

Il marito della volontaria sequestrata prosegue denunciando che, a dispetto delle dichiarazioni ufficiali sul caso, il governo di Blair finora non l'ha contattato. "Se davvero i britannici stanno facendo qualcosa con la finalità di liberare Margaret", osserva, "temo proprio che nessuno mi abbia comunicato di che cosa si tratti".

L'uomo afferma che, al contrario di quelle del Regno Unito, le autorità di Dublino con lui si sono messe in contatto e seguono da vicino gli sviluppi della vicenda, dopo aver rivolto un appello ai rapitori affinché l'operatrice umanitaria sia rilasciata.

Schritt 1: Vom-Blatt-Übersetzung Deutsch-Italienisch<sup>44</sup>

Schritt 2: Schriftliche Übersetzung Italienisch-Deutsch

Auswertung:

Mit Hilfe des Paralleltexes gelang es den Studenten, und zwar vor allem jenen, die regelmäßig den Unterricht besuchen, den italienischen Text in der schriftlichen Übersetzung sinngemäß und nicht wortwörtlich zu übertragen.

<sup>44</sup> Siehe hierzu auch Beitrag: Das Übersetzungstraining als Sprachvermittlung im Rahmen des Projektunterrichts "Prove in Itinere" im Studiengang "Mediazione Linguistica per il Turismo e le Imprese" an der Universität Trient.



### 5. 7. Übungsbeispiel zum Hörverstehen:

Um das Thema Unternehmen zu vertiefen, kann man auf authentische Hörmaterialien im Internet zurück greifen. Beispielsweise beschreibt der Konzern Bayer seine Unternehmensphilosophie und seine gesellschaftsrechtliche Gliederung unter anderem auch in Form eines Video-Clips.

[www.bayer.de](http://www.bayer.de)

Das Video dauert vier bis fünf Minuten und beschreibt die Gründung des Konzerns, die Produktpalette, die Innovationen durch Forschung und die Zukunftsvisionen des Konzerns.

Man kann das selbe Hörmaterial für mehrere Übungstypologien verwenden: Zum einen kann die Werbesprache analysiert und kommentiert werden und die jeweiligen mediatischen Mittel um Kunden anzuwerben.

Andererseits kann der Transfer der Fachsprache in einem praktischen Kontext beobachtet werden.

1. Schritt 1: Die Studenten schreiben während der Vision Notizen und bearbeiten diese in Form einer Graphik.
2. Schritt 2: Die Studenten beantworten drei unternehmensbezogene Fragen auf italienisch mit dem Ziel die deutschen Fachwörter angemessen in die italienische Sprache zu übertragen.

Nachrichten hören und verstehen ist ein weiteres Ziel der Hörübungen dazu bietet sich unter anderen die Webseite [www.dw-world.de](http://www.dw-world.de) an. Dazu können die im Teil 1.3 Übungsformen beschriebenen Übungen durchgeführt werden.

### 6. Schlusswort

Als Abschluss erlaube ich mir noch eine ganz persönliche Bewertung der Arbeit mit dem angeführten Material. Im Vergleich zur Arbeit mit einem vorgefertigten Lehrbuch ist es eine wahre Befreiung endlich auch Material mit den Studenten zu teilen, das einen selbst beim Lesen angeregt hat, das man interessant und lesenswert gefunden hat. Das führt auch zu einem persönlicheren Verhältnis, das dem Spracherwerb auf jeden Fall zuträglich ist: Mit jedem Lese- oder Hörtext, den der Lektor seinen

Studenten bringt, zeigt er auch einen Teil seiner Persönlichkeit und seiner Interessen und die Studenten lernen dies zu schätzen. Auch Texte, die nicht unbedingt dem Geschmack der Studenten entsprechen, werden mit weit größerer Bereitschaft aufgenommen, wenn die Studenten fühlen, dass die Lehrperson dieses Material für sie gesucht hat und den Wunsch hat, es mit ihnen zu teilen. Dieses Verhältnis fördert indirekt auch die Lernerautonomie, denn die Studenten fühlen sich dazu angeregt, selbst Material zu suchen und es untereinander und auch mit dem Lektor zu teilen.



VOLUMI PUBBLICATI NELLA COLLANA «LABIRINTI»

- 1 *L'angelo dell'immaginazione*, a cura di Fabio Rosa, 1992.
- 2 *Ercole in Occidente*, a cura di Attilio Mastrocinque, 1993 (esaurito).
- 3 *I grandi santuari della Grecia e l'Occidente*, a cura di Attilio Mastrocinque, 1993.
- 4 «*Il mio nome è sofferenza*». *Le forme e la rappresentazione del dolore*, a cura di Fabio Rosa, 1993.
- 5 *Carlo Battisti, glottologo e attore neorealista*, a cura di Emanuele Banfi, 1993.
- 6 *Culti pagani nell'Italia settentrionale*, a cura di Attilio Mastrocinque, 1994.
- 7 Paolo Bellini, *La «Descrizione della Pollonia» di Fulvio Ruggieri*, 1994.
- 8 *Immagini del corpo in età moderna*, a cura di Paola Giacomoni, 1994.
- 9 Paolo Gatti, *Synonyma Ciceronis. La raccolta 'Accusat, lacescit'*, 1994.
- 10 *Problemi dell'educazione alle soglie del Duemila. Scritti in onore di Franco Bertoldi*, a cura di Olga Bombardelli, 1995.
- 11 *La domanda di Giobbe e la razionalità sconfitta*, a cura di Claudio Gianotto, 1995.
- 12 *Femminile e maschile tra pensiero e discorso*, a cura di P. Cordin - G. Covi - P. Giacomoni - A. Neiger, 1995.
- 13 *Pothos. Il viaggio, la nostalgia*, a cura di Fabio Rosa e Francesco Zambon, 1995.
- 14 *Viaggi e viaggiatori nelle letterature scandinave medievali e moderne*, a cura di Fulvio Ferrari, 1995.
- 15 *Sei lezioni sul linguaggio comico*, a cura di Emanuele Banfi, 1995.
- 16 *Dudone di San Quintino*, a cura di Paolo Gatti e Antonella Degl'Innocenti, 1995.
- 17 Jan Władysław Woś, *La nonciature en Pologne de l'archevêque Hannibal de Capoue (1586-1591)*, 1995.
- 18 *La 'seconda prosa'. La prosa russa negli anni '20 e '30 del Novecento*, a cura di T. V. Civ'jan - D. Rizzi - W. Weststeijn, 1995.



- 19 *Visioni e archetipi. Il mito nell'arte sperimentale e di avanguardia del primo Novecento*, a cura di F. Bartoli - R. Dalmonte - C. Donati, 1996 (esaurito).
- 20 *I silenzi dei testi. I silenzi della critica*, a cura di Carla Locatelli e Giovanna Covi, 1996 (esaurito).
- 21 Luca Pietromarchi, *La 'Quête de Joie' di Patrice de La Tour du Pin*, 1995.
- 22 *Analisi e canzoni*, a cura di Rossana Dalmonte, 1996.
- 23 Lady Mary Montagu, *Lettere scelte*, a cura di Giovanna Silvani, 1996.
- 24 *Dall'Indo a Thule. I greci, i romani, gli altri*, a cura di Antonio Aloni e Lia De Finis, 1996 (esaurito).
- 25 *Miscillo flamine. Studi in onore di Carmelo Rapisarda*, a cura di Antonella Degl'Innocenti e Gabriella Moretti, 1997.
- 26 *La memoria pia. I monumenti ai caduti della Prima guerra mondiale nell'area trentino-tirolese*, a cura di Gianni Isola, 1997.
- 27 *Atti del Secondo Incontro di Linguistica greca*, a cura di Emanuele Banfi, 1997.
- 28 *Archivio italo-russo*, a cura di Daniela Rizzi e Andrej Shishkin, 1997.
- 29 *Parallela 6: italiano e tedesco in contatto e a confronto*, a cura di P. Cordin - M. Iliescu - H. Siller Runggaldier, 1998.
- 30 *Critical Studies on the Feminist Subjects*, a cura di Giovanna Covi, 1997.
- 31 *Tra edificazione e piacere della lettura: le Vite dei santi in età medievale*, a cura di Antonella Degl'Innocenti e Fulvio Ferrari, 1998.
- 32 *Descrizioni e iscrizioni: politiche del discorso*, a cura di Carla Locatelli e Giovanna Covi, 1998.
- 33 *Dalla tarda latinità agli albori dell'Umanesimo: alla radice della storia europea*, a cura di Paolo Gatti e Lia de Finis, 1998.
- 34 Francesco Bartoli, *Figure della melanconia e dell'ardore. Saggi di ermeneutica teatrale*, 1998.
- 35 Theodor Storm, *'Immensee' e altre novelle*, a cura di Fabrizio Cambi, 1998.
- 36 *Pause, interruzioni, silenzi. Un percorso interdisciplinare*, a cura di Emanuele Banfi, 1999.
- 37 Friedrich Hebbel, *Schnock. Un dipinto olandese*, a cura di Alessandro Fambrini, 1998.
- 38 Elena Rosanna Marino, *Gli scolî metrici antichi alle 'Olimpiche' di Pindaro*, 1999.
- 39 *Reinventare la natura. Ripensare il femminile*, a cura di P. Cordin - G. Covi - P. Giacomoni - A. Neiger, 1999.
- 40 *Percorsi socio- e storico-linguistici nel Mediterraneo*, a cura di Emanuele Banfi, 1999.
- 41 *L'occhio, il volto. Per un'antropologia dello sguardo*, a cura di Francesco Zambon e Fabio Rosa, 1999.
- 42 Ignazio Macchiarella, *Introduzione al canto di tradizione orale nel Trentino*, 1999.
- 43 *Dalla lirica al teatro: nel ricordo di Mario Untersteiner (1899-1999)*, a cura di Luigi Belloni - Vittorio Citti - Lia de Finis, 1999.
44. Michio Fujitani, *Shinkyoku, il canto divino. Leggere Dante in Oriente*, introduzione di Emanuele Banfi, 2000.
- 45 *Giuseppe Fraccaroli (1849-1918) Letteratura, filologia e storia fra Otto e Novecento*, a cura di Alberto Cavarzere e Gian Maria Varanini, 2000.
- 46 *Tutti i lunedì di primavera. Seconda rassegna europea di musica etnica dell'Arco Alpino*, a cura di Rossana Dalmonte e Ignazio Macchiarella, 2000.
- 47 *Co(n)texts: Implicazioni testuali*, a cura di Carla Locatelli, 2000.
- 48 Jan Władysław Woś, *Politica e religione nella Polonia tardomedioevale*, 2000.
- 49 *Il prosimetro nella letteratura italiana*, a cura di Andrea Comboni e Alessandra di Ricco, 2000.
- 50 *Rus Africum. Scavo e ricognizione nei dintorni di Dougga*, a cura di Mariette de Vos, 2000.
- 51 *Un'artistica rappresentazione di Esmoreit, figlio del re di Sicilia*, a cura di Fulvio Ferrari, 2001.
- 52 *La scuola alla prova*, a cura di Olga Bombardelli e Marco Dallari, 2001.
- 53 Georg Brandes, *Radicalismo aristocratico e altri scritti su Nietzsche*, a cura di Alessandro Fambrini, 2001.



- 54 Jan Władysław Woś, *Silva Rerum. Sulla storia dell'Europa orientale e le relazioni italo-polacche*, 2001.
- 55 Paolo Gatti, *Un glossario bernense* (Bern, Burgerbibliothek, A. 91 [18]), 2001.
- 56 *Le riviste dell'Europa letteraria*, a cura di Massimo Rizzante e Carla Gubert, 2002.
- 57 *Zehn Jahre nachher. Poetische Identität und Geschichte in der deutschen Literatur nach der Vereinigung*, Fabrizio Cambi und Alessandro Fambrini (Hrsg.), 2002.
- 58 *Guido Piovene. Tra realtà e visione*, a cura di Massimo Rizzante, 2002.
- 59 Valeria Ferraro, *Problemi di descrizione della letteratura*, 2002.
- 60 Jan Władysław Woś, *Wokół spraw włosko-polskich*, 2002.
- 61 *I filosofi e la città*, a cura di Nestore Pirillo, 2002.
- 62 *eLearning. Didattica e innovazione in università*, a cura di Patrizia Ghislandi, 2002.
- 63 Anna Paola Mosca, *Ager Benacensis. Carta archeologica di Riva del Garda e di Arco (IGM 35 I NE-I SE)*, 2003.
- 64 *L'elegia nella tradizione poetica italiana*, a cura di Andrea Comboni e Alessandra Di Ricco, 2003.
- 65 *Fare letteratura oggi*, a cura di Carla Locatelli e Oriana Palusci, 2003.
- 66 Paul Scheerbart, *La grande luce. Münchhausiadi riunite*, a cura di Stefano Beretta, 2003.
- 67 Brigitte Foppa, *Schreiben über Bleiben oder Gehen. Die Option in der Südtiroler Literatur 1945-2000*, 2003.
- 68 *Voci femminili caraibiche e interculturalità*, a cura di Giovanna Covi, 2003.
- 69 *L'Officina Ellenistica. Poesia dotta e popolare in Grecia e a Roma*, cura di L. Belloni, L. de Finis, G. Moretti, 2003.
- 70 Jan Władysław Woś, *Santa Sede e corona polacca nella corrispondenza di Annibale di Capua (1586-1591)*, 2004.
- 71 *Obscuritas. Retorica e poetica dell'oscuro*, a cura di G. Lachin e F. Zambon, 2004.
- 72 Kvetoslav Chvatik, *Il mondo romanzesco di Milan Kundera*, 2004.
- 73 *Archeologia del territorio. Metodi materiali prospettive Medjerda e Adige: due territori a confronto*, a cura di Mariette de Vos, 2004.
- 74 *Teatri del Mediterraneo. Riscritture e ricodificazioni tra '500 e '600*, a cura di Valentina Nider, 2004.
- 75 Christian Weise, *La singolare commedia del villano olandese*, a cura di Stefano Beretta, 2004.
- 76 *Le lingue e le letterature germaniche fra il XII e il XVI secolo. Atti del XXIX Convegno dell'Associazione Italiana di Filologia Germanica*, a cura di F. Ferrari e M. Bampi, 2004.
- 77 Serenella Baggio, *Prezioso e dimesso. La lingua di Arturo Loria al tempo di «Solaria»*, 2004.
- 78 *Memoria. Poetica, retorica e filologia della memoria*, a cura di G. Peron, Z. Verlato, F. Zambon, 2004.
- 79 Nestore Pirillo, *La metafora del tribunale. Tra prudenza e coscienza: l'immagine del tribunale nella filosofia kantiana*, 2005.
- 80 Claudia Demattè, *Repertorio bibliografico e studio interpretativo del teatro cavalleresco spagnolo del sec. XVII*, 2005.
- 81 Ilario Tancon, *Lo scienziato Tito Livio Burattini (1617-1681) al servizio dei re di Polonia*, Trento 2005.



Finito di stampare  
nel mese di maggio 2005  
dalla Tipolitografia TEMI - TN