Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse

Dissertation

zur Erlangung des Grades einer Doktorin

der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Erina Teresa Rigotti aus Tione di Trento (Italien)

Ludwigsburg

2010

Erstgutachter: Prof. Reinhard Strauch
Zweitgutachter: Prof. Dr. Karlheinz Fingerhut

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 15. Dezember 2009

A mio padre

"*SED ANIMA EST FORMA CORPORIS PER SE IPSAM DANS EI ESSE*."
St. Thomas Aquinas – *Quaestiones de anima – Quaestio nona*

Inhalt

VORWORT XI
EINLEITUNG 1

1. KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ BZW. INTERIMSPRACHE IN DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION 5

1.1 ZUM BEGRIFF DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ 5
1.2 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK 7
1.2.1 DIE FACHDIDAKTISCHE DISKUSSION IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM 7
1.2.2 DIDAKTISCHE UMSETZUNG DES BEGRIFFS DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ IM ITALIENISCHSPRACHIGEN RAUM 12
1.3 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ UND TATSÄCHLICHE KOMMUNIKATION 19
1.4 TATSÄCHLICHE KOMMUNIKATION IN DER MONOLINGUALEN INTERAKTION 21
1.5 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IN DER FREMDSPRACHE ODER KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ VS. INTERIMSPRACHE 22
1.6 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ ALS KOGNITIVE DIMENSION 24
1.7 MODELLE DER SPRACHPRODUKTION BZW. -REZEPTION 24
1.7.1 SPRACHPRODUKTION 25
1.7.1.1 Das Grundmodell der Sprachproduktion 26
1.7.2 SPRACHREZEPTION 28
1.7.2.1 Ein integratives semantisches Modell der Rezeption 28
1.7.3 ZUR ANALYSE INTERKULTURELLER KOMMUNIKATIONSHANDLUNGEN: ZWEI MODELLE 31
1.8 KOGNITIVE PROZESSE BEI SPRACHLICHER VERARBEITUNG 33
1.9 SEMANTISCHE REPRÄSENTATIONEN UND KOGNITIVE PROZESSE IM ERWERBSPROZESS EINER BZW. MEHRERER FREMDSPRACHEN 34
1.10 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ BZW. INTERIMSPRACHE ZWISCHEN KOGNITIVER SEMANTIK UND PRAGMATIK 36
1.11 DAS MUTTER- BZW. ERSTSPRACHLICHE SPRACHVERARBEITUNGSSYSTEM IN DER INTERKULTURELLEN INTERAKTION 38
1.12 INFERENZEN 39

2. KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ ALS LERNZIEL DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS 41

2.1 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IN RAHMENRICHTLINIEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG UND IN DER AUTONOMEN PROVINZ TRENTO (ITALIEN) 41
2.1.1 RICHTLINIEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG 41
2.1.1.1 Der baden-württembergische Bildungsplan (1994) 41
2.1.1.2 Der baden-württembergische Bildungsplan (2004) 43
2.1.2 RICHTLINIEN IN DER AUTONOMEN PROVINZ TRENTO 45
2.1.2.1 Liceo a indirizzo linguistico 45
2.1.2.2 Liceo europeo 49

2.1.2.3 Istituto Superiore IGEA (Istituto Giuridico Economico Aziendale) 52
2.1.3 Anmerkungen zu den Rahmenrichtlinien in der Provinz Trient 53
2.1.4 Italienisch- und Deutschunterricht nach dem baden-württembergischen Bildungsplan und den Richtlinien in der Provinz Trient 54
2.2. Unterrichtswerke für den Italienisch- und Deutschunterricht 56
2.2.1. Italienischunterricht: Unterrichtswerke in Baden-Württemberg 58
2.2.2. Deutschunterricht: Unterrichtswerke im Trentino 67
2.2.3. Anmerkungen zu den verwendeten Unterrichtswerken 73

3. ZUM UNTERSUCHUNGSPROJEKT: KOMMUNIKATIVE UND SEMANTISCHE KOMPETENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT . 75
3.1 Fremdsprachenunterricht: gruppeninterne interimsprachliche Kommunikation 75
3.2 Zur Zielsetzung des Untersuchungsprojektes 76
3.3 Bestimmung der Untersuchungspopulation 77
3.4 Semantische Unangemessenheiten: kognitive und linguistische Dimension in interimsprachlichen und interkulturellen Kommunikationssituationen 80
3.5 Untersuchungsplan 83
3.5.1 Übergeordnete Fragestellungen 83
3.5.2 Untersuchungsdesign: *standardisierte* Dokumentenanalyse 84
3.5.3 Erhebung des Sprachmaterials 87
3.6 Die Erhebungsinstrumente 87
3.6.1 Schriftliche Erhebung 87
3.6.2 Vorüberlegungen zu den Aufgabenstellungen 88
3.6.2.1 Comicbilder zur Darstellung kommunikativer Situationen 89
3.6.3 Kommunikative und semantische Kompetenz bei der Befragung 90
3.6.4 Fragebögen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch und auf Deutsch 92
3.6.4.1 Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch in Gymnasien Baden-Württembergs 94
3.6.4.2 Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch in Scuole secondarie superiori *im Trentino* 95
3.6.5 Bearbeitung der Fragebögen 96
3.7 Analyse und Auswertung der Daten 96
3.7.1 Experimentelle Interaktion 97
3.7.2 Muttersprachliche Analyse des Sprachmaterials 98
3.7.3 Kodierung des Sprachmaterials 99
3.7.4 Kategorien bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Schüler 100
3.7.4.1 Analyse von Produktionskompetenzen in der Fremdsprache 102
3.7.4.2 Kommunikative Situationen 105
3.7.4.3 Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz 106

3.7.5 DER ANALYSERASTER 109
3.7.6 KOMBINATION QUALITATIVER UND QUANTITATIVER ANALYSEMETHODEN ZUR AUSWERTUNG DES KODIERTEN SPRACHMATERIALS 114
3.8 SCHEMATISCHE ENTWICKLUNG DES UNTERSUCHUNGSPLANS 116

4. QUANTITATIVE INHALTSANALYSE DES INTERIMSPRACHLICHEN MATERIALS 121
4.1 BESCHREIBUNG DER TRIENTINISCHEN STICHPROBE 121
4.2 QUANTITATIVE INHALTSANALYSE DES SPRACHMATERIALS AUF DEUTSCH: DATENAUSWERTUNG 125
4.2.1 VARIABLEN BEI DER QUANTITATIVEN INHALTSANALYSE DES SPRACHMATERIALS AUF DEUTSCH 126
4.2.2 EXPLORATIVE UNTERSUCHUNG DES DATENMATERIALS BZGL. DER TRIENTINISCHEN STICHPROBE 134
4.2.2.1 Reliabilität der Testaufgaben im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch 134
4.2.2.2 Bewertung der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch 137
4.2.2.3 Bewertung der interkulturellen Kompetenz bzgl. der Fremdsprache Deutsch 139
4.2.2.4 Bewertung der Lesbarkeit der Schrift in der Fremdsprache Deutsch 141
4.2.2.5 Bewertung der pragmatisch-semantischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch 142
4.2.2.6 Auswertungsobjektivität bei der Bewertung der pragmatisch-semantischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf verschiedenen Kompetenzebenen 144
4.2.2.7 Durchschnittliche semantische Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch, interkulturelle Kompetenz sowie pragmatisch-semantische Kompetenz der Probanden. Objektive Ergebnisse bei der Bestimmung der Fehlertypologie 146
4.2.2.8 Messung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch 147
4.2.2.8.1 Verteilung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch 149
4.2.2.8.2 Kommunikative Kompetenz in den Klassen der Untersuchung 150
4.2.3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER ANALYSE DES SPRACHMATERIALS IN DER FREMDSPRACHE DEUTSCH UND AUSBLICK 151
4.3 BESCHREIBUNG DER BADEN-WÜRTTEMBERGISCHEN STICHPROBE 154
4.4 QUANTITATIVE INHALTSANALYSE DES SPRACHMATERIALS AUF ITALIENISCH: DATENAUSWERTUNG 157
4.4.1 EXPLORATIVE UNTERSUCHUNG DES DATENMATERIALS BZGL. DER BADEN-WÜRTTEMBERGISCHEN STICHPROBE 165
4.4.1.1 Reliabilität der Testaufgaben im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch 165
4.5 ANMERKUNGEN ZU DEN ERGEBNISSEN DER EXPLORATIVEN UNTERSUCHUNG DES FREMDSPRACHLICHEN MATERIALS AUF DEUTSCH UND ITALIENISCH 167

5. DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE DES SPRACHMATERIALS 169
5.1 DIE KOGNITIVE SEMANTISCHE EBENE BEI INTERIMSPRACHLICHER PRODUKTION... 169
5.1.1 KOGNITIVE KATEGORISIERUNGSPROZESSE UND VERBINDUNGSRELATIONEN 171
5.1.2 PRÄZISIERUNG DER FRAGESTELLUNGEN 172
5.2 DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE 174
5.2.1 EXPLIKATIVE INHALTSANALYSE UND INDUKTIVE KATEGORIENBILDUNG 174
5.2.1.1 Bestimmung der propositionalen Basis 178
5.2.1.2 Rekonstruktion von Prozessen der Speicherung 181
5.2.1.3 Rekonstruktion kognitiver Produktionsprozesse in der Zielsprache 184
5.2.1.4 Zusammenfassung des Datenmaterials und Kategoriebildung 187
5.2.2 KATEGORISIERUNG VON SPEICHERUNGSPROZESSEN 190
5.2.2.1 Semantisch initiierte Klassifikationsprozesse 191
5.2.2.1.1 Zuordnungsprozesse 192
5.2.2.1.2 Subordinationsprozesse 194
5.2.2.1.3 Semantisch-kognitive Erweiterungsprozesse 199
5.2.2.2 Phonologisch initiierte Klassifikationsprozesse 201
5.2.2.2.1 Phonologische Speicherung ohne Initiierung semantischer Klassifikationsprozesse 201
5.2.2.2.2 Keine Initiierung von Klassifikationsprozessen bei Vorsilben bzw. Verbzusätzen 202
5.2.2.2.3 Initiierung phonologischer Klassifikationsprozesse bei Verbzusätzen 203
5.2.2.2.4 Phonologische Klassifikationsprozesse auf der Ebene der Wortfamilie 204
5.2.2.2.5 Instabile phonologische Speicherung 205
5.2.2.3 Verknüpfungsprozesse im permanenten Kontext 207
5.2.3 KOGNITIVE PRODUKTIONSPROZESSE BZW. KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN 208
5.2.3.1 Mutter- bzw. erstsprachliche Produktionsprozesse 209
V.2.3.1.1 Kognitive Prozesse der Mutter- bzw. Erstsprache 209
5.2.3.2 Intersprachliche Aktivierungsprozesse 210
5.2.3.2.1 Interimsprachlicher Transfer 211
5.2.3.2.2 Phonologische Aktivierung semantisch nicht vernetzter bzw. mit dem falschen Korrespondenten verknüpfter Einheiten 211
5.2.3.2.3 Aktivierung phonologisch instabil vernetzter Elemente 212
5.2.3.2.4 Phonologische Aktivierung von semantischen Feldern 213
5.2.3.2.5 Semantische Aktivierung durch Bedeutungsrelationen 214
5.2.3.2.6 Aktivierung unvollständig differenzierten prozeduralen Wissens in der Zielsprache 215
5.2.3.2.7 Bildung von Neologismen 216
5.2.3.2.8 Kommunikationsstrategien 217
5.2.3.3 Übernahme unvollständiger lexikalischer Einheiten aus dem Fragebogen (Anwendungsstrategie) 218
5.2.4 INTERIMSPRACHE BEIM ERLERNEN DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE 218
5.2.5 INTERIMSPRACHE BEIM ERLERNEN DES ITALIENISCHEN ALS FREMDSPRACHE 222
5.2.6 ZUSAMMENFASSUNG: KOGNITIVE PROZESSE BEI DER ENTWICKLUNG DER INTERIMSPRACHE 224
5.2.7 INFERENZPROZESSE MUTTERSPRACHLICHER INTERAKTIONSPARTNER IN DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION 226

5.2.7.1 Inferenzen aufgrund von Kontrasten im kommunikativen Kontext 227
5.2.7.1.1 Semantische Inferenz durch phonologische Assoziationen 228
5.2.7.1.2 Inferenz auf der semantischen Ebene mit Hilfe von situativen Informationen 229
5.2.7.1.3 Inferenz im semantischen Feld mit Hilfe von Kollokationen 231
5.2.7.1.4 Semantische Inferenz aufgrund syntaktischer Analyse 232
5.2.7.1.5 Inferenz aufgrund der Modalität des gebrauchten Modalverbs 233
5.2.7.2 Inferenzen aufgrund von Vagheit der gebrauchten Begriffe 235
5.2.7.2.1 Semantische Inferenz mit Hilfe von situativen Bedingungen 235
5.2.7.2.2 Inferenz im semantischen Feld durch Präsuppositionen 236
5.2.7.3 Inferenzen aufgrund von Kontrasten im sprachlichen Kontext 237
5.2.7.3.1 Inferenz auf syntagmatischer Ebene 237
5.2.7.3.2 Inferenz auf der Basis von Kognaten bei Neologismen 240
5.2.7.3.3 Inferenz auf der Basis von Etymonen bzw. Kognaten bei lexikalisch-semantischen Einheiten aus weiterer gelernten Fremdsprachen 241
5.2.7.4 Inferenz aufgrund von Interferenzen weiterer Fremdsprachen bei der Rezeption 242
5.2.7.5 Inferenzstrategien und Missverständnisse in der Interaktion mit Deutschlernenden 243
5.2.7.6 Inferenzstrategien und Missverständnisse in der Interaktion mit Italienischlernenden 245
5.2.7.6.1 Beispiele bei der Entstehung von Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation (mangelnde Reliabilität) 247
5.3. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN FÜR DEN UNTERRICHT VON DEUTSCH BZW. ITALIENISCH ALS FREMDSPRACHE (DAF/IAF) 252
5.3.1 ANREGUNGEN ZUR FÖRDERUNG KOMMUNIKATIVER KOMPETENZ IN DER FREMDSPRACHE 257
5.4 ZUR METHODOLOGIE DER UNTERSUCHUNG: FAZIT UND AUSBLICK 260
SCHLUSSBETRACHTUNGEN 265
TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS 269
TABELLEN 269
ABBILDUNGEN 270
BIBLIOGRAPHIE 271
UNTERRICHTSWERKE 296
Italienischunterricht 296
Deutschunterricht 297

ANLAGE CD-ROM

VORWORT

Ich studierte Fremdsprachen mit Schwerpunkt Deutsch, Literaturwissenschaft und Geographie an der Universität Verona. Während des Studiums hielt ich mich öfter in Deutschland und Großbritannien auf, um meine Kenntnisse in den Fremdsprachen Deutsch und Englisch zu erweitern. Im Rahmen der internationalen Austauschprogramme kam ich zur Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, und bei Herrn Prof. Dr. K. Fingerhut schrieb ich meine Abschlussarbeit (*Tesi di laurea*) über die Rezeption von Kafka in den Werken von Peter Handke. Über das italienische Außenministerium wurde ich in Marbach am Neckar am Friedrich-Schiller-Gymnasium als Fremdsprachenassistentin für Italienisch tätig und unterrichtete dort Italienisch als Fremdsprache. Ich ging dann nach Italien in den Schuldienst zurück. Dort unterrichtete ich Deutsch als Fremdsprache an der Mittelschule und am Gymnasium.

Durch meine Erfahrungen mit Fremdsprachen und meine Tätigkeit als Lehrerin wurde mir immer bewusster, dass der Erwerb des morphosyntaktischen Systems einer Sprache irgendwann abgeschlossen ist. Der Erwerb pragmatisch-semantischer Kompetenz findet dagegen ein Leben lang statt. Verstöße gegen die Sprachnorm der Zielsprache auf der semantischen Ebene können auch im fortgeschrittenen Lernprozess Kommunikationsstörungen verursachen. Enthalten Äußerungen pragmatisch-semantische Unangemessenheiten, kann die kommunikative Absicht des Sprechers bzw. der Sprecherin außerdem je nach Interaktionspartner unterschiedlich aufgefasst werden. Kognitive Aspekte der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache interessierten mich somit immer mehr, um Wege zur Verbesserung der pragmatisch-semantischen Kompetenz in Fremdsprachen zu finden.

1998 erklärten sich Herr Professor R.O.U. Strauch und Herr Professor Dr. K. Fingerhut der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg bereit, mich bei meinem Promotionsvorhaben zu unterstützen. Mit Pausen arbeitete ich bis 2008 an meiner Promotion: Im Juni 2000 verstarb plötzlich mein Vater, dem ich diese Arbeit widme; im Herbst 2001 absolvierte ich die Staatsexamina zum Lehramt in der Autonomen Provinz Trient (Italien); im Frühjahr 2004 legte ich Prüfungen zur Gleichstellung meiner italienischen Lehrerinausbildung ab und erwarb die Fakultas für den Unterricht der Fächer Italienisch, Erdkunde und Deutsch am Gymnasium in Baden-Württemberg. Seit September 2005 bin ich im Schuldienst am Gymnasium in Stuttgart-Weilimdorf und betreue dort die Fachschaft Italienisch; seit 2007 bin ich Landesbeamtin (StR') als EU-Bürgerin.

Am 13. März 2008 kam meine Tochter Hannah auf die Welt.

Ganz besonders möchte ich mich an dieser Stelle bei meinen Betreuern, dem Erstgutachter Herrn Prof. Strauch und dem Zweitgutachter Herrn Prof. Dr. Fingerhut bedanken. Insbesondere gilt mein herzlicher Dank Herrn Prof. Strauch für die vorzügliche Betreuung während aller Phasen meiner Dissertation: für die anregenden Fachgespräche, die wertvollen Ratschläge und für seine menschliche Art zuzuhören.

Bei der Realisierung meiner zeitaufwändigen Untersuchung hat mich eine Vielzahl von Personen tatkräftig unterstützt: Lehrer und Lehrerinnen, die die Befragungen in ihren Klassen an deutschen und italienischen Schulen durchführten; Schüler und Schülerinnen, die die Fragebögen gewissenhaft bearbeiteten; Freunde, Freundinnen und Bekannte, die als muttersprachliche Bewerter das Sprachmaterial analysierten; allen möchte ich danken, ohne sie hätte diese Arbeit nicht zustande kommen können. Für die konstruktiven Diskussionen bei der Untersuchung besonderer Fälle möchte ich meinen aufrichtigen Dank Frau Mareile Blank-Geisbühl und Frau Evita Santopietro-Hofmann aussprechen. Frau Heike Bauer und meinem Neffen David Guella gebührt für die elektronische Dateneingabe ein besonderer Dank. Herrn Dr. Stefan Fuß und Frau Dr. Michaela Gläser-Zikuda an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg danke ich für die Ratschläge und Empfehlungen bei der Realisierung der quantitativen und der qualitativen Inhaltsanalyse. Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. von Rhöneck sowie Herrn Prof. Dr. Jeuk für ihr freundliches Entgegenkommen bzgl. des Statistikprogramms (SPSS). Für die Schnelligkeit und Hilfsbereitschaft beim Bearbeiten meiner Anfragen in der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg bedanke ich mich beim Bibliothekpersonal und vor allem bei Frau Jasmin Pfaff. Ebenso schulde ich Frau Meike Ullrich und Frau Karin Beckmann für das aufmerksame Korrekturlesen meines Manuskripts einen besonderen Dank. Darüber hinaus möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Bearbeitung der Dissertation begleitet haben, mir Rückhalt gaben und Mut machten: meiner Mutter, die mich trotz der Entfernung mit immer ermutigenden Worten unterstützte, meiner Schwester Ilaria, die oft organisatorische Angelegenheiten im Trentino übernahm, meinem Freund, der einfach für mich da war; Franz Xaver, Nina, Luciana, Arnd, Johanna, Judith, Peter, Cara, Francesca, Inge, Chrissy und Hans-Joachim die immer ein offenes Ohr für mich hatten. Danke möchte ich auch Shenia, Gaby Hübner, meinen Kolleginnen und den Eltern meines Freundes sagen, die sich immer wieder um Hannah kümmerten, damit ich mich der Dissertation widmen konnte.

Während der Durchführung meines Untersuchungsprojektes und der Anfertigung meiner Dissertation wurde ich zuerst von der *Opera Universitaria* der Autonomen Provinz Trento (Italien) finanziell unterstützt, dann gewährte mir die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg für zweieinhalb Jahre ein Stipendium nach dem Landesgraduiertenförderungsgesetz . Die Abteilung interkultureller Studien stellte mir für einige Wochen eine wissenschaftliche Hilfskraft zur Verfügung, die mir half, die Daten für die qualitative Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch einzugeben.

Freiberg/Neckar, im Januar 2009

Erina Teresa Rigotti

EINLEITUNG

Der schulische Fremdsprachenunterricht ist von interimsprachlichen Kommunikationshandlungen geprägt: Die an der Kommunikation Beteiligten interagieren anhand fremdsprachlicher Produktionen, die Elemente aus der gelernten Fremdsprache, der Mutter- bzw. Erstsprache sowie weiterer gelernter Fremdsprachen aufweisen. Wenn die Interagierenden Äußerungen produzieren, die pragmatisch-semantische Abweichungen gegenüber der Sprachnorm der Zielsprache enthalten, können Verständigungsschwierigkeiten und Missverständnisse entstehen. Gehören die Interaktionspartner derselben Sprachgemeinschaft an und sprechen sie in einer gemeinsamen Fremdsprache, können sie in der interimsprachlichen Kommunikation aufgrund der vorhandenen Sprachsysteme (Mutter- bzw. Erstsprache und weiterer gelernten Fremdsprachen) leichter die kommunikative Intention des Sprechers erfassen. Die Interagierenden können hier die vom Sprecher unangemessen in Gang gesetzten kognitiven Prozesse und Strategien nachvollziehen bzw. die Unangemessenheiten nicht bemerken, weil sie bekannten Strukturen ihrer Erstsprache entsprechen. Aufgrund der Zugehörigkeit der Beteiligten zu derselben Sprachgemeinschaft kann daher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht leichter gelingen als mit Mitgliedern anderer Sprachgemeinschaften bzw. der zielsprachlichen Sprachgemeinschaft. Im Fremdsprachenunterricht kann sich somit eine gruppeninterne Sprachnorm herausbilden: Die Lernenden können erst dann überprüfen, ob ihre fremdsprachlichen Beiträge in interkulturellen Interaktionen erfolgreich sind, wenn sie in realen interkulturellen Kommunikationssituationen interagieren.

In der vorliegenden Arbeit werden psycholinguistische, didaktische und methodologische Aspekte untersucht, die mit dem Gegenstand der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht verbunden sind. Das übergeordnete Ziel besteht darin, die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache der Probanden und Probandinnen Italienisch bzw. Deutsch zu überprüfen und die kognitiven Vorgänge sowie die Problemlösungsstrategien zu rekonstruieren, die beim Sprachgebrauch zu semantischen Unangemessenheiten führen, die die Kommunikation in der Fremdsprache beeinträchtigen. Es werden pragmatisch-semantische Unangemessenheiten analysiert, die in der Kommunikation zwischen *non-native speakers* und *native speakers* zur Störung oder Verhinderung der Kommunikation führen. Sie entstehen in der interkulturellen Kommunikation vor allem deshalb, weil die Lernenden sich in der fremdsprachlichen Produktion auf semantische Strukturen und Prozesse der Bedeutungskonstitution der Erstsprache oder weiterer gelernter

Fremdsprachen beziehen. Die angewandten lexikalisch-semantischen Einheiten können unterschiedliche Merkmale gegenüber der Ausgangssprache aufweisen, und der fremdsprachliche Kontext kann den Prozess der Bedeutungskonstitution durch unterschiedliche Filterregeln beeinflussen.

Um die kommunikative Kompetenz in Klasse 9 am Gymnasium sowie in Klasse 1 an der *Scuola secondaria superiore* jeweils in den Fremdsprachen Italienisch und Deutsch zu untersuchen, werden die baden-württembergischen Bildungspläne für den Italienischunterricht als 3. Fremdsprache am Gymnasium und die Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht als 1. bzw. 2. Fremdsprache an der *Scuola secondaria superiore* in der Autonomen Provinz von Trento (Trentino − Italien) analysiert. Ferner werden die Unterrichtswerke aus der kommunikativen Perspektive untersucht, mit dem Ziel, die Realisierbarkeit der vorgegebenen kommunikativen Ziele zu überprüfen. Auf dieser Basis wird ein Erwartungshorizont der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Italienisch in Klasse 9 bzw. Deutsch in Klasse 1 festgelegt.

Zur Erhebung von Sprachmaterial zur kommunikativen Kompetenz in den Klassenstufen 9 bzw. 1 werden Fragebögen entwickelt. Anhand der Testaufgaben werden somit kommunikative Funktionen überprüft, die im gebildeten Erwartungshorizont enthalten sind. Durch die quantitative Inhaltsanalyse wird eine Optimierung der Fragebögen angestrebt, damit sie für spätere Untersuchungen zur kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch bzw. Italienisch bei Schülern und Schülerinnen im ersten Erwerbsjahr am Gymnasium bzw. an der *Scuola secondaria superiore* eingesetzt werden können.

Da meines Wissens bisher keine empirischen Studien zur kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Italienisch bzw. Deutsch am Gymnasium bzw. an der *Scuola secondaria superiore* durchgeführt wurden, wird in dieser Arbeit ein neues Untersuchungsfeld exploriert und die Fragestellungen bzw. Hypothesen werden während der Analyse aufgestellt. Damit die Untersuchungsmethoden dem erforschten Gegenstand angemessen sind, werden im Laufe der Untersuchung ebenso Forschungsmethoden getestet und entwickelt. Methoden der quantitativen und der qualitativen Inhaltsanalyse werden dabei kombiniert.

Anhand des erhobenen Sprachmaterials werden induktiv kognitive Prozesse bei der Speicherung lexikalisch-semantischer Einheiten sowie bei der fremdsprachlichen Produktion herausgearbeitet und kategorisiert. Die Rekonstruktion der kognitiven Prozesse bzw. Strategien, die von Schülern und Schülerinnen im Erwerbsprozess des Italienischen bzw. des Deutschen als Fremdsprachen bzw. bei der Produktion in diesen Sprachen initiiert werden, basiert auf den semantischen Unangemessenheiten, die von muttersprachlichen Bewertern

bestimmt wurden und die zu Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation führen können. *Native speakers* der Erstsprache der Schüler und Schülerinnen mit guten Kenntnissen der Zielsprache rekonstruierten die vollzogenen Prozesse bei der Memorisierung sowie beim Gebrauch der gelernten Fremdsprache. Die Validität der Rekonstruktionen wurde durch diskursive Überprüfung gewährleistet. In dieser Arbeit werden ebenso Inferenzprozesse kategorisiert, die von muttersprachlichen Interaktionspartnern, d.h. in der interkulturellen Kommunikation, initiiert werden, wenn interimsprachliche Äußerungen semantische Unangemessenheiten enthalten.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Im ersten wird der Begriff „kommunikative Kompetenz“ aus soziolinguistischer Sicht erläutert und seine Umsetzung in der Fremdsprachendidaktik in Deutschland und in Italien beschrieben. Hier werden auch kognitive Modelle des mentalen Repräsentationssystems knapp erklärt: Insbesondere wird auf das Grundmodell der Sprachproduktion von Theo Hermann sowie auf das integrative semantische Modell der Rezeption von Monika Schwarz als Bezugsmodelle der qualitativen Inhaltsanalyse zur Untersuchung kognitiver Elemente der Sprachproduktion bzw. –rezeption in interkulturellen Kommunikationssituationen eingegangen. Im zweiten Kapitel werden baden-württembergische Bildungspläne sowie Rahmenrichtlinien in der italienischen Autonomen Provinz Trento analysiert. Des Weiteren werden Unterrichtswerke sowie Lern- und Lehrmethoden untersucht. Das dritte Kapitel beschreibt das Untersuchungsprojekt und die angewandten Untersuchungsmethoden. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse präsentiert. Im fünften werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt: Anhand von Beispielen aus den deutschen sowie italienischen Materialien werden kognitive Prozesse der Speicherung sowie der Anwendung bei der Produktion visualisiert und kontextbezogen beschrieben. Ferner werden Inferenzstrategien bei der Erfassung der kommunikativen Intention in Äußerungen mit semantischen Unangemessenheiten aufgeführt und Beispiele der Entstehung von Missverständnissen analysiert. Weitere Beispiele der herausgearbeiteten Kategorien kognitiver Prozesse und Strategien sind auf der beigelegten CD-Rom enthalten.

Aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung werden anschließend didaktische Anregungen präsentiert. Diese sollen im Unterricht und bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien umgesetzt werden, damit Schüler und Schülerinnen auf der Klassenstufe 9 am Gymnasium bzw. 1 an der *Scuola secondaria superiore* die vorgesehenen kommunikativen Ziele systematisch erreichen können.

1. KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ BZW. INTERIMSPRACHE IN DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION

1.1 ZUM BEGRIFF DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ

Der Begriff „kommunikative Kompetenz“ wird in der Soziolinguistik von **Dell H. Hymes** eingeführt.[1] Indem er sich mit Chomskys Begriffen der Kompetenz und der Performanz[2] auseinandersetzt, hebt er die Zentralität soziolinguistischer Komponenten einer Sprachgemeinschaft hervor, die zum Erwerb von Kompetenzen im Sprachgebrauch führen und die die Funktion der Grammatik selber in der Kommunikation innerhalb einer Sprachgemeinschaft begründen.

Hymes formuliert in Anlehnung an Chomsky den Begriff der kommunikativen Kompetenz, der auch die Fähigkeit zum Sprachgebrauch in konkreten Situationen berücksichtigt. Hymes' Begriff kann als Erweiterung gegenüber Chomskys Begriffen der Kompetenz und der Performanz betrachtet werden, denn der Begriff der kommunikativen Kompetenz impliziert nicht nur psycholinguistische Vorgänge der Sprachkompetenz: Neben der grammatisch-linguistischen Kompetenz, die von Chomsky postuliert wurde, erkennt Hymes weitere Kompetenzen, die es dem Sprecher[3] ermöglichen, die Sprache im vorgegebenen Kontext angemessen zu verwenden.

Vier Parameter, die die Kompetenzen der Sprecher im Gebrauch der Sprache bestimmen, werden von Hymes in Frageform aufgelistetet:

---

[1] D. H. Hymes, „On Communicative Competence“, *Sociolinguistics. Selected Reading*, hrsg. von J. B. Pride und J. Holmes, Harmondsworth, Penguin Education, 1972, S. 269-293.
Anfang der 70er Jahre entwirft Jürgen Habermas eine Theorie der kommunikativen Kompetenz. Er setzt seine Theorie in den Bereich der *Universalpragmatik* und definiert als ihren Gegenstand die allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen, d.h. die Rekonstruktion des Regelsystems, das Sprecher und Hörer ermöglicht, Äußerungen bzw. sprachliche Realisierungen mit intentionalem Gehalt zu produzieren. Die Universalpragmatik bezieht sich jedoch auf elementare Äußerungen, d.h. konstruierte Äußerungen, die die Persönlichkeitsstruktur und den Rollenkontext der Sprecher/Hörer nicht berücksichtigen; vgl. J. Habermas, „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“, in *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?*, hrsg. von J. Habermas, D. Heinrich und J. Taubes, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1971, S. 101-141.

[2] Chomsky definiert Sprachkompetenz (*competence*) als die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache und Performanz (*performance*) als den aktuellen Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen. Er geht jedoch von einem idealen Sprecher-Hörer aus, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und von störenden Faktoren wie Vergesslichkeit, Zerstreutheit oder Fehler nicht beeinflusst wird. Die Grammatik einer Sprache versteht Chomsky als Beschreibung der immanenten Sprachkompetenz des idealen Sprecher-Hörers, und Performanz ist Ausführung oder Durchführung der Kompetenz. Vgl. N. Chomsky, „Generative Grammars as Theories of Linguistic Competence“, *Aspects of the Theorie of Syntax*, Cambridge-Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology, 1965, S. 3-9; N. Chomsky, „Generative Grammatiken als Theorien der Sprachkompetenz“, *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1969, S. 13-21. Vgl. außerdem E. Coseriu, „Die Unterscheidung von *langue* und *parole* bzw. Kompetenz und Performanz“, *Sprachkompetenz*, Tübingen, Francke, 1988, S. 3-4.

[3] In der vorliegenden Arbeit werden aus stilistischen Gründen geschlechtsneutrale bzw. männliche Personenbezeichnungen gebraucht. Wenn männliche Formen verwendet werden, sind selbstverständlich auch

1) ob die kommunikative Handlung formal möglich ist → *Whether (and to what degree) something is formally* possible;

2) ob die kommunikative Handlung mit den vorhandenen Mitteln machbar ist → *Whether (and to what degree) something is* feasible *in virtue of the means of implementation available*;

3) ob die kommunikative Handlung den gegebenen Umständen (dem sprachlichen und außersprachlichen Kontext) angemessen ist → *Whether (and to what degree) something is* appropriate *(adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated*;

4) ob die kommunikative Handlung in der Situation üblich ist → *Whether (and to what degree) something is in fact done, actually* performed, *and what its doing entails*.[4]

Diese Bewertungskriterien der kommunikativen Kompetenz eines Sprechers können verschiedenen Zweigen der Sprachwissenschaft zugeordnet werden, d.h. der Grammatiktheorie, der Psycholinguistik, der Soziolinguistik und der Sprachstatistik.[5] Hymes' Definition von kommunikativen Kompetenz setzt daher eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Handeln voraus.

Der Begriff der Kompetenz fasst bei Hymes allgemein alle Fähigkeiten einer Person zusammen, und zwar kognitive, affektive und volitive Faktoren. Kompetenz hängt bei ihm sowohl mit (*tacit*) knowledge[6] bzw. (intuitiver) Kenntnis[7] als auch mit der Fähigkeit zum Gebrauch (*ability for*) zusammen und die aufgelisteten vier Parameter implizieren beide Bereiche der Kompetenz. Hymes' Begriff umfasst potentielle Fähigkeiten des Sprechers, kommunikativ zu handeln, und Konkretisierungen dieses Potentials im kommunikativen Verhalten: *„ ... the goal of a broad theory of competence can be said to be to show the ways in which the systematically possible, the feasible, and the appropriate are linked to produce and*

---

weibliche eingeschlossen.

[4] Vgl. D. H. Hymes, 1972, S. 281. Bei der Auflistung der Bedingungen, die die kommunikative Kompetenz bestimmen, betont Hymes, dass er allgemein bleiben möchte, weil die aufgeführten Kriterien nicht nur für Sprache, sondern auch für weitere Kommunikationsformen gelten. Um die von Hymes gewollte Unbestimmtheit zu behalten, wurde daher *something* durch „kommunikative Handlung" wiedergegeben. Bei der Übertragung von Hymes' Bewertungskriterien der kommunikativen Kompetenz ins Deutsche wurde außerdem auf R. Zimmermann, *Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht am Beispiel des englischen Anfangsunterrichts*, Heidelberg, Groos, 1984, S. 99, Bezug genommen.

[5] Vgl. R. Zimmermann, 1984, S. 99.

[6] D. H. Hymes, 1972, S. 282.

[7] Vgl. N. Chomsky, 1969, S. 43; „*(tacit) knowledge*" wurde gemäß der deutschen Übersetzung Chomskys *Aspects of the Theorie of Syntax* durch „(intuitive) Kenntnis" übertragen.

interpret actually occurring cultural behaviour."[8]

Kommunikative Kompetenz wird von Hymes innerhalb des dynamischen Systems der realen Kommunikation definiert, d.h. er transponiert Chomskys Konstrukte von einer linguistisch-theoretischen auf eine pragmatische Ebene.[9] Hymes formuliert einen Begriff, der die Verwender der Sprache und den Sprachgebrauch in den Mittelpunkt setzt; seine Kriterien bieten jedoch kein Instrumentarium, das im Sinn der angewandten Linguistik und insbesondere der Fremdsprachendidaktik relevant sein könnte.

1.2 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

1.2.1 DIE FACHDIDAKTISCHE DISKUSSION IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM

Anfang der 70er Jahre findet in der Fremdsprachendidaktik in Deutschland eine kommunikative Wende statt und kommunikative Kompetenz wird als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt: Interaktionelle und subjektive Merkmale der Kommunikation werden in die fachdidaktische Diskussion aufgenommen und didaktisch-methodologische Entwürfe zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht werden ausgearbeitet. Es werden die Erkenntnisse bzgl. der Pragmatik aus der Soziolinguistik und der Sprachphilosophie[10] rezipiert und die illokutive Dimension des sprachlichen Handelns als Bestandteil des Unterrichtsgeschehens anerkannt.

Die Lernenden sollen in der Interaktion im Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung der subjektiven und der objektiven Bedingungen der Kommunikationssituation lernen, ihre kommunikativen Intentionen angemessen zu vermitteln und die der Interaktionspartner zu verstehen. Im pragmadidaktischen Ansatz werden Inhalts- und Beziehungsaspekt der Kommunikation[11] in den Mittelpunkt gestellt.

Eine erste grundlegende Darstellung eines pragmadidaktischen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht in Deutschland wird 1974 von **Hans-Eberhard Piepho** in

[8] D. H. Hymes, 1972, S. 286.
[9] Darüber hinaus beschreibt Hymes Aspekte des linguistischen und soziolinguistischen Ansatzes bei der Analyse von sprachlichen Gegebenheiten und die Vielfältigkeit der Untersuchungsfaktoren, die einen soziolinguistischen Ansatz charakterisieren. Er stellt die Relation zwischen sprachlicher Gegebenheit und Kontext bei der Untersuchung der kommunikativen Kompetenz in den Mittelpunkt und listet kulturelle und semantische Unterschiede von Voraussetzungen auf, die der Forscher innerhalb verschiedener Sprachgemeinschaften feststellen kann.
[10] Grundlegend in der Diskussion waren die Arbeiten von John L. Austin und John R. Searle; vgl. J. L. Austin, *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*, Stuttgart, Philipp Reclam jun., 1972, und J. R. Searle, *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1971.
[11] Vgl. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern, Hans Huber, [1969], 2000, insbesondere hier S. 53-61.

Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht vorgelegt.[12] Ausgehend von der Feststellung, dass der Fremdsprachenunterricht auf diskursive Elemente baut und dass die Redefunktionen kommunikativen Handelns darin kaum entwickelt werden, plädiert Piepho für einen Unterrichtsansatz, der an einer kommunikativen Progression orientiert und an Verwendungssituationen angelehnt ist, in dem die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt stehen müssen. Piepho unterscheidet zwischen semantisch-grammatischen Notionen und kommunikativer Kompetenz, die die Fertigkeiten erfasst, die die Schüler in die Lage versetzen, in kommunikativen Situationen außerhalb der Schule mit passenden Redemitteln ihre kommunikativen Absichten zu äußern.[13] Er geht von der illokutiven Kraft von Sprechakten aus und drängt linguistische Kompetenzen in den Hintergrund: *„Auch hier gilt das Prinzip, dass vor allem anderen der kommunikative Zweck erfüllt sein muß. Grammatische, orthographische Korrektheit und stilistische Momente sind nur insoweit von belang* (sic!)*, als sie die Verständlichkeit oder den Nutzen beeinträchtigen. Die äußere Form, die wirkungsvolle sprachliche Fülle gehören in einen ganz anderen Lernzielkomplex, der zwar auch durch Ergebnisse dieses Komplexes beeinflußt werden kann, aber dafür keine Maßstäbe liefert.“*[14]

Pragmadidaktische Entwürfe zur Umsetzung des Lernziels der kommunikativen Kompetenz und v.a. Piephos Auffassung bzgl. seiner Realisierbarkeit im Fremdsprachenunterricht geraten Mitte der 70er Jahre in die Kritik. Kommunikative Kompetenz wird demnach als im Erstspracherwerb erworbene Kompetenz betrachtet und ausschließlich dem Bereich der Pragmatik zugeschrieben. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts bestünde darin, den Lernenden primär das fremdsprachliche Instrumentarium zu vermitteln; das Anwenden des Gelernten spielte dagegen eine sekundäre Rolle.

Hartmut Melenk zählt zu den Kritikern der Pragmadidaktik. Er setzt sich kritisch mit Hymes' Begriff auseinander und benennt soziolinguistische Aspekte, die Hymes als Komponenten der kommunikativen Kompetenz betrachtet und die laut Melenk aber im Fremdsprachenunterricht nicht realisiert werden sollen.[15] Um für den

[12] H.-E. Piepho, *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen, Frankonius-Verlag, 1974.
[13] Vgl. H.-E. Piepho, 1974, S. 61-62.
[14] Vgl. H.-E. Piepho, 1974, S. 109.
[15] H. Melenk, „Der didaktische Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz’. Kritische Bemerkungen“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, XXIV, 1977, S. 3-12.

Fremdsprachenunterricht konkrete Vorschläge machen zu können, ordnet Melenk die kommunikative Kompetenz dem Teilbereich der Pragmatik zu und betrachtet Semantik und Syntax als von der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess getrennte Teilbereiche: Äußerungen erfüllen Funktionen in der Interaktion (pragmatische Ebene), übermitteln Inhalte (semantische Ebene), die anhand von Strukturregeln verbalisiert werden können (syntaktische Ebene).[16] Diesen Teilbereichen können Teilkompetenzen zugeordnet werden, die im Fremdsprachenlernprozess gefördert sollen.

Kommunikative Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit an der Kommunikation teilzunehmen, jedoch nicht die Fähigkeiten, Inhalte zu verarbeiten (Sachkompetenz) und richtige Sätze zu bilden (Sprachkompetenz).[17] Lerner verfügen nach Melenk bereits über kommunikative Kompetenz, die sie im Erstprachenlernprozess erworben haben; insofern sollen im Fremdsprachenunterricht ihre Sprachkenntnisse erweitert und das Lernziel der kommunikativen Kompetenz auf die Sprachkompetenz reduziert werden.[18]

Zur Erforschung von pragmatischen Aspekten der kommunikativen Kompetenz im Englischen als Fremdsprache wurde von 1976 bis 1980 an der Ruhr-Universität Bochum das Forschungsprojekt „Kommunikative Kompetenz als realisierbares Lernziel: die Vermittlung der pragmatischen Bedingungen der Thema-Rhema-Gliederung im Englischunterricht“ durchgeführt. Das Forschungsprojekt zielte darauf, anhand der Analyse von Interaktionsstrategien Diskrepanzen zwischen im Englischunterricht erworbener kommunikativer Kompetenz und tatsächlicher kommunikativer Kompetenz in Kommunikationssituationen mit *native speakers* des Englischen festzustellen. Es wurde belegt, dass nur der Zusammenhang zwischen sprachlichem Handeln und pragmatisch angemessenen Realisierungsformen zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz führen kann und dass kein automatischer Transfer von pragmatischem Wissen über

[16] Vgl. H. Melenk, 1977, S. 4.
[17] Vgl. H. Melenk, 1977, S. 5.
[18] Zu ähnlichen Ergebnissen wie Melenk kommt Richard M. Müller. Vgl. R. M. Müller, „Kommunikative Kompetenz und Arbitrarität – Pragmalinguistische Irrwege der Fremdsprachendidaktik“, *Linguistik und Didaktik*, 8, 1977, S. 63-77. Der Autor greift das Lernziel der kommunikativen Kompetenz im pragmalinguistischen Ansatz auf und legt ein didaktisches Konzept vor, das auf eine neue Definition der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht baut. Er stellt fest, dass der Fremdsprachenunterricht den Lernenden das fremdsprachliche Instrumentarium vermitteln soll, d.h. das arbiträre System der Fremdsprache soll mit pragmatischen Faktoren der fremdsprachlichen Handlung gekoppelt werden. Er plädiert für eine Erweiterung der sprachlichen Kompetenz um pragmatische Aspekte der Kommunikation, die in häufig vorkommenden konkreten Sprechsituationen die Verständigung bedingen. Das Fremdsprachenlernen soll grundsätzlich anhand von Sätzen/Texten erfolgen, die zur Einübung des Sprachsystems und zum Erwerb der pragmatischen Faktoren dienen sollen.

Kommunikationsverhalten in die Realisierungen in der Fremdsprache stattfindet. Bei der Untersuchung stellte sich außerdem heraus, dass formal-grammatische Inkorrektheiten seltener auftreten als inadäquate Realisierungen im pragmatischen Bereich.[19]

Deutsche und britische Interaktionsnormen unterscheiden sich teilweise und die Lernenden können anhand ihrer kommunikativen Kompetenz in der Muttersprache angemessenes fremdsprachliches Handeln nicht erwerben, wenn die unterschiedlichen Elemente der Interaktion nicht geübt werden.[20] **Juliane House** kritisiert demnach Melenks und Müllers Positionen und auf der Basis der Befunde des Projekts zur kommunikativen Kompetenz an der Ruhr-Universität stellt sie fest, dass die in der Schule ausgebildeten Fähigkeiten für außerschulische Interaktionssituationen unzureichend sind.

Bei der Behandlung der theoretischen Grundlagen der kommunikativen Fremdsprachendidaktik beschreibt **Wolfgang Pauels** Adaptationen und Umsetzungen des Begriffs der kommunikativen Kompetenz im Bereich der deutschen und der anglo-amerikanischen Fremdsprachendidaktik. Er hebt hervor, dass der Begriff recht unterschiedlich aufgefasst und uneinheitlich verwendet wird. Die verschiedenen Deutungen des Begriffs haben jedoch gemeinsam, dass sie mit kommunikativer Kompetenz Handlungsorientierung und kommunikative Verwendung der Sprache verbinden, d.h. der Begriff wird als pragmatische Kategorie bewertet.[21]

Pauels geht davon aus, dass kommunikative Kompetenz vor allem in der Transfer- bzw. Anwendungsphase des Gelernten gefördert werden kann. Er stellt fest, dass die pragmatische Fremdsprachendidaktik kommunikative Kompetenz bzw. sprachliches Handeln als Lernziele formuliert, jedoch erkennt er, dass Transfer- bzw. Anwendungsphasen kaum in der Fachliteratur thematisiert werden und v.a. in den Lehrwerken für den Englischunterricht eher selten vorgesehen sind.[22]

In seiner Abhandlung setzt sich Pauels außerdem mit dem Problemfeld der Bewertung der Äußerungen der Lerner auseinander, indem er die Tendenz in der pragmadidaktischen

[19] Vgl. W. J. Edmondson, J. House, G. Kasper, B. Stemmer, „Kommunikation: Lernen und Lehren. Berichte und Perspektiven aus einem Forschungsprojekt“, in *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, hrsg. vom Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, 20, Heidelberg, Groos, 1982.
[20] Vgl. J. House, „Handlungsorientierung des Fremdsprachenunterrichts als Zielvorgabe“, in *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung*, hrsg. von A. Raasch, Tübingen, Narr, 1983, S. 9.
[21] W. Pauels, „Theoretische Grundlagen der 'kommunikativen' Fremdsprachendidaktik“, *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven*, Frankfurt/M., Diesterweg, 1983, S. 10.
[22] Vgl. W. Pauels, 1983, S. 56-69.

Theorie hervorhebt, die linguistische Korrektheit[23] zweitrangig gegenüber der Bedeutsamkeit der kommunikativen Absichten im sprachlichen Handeln zu bewerten. Er betont, dass die kommunikative Absicht jedoch nicht eindeutig ist, wenn die Äußerung linguistische Unangemessenheiten enthält. Der Rezipient muss bei inkorrekten Äußerungen die kommunikative Intention deuten und es können dabei Missverständnisse entstehen. Die kommunikative Intention kann umso sicherer vermittelt werden, je linguistisch angemessener die Äußerungen sind. Da man nicht immer sicher wissen kann, ob die kommunikative Absicht übermittelt werden kann, plädiert Pauels dafür, von kommunikativem Erfolg bzw. kommunikativer Wirkung anstelle von Vermittlung der kommunikativen Intention zu sprechen.

Darüber hinaus stellt Pauels die Schwierigkeiten, die die Lehrperson beim Bewerten der Schülerproduktionen in der Fremdsprache haben kann, in den Mittelpunkt, denn der Lehrende verfügt außer seiner kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache über keine konkreten Richtlinien bzw. Kriterienkataloge, die ihn in die Lage versetzen können, das fremdsprachliche Handeln der Schüler objektiv zu bewerten. Pauels fügt hinzu, dass die Lehrperson selbst i.d.R. kein *native speaker* der unterrichteten Sprache ist, sodass sie die kommunikative Absicht der Schüler bei Inkorrektheiten aufgrund ihrer Kenntnis der Strukturen der Ausgangssprache der Lernenden trotzdem verstehen kann.[24]

Das Fehlen von Kriterienkatalogen zur Bewertung der linguistischen und kommunikativen Angemessenheit fremdsprachlicher Äußerungen verursacht Orientierungslosigkeit auch bei den Lernenden, die u.a. im Fremdsprachenlernprozess die Fähigkeit erweitern sollen, die linguistische und kommunikative Angemessenheit ihrer Äußerungen einzuschätzen, d.h., ob ihre fremdsprachlichen Produktionen den gewünschten kommunikativen Erfolg erzielen können.

Die Auseinandersetzung mit der Realisierbarkeit des Lernziels der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zieht sich durch die 70er und die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts. Um die Kontroverse zwischen der Rolle der Sprachkompetenz und der pragmatischen Kompetenz im sprachlichen Handeln im Fremdsprachenunterricht beizulegen, werden Modelle und Theorien aufgezeigt, die die Erfüllung des Lernziels der kommunikativen Kompetenz im Sinne einer Fähigkeit zur angemessenen Kommunikation in

[23] Mit linguistischer Korrektheit meint Pauels i.d.R. syntaktische Aspekte des sprachlichen Handelns.
[24] Vgl. W. Pauels, 1983, S. 81-86.

der Fremdsprache ermöglichen sollen.[25]

1.2.2 Didaktische Umsetzung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz im italienischsprachigen Raum

Grundlegend zur Einführung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz in Italien ist die Abhandlung *La competenza comunicativa* von **Elisabetta Zuanelli Sonino**.[26] Die Autorin stellt Hymes' soziolinguistischen Begriff in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen, hebt seine zentrale Bedeutung für die Entwicklungen der Forschung in Bereich der Kommunikation hervor und legt eine systematische Darstellung von Auslegungen des Begriffs vor. Sie betont dabei, dass die Erforschung der Sprache als Mittel der Kommunikation und als Ausdruck sozialen Verhaltens u.a. die Untersuchung pragmatischer Aspekte des sprachlichen Handelns gefördert hat.[27]

Die Autorin analysiert pragmatische, performative und textuelle Komponenten sowie kognitive, psychosoziale und soziolinguistische Teilkompetenzen, die zum Ausbau der individuellen kommunikativen Kompetenz beitragen, und definiert kommunikative Kompetenz als Begriff, der die interaktiven Aspekte und das Verhandeln der Inhalte in der Kommunikation erfasst bzw. als Sammelbecken von Kompetenzen, die zum Zweck der Kommunikation eingesetzt werden.

Zuanelli Sonino entwickelt ein Modell der Analyse, um den Verlauf der kommunikativen Kompetenz aus einer psycholinguistischen Perspektive anhand von Realisierungen sprachlichen Handelns herauszuarbeiten. Kommunikative Kompetenz wird dabei als Teil sozialen Handelns betrachtet. In dem Modell wird die Rolle der Intentionalität in der Kommunikation hervorgehoben und zwischen immanenter intentionaler Bedeutung der realisierten sprachlichen Handlung, konventionalisierter intentionaler Bedeutung in der Interaktion und vom Empfänger rezipierter intentionaler Bedeutung unterschieden.[28] Zuanelli Soninos Modell ermöglicht die Untersuchung von Informationen, die explizit im

---

[25] Vgl. z.B. R. Zimmermann, 1984. Der Autor entwickelt auf der Basis von Hymes' und Habermas' Konzeptionen ein fertigkeitsorientiertes Modell zum Erwerb der Fremdsprache, in dem linguistische und inhaltliche bzw. kommunikative Aspekte der fremdsprachlichen Produktion in drei Lernphasen (Benennungsphase, propositionale Äußerung und Redebeitrag) erfahren, geübt und in der Kommunikation verwirklicht werden. Dabei sollen lebensnahe reale fremdsprachliche Kommunikationssituationen durchgearbeitet werden, die der Lehrende zusammen mit den Lernenden auswählen soll. Vgl. außerdem H.-D. Stang, *Pragmadidaktik im Fremdsprachenunterricht. Begründung und Weiterentwicklung*, Heidelberg, Groos, 1990.

[26] E. Zuanelli Sonino, *La competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Torino, Boringhieri, 1981.

[27] In ihrer Arbeit behandelt Zuanelli Sonino kommunikative Kompetenz in der erstsprachlichen bzw. monolingualen Kommunikation.

[28] E. Zuanelli Sonino, 1981, S. 128-155.

Kommunikationsakt enthalten sind, von Informationen, die unbewusst vom Sprecher vermittelt werden und von Inferenzstrategien des Empfängers beim Deuten der Intentionen.

Beispiel der Analyse. Es wird die kommunikative Kompetenz von Freundin A bei einer kommunikativen Situation von zwei Freundinnen (A und B) untersucht: Freundin A ist neugierig und versucht durch B zu erfahren, warum der Mann einer Freundin von B abgereist ist. Es könnte sein, dass die beiden Schwierigkeiten in der Ehe haben.

A hat bei der Unterhaltung zwei kommunikative Ziele:

a) Sie beginnt die Unterhaltung → kommunikatives soziales Ziel

b) Sie möchte ihre Neugierde befriedigen → soziales nicht kommunikatives Ziel.

Das Ziel a) wird durch Indikatoren kommunikativer Form (*I.t.c.*) (Informieren, Fragen, Diskutieren etc.) sowie durch Indikatoren kommunikativer Art (*I.m.c.*) (fragend, auffordernd, bestätigend etc.) gekennzeichnet; das Ziel b) ist dagegen von Indikatoren sozialer Form (*I.t.s.*) (Schmeichelei, Ironie, Sarkasmus etc.) sowie von Indikatoren sozialer Art (*I.m.s.*) (freundlich, distanziert, unpersönlich etc.) geprägt.

Freundin A könnte Folgendes sagen:

(1) Weißt du, dass Giorgio abgereist ist?

(2) Giorgio ist also abgereist!

(3) Du weißt, dass Giorgio abgereist ist!

(4) Du müsstest wissen, dass Giorgio abgereist ist.

(5) Alle wissen, dass Giorgio abgereist ist.

Aus der Analyse bzgl. des **Ziels a)** ergeben sich folgende Punkte:

- **Kommunikatives Ziel**: Informieren, dass man Bescheid weiß.
- **Inhalt**: Giorgio ist abgereist.

Indikatoren kommunikativer Form (*I.t.c.*): (1), (2), (3), (4), (5) rufen bei B vermutete Informationen hervor;

Indikatoren kommunikativer Art (*I.m.c.*): (1) fragend, (2) ausrufend, (3) erklärend, (4) aussagend, (5) unpersönlich.

Aus der Analyse bzgl. des **Ziels b)** ergeben sich folgende Punkte:

- **Nicht kommunikatives Ziel (sozial)**: Drängen auf eine vertrauliche Mitteilung.
- **Inhalt**: die Beziehung zwischen Giorgio und seine Frau.

Indikatoren sozialer Form (*I.t.s.*): (1), (2), (3), (4), (5) zeigen aufgrund der Wortwahl die

Beziehung zwischen A und B (sie kennen sich, aber sie sind nicht sehr vertraut);

Indikatoren sozialer Art (*I.m.s.*): (1) Simulierung von Naivität, (2) Entmutigung, (3) Aufdringlichkeit, (4) unaufmerksames Interesse, (5) Selbstverständlichkeit.[29]

Am Ende ihrer Studie hebt Zuanelli Sonino hervor, dass ihre Arbeit als Einführung in die Diskussion über kommunikative Kompetenz gelten kann; sie betont jedoch, dass Untersuchungen v.a. bzgl. der didaktischen Umsetzung des Lernziels der kommunikativen Kompetenz zu fördern sind.

Marcel Danesi beschreibt die Entwicklungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik in den 70er Jahren und legt ein Handbuch über Techniken und Methodologien für den Fremdsprachenunterricht vor, die er anhand von Erkenntnissen in der Psycholinguistik, in der angewandten Linguistik und in den Kommunikationswissenschaften zusammenstellt.[30]

Danesi definiert kommunikative Kompetenz als Fähigkeit eines Sprechers, mit Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft zu interagieren, d.h. Strukturen adäquat in verschiedenen Kontexten zu gebrauchen.[31] Kommunikative Kompetenz setzt sich somit aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen, die im Fremdsprachenunterricht erweitert werden sollen. Danesi hebt hervor, dass der Lernende in der Fremdsprache interagieren lernt, indem er die gelernte Fremdsprache gebraucht; er kann jedoch angemessen kommunizieren, wenn er auch strukturelle Eigenschaften der Zielsprache erlernt.

Der Autor entwickelt Unterrichtstechniken, die auf den Prinzipien der Kontextualisierung sowie der Simultanität basieren, so dass der Zusammenhang zwischen Sprache, Bedeutung und Kommunikation bei der Übung wiedergegeben werden kann.[32] Durch diese Techniken sollen Teilkompetenzen erweitert werden. Er plädiert dafür, dass die Dichotomie zwischen linguistischer und pragmatischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht aufgehoben werden soll und die Lernenden zum angemessenen Gebrauch der Strukturen der Fremdsprache in verschiedenen kommunikativen Situationen geführt werden sollen. Die kommunikative Kompetenz soll ferner gefördert werden, indem der Grammatikunterricht in den kommunikativen Vorgang integriert wird.

[29] E. Zuanelli Sonino, 1981, S. 153-155.
[30] M. Danesi, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988.
[31] Es werden hier ausgesuchte Beispiele der Umsetzung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz aufgeführt, damit der Leser sich einen Überblick in die italienischsprachige Fachdidaktik verschaffen kann.
[32] Vgl. M. Danesi, 1988, S. 52.

Beispiele von Unterrichtstechniken zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz.

Damit die Prinzipien der Kontextualisierung sowie der Simultanität bei der Übung erfüllt sind, können z.B. „offene Dialoge“ bearbeitet werden.
a) Die Lernenden bekommen den Text des Interaktionspartners und müssen ihn logisch aus ihrer Perspektive ergänzen.

Marisa ha un appuntamento con Piero ed Anna. Marisa li aspetta da un’ora. Arriva Anna da sola. Piero ha mal di denti.[33]

Marisa: Dov’è Piero?

Anna: _____

Marisa: Non è niente di grave, spero.

Anna: _____ *[…]*

b) Kommunikative Ziele können im Unterricht thematisch eingeführt und durch Rollenspiele erreicht werden.

- *Gesellschaftliche Konventionen*: eine Interaktion beginnen, eine Interaktion beenden, sich bedanken, gratulieren etc.
- *Gefühlszustände:* Zufriedenheit, Überraschung, Langeweile, etc. […]

Aufgrund der ausgewählten Themen kann die Lehrperson im Voraus den Wortschatz und die grammatischen Inhalte bestimmen.

Gesellschaftliche Konventionen:

Lessicologia	*Grammatica*
Buongiorno Buonasera Ciao Scusi etc.	Presente indicativo Morfologia di strutture come il nome, l’aggettivo, ecc.

[…]

[33] Vgl. M. Danesi, 1988, S. 93 ff.

Um die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zu erweitern, plädiert Danesi für den integrativen Fremdsprachenunterricht, dessen Ziel darin besteht, mehrere Teilkompetenzen zu schulen. Er schlägt drei Phasen vor: In der ersten Phase (*componente attiva*) wird der Lernende vom Lehrenden geführt; dieser hat die passenden Techniken ausgewählt, die für die Behandlung der vorgesehenen Inhalte angemessen sind (z.B. *Tecniche di concordanza* zur Einführung der Angleichung zwischen Nomen und Adjektiv → *La ragazz__ è molto intelligent__*), und präsentiert den vorbestimmten Stoff; in der zweiten Phase (*componente passiva*) ist die Lehrperson als Berater im Klassenzimmer und die Lernenden arbeiten selbstständig (z.B. anhand von Rollenspielen, Problemlösen etc.); in der dritten Phase (*componente di verifica*) überprüft der Lehrende mit Hilfe von Messverfahren, ob die angewandten Techniken adäquat waren bzw. ob die Lerner die vorgesehenen Ziele erreicht haben. Des Weiteren beschreibt Danesi Methoden der statistischen Analyse, die bei der Überprüfung der Ergebnisse eingesetzt werden können. Die Lehrperson kann somit die Schülerleistungen bewerten und zusätzliche Erkenntnisse über den Lern- sowie Lehrprozess gewinnen.[34]

Das Fehlen empirischer Untersuchungen zur Umsetzung der in der Fremdsprachendidaktik entwickelten Theorien und Modelle wird von **Wanda D'Addio Colosimo** thematisiert.[35] Sie hebt hervor, dass man in der fachdidaktischen Diskussion in Italien die Bedeutung der praktischen Umsetzung der Theorie im Fremdsprachenunterricht nicht wahrgenommen hat: In erster Linie werden hier Lernziele formuliert, ohne zu untersuchen, ob diese in der Praxis realisiert werden können. Außerdem merkt D'Addio Colosimo an, dass die aufgestellten Theorien v.a. im Bereich des kommunikativen Ansatzes bei der Verfassung von Schulbüchern und bei der Planung von Lehrerfortbildungen nicht aufgenommen wurden. Anschließend behandelt sie die Rolle des sprachlichen Transfers im Fremdsprachenerwerbsprozess und bemängelt, dass gezielte Analysen im Bereich der entstehenden Lernersprache fehlen, die Elemente der Wirkung der Muttersprache und der erlernten Fremdsprachen in der Rezeption und Produktion in einer Fremdsprache zum Gegenstand haben.

D'Addio Colosimo plädiert daher für eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Forschung in der Fremdsprachendidaktik und praktischem Fremdsprachenunterricht, damit

[34] Vgl. M. Danesi, 1988, S. 184-198.
[35] W. D'Addio Colosimo, „Dalla ricerca teorica all'applicazione didattica: l'anello mancante", in *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, hrsg. von G. Porcelli und E. Balboni, Padova, Liviana,

sich die Erforschung von sprachlichen Ereignissen und die theoretische Entwicklung von Unterrichtsmodellen auf reale Bedürfnisse und konkrete Vorgehensweisen der Lernenden beziehen kann und der Fremdsprachenunterricht anhand der Ergebnisse der Forschung in der Fremdsprachendidaktik optimiert werden kann.

Gianfranco Porcelli hebt die Rolle der Pragmalinguistik bei den Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik in den 70er Jahren hervor und setzt sich aus einer fremdsprachendidaktischen Sicht mit der Problematik der Umsetzung pragmatischer Merkmale der Fremdsprache in der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht auseinander.[36] Dabei stellt er den Begriff „kommunikative Intention" aus der Pragmatik in den Mittelpunkt seiner Ausführungen und hebt die Notwendigkeit hervor, zwischen „kommunikativer Funktion" und „kommunikativer Intention" zu unterscheiden: „Kommunikative Funktion" bezeichnet die Funktionen der Äußerungen im sprachlichen Kontext, „kommunikative Intention" definiert dagegen die Absicht des Sprechers, die er durch seine Äußerungen erzielen möchte.

Darüber hinaus betont Porcelli, dass keine einseitige Beziehung zwischen kommunikativer Intention und gebrauchten Redemitteln besteht: Eine Intention kann unterschiedlich ausgedrückt werden und eine Äußerung kann unterschiedliche kommunikative Intentionen vermitteln. Dabei hebt er die Rolle von allgemeinen und spezifischen Notionen bei der Vermittlung der kommunikativen Intention heraus.[37]

Porcelli übernimmt Widdowsons Unterscheidung zwischen *usage* als Wissen über den Gebrauch sprachlicher Elemente und *use* als Wissen über den Gebrauch der Sprache in der zwischenmenschlichen Kommunikation[38] und bezeichnet kommunikative Kompetenz als

---

1991, S. 95-106.

[36] G. Porcelli, „Comunicazione e testualità", *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994, S. 74-84.

[37] Porcelli bezieht sich auf van Eks Kategorisierung von semantischen Notionen: Van Ek unterscheidet zwischen allgemeinen Notionen, d.h. mit der Grammatik verknüpften semantischen Merkmale (z.B. Genus, Numerus und Modus) und spezifischen Notionen, d.h. mit dem Thema verbundenen semantisch-lexikalischen Aspekten. Allgemeine Notionen sind kontextunabhängig, spezifische Notionen werden dagegen in der Interaktion und von der Referenz bestimmt. Van Ek betrachtet sprachliches Handeln als Realisierung von Funktionen der Sprache und postuliert, dass Notionen bei der sprachlichen Performanz ausgetauscht werden. Vgl. J. van Ek, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Strasbourg, Council of Europe, 1976, S. 8: "*The specific notions are those that are directly determined by our choice of individual topics, whereas the general notions are appropriate to a large variety of topics, to a large variety of situations. ... We can therefore group the language-functions and the general notions together and refer to them as the 'common core', to distinguish them from the strictly topic-related specific notions*."

[38] Vgl. H. G. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1978.

Fähigkeit zum *use* der Sprache. Ein kommunikativer Ansatz im Fremdsprachenunterricht soll daher nach Porcelli den Lernenden vermitteln, nach einer kommunikativen und gleichzeitig semantischen Progression kommunikative Intentionen auszudrücken, wobei die Aufmerksamkeit nicht auf die grammatikalische Form gerichtet, sondern der kommunikativen Wirkung der sprachlichen Handlung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.[39]

Anna Ciliberti setzt sich mit der Problematik der Umsetzung des Lernziels der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht auseinander und deutet, indem sie sich auf das Modell des handlungsorientierten Unterrichts[40] bezieht, kommunikative Kompetenz als sprachliches Handeln, das zwischen den Interagierenden in einem gemeinsamen situativen Kontext stattfindet und sich auf konkrete Erfahrungen und Ziele bezieht.[41] Sie geht davon aus, dass kommunikative Kompetenz die Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten bezeichnet,[42] die in der zwischenmenschlichen Kommunikation benötigt werden, und betrachtet dementsprechend den Begriff als theoretische Konstruktion, die als Lernziel im Fremdsprachenunterricht nicht erreicht werden kann. Hier sollen konstitutive Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz gefördert werden; die Überprüfung der Ergebnisse soll jedoch aus einer globalen Perspektive hervorgehen, die die kommunikative Kompetenz im Ablauf der realen Kommunikation berücksichtigt.[43]

Die Untersuchung der Literatur auf Italienisch bzgl. der Umsetzung des Lernziels der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zeigt, dass im italienischsprachigen Raum keine erkennbar eigenständige Diskussion zur kommunikativen Kompetenz entstanden ist. Die italienische Fremdsprachendidaktik hat sich in Bezug auf die Realisierung des Lernziels der kommunikativen Kompetenz grundsätzlich anhand von Auslegungen und Erkenntnissen anglo-amerikanischer sowie deutschsprachiger Sprachwissenschaftler entwickelt.

Kommunikative Kompetenz wird i.d.R. als Begriff verstanden, der Fähigkeiten und Fertigkeiten zur interaktiven Kommunikation erfasst, d.h. als Sammelbecken von sprachlichen und pragmatischen Teilkompetenzen, die als Gesamtheit im sprachlichen

---

[39] Vgl. G. Porcelli, 1994, S. 83-84.
[40] *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxix*, hrsg. von G. Bach und J.-P. Timm, Tübingen, Francke, 1989.
[41] Vgl. A. Ciliberti, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1994, S. 89-92.
[42] Ciliberti bezieht sich hier auf M. Canale, M. Swain, „Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing“, in *Applied Linguistics*, Vol. 1, 1980, S. 1-47.
[43] Vgl. A. Ciliberti, 1994, S. 183-185.

Handeln in Gebrauch genommen werden. Die Diskussion zur Rolle der sprachlichen Kompetenz im pragmadidaktischen Ansatz ist im italienischen Sprachraum in der Fremdsprachendidaktik nicht entbrannt; von Anfang an wurde kommunikative Kompetenz als didaktisches übergeordnetes Lernziel betrachtet, das auf der Basis der Förderung ihrer konstitutiven Teilkompetenzen zu erzielen ist.

Die italienische fachdidaktische Diskussion fokussiert grundsätzlich auf die Entwicklung von Unterrichtsmethoden und -techniken zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Sie überlässt die Aufgabe der Überprüfung der Eignung der Unterrichtsmethoden den Lehrenden, indem Methoden der Fehleranalyse vorgeschlagen werden.[44] Diese werden als Instrumente zur Erreichung mehrfacher Ziele beschrieben: einerseits als Mittel, um den Stand des Erwerbsprozesses der Lernenden festzustellen und dementsprechend Bereiche der Fremdsprache zu identifizieren, die im Unterricht verstärkt geübt werden sollen; andererseits als Mittel zur Überprüfung der Tauglichkeit der eingesetzten Unterrichtsmethoden bei der Erfüllung des übergeordneten Lernziels der kommunikativen Kompetenz im Klassenzimmer, indem von der Unmöglichkeit ausgegangen wird, standardisierte Unterrichtsmethoden zu entwerfen, die sich in verschiedenen Unterrichts- und Lernsituationen bewähren. Das hat zur Folge, dass die Lehrenden anhand ihrer kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache zum Maßstab bei der Bewertung und Beurteilung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden und bei der Überprüfung der eingesetzten Lehrmethoden gemacht werden und die Fremdsprachendidaktiker über keine konkrete Basis verfügen, auf die sie zur Entstehung einer produktiven Diskussion zum Lernziel der kommunikativen Kompetenz bauen könnten.

1.3 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ UND TATSÄCHLICHE KOMMUNIKATION

Seit Hymes' Prägung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz wurden in der (angewandten) Linguistik und Fremdsprachendidaktik unzählige Auslegungen und Theorien zur Umsetzung des Begriffs in Forschungsansätzen und im Fremdsprachenunterricht präsentiert. Das hat dazu geführt, dass um den Begriff der kommunikativen Kompetenz Verwirrung und Unsicherheit entstanden sind: Der Begriff ist auf eine leere Formel reduziert worden, auf die man sich bei jedem Anlass im Bereich der Kommunikation berufen kann.[45]

Wenn man sich bei der Diskussion zur kommunikativen Kompetenz auf Michael

[44] Vgl. u.a. M. Danesi, 1988, S. 184-198 (siehe oben S. 14 ff.); A. Ciliberti, 1994, S. 159-176.
[45] Siehe oben „Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik", S. 7 ff.

Canales Studien[46] bezieht, unterscheidet man zwischen kommunikativer Kompetenz (*communicative competence*) und tatsächlicher Kommunikation (*actual communication*): Kommunikative Kompetenz bezeichnet das Grundsystem der Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Kommunikation nötig sind (z.B. Kenntnisse über den Wortschatz oder Fertigkeiten zum Gebrauch soziolinguistischer Konventionen in einer bestimmten Sprache), und impliziert, dass enzyklopädisches Wissen und subjektive Eigenschaften wie z.B. Motivation aktiviert werden; tatsächliche Kommunikation bedeutet dagegen die Realisierung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in der Kommunikation. Der Begriff der tatsächlichen Kommunikation berücksichtigt psychische und situationsabhängige Umstände wie Müdigkeit, Nervosität, Gedächtnisstörungen oder Lärm, die den sprachlichen Produktionsprozess beeinflussen können.[47] Kommunikative Kompetenz ist daher ein grundsätzlicher Teil der tatsächlichen Kommunikation, wobei die letztere aufgrund der Störfaktoren, die im Kommunikationsvorgang auftreten können, indirekt und ungenau die eigentliche kommunikative Kompetenz des Individuums reflektiert.
Kommunikative Kompetenz umfasst vier Bereiche von Kenntnissen und Fertigkeiten:

- Grammatikalische Kompetenz: Kenntnisse und Fertigkeiten bzgl. der Sprache (z.B. Wortschatz, Satzbildung, Aussprache oder Semantik).

- Soziolinguistische Kompetenz: Kenntnisse und Fertigkeiten zur sprachlichen Produktion und Rezeption bzgl. der Angemessenheit von Bedeutungen (*meaning*) und Strukturen (*form*) in verschiedenen Kommunikationssituationen. Diese beziehen sich sowohl auf Informationen aus dem Kontext als auch auf Konventionen und Normen der Interaktion. Angemessenheit von Bedeutungen betrifft insbesondere kommunikative Funktionen, Haltungen und Voreinstellungen in bestimmten Situationen, Angemessenheit von Strukturen betrifft dagegen den Gebrauch von bestimmten grammatikalischen Strukturen in Interaktionen.

- Diskurskompetenz: Kenntnisse und Fertigkeiten, grammatikalische Strukturen und Bedeutungen so zu kombinieren, dass fließend sprachliche, mündliche sowie schriftliche Produktionen hergestellt werden können.

[46] Vgl. M. Canale, M. Swain, „Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing“, in *Applied Linguistics*, Vol. 1, 1980, S. 1-47 und M. Canale, „From communicative competence to communicative language pedagogy“, in *Language and Communication*, hrsg. von J. C. Richards und R. W. Schmidt, New York, Longmann, 1983, S. 1-27.
[47] Wenn Canale die Begriffe *kommunikative Kompetenz* und *tatsächliche Kommunikation* definiert, stützt er sich auf Chomskys Begriffe der Sprachkompetenz und der Performanz. Canale schließt jedoch Aspekte der realen Kommunikation mit ein, die von Chomsky ausgeschlossen werden.

- Strategische Kompetenz: Verbale und nonverbale Strategien, die zur Kompensation von Lücken oder zur Betonung einiger Elemente der Kommunikation eingesetzt werden.[48]

1.4 TATSÄCHLICHE KOMMUNIKATION IN DER MONOLINGUALEN INTERAKTION

Kommunikative Kompetenz wird von den an der Interaktion Beteiligten aktiviert, um kommunikative Ziele zu erreichen. Anhand der tatsächlichen Kommunikation bzw. der Realisierung der Kommunikativen Kompetenz werden Inhalte mitgeteilt (Inhaltsaspekt) und Hinweise darauf vermittelt, wie diese Inhalte verstanden werden sollen (Beziehungsaspekt).[49] Macht einer der Interagierenden im Kommunikationsprozess eine Äußerung, vermittelt er anhand der illokutiven Komponente der Äußerung die Beziehung, die er mit dem Angesprochenen herstellen will (z.B. ein Versprechen oder einen Befehl), die Referenz, d.h. den Gegenstand der Kommunikation, und die Prädikation (propositionaler Gehalt), d.h. Eigenschaften, die dem Kommunikationsgegenstand zugeordnet werden können.[50]

Die an der Interaktion Beteiligten wählen auf der Basis ihrer kommunikativen Kompetenz, d.h. mit Bezug auf ihre kommunikativen Intentionen, ihre Annahmen über die Interaktionsteilnehmer und die Situation sowie anhand von soziolinguistischen Konventionen die einzusetzenden Redemittel und die zu vermittelnden Inhalte. Tatsächliche Kommunikation entsteht daher aus dem Zusammenwirken von kommunikativer Kompetenz und semantischen sowie pragmatischen Bedingungen, die aus der gegenwärtigen Interaktion hervorgehen, und ist in den Kontext und in den Situationszusammenhang[51] eingebettet, so dass die illokutive Kraft nur unter Beachtung der kontextuellen und situativen Komponenten erschlossen werden kann.

Im Kommunikationsprozess treten die Interaktionsagierenden in eine interaktive Beziehung ein, in der der Sender durch seine kommunikative Kompetenz sprachliche Mitteilungen, d.h. seine tatsächliche Kommunikation, in verbale und nonverbale Signale kodiert und der Empfänger die gesandten Signale auf der Basis seiner kommunikativen

---

[48] Vgl. M. Canale, 1983, S. 6-14.
[49] Vgl. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern, Hans Huber, [1969], 2000, S. 53-56 zur Vertiefung von Inhalts- und Beziehungsaspekt in der Kommunikation.
[50] J. R. Searle, *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1997, insbesondere S. 38-68.
[51] Kontext und Situation bezeichnen die Umfelder für jeweils den schriftlichen und den mündlichen Sprachgebrauch. Die Kategorie der Situation erfasst ein Umfeld, das unmittelbar und nonverbal gegeben ist, die des Kontexts dagegen ein Umfeld, das im Text schriftlich bzw. verbal beschrieben werden muss. Vgl. H. Aschenberg, *Kontexte in Texten. Umfeldtheorie und literarischer Situationsaufbau*, Tübingen, Max Niemeyer, 1999, S. 87-89.

Kompetenz rezipiert. Erfolgreiche Kommunikation findet dann statt, wenn der Empfänger die rezipierten Signale unter Berücksichtigung der kontextuellen und situativen Informationen dekodiert und die Inhalte sowie die illokutive Rolle der Mitteilung erfasst, die der Sender anhand seines sprachlichen Handelns mitteilen wollte.[52]

Tatsächliche Kommunikation als Realisierung der kommunikativen Kompetenz in der Interaktion stellt das Individuum in seiner Ganzheit in den Mittelpunkt. In seiner kommunikativen Kompetenz sind alle Kenntnisse und Fertigkeiten enthalten, die es in Interaktionen bzw. durch tatsächliche Kommunikation, d.h. dann auch durch unvollkommene Aktualisierungen der kommunikativen Kompetenz, gebrauchen kann: Kognitionen und Emotionen sowie Handlungsfertigkeiten und -strategien, die es in der Sozialisation entwickelt und erworben hat. Mit seiner kommunikativen Kompetenz eignet sich das Individuum die Welt an und durch seine tatsächliche Kommunikation wird es als Mitglied seiner Sprachgemeinschaft anerkannt.

1.5 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IN DER FREMDSPRACHE ODER KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ VS. INTERIMSPRACHE[53]

Kommunikative Kompetenz ist sprachspezifisch und ermöglicht den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft durch tatsächliche Kommunikation Interaktionen einzugehen. Lernt ein Individuum aus einer Sprachgemeinschaft eine Fremdsprache, setzt es sich mit der im Mutter- bzw. Erstsprachenlernprozess erworbenen kommunikativen Kompetenz auseinander.

Die zu erlernenden Elemente der Fremdsprache werden vom Lernenden auf der Basis seiner kommunikativen Kompetenz in der Mutter- bzw. Erstsprache anhand kognitiver und emotionaler Prozesse sowie individueller Dispositionen verarbeitet. Dabei entwickelt der Lernende eine Interimsprache, d.h. ein dynamisches Sprach- und Handlungssystem, das aus Komponenten seiner kommunikativen Kompetenz in der Mutter- bzw. Erstsprache,

---

[52] Man geht hier von nicht gestörter Kommunikation aus, d.h. von Kommunikationssituationen, in denen die Teilnehmer unter keinen Pathologien leiden, die zu verschobenen Wahrnehmungen im Inhalts- und Beziehungsaspekt führen können.
Entstehen undeutliche kommunikative Beziehungen in alltäglichen Kommunikationssituationen, kann der Empfänger i.d.R. nach Klärungen fragen; handelt es sich um schriftliche Mitteilungen oder befindet man sich in institutionalisierten Kommunikationssituationen (z.B. Vortrag), kann die Klärung evtl. nachträglich erfolgen.

[53] Der Begriff „Interimsprache“ wird hier in Anlehnung an Gabriele Kasper gebraucht, vgl. G. Kasper, *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner*, Tübingen, Narr, 1981, S. 10-29. Kasper arbeitet die Unterschiede zwischen *Interlanguage*-Hypothese und Interimsprachenhypothese heraus und plädiert für den Gebrauch in der BRD des Begriffs „Interimsprache“ für Lernersprachen, die speziell in unterrichtsgesteuerten Fremdsprachenlernprozessen entstehen. *Interlanguage*-Analysen basierten dagegen auf Lernersprachen, die aus ungesteuertem oder gesteuertem Zweitsprachenerwerb hervorgehen, und beziehen die unterschiedlichen Erwerbsbedingungen nicht in die Analyse ein. Zu den Anfängen der *Interlanguage*-Analyse siehe L. Selinker, *A psychology Study of Language Transfer*, [Dissertation] Washington D.C., June 1966.

Elementen der gelernten Fremdsprache und evtl. weitereren gelernten Fremdsprachen besteht. Außerdem baut er innerhalb seiner Interimsprache Lern- und Kommunikationsstrategien aus, die er in der Produktion und Rezeption in der Fremdsprache einsetzen kann.

Interagiert der Lernende fremdsprachlich, verwendet er seine Interimsprache, d.h. je nachdem, wie sein Erwerbsprozess fortentwickelt ist, setzt er in die Interaktion Elemente aus der gelernten Fremdsprache, evtl. aus weiteren, in dem Moment dominanten erlernten Fremdsprachen und aus seiner Mutter- bzw. Erstsprache ein; seine Interimsprache kann ferner Mischelemente enthalten, die aufgrund der Anwendung von Lern- und Kommunikationsstrategien innerhalb seiner Interimsprache vorkommen.

Interaktionen, an denen Interimsprachenagierende mitbeteiligt sind, können daher Elemente enthalten, die den Verlauf der Kommunikation stören bzw. verhindern können, d.h. hierbei sind spezifische Inferenzstrategien erforderlich, damit erfolgreiche Kommunikation stattfinden kann. In interkulturellen Interaktionen rückt daher die Dimension der Verständlichkeit in den Mittelpunkt: Sind die Interagierenden Mitglieder derselben Sprachgemeinschaft, können sie aufgrund ihrer kommunikativen Kompetenz, d.h. auf der Basis der gemeinsamen Sprachnorm, die innerhalb der Interimsprache angewandten Strategien rekonstruieren und Inhalte sowie kommunikative Absichten leichter entnehmen; sind dagegen die Interagierenden Muttersprachler der von den Lernenden gelernten Fremdsprache bzw. Fremdsprachler aus einer anderen Sprachgemeinschaft, greifen sie auf ihre kommunikative Kompetenz bzw. Interimsprache zurück, wenn sie Fremdsprachen bzw. die Fremdsprache des Interagierenden erworben haben, um den Inhalts- und Beziehungsaspekt in der Interaktion mit dem fremdsprachigen Interagierenden erfassen zu können. Interkulturelle Kommunikationssituationen bergen daher eher die Gefahr als Kommunikationssituationen mit Interagierenden mit ähnlichen sprachlichen Sozialisationserfahrungen, dass Verständlichkeit nicht erzielt wird bzw. Missverständnisse auftreten können.

Kommunikative Kompetenz ist eine Konstante der Interaktion, gleich, ob man in der eigenen Sprachgemeinschaft oder in interkulturellen Kommunikationssituationen interagiert. Obwohl das Ziel der Interimsprache darin besteht, die Sprachnorm der gelernten Fremdsprache zu erwerben, können in der tatsächlichen Kommunikation auch in fortgeschrittenen Phasen des Erwerbsprozesses innere oder äußere Situationen wie z.B. Müdigkeit, Aufregung oder unerwartete Geschehnisse auftreten, die Komponenten der kommunikativen Kompetenz zu Tage treten lassen und zu inadäquaten bzw. missverständlichen Interaktionen führen können.

1.6 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ ALS KOGNITIVE DIMENSION

Betrachtet man kommunikative Kompetenz als Gesamtheit der Kompetenzen, über die das Individuum zum Interagieren verfügt, und seine tatsächliche Kommunikation als Realisierung seiner kommunikativen Kompetenz in der Interaktion, rückt seine Kommunikationsfähigkeit als kognitive Operation in den Vordergrund: Sprache ist Teil der menschlichen Kognition und der Mensch interagiert sprachlich anhand kognitiver Prozesse, die er seinen genetischen Voraussetzungen und seiner sprachlichen Sozialisation zufolge ausführt.

Sprachliche Kompetenz erhält in der kognitiven Linguistik eine erweiterte Bedeutung und wird als Produktions- und Rezeptionsprozess betrachtet, in dem repräsentationale und prozedurale Aspekte des menschlichen Kognitionssystems involviert sind. Aus der Perspektive der kognitiven Linguistik werden innerhalb der sprachlichen Kompetenz die semantischen, syntaktischen und pragmatischen Komponenten erfasst, die die kommunikative Kompetenz des Individuums darstellen. Kommunikative Kompetenz wird somit als System von Verarbeitungsprozessen im Gedächtnis betrachtet, das auf die Interaktion zwischen Kognition und situativen bzw. kontextuellen Bedingungen baut. Tatsächliche Kommunikation ist demnach das Resultat kognitiver Vorgänge, die in der Interaktion verwirklicht werden.

Innerhalb eines kognitiven Ansatzes bei der Analyse der kommunikativen Kompetenz wird untersucht, wie Sprachwissen mental repräsentiert und wie dieses in Interaktionen aktualisiert wird. Kognitive Modelle beschreiben die strukturelle Organisation des kognitiven repräsentationalen Systems und die Abläufe seiner prozeduralen Funktionen.

1.7 MODELLE DER SPRACHPRODUKTION BZW. -REZEPTION

Wenn man sich mit kognitiven Aspekten der Sprachproduktion bzw. -rezeption beschäftigt, wird man mit verschiedenen Modellen und Theorien konfrontiert. In den Kognitionswissenschaften wurden in den letzten Jahren unterschiedliche Modelle entwickelt; es herrscht jedoch keine Einigkeit darüber, welche von ihnen das Sprachsystem bei Produktion bzw. Rezeption adäquater abbilden. Unter den Modellen und Theorien kann durch eine empirische Prüfung nicht entschieden werden: Sie können schließlich aufgrund ihres problematisierten Sachverhaltes beurteilt werden.[54]

In der Psycholinguistik wird zwischen Modellen und Theorien der Sprachproduktion bzw. -rezeption unterschieden.

[54] Vgl. Th. Herrmann, „Theorien und Modelle der Sprachproduktion“, in *Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An International Handbook*, hrsg. von G. Rickheit, Th. Herrmann und W. Deutsch, Berlin, de Gruyter, 2003, S. 213- 214.

1.7.1 SPRACHPRODUKTION

Bei der Sprachproduktion werden Modelle in **autonome** und **interaktive Modelle** unterteilt. Diese Klassifizierung zieht die Prozesse in Betracht, die die Dynamik kognitiver Systeme prägen. Autonome Modelle gehen davon aus, dass kognitive Systeme von autonomen bzw. seriellen Prozessen charakterisiert sind. Die Komponenten autonomer Modelle haben nur Zugang zu den Informationen, die auf der unmittelbar tiefer gelegenen Ebene verarbeitet wurden. Das bedeutet, dass Informationen erst dann weiter gegeben werden, wenn ihre Verarbeitung bereits abgeschlossen wurde.[55]

Das bekannteste autonome Modell wurde von Levelt entworfen.[56] Sein Modell ist von einer starken Modularität charakterisiert und die Verarbeitungskomponenten arbeiten unabhängig und parallel.[57] Die Sprachproduktion erfolgt mit Hilfe von Lemmata und Formen, die aufgrund präverbaler Nachrichten abgerufen werden. Lemmata (*lemma*) bestehen aus syntaktischen und semantischen Informationen, die gemeinsam gespeichert werden; morphologische und phonologische Informationen werden dagegen davon getrennt memorisiert und bilden Formen (*morpho-phonological form*).[58] Um den Konflikt zwischen Autonomie und Parallelität der Vorgänge zu lösen, wird in Levelts System inkrementelle Produktion (*Incremental Production*) angenommen, die mit Hilfe von drei Verarbeitungsspezialisten vollzogen wird: Nachdem die pragmatisch-semantischen Komponenten des ersten Teils eines Satzes zu einer präverbalen Nachricht verarbeitet wurden (*Conceptualizer*), wird dieser Satzteil zur syntaktisch-phonologischen Verarbeitung weitergeleitet (*Formulator*); daraufhin kann der Satz durch die motorische Ausführung realisiert werden (*Articulator*).

Interaktive Modelle sind von interaktiven Prozessen charakterisiert. Sie gehen davon aus, dass bei der Sprachverarbeitung alle Komponenten miteinander kommunizieren[59] (*bottom-up*- sowie *top-down*-Prozesse)[60]: Somit können spätere Verarbeitungsstadien mit früheren zusammenwirken.

---

[55] Eine systematische Klassifizierung autonomer Modelle der Sprachproduktion findet man in: G. Rickheit und H. Strohner, „Spezielle Modelle der kognitiven Sprachproduktion“, *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse*, Tübingen, Francke, 1993, S. 51-68.
[56] Vgl. W. J. M. Levelt, *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge (MA), MIT, 1989.
[57] Vgl. W. J. M. Levelt, 1989, S. 24-27.
[58] W. J. M. Levelt, 1989, S. 187-192.
[59] S. Felix, S. Kanngießer und G. Rickheit, „Perspektiven der Kognitiven Linguistik“, in *Sprache und Wissen. Studien zur Kognitiven Linguistik*, hrsg. von S. W. Felix, S. Kanngießer, G. Rickheit, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1990, S. 16 ff.
[60] Th. Herrmann und J. Grabowski, „Das Benennen von Gegenständen“, *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*, Heidelberg/Berlin/Oxford, Spektrum, 1994, S. 94: „*Bottom-up*-Prozesse“ werden aufgrund (sensorischer) Daten (‚am Fuße des kognitiven Systems’) eingeleitet und die Informationen ‚nach oben hin’

Repräsentativ für die interaktiven Modelle und Theorien ist Theo Herrmanns *Repräsentationstheorie der Sprachproduktion*.[61] Darin werden drei Verarbeitungsstufen dargelegt: Auf der ersten Stufe (Subsystem der Zentralen Kontrolle: Fokussierspeicher und Zentrale Exekutive) werden Weltwissen und pragmatische Informationen zur kommunikativen Situation abgerufen, um die kommunikative Intention zu formulieren, auf der zweiten Stufe (Hilfssysteme) wird ausgesucht, was verbalisiert werden soll und in welcher Reihenfolge die Informationen auftreten sollen, auf der dritten Stufe (Enkodiermechanismus) laufen die lexikalischen, syntaktischen, prosodischen und phonologischen Planungsprozesse der sprachlichen Produktion ab. Die Prozesse auf den drei Stufen werden im Austausch mit den anderen Stufen durchgeführt, so dass sich pragmatische, semantische sowie syntaktische Bedingungen gegenseitig beeinflussen.[62]

In den letzten Jahren wird bei Klassifizierungen kognitiver Modelle der Sprachproduktion zwischen autonomen und **kontextsensitiven Modellen** unterschieden. Kontextsensitive Modelle beziehen sich auf situative bzw. kommunikative Elemente, die die Sprachproduktion beeinflussen. Sie berücksichtigen, dass die sprachliche Produktion mit der kommunikativen Situation (z.B. soziale Herkunft des Sprechers oder Verhalten des Interaktionspartners) kovariiert.[63]

1.7.1.1 Das Grundmodell der Sprachproduktion

Durch sein Grundmodell der Sprachproduktion[64] zeigt Theo Herrmann[65], dass ein Sprecher bei der Sprachproduktion Informationen aktiviert, die er in seinem LZG (Langzeitgedächtnis) gespeichert hat. Er geht davon aus, dass Sprachproduktion aufgrund einer **propositionalen Basis** (**PB**) und des **semantischen Input** (**SI**) zustande kommt. Die propositionale Basis (PB) ist nicht sprachlicher, sondern kognitiver Natur und enthält, was der Sprecher meint, wenn er spricht. Aufgrund der PB wird der SI selektiert, damit auf dessen

---

verarbeitet (z.B. bei der Sprachproduktion sieht der Sprecher die zu benennenden Gegenstände oder er kann sie sich geistig konkret vorstellen); „*Top-down*-Prozesse“ verlaufen dagegen ‚von oben nach unten' und werden aufgrund von Wissen initiiert (der Mensch weiß z.B., in welchen Kontexten bestimmte Objekte vorkommen oder welche Merkmale bestimmte Objekte aufweisen). Vgl. außerdem A. Vielau, „Der innere Lehrplan“, *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Ein lernerorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung*, Berlin, Cornelsen, 1997, S. 54-62.

[61] Th. Herrmann und J. Grabowski, 1994, S. 261-427.

[62] Weitere interaktive Modelle der Sprachproduktion werden in Rickheit/Strohner, 1993, S. 60 ff. beschrieben.

[63] Vgl. Th. Herrmann, in *Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An International Handbook*, 2003, S. 216 ff.

[64] Das Grundmodell der Sprachproduktion wird später von Herrmann weiter entwickelt und ausdifferenziert. Auf seiner Grundlage entwirft der Wissenschaftler die Theorie der Sprachproduktion. Siehe oben „Sprachproduktion“, S. 25-26.

[65] Vgl. Th. Herrmann, *Sprechen und Situation. Eine psychologische Konzeption zur situationsspezifischen Sprachproduktion*, Berlin-Heidelberg, Springer, 1982.

Grundlage die sprachliche Äußerung gebildet werden kann. Auch dieser Input (SI) ist noch nicht etwas Sprachliches; er ist etwas Kognitives, das noch versprachlicht werden soll. Aus der Perspektive der Rezeption ist SI, was der Interagierende aus der Mutter- bzw. Fremdsprache dekodiert, wenn er versteht, was der Sprecher sagt. SI enthält nur den Teil der PB, den verbalisiert werden soll. Die Verbalisierung erfolgt somit *pars-pro-toto*.[66]

Beobachtbare Äußerungen in verschiedenen Sprachen können dieselbe PB sowie denselben SI haben: Sie sind auf unterschiedliche Weise enkodiert.

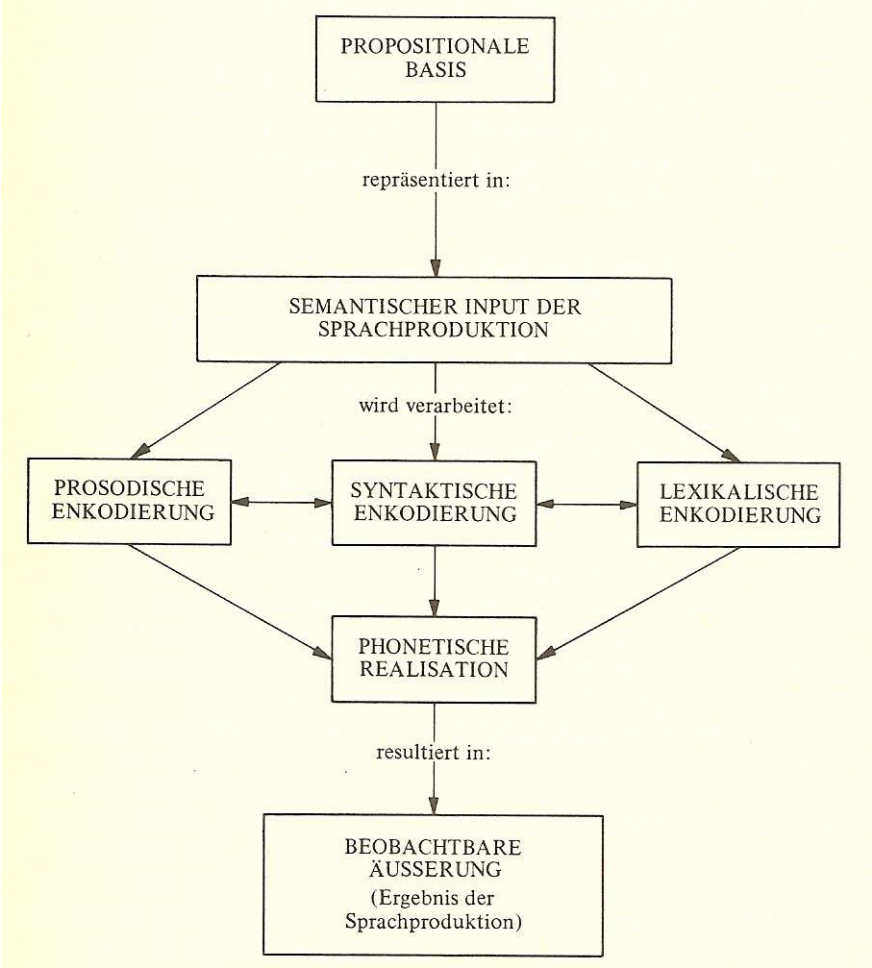


Abb. 1.7.I: *Das Grundmodell der (phonetischen) Sprachproduktion*, siehe Text
(Quelle: Th. Herrmann, 1982, S. 32)

[66] In der zwischenmenschlichen Kommunikation wird nur einen Teil von dem gesagt, was man meint. Dieses Prinzip wird *pars-pro-toto* genannt. Wenn ein Sprecher z.B. nach der Uhrzeit fragt, möchte er auch eine Antwort bekommen, ohne ausdrücklich darum zu bitten. Er wählt somit einen Teil der kognitiven Inhalte aus, die er verbalisieren will. Wenn die Kommunikation nicht gestört ist, kann der Empfänger aufgrund des Gesagten rekonstruieren, was das Gemeinte ist. Vgl. Th. Herrmann, 1982, S. 38-46.

1.7.2 SPRACHREZEPTION

In der Sprachrezeptionsforschung wurden ebenso verschiedene Modelle entwickelt. Es geht hier darum, Möglichkeiten des Textverstehens herauszuarbeiten. Auch bei der Sprachrezeption wurden **autonome** und **interaktive Modelle** entworfen.[67] Diese berücksichtigen wie bei der Sprachproduktion die Modalität des Informationsaustausches im Verarbeitungssystem. Autonome Prozessmodelle basieren auf unabhängigen Verarbeitungsprozesse, interaktive Prozessmodelle gehen dagegen von gegenseitigen Beeinflussungen aus.

In autonomen Prozessmodellen werden Wortidentifizierungsprozesse auf der Grundlage des lexikalischen Wissens sowie der phonologischen Komponente durchgeführt. Diese Modelle ziehen die syntaktische Komponente sowie kontextuelle Faktoren und Weltwissen erst nach Abschluss des Interpretationsprozesses hinzu.[68]

Interaktive Modelle gehen dagegen davon aus, dass das Weltwissen des Rezipienten während des Interpretationsprozesses aktiviert wird. Alle Komponenten interagieren bei der Interpretation miteinander, d.h. die Verarbeitung läuft parallel ab, wobei Informationen auf einer Ebene manchmal erst weiter verarbeitet werden können, wenn Informationen von einer anderen Ebene vorhanden sind: Beispielsweise kann eine syntaktische Analyse erst durchgeführt werden, nachdem Worterkennungsprozesse abgeschlossen wurden. Sprachrezeption wird der vorhandenen Situation angepasst und berücksichtigt kontextuelle Bedingungen.

Seit einigen Jahren werden Modelle ebenso unter dem Gesichtspunkt der Kommunikation eingeteilt: Man spricht dabei von **situierten Modellen**. Diese stellen Rezeptionsprozesse in Kommunikationssituationen dar. Bei diesen Modellen ist jedoch nicht mehr das Individuum im Mittelpunkt der Untersuchung, sondern die Interaktionshandlung der Teilnehmer.[69]

1.7.2.1 Ein integratives semantisches Modell der Rezeption

Monika Schwarz schlägt ein integratives Modell der Rezeption vor, in dem zwischen einem konzeptuellen und einem sprachlichen System unterschieden wird: Konzeptuelle und semantische Strukturen bzw. lexikalische Bedeutungen bilden unterschiedliche Systeme.

---

[67] Eine Klassifizierung von Rezeptionsmodellen findet man in Rickheit/Strohner, 1993, S. 69-91. Hier werden autonome und interaktive Rezeptionsmodelle systematisch aufgeführt.

[68] Vgl. M. Schwarz, *Einführung in die Kognitive Linguistik*, Tübingen und Basel, Francke, [1992] 1996, S. 140-144.

[69] E. Prestin, „Theorien und Modelle der Sprachrezeption“, in *Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein*

Lexikalische Bedeutungen sind im sprachlichen System gespeichert und sind darin an phonologische Repräsentationen und syntaktische Raster gebunden.[70] Kognitives und sprachliches System sind durch modalitätsspezifische Prozesse, d.h. im sprachlichen Modus, aufeinander bezogen, so dass lexikalische Bedeutungen ihre Inhalte aus den Konzepten beziehen. Konzepte sind mentale Einheiten, die Informationen aufgrund verschiedener Modalitäten abbilden; sie entstehen auf der Basis von externen Ereignissen anhand von Konzeptualisierungsprozessen.

Phonologie und Syntax bilden gegenüber der Semantik eher autonome Subsysteme. Weltwissen wird von Schwarz ebenso dem sprachlichen System zugeschrieben, denn dieses greift unmittelbar bei sprachlicher Produktion und Rezeption ein.[71] In ihrem Modell sind das konzeptuelle und das sprachliche System als semantisches und prozedurales Wissen die kognitiven Speicher der kommunikativen Kompetenz des Individuums.

Schwarz entwirft ihr integratives Modell, indem sie sich hauptsächlich mit dem modularen Ansatz von Manfred Bierwisch[72] und dem holistischen Ansatz von Ray S. Jackendoff[73] auseinandersetzt.[74] Dabei geht es um die Differenzierung zwischen konzeptueller und semantischer Ebene im kognitiven System bei der Speicherung und Anwendung von Informationen und um die Trennung des semantischen und enzyklopädischen Wissens im semantischen System. Schwarz übernimmt die Trennung zwischen konzeptuellen und semantischen Strukturen von Bierwisch. Für sie ist jedoch diese Trennung nicht so deutlich, weil sich die Semantik nicht eindeutig dem Sprachsystem zuordnen lässt, sondern für Schwarz Schnittstelle zwischen konzeptuellen und semantischem System ist.

---

internationales Handbuch/An International Handbook, 2003, S. 497-498.

[70] Vgl. M. Schwarz, *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz*, Tübingen, Niemeyer, 1992, S. 23.

[71] Vgl. M. Schwarz, 1992, S. 93.

[72] Vgl. z.B. M. Bierwisch, *Psychologische Effekte sprachlicher Strukturkomponenten*, Berlin, Akademie-Verlag, [Erschienen im Wilhelm Fink Verlag München, 1980] 1979; M. Bierwisch, „Psychologische Aspekte der Semantik natürlicher Sprachen“, in *Richtungen der modernen Semantikforschung*, hrsg. von W. Motsch und D. Viehweger, Berlin, Akademie-Verlag, 1983 sowie M. Bierwisch, „Linguistik als kognitive Wissenschaft – Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm“, in *Zeitschrift für Germanistik*, 6, 1987, S. 645-667.

[73] Vgl. R. S. Jackendoff, *Semantics and Cognition*, Cambridge (MA), MIT, 1983.

[74] Kognitive Modelle und Theorien können auch aufgrund ihrer Annahmen bzgl. des Aufbaus der konzeptuellen Repräsentationsebene sowie der Modalitäten der Speicherung klassifiziert werden. Vgl. M. Schwarz, 1996; man unterscheidet hier zwischen modularen und holistischen Ansätzen. Modulare Modelle gehen davon aus, dass Sprache ein spezifisches Subsystem der Kognition ist, so dass semantische und konzeptuelle Repräsentationsebene zwei verschiedene Module der Kognition darstellen. Semantische Informationen sind hier an lexikalische Einheiten gebunden. In holistischen Ansätzen wird die semantische Komponente der Sprache als Teil des Kognitionssystems betrachtet. Denken und Sprechen werden hier auf dieselbe Ebene gestellt.

Schwarz nennt ihr Modell „Drei-Stufen-Semantik“. Das Modell weist drei Repräsentationsebenen auf: Eine erste kognitive Ebene, die die Inhaltseinheiten[75] des Wissens des Menschen seinen Erfahrungen zufolge enthält, eine zweite Bedeutungsebene, die mit den kognitiven Strukturen verbunden und mit phonologischen Formen sowie syntaktischen Rastern gekoppelt ist, und eine dritte Ebene, die die aktuellen Bedeutungen darstellt. Die Ebene der aktuellen Bedeutungen enthält Verarbeitungsprozesse und die aktualisierten Bedeutungen. Aktuelle Bedeutungen entstehen aufgrund von prozessualen Aktivierungen auf der Bedeutungsebene (im mentalen Lexikon) und von situativen bzw. kontextuellen Faktoren. Die kognitive Ebene und die Bedeutungsebene sind im Langzeitgedächtnis (LZG) gespeichert, die aktuellen Bedeutungen befinden sich dagegen im Kurzzeitgedächtnis (KZG).[76]

Das Gedächtnis wird im Schwarz’schen Modell als Kontinuum von kognitiven Repräsentations- und Prozessebenen dargestellt, die prozessual interagieren. In ihrem Gedächtnismodell werden vier Speicher unterschieden: das Ultrakurzzeitgedächtnis (UKZG), das Kurzzeitgedächtnis (KZG), das Arbeitsgedächtnis (AG) und das Langzeitgedächtnis (LZG). Im UKZG werden bei der Rezeption sensorische Informationen aufgenommen, die automatisch und autonom für die kognitive Verarbeitung kodiert werden; der Kodierungsprozess der Informationen wird jedoch von Strukturen des LZG determiniert. Die Inhalte des UKZG sind dem Bewusstsein nicht zugänglich, d.h. die Abläufe können nicht beeinflusst werden. Die kodierten Informationen können daraufhin entweder in das KZG transferiert, d.h. bewusst erfahrbar gemacht, oder ins AG bzw. LZG weitergeleitet werden.

Das KZG ist zeitlich und inhaltlich eingeschränkt, und nur eine begrenzte Menge an Informationen kann hier bearbeitet werden. Es steht in enger Verbindung zum UKZG bzw. LZG und funktioniert modalitätsspezifisch, d.h. je nachdem, welche Bereiche der Wahrnehmung verarbeitet werden. Da Informationen im KZG bewusst erfahren werden können, kann dieses dem Bewusstsein gleichgestellt werden; dementsprechend wird das KZG als Zentrale der kontrollierbaren Prozesse aufgefasst. Prozesse, die unbewusst ablaufen, operieren im Schwarz’schen Modell im AG (das Arbeitsgedächtnis – AG). Das AG vermittelt zwischen KZG und LZG und verfügt über eine größere Kapazität. Die Prozesse laufen hier

[75] Es handelt sich hier um kognitive Strukturen bzw. Kognitionen, die alle gespeicherten Informationen beinhalten. Je nach Erfahrungsbereich werden diese unterschiedlich abgebildet, d.h. z.B. im visuellen, sprachlichen oder motorischen Modus. Bei sprachlicher Produktion und Rezeption können diese unterschiedlichen Repräsentationssysteme interagieren.
[76] Vgl. M. Schwarz, 1992, S. 101.

parallel zum KZG ab. Die Mehrheit der kognitiven Prozesse, die Informationen verarbeiten, erfolgt daher unbewusst im AG.[77]

Schwarz geht davon aus, dass lexikalische Aktivierung die Basisoperation beim Bedeutungskonstitutionsprozess ist: Ein sprachlicher Reiz leitet einen Suchprozess im LZG ein, und sobald ein semantischer Knoten gefunden wird, wird der Reiz als Wort erkannt. Der sensorische Gedächtnisknoten wird nach einem Projektionsprinzip mit dem LZG-Knoten in Verbindung gebracht, so dass eine Relation entsteht und der sensorische Gedächtnisknoten eine Bedeutung erhält. Sensorische und semantische Analyse laufen im Gedächtnis parallel. Schwarz nimmt an, dass lexikalische Aktivierung und kontextspezifische Interpretation von Bedeutungen zwei getrennt verlaufende Operationen sind, denn im Rezeptionsprozess wird zuerst automatisch die Bedeutungsrepräsentation im LZG aktiviert, d.h. unabhängig von situativen und kontextuellen Bedingungen.

Nach der lexikalischen Aktivierung setzt der Prozess der Aktivierungsausbreitung ein, womit Relationen zu anderen Knoten hergestellt werden, d.h. Teile vernetzter Strukturen werden in die lexikalische Aktivierung einbezogen. Diese Relationen bilden kognitionsinhärente Kontexte für die jeweils aktivierte Bedeutungseinheit; diese bilden permanente Kontextfaktoren. Variable Kontextfaktoren werden dagegen von der syntaktischen Struktur und der vorgegebenen Situation hervorgerufen, in denen die lexikalisch-semantische Einheit gebraucht wird.

Nur ein sehr kleiner Teil der im LZG aktivierten Informationen werden ins KZG überführt, andernfalls wäre dieses überlastet. Schwarz nimmt daher an, dass hier nur Informationen aufgenommen werden, die aufgrund von Selektions- und Spezifizierungsprozessen im AG herausgefiltert wurden.[78]

1.7.3 Zur Analyse interkultureller Kommunikationshandlungen: zwei Modelle

Interkulturelle Kommunikation ist durch die Interaktion von Mitgliedern verschiedener Sprachgemeinschaften gekennzeichnet. Die Sprache, in der sie interagieren, kann für die Teilnehmer deren Mutter- bzw. Erstsprache oder eine Fremdsprache sein. In der interkulturellen Kommunikationshandlung können Elemente auftreten, die mit der kommunikativen Kompetenz[79] der Interagierenden verknüpft sind und die Vermittlung sowie

[77] Vgl. M. Schwarz, 1992, S. 116-118.
[78] Vgl. M. Schwarz, 1992, S. 120-125.
[79] Siehe oben „Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache oder kommunikative Kompetenz vs. Interimsprache“, S. 22 ff.

die Erfassung der Inhalte sowie der kommunikativen Intentionen stören bzw. verhindern können.

Untersucht man kognitive Aspekte interkultureller Situationen, braucht man adäquate Modelle zur Analyse kognitiver Systeme aus der Perspektive sowohl der Sprachproduktion als auch der Sprachrezeption. Als theoretische Grundlage zur Untersuchung dieser Aspekte können das Grundmodell der Sprachproduktion von Theo Herrmann[80] und das interaktive Modell der Rezeption von Monika Schwarz[81] dienen. Sie beschreiben ähnliche kognitive Systeme, auf die eine kontextuelle Untersuchung des Informationsaustausches in der interkulturellen Interaktion bauen kann. Semantische Repräsentationen und Speicherungsprozesse liegen der Sprachproduktion sowie der Sprachrezeption zugrunde. Repräsentationen und Prozesse, die sowohl zur Produktion als auch zur Rezeption gebraucht werden, können somit in ihrer unterschiedlichen Funktionalität untersucht werden.

Herrmann und Schwarz gehen von ähnlichen Annahmen bzgl. des Aufbaus des kognitiven Systems aus. Ihre Modelle basieren auf dreistufigen Dynamiksystemen.

Eine sichtbare Äußerung entsteht laut Herrmann auf der Grundlage der kognitiven propositionalen Basis, die aktualisiertes Wissen des Sprechers bzw. das Gemeinte enthält; anhand dieser propositionalen Basis wird der semantische Input ausgesucht, das heißt, was der Sprecher konkret sagen will. Ebenso ist der semantische Input kognitiver Natur. Dieser dient als Basis der verbalen Enkodierung, durch die eine beobachtbare Äußerung entsteht. Somit entwirft Herrmann ein kognitives System der Sprachproduktion, das aus einer kognitiven Ebene (propositionale Basis sowie semantischer Input) besteht, die mit der Ebene der lexikalischen Bedeutungen verbunden ist. Die Informationen, die im semantischen Input enthalten sind, werden auf der Ebene der lexikalischer Bedeutungen enkodiert, damit sie in eine beobachtbare Äußerung umgewandelt werden können.

Das Rezeptionsmodell von Schwarz basiert auf einer strukturellen Dynamik, die das Grundmodell der Sprachproduktion von Herrmann widerspiegelt. Einige Merkmale präsentieren sich bei Schwarz wie eine spätere Verfeinerung einiger Merkmale von Herrmanns Modell, wobei sie sich bei ihren Ausführungen hauptsächlich auf Bierwisch und Jackendoff bezieht. Sie geht von einer kognitiven Ebene aus, die das Wissen bzw. die Inhalte der Kommunikation enthält;[82] diese sind auf der Ebene der lexikalischen Bedeutungen morphophonologisch sowie syntaktisch verknüpft. Konzepte sind somit an formale

[80] Siehe oben „Das Grundmodell der Sprachproduktion“, S. 26-27.
[81] Siehe oben „Ein integratives semantisches Modell der Rezeption“, S. 28 ff.
[82] Diese Ebene entspricht der propositionalen Basis in Herrmanns Grundmodell der Sprachproduktion.

sprachliche Strukturen gebunden. Demzufolge postuliert Schwarz, dass die semantische Ebene Schnittstelle zwischen kognitiver und sprachlicher Ebene ist, weil diese weder der konzeptuellen noch der sprachlichen eindeutig zugeordnet werden kann.[83] Der semantischen Ebene werden im Rezeptionsmodell von Schwarz Eigenschaften zugeschrieben, die dem semantischen Input im Sprachproduktionsmodell von Herrmann zugewiesen werden.[84]

1.8 KOGNITIVE PROZESSE BEI SPRACHLICHER VERARBEITUNG

Ziel der Semantikforschung innerhalb der kognitiven Linguistik ist die Untersuchung prozessualer Aspekte der semantischen Kompetenz. Es werden darin nicht nur strukturell-repräsentationale Aspekte von Bedeutungen, sondern auch die Verarbeitung von Bedeutungen in konkreten Situationen miteinbezogen.

Sprachliche Produktion und Rezeption basieren auf dem Sprachverarbeitungssystem, d.h. auf sprachlichen Kenntnissen und prozeduralem Wissen. Verarbeitungsprozesse im Zusammenhang mit der Außenwelt ermöglichen, dass sprachliche Kenntnisse erweitert, verwendet und kontextuell sowie situativ aktualisiert werden können. Unbewusste kognitive Vorgänge können parallel und autonom verlaufen; bewusste, d.h. kontrollierte Prozesse laufen dagegen seriell ab.

Das sprachliche System entsteht aus dem Zusammenwirken von kognitivem Vermögen und Umwelt, d.h. Erfahrungen induzieren Veränderungen im kognitiven System. Diese werden kategorisiert und in kognitive schematische Strukturen eingebaut. Modifikationen und Adaptationen werden auf der Basis von Prozessen vorgenommen, und durch Anwendung des Gespeicherten wird prozedurales Wissen ausgebaut. Anhand von Konzeptualisierungsprozessen werden externe Informationen verarbeitet und mentale Einheiten generiert; durch Kategorisierungsprozesse werden dagegen Einheiten im kognitiven System sortiert, kategorisiert und gegliedert. Ein Konzept enthält demnach kategorisierte Informationen über einen bestimmten Gegenstand bzw. Erfahrungsbereich, d.h. Prototypen[85] der repräsentierten Objekte und Erfahrungen, und kann konkrete oder abstrakte Sachverhalte darstellen.

Gemäß der meisten bekannten Sprachproduktionsmodelle erfolgt die sprachliche Produktion aufgrund von Teilprozessen. Diese beginnt mit der Entstehung des kognitiv-nichtsprachlichen Inputs und endet durch die Artikulation von Äußerungen. Zwischen dem

[83] Herrmann schreibt dennoch der kognitiven Ebene den semantischen Input zu.
[84] Siehe oben „Das Grundmodell der Sprachproduktion“, S. 26-27.
[85] Konzepte werden hier als flexible Einheiten aufgefasst, die prototypisch kategorisierte Informationen enthalten. Vgl. M. Schwarz, 1996, S. 90.

ersten und dem letzten Teilprozess laufen intermediäre Teilprozesse ab: Intermediäre Teilprozesse sind z.B. der Abruf von lexikalischen Einheiten oder die Anordnung der lexikalisch-semantischen Einheiten in einer syntaktischen Struktur.

Teilprozesse können aufgrund ihrer Abfolge bei der Verarbeitung klassifiziert werden. Ihr Ablauf kann durch Serialität, Kaskaden, Parallelität, Modularität sowie Rückkopplung charakterisiert werden:

- **Serialität**, wenn ein nachgeordneter Teilprozess die Verarbeitung eines Elements erst beginnen kann, nachdem der vorgeordnete Teilprozess beendet wurde;
- **Kaskaden**, wenn ein vorgeordneter Teilprozess noch nicht abgeschlossen ist und der nachgeordnete schon beginnt. Es findet dabei eine zeitliche Überlappung statt;
- **Parallelität**, wenn zwei Teilprozesse gleichzeitig ablaufen;
- **Modularität**, wenn Teilprozesse voneinander abgekapselt sind und unabhängig arbeiten;
- **Rückkopplung**, wenn Verbindungen zwischen Endergebnis und Verarbeitungsprozessen zur Kontrolle stattfinden.[86]

Bei der Sprachrezeption werden Selektions- und Spezifizierungsprozesse erkannt, die die kontextspezifischen Bedeutungen definieren.[87] Selektionsprozesse basieren sowohl auf kontextunabhängigen (aus dem LZG überführte Informationen) als auch auf kontextabhängigen Faktoren. Aufgrund von durch den Kontext induzierten Informationen werden die relevanten semantischen Komponenten selektiert, die ins Bewusstsein transferiert werden. Spezifizierungsprozesse beziehen sich dagegen auf Standardrepräsentationen, die KZG-Knoten schon besetzt haben. Diese werden im Arbeitsgedächtnis (AG) von gesteuerten prozessualen Operationen spezifiziert bzw. kontextuell definiert, wenn aus dem sprachlichen und situativen Kontext Informationen hervorgehen, die eine Anpassung induzieren.

1.9 Semantische Repräsentationen und kognitive Prozesse im Erwerbsprozess einer bzw. mehrerer Fremdsprachen

Aus der Perspektive der kognitiven Semantik bzgl. des Fremdsprachenlernens einer bzw. mehrerer Fremdsprachen entsteht die Frage, wie lexikalisch-semantische Einheiten der Zielsprache in das kognitive semantische System eingebaut und welche kognitiven Prozesse in der fremdsprachlichen Produktion bzw. Rezeption in Gang gesetzt werden. Insbesondere

[86] Vgl. Th. Herrmann, „Theorien und Modelle der Sprachproduktion“, in *Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An International Handbook*, 2003, S. 217-219.
[87] Vgl. M. Schwarz, 1992, S. 125-130.

stellt sich die Frage, wie kognitive und semantische Strukturen sowie Verarbeitungsprozesse, die in der mutter- bzw. erstsprachlichen Sozialisation entwickelt wurden, die zielsprachliche Produktion und Rezeption beeinflussen bzw. welche kognitiven Organisationsstrukturen und Prozesse der Interimsprache zugrunde liegen.

Auf der Basis von Herrmanns Grundmodell der Sprachproduktion sowie des Schwarz'schen Drei-Stufen-Semantik-Modells der Rezeption nehmen wir an,[88] dass Kognitionen und semantische Strukturen im sprachlichen Modus miteinander verknüpft sind, d.h. semantische Strukturen basieren auf kognitiven Netzen, die aufgrund von Erfahrungen und Interaktionen generiert werden. Konzeptuelle Inhalte können sprachlich unterschiedlich lexikalisiert werden.

Mentale Lexika verschiedener Sprachen unterscheiden sich aufgrund der konzeptuellen Komponenten, die zu konzeptuellen Strukturen verknüpft und an sprachliche Einheiten gekoppelt sind. Semantische Intensionen stellen konzeptuelle Strukturen dar, die versprachlicht werden können, Extensionen repräsentieren dagegen die Intensionen im sprachlichen Modus. Intensionen und Extensionen haben dieselbe mentale Basis, sie werden jedoch prozedural anders kreiert. Die konkrete Extension einer Äußerung ist das Ergebnis kognitiver Verarbeitungsprozesse, die u.a. kontextuelle Faktoren mitberücksichtigen.[89]

Die Interimsprache eines Lernenden weist Elemente aus seiner Mutter- bzw. Erstsprache, aus der gelernten Zielsprache und weiteren gelernten Fremdsprachen auf. Sie ist das Ergebnis kognitiver Prozesse, die auf der Basis mutter- bzw. erstsprach- und zielsprachspezifischer kognitiver Strukturen sowie semantischer Repräsentationen ablaufen. Interagiert ein Fremdsprachensprecher in der Zielsprache, aktiviert er somit sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption mutter- bzw. erstsprach- oder zielsprachspezifisch bzw. kontaminierte Prozesse, die aus Mischungen von mutter- bzw. erstsprach- und zielsprachspezifischen Prozessen entstehen.

Fremdsprachenlernende setzen sich in ihrem Fremdsprachenlernprozess bewusst und unbewusst mit den kognitiven und semantischen Strukturen sowie den Verarbeitungsprozessen auseinander, die sie in ihrer mutter- bzw. erstsprachlichen Sozialisation und im Erwerbsprozess weiterer Fremdsprachen erworben haben. Lernen sie neue lexikalisch-semantische Einheiten der Zielsprache, werden diese aufgrund des sprachlichen Wissens verarbeitet, d.h. sie werden mit verschiedenen kognitiven Strukturen

[88] Bzgl. des Aufbaus des kognitiven sprachlichen Systems kommen Herrmann und Schwarz zu ähnlichen Konstrukten, wobei sie sich bei ihren Ausführungen grundsätzlich auf unterschiedliche Quellen beziehen.
[89] Vgl. M. Schwarz, 1992, S. 99-100.

verbunden und mit phonologischen Repräsentationen und syntaktischen Rastern verknüpft. Dabei werden die lexikalisch-semantischen Einheiten mit Erfordernissen der Kommunikation in Zusammenhang gebracht. Sind keine kognitiven Strukturen ausgebildet, müssen die Lernenden innerhalb ihres kognitiven Systems neue kognitive Netze erstellen, die die kognitive Basis zur Lexikalisierung bilden,[90] d.h. sie müssen zielsprachspezifische Intensionen und Extensionen bilden. Zusätzlich zum Erwerb eines mentalen Lexikons bzgl. der Zielsprache müssen sie zielsprachspezifisches prozedurales Wissen erwerben, d.h. das Anwendungssystem der Zielsprache, damit sie die Kenntnisse in ihrem semantischen Repräsentationssystem kontextuell und situativ nach der zielsprachlichen Norm gebrauchen können.[91]

1.10 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ BZW. INTERIMSPRACHE ZWISCHEN KOGNITIVER SEMANTIK UND PRAGMATIK

Indem ein Individuum sprachlich agiert, werden kommunikative Intentionen aus konzeptuellen Zusammenhängen erstellt, d.h. es werden Mechanismen ausgelöst, in denen deklaratives und prozedurales Wissen aufgrund von Verarbeitungsprozessen zur mündlichen bzw. schriftlichen sprachlichen Produktion führen. Interagiert das Individuum rezeptiv, dekodiert es auf der Basis seines kognitiven und sprachlichen Systems die aufgenommenen Informationen und deutet die kommunikative Intention des Interaktionspartners. In der Interaktion bezieht es sich auf seine kommunikative Kompetenz bzw. seine Interimsprache, je nachdem, ob es erstsprachlich oder fremdsprachlich agiert. Anhand kognitiver Prozesse werden die Repräsentationsebenen aktiviert.[92]

Im interaktiven Produktionsprozess werden Informationen ausgewählt, die mit einer bestimmten Intention übermittelt werden sollen; dabei werden auf der semantischen Ebene lexikalische Einheiten aktiviert, die die konzeptuellen Inhalte sprachlich repräsentieren, und daraufhin syntaktische Strukturen geschaffen. Die ausgesuchten lexikalischen Einheiten werden an phonologische Repräsentationen gebunden, so dass die sprachlichen Informationen artikuliert werden können. Parallel dazu werden zusätzliche Informationen verarbeitet, die im kognitiven System, z.B. im visuellen oder motorischen Modus, gespeichert wurden und die

[90] Vgl. P. Scherfer, „Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und –lehrens“, in *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*, hrsg. von W. Börner und K. Vogel, Tübingen, Narr, 1994, S. 199-200.
[91] Vgl. D. Möhle, „Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons“, in Börner/Vogel (Hrsg.), 1994, S. 40-44.
[92] Siehe oben „Kognitive Prozesse bei sprachlicher Verarbeitung”, S. 33-34.

zur Übermittlung der Inhalte und der kommunikativen Intention im situativen Kontext erforderlich sind.

Kommunikation gelingt, wenn Sprecher die ausgewählten Inhalte und ihre kommunikativen Intentionen vermitteln und die Empfänger die Inhalte und die kommunikativen Intentionen erfassen können. In der monolingualen Kommunikation beziehen sich die an der Interaktion Beteiligten auf eine gemeinsame Sprachnorm, die sie im Laufe ihrer Sozialisierung erworben haben, d.h. sie greifen auf ähnliche kognitive und sprachliche Strukturen sowie auf ähnliche Verarbeitungsprozesse zurück.

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, repräsentationale und prozessuale Aspekte der semantischen Kompetenz innerhalb der kommunikativen Kompetenz bzw. der Interimsprache herauszuarbeiten, die in interkulturellen Interaktionen zu Störungen bzw. Verhinderungen der Kommunikation führen können. Dabei wird dem variablen Kontext sowohl im Prozess der Speicherung von Bedeutungen und Prozessen als auch bei der Rekonstruktion der kommunikativen Intention eine zentrale Rolle beigemessen.

Je nachdem, welche Ebenen im kognitiven und sprachlichen System bei der Entstehung des Missverständnisses beteiligt sind, werden unterschiedliche Bereiche der kognitiven Linguistik angesprochen: Die Untersuchung von Bedeutungen, ihrer permanenten Kontexte und Verarbeitungsprozesse wird der kognitiven Semantik und die Untersuchung von Prozessen bzgl. des variablen Kontextes und der Äußerungsbedeutungen der Pragmatik zugeschrieben. Diese Untersuchungsbereiche können jedoch nicht strikt getrennt werden, weil die Analyse von kognitiven Aspekten der kommunikativen Kompetenz nur auf der Basis der aktuellen Kommunikation durchgeführt werden kann, d.h. Aspekte der semantischen Kompetenz können nur anhand von sprachlichen Realisierungen untersucht werden, die schon Verarbeitungsprozessen im Zusammenhang mit dem variablen Kontext unterzogen wurden.

Kommunikative Kompetenz und Interimsprache werden hier als Dimensionen der menschlichen Kognition behandelt, die Kenntnisse, Prozesse sowie Handlungsstrategien zur Vermittlung von kommunikativen Intentionen und Inhalten enthalten. Somit werden in der vorliegenden Arbeit kognitive semantische und pragmatische Aspekte untersucht und kategorisiert, die die Entstehung der interkulturellen Kommunikation charakterisieren.

1.11 Das mutter- bzw. erstsprachliche Sprachverarbeitungssystem in der interkulturellen Interaktion

Muttersprachler und Fremdsprachler gehen in der interkulturellen Kommunikation von unterschiedlichen repräsentationalen Systemen und kognitiven Rezeptions- und Produktionsprozessen aus. Fremdsprachler der aktuellen Kommunikationssprache agieren auf der Basis ihrer Interimsprache, Muttersprachler beziehen sich dagegen auf ihr mutter- bzw. erstsprachliches Sprachsystem; treten in der Kommunikationssituation sprachlich bzw. pragmatisch unangemessene Kommunikationshandlungen auf, können jedoch Muttersprachler auch auf innerhalb von Fremdsprachenlernprozessen erworbenes sprachliches und strategisches Wissen zurückgreifen, um die Inhalte und die kommunikativen Intentionen der Interaktionspartner zu erschließen.

Kommunikation in einer Sprache zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachlern dieser Sprache bzw. allein unter Fremdsprachlern mit unterschiedlichen Mutter- bzw. Erstsprachen kann leichter misslingen als Kommunikation unter Mitgliedern derselben Sprachgemeinschaft, weil die an der Interaktion Beteiligten von unterschiedlichen sprachlichen und kommunikativen Voraussetzungen ausgehen. Je nach Interaktionssprache nehmen die Interagierenden mit ihrer Mutter- bzw. Erstsprache oder mit ihrer Interimsprache am Kommunikationsvorgang teil bzw. setzen ihr gesamtes sprachliches und strategisches Wissen ein, damit sie verbal und nonverbal Intentionen und Inhalte kodieren und Informationen dekodieren können.

Lernt man eine Fremdsprache in unterrichtsgesteuerten Lernprozessen bzw. an Schulen, findet im Unterrichtsraum bzw. im Klassenzimmer i.d.R. interimsprachliche Kommunikation statt: Die Lehrperson hat meistens die unterrichtete Sprache als Fremdsprache in ihrer schulischen bzw. hochschulischen Ausbildung und evtl. während Auslandsaufenthalten in Ländern gelernt, in denen die unterrichtete Sprache gesprochen wird, d.h. sie handelt sprachlich aufgrund ihrer Interimsprache. Die Lernenden befinden sich in einem fortwährenden Fremdsprachenlernprozess und erwerben bzw. erweitern mit Hilfe der Lehrperson ihre Interimsprache. Lehrende und Lernende interagieren im Fremdsprachenunterricht i.d.R. anhand von Interimsprachen, die aus Elementen aus der gelernten Fremdsprache, aus der Mutter- bzw. Erstsprache und evtl. aus weiteren gelernten Fremdsprachen bestehen. Das bedeutet, dass sich die Interagierenden meistens auf ähnliche

repräsentationale semantische Strukturen und ähnliche Verarbeitungsprozesse beziehen, weil sie ähnliche mutter- bzw. erstsprachliche Sozialisierungen erfahren haben.[93]

Unangemessene Anwendungen der Fremdsprache fallen daher im Fremdsprachenunterricht seltener auf als in interkulturellen Kommunikationssituationen und stören bzw. verhindern weniger den Ablauf der Kommunikation. Der Fremdsprachenlernprozess baut auf ähnlichen kognitiven mutter- bzw. erstsprachlichen Sprachsystemen auf, so dass die im Unterrichtsraum Interagierenden in der Rezeption die Prozesse, die zur Unangemessenheit geführt haben, leichter als Interaktionspartner mit anderen Mutter- bzw. Erstsprachen rekonstruieren und die Inhalte sowie die kommunikativen Intentionen eher nach den Absichten der Sprecher deuten können.

1.12 INFERENZEN

Fremdsprachensprecher können fremdsprachliche Äußerungen produzieren, die Elemente aus dem kognitiven Sprachsystem ihrer Mutter- oder Erstsprache bzw. aus Systemen weiterer gelernten Fremdsprachen enthalten. Wenn diese Elemente auftreten, kann die Kommunikation beeinträchtigt sein. Störende Komponenten können semantischer, syntaktischer oder pragmatischer Natur sein.

In der interkulturellen Kommunikation müssen somit muttersprachliche Interagierende Prozesse in Gang setzen, um die kommunikative Absicht der Sprechenden zu erfassen. Im Prozess der Deutung zielen sie darauf ab, Abweichungen auf der lexikalischen, syntaktischen bzw. pragmatischen Ebene zu beheben, um kontextuell vertretbare Inhalte zu entnehmen. Sie setzen kognitive Strategien bzw. Prozesse um, um Texte zu disambiguieren.

Mit dem Begriff **Inferenz** werden Prozesse und Strategien der monolingualen Kommunikation bezeichnet, die der Rezipient verwendet, um die Inhalte eines Textes oder eines Gespräches zu erfassen.[94] Inferenzen können in drei Gruppen eingeteilt werden: **Logische Inferenzen** (*logical inferences*), die auf der Basis der Wortbedeutung gezogen werden, um Zusammenhänge in Sätzen zu herzustellen; **Verbindungsinferenzen** (*bridging*

[93] Es wird hier davon ausgegangen, dass die Lernenden in einer Klasse bzw. in einem Sprachkurs über ähnliche kommunikative Kompetenzen in der Erstsprache verfügen, d.h., dass ihre sprachlichen Voraussetzungen im Erwerb der Fremdsprache mehr oder weniger homogen sind.

[94] Man unterscheidet zwischen Inferenzprozessen zur Bildung neuer semantischer Information und Inferenzen zur Konstruktion mentaler Repräsentationen aufgrund von Leseprozessen. Zum Thema Inferenzen zum Textverstehen vgl. G. Rickheit, W. Schnotz, H. Strohner, „The Concept of Inference in Discourse Comprehension“, in *Inferences in Text Processing*, hrsg. von G. Rickheit und H. Strohner, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 1985, S. 3-49; siehe auch L. Burkhardt, *Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen*, Bochum, Brockmeyer, 1995.

inferences), um Neues und Vergangenes zu knüpfen und **elaborative Inferenzen** (*elaborative inferences*), um Verbindungen zwischen Text und Welt zu erstellen.[95]

Wenn die interagierenden Muttersprachler nur ihre Muttersprache sprechen, werden sie Vorgänge einleiten, die sie aufgrund ihrer muttersprachigen Sozialisation erworben haben; sprechen sie eine oder mehrere Fremdsprachen, werden sie auch strategisches Wissen bzw. Elemente ihrer Interimsprache einsetzen, die sie im Fremdsprachenerwerbsprozess gelernt haben. Das bedeutet, dass muttersprachige Interaktionsteilnehmer durch mutter- bzw. erstsprachliche Inferenzprozesse rezeptiv interagieren bzw. durch interimsprachliches Wissen die kommunikative Absicht fremdsprachlicher Äußerungen rekonstruieren. Verfügen sie über keine Kenntnisse in der Mutter- bzw. Erstsprache des Fremdsprachensprechers, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Missverständnisse auftreten.

In dieser Arbeit werden in erster Linie Inferenzprozesse behandelt, die sich auf die pragmatisch-semantischen Ebene beziehen. Diese können die Wortebene oder die Satzebene betreffen.[96]

Inferenzen, die auf der Wortebene gezogen werden, dienen dazu, lexikalische Ambiguitäten zu lösen. Außerdem tragen sie zur konzeptuellen Modulation bei und können zur Aktivierung konzeptueller Instanzen führen.[97] Durch **Modulation** der Wortbedeutung werden bestimmte kognitive Komponenten aufgrund kontextueller Informationen zur Bildung der Satzbedeutung angeregt (z.B. Bank als Sitzgelegenheit und Bank als Kreditinstitut); durch **Instantiierung** werden dagegen aufgrund kontextspezifischer Informationen zum Kontext passende lexikalisch-semantische Einheiten ausgesucht (z.B. Roman lesen-Buch).

Auf der Satzebene werden Inferenzprozesse zur Deutung von Folgerungen in Gang gesetzt. Man unterscheidet zwischen Werkzeuginferenzen und Handlungskonsequenzen.[98] **Werkzeuginferenzen** werden aktiviert, um Schlüsse bzgl. der Instrumente zu ziehen, die mit einer Handlung verbunden sind (z.B. kochen-Topf). **Handlungskonsequenzen** werden erschlossen, wenn Folgerungen aus bestimmten gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten abgeleitet werden (z.B. im Regen laufen-nass werden).

---

[95] Vgl. T. A. Harley, „Inferences“, *The Psychology of Language. From Data to Theory*, New York, Psychology Press, 2001, S. 318-322.

[96] Gemäß des heutigen Standes der Inferenzforschung kann nicht entschieden werden, ob sich die Inferenzen auf der Wortebene, der Satzebene und der Diskursebene unterschiedlich erfolgen. Inferenzen auf der Wortebene und Satzebene kommen in allen Situationen vor; Inferenzen auf der Diskursebene werden eher aufgrund zusätzlicher Anforderungen beim Textverstehen verwendet. Vgl. G. Rickheit, H. Strohner, „Inferenzen“, in *Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An International Handbook*, 2003, S. 574. Daher werden hier in erster Linie Inferenzprozesse untersucht, die sich auf die Wortebene und Satzebene beziehen.

[97] Vgl. G. Rickheit, H. Strohner, „Inferenzen“, 2003, S. 569-570.

[98] Vgl. G. Rickheit, H. Strohner, „Inferenzen“, 2003, S. 570-572.

2. KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ ALS LERNZIEL DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

2.1 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IN RAHMENRICHTLINIEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG UND IN DER AUTONOMEN PROVINZ TRENTO (ITALIEN)

2.1.1 RICHTLINIEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG

In Baden-Württemberg bieten allgemeinbildende Gymnasien neusprachliche Züge mit Italienisch als 3. Fremdsprache an. Die Schüler, die sich für diesen Zug entscheiden, lernen i.d.R. neben Englisch ab Klasse 5 als 1. Fremdsprache und Französisch bzw. Latein ab Klasse 7 als 2. Fremdsprache Italienisch ab Klasse 9[1] als 3. Fremdsprache (E/L/I bzw. E/F/I).

Die Möglichkeit, Italienisch als 3. Fremdsprache zu lernen, gibt es in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1989/1990. Die Schüler wurden nach einem Ergänzungsblatt zum Lehrplan – 1984 unterrichtet. Dieses fand Niederschlag im Bildungsplan von 1994.

Wählen Schüler einen neusprachlichen Zug mit Italienisch als 3. Fremdsprache, gilt diese Sprache bis Klasse 11 als Profilfach: Der Italienischunterricht erfolgt somit fünfstündig in Klasse 9, vierstündig in Klasse 10 und fünfstündig in Klasse 11.

Die Schüler mit Italienisch bis Klasse 11 als Profilfach können in der Oberstufe Italienisch als vierstündigen Kurs wählen und das Abitur mit dem Fach Italienisch als Kernkompetenz-, Profil- bzw. Neigungsfach ablegen.[2]

2.1.1.1 Der baden-württembergische Bildungsplan (1994)

Im Bildungsplan der allgemeinbildenden Gymnasien mit neusprachlichem Zug in Baden-Württemberg für das Fach Italienisch als 3. Fremdsprache in Klasse 9[3] werden 4 Arbeitsbereiche („Sprachliche Fertigkeiten“, „Kenntnisse und Einsichten“, „Texte“ und „Themenbereiche/Landeskunde“) genannt, innerhalb deren Fertigkeiten und Kenntnisse geschult und erworben werden sollen, die u.a. zur Erweiterung kommunikativer Fähigkeiten führen sollen. Der Begriff „kommunikative Kompetenz“ wird darin nicht verwendet;

[1] Ab dem Schuljahr 2004/2005 wird die dritte Fremdsprache in Klasse 8 eingeführt. Im Jahr 2012 werden die letzten Schüler, die nach dem Bildungsplan - 1994 (G9) unterrichtet wurden, und die ersten nach dem Bildungsplan – 2004 (G8) gemeinsam die Abiturprüfungen ablegen.

[2] Vgl. *Jahrbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Handbuch des Schul- und Dienstrechts in Baden-Württemberg*, hrsg. von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 25. Jg., 2006.

[3] *Bildungsplan für das Gymnasium. Kultus und Unterricht*, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport – Baden-Württemberg, Stuttgart, den 21. Februar 1994, Lehrplanheft 4/1994, [Italienisch - Klasse 9] S. 361-364. Dieser Bildungsplan trat für Klasse 5-11 am 1. August 1994 in Kraft.

allerdings ist wiederholt von Kommunikation und kommunikativen Fähigkeiten die Rede.

Im Arbeitsbereich 1 sollen Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben sowie Übersetzen geschult werden; im Arbeitsbereich 2 werden Bereiche der Phonetik, der Orthographie und insbesondere der Grammatik aufgelistet, die im Unterricht behandelt werden sollen; im Arbeitsbereich 3 werden Textsorten beschrieben, die zur Festigung und zur Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten bearbeitet werden sollen, und im Arbeitsbereich 4 werden anschließend Bereiche des Alltags der Italiener und geographische Aspekte Italiens festgelegt, in denen und auf deren Basis Gespräche stattfinden können.

Im Bildungsplan werden die Schulung und Erweiterung von Fertigkeiten im mündlichen (Hören und Sprechen) und schriftlichen (Lesen und Schreiben) Bereich und der Erwerb sprachlicher Kenntnisse in den Vordergrund gestellt. Ausdrücklich wird Bezug auf kommunikative Fähigkeiten bei der Aufführung der zu erlernenden Grundstrukturen der italienischen Sprache genommen: „Die Beschäftigung mit Grammatik dient in erster Linie der Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten.“[4] Darüber hinaus sollen auf der Basis der Arbeit an Texten „die erworbenen kommunikativen Fähigkeiten“[5] gefestigt und erweitert werden und „Zur Stärkung der kommunikativen Fähigkeiten werden möglichst früh Formen der kreativen Textproduktion eingeübt“[6].

Methodische Hinweise zur Vermittlung und Erweiterung der zu schulenden Fertigkeiten werden bei der Beschreibung der Ziele innerhalb der vorgesehenen Arbeitsbereiche aufgeführt:

> *Der Unterricht wird, wo immer möglich und ökonomisch sinnvoll, in der Fremdsprache durchgeführt. ... Zur intensiven Schulung der Aussprache werden Tonträger eingesetzt. ... Gliederungsmöglichkeiten, die das Erlernen und Anwenden des Wortschatzes erleichtern, werden erarbeitet.*[7] *... Arbeit mit Synonymen, Antonymen und Wortfamilien ... Grammatische Strukturen werden situationsgebunden eingeführt.*[8]

[4] Vgl. *Bildungsplan*, 1994, S. 362.
[5] Vgl. *Bildungsplan*, 1994, S. 364.
[6] Vgl. *Bildungsplan*, 1994, S. 364.
[7] Vgl. *Bildungsplan*, 1994, S. 361.
[8] Vgl. *Bildungsplan*, 1994, S. 362.

Kommunikative Fähigkeiten sollen somit durch die Anwendung der geschulten sprachlichen Fertigkeiten und erworbenen Kenntnisse im grammatikalischen Bereich erzielt werden.

Im Bildungsplan für den Italienischunterricht in Klasse 9 werden grammatikalische, textuelle sowie landeskundliche Inhalte aufgelistet, die im Unterricht behandelt werden sollen, damit die Schüler die vorgesehenen sprachlichen Fertigkeiten erwerben. Aktive Phasen der sprachlichen Anwendung sind zur Festigung und Sicherung der gelernten Merkmale der Kommunikation von Muttersprachlern vorgesehen. Pragmatische Ziele bzw. Aspekte der Beziehung zwischen Sprecher und Hörer in der Kommunikation werden jedoch nicht vorgegeben und Elemente der Interaktion im Klassenzimmer bei der Vermittlung der kommunikativen Absichten sowie der Interaktion zwischen Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache und Fremdsprachenlernern dieser Sprache nicht berücksichtigt.

2.1.1.2 Der baden-württembergische Bildungsplan (2004)[9]

Im Bildungsplan 2004 werden Ziele beschrieben, die am Ende von Klasse 10 erreicht werden sollen, d.h. während des Italienischunterrichts in den Klassenstufen 8 bis 10.[10] Die Umsetzung des Bildungsplans wird durch Schulcurricula erzielt, die in den Einzelschulen aufzustellen sind. In den drei Lernjahren sollen die Schüler kommunikative Fertigkeiten (Hör- und Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Sprachmittlung), Beherrschung der sprachlichen Mittel (Phonologische Kompetenz, Lexikalische Kompetenz, Grammatische Kompetenz), Umgang mit Texten, kulturelle Kompetenz (Soziokulturelles Wissen, Interkulturelle Kompetenz) und Methodenkompetenz (Lern- und Arbeitstechniken/ Sprachlernkompetenz, Medienkompetenz und Präsentation) schulen und erweitern.

Es werden kommunikative Situationen sowie kommunikative Ziele aufgelistet (z.B. Informationen erfragen und geben etc.)[11], die die Schüler im Erwerbsprozess des Italienischen sprachlich umsetzen lernen sollen. Der Erwerb soll durch Schulung und Erweiterung phonologischer, lexikalischer sowie grammatischer Kompetenz erfolgen. Die Aneignung der

[9] Damit ein vollständiges Bild des heutigen Italienischunterrichts am Gymnasium in Baden-Württemberg vermittelt wird, werden hier Ziele und Methoden aufgeführt, die für den Italienischunterricht als 3. Fremdsprache ab Klasse 8 vom Bildungsplan 2004 vorgegeben sind. Durch diesen Bildungsplan wird die Reform des allgemein bildenden Gymnasiums in Baden-Württemberg vollzogen, in dem die Schüler nach 8 Schuljahren (G8) die Abiturprüfung ablegen können. Erst seit dem Schuljahr 2007-2008 werden Schüler nach diesem Bildungsplan im Fach Italienisch unterrichtet.

[10] Am 1. August 2004 wurde der neue Bildungsplan für Schüler in Kraft gesetzt, die im Schuljahr 2004/2005 in die 5. Klasse eintraten: *Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform*, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 21. Januar 2004. Vgl. hier S. 343-348.

[11] Vgl. *Bildungsplan*, 2004, S. 345.

italienischen Sprache soll mit dem Erwerb kultureller Kompetenz verknüpft werden: Die Schüler sollen sich Kenntnisse über den Alltag in Italien und Wissen über geographische Gegebenheiten Italiens aneignen. Darüber hinaus sollen sie interkulturelle Kompetenz erwerben, indem sie lernen, sich in entsprechenden Situationen kulturspezifisch zu verhalten und mögliche Missverständnisse zu vermeiden.

Im Bildungsplan 2004 werden pragmatische Elemente der Kommunikation (z.B. die Schüler können um Wiederholung bitten, wenn sie etwas nicht verstehen; sie sind in der Lage Aufforderungen, Bitten und Wünsche zu äußern etc.) berücksichtigt, die zur Erweiterung der Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache beachtet werden sollen. Die Grammatik soll in Verbindung mit kommunikativen Absichten erlernt werden: Zusammenhänge zwischen Grammatik und kommunikativen Funktionen werden erklärt (z.B. Aufforderung → *imperativo*). Methodologisch sollen die Schüler im Italienischunterricht außerdem lernen, selbstständig Gesetzmäßigkeiten der Sprache zu erschließen sowie Lernstrategien einzusetzen, um ihren Lernprozess zu unterstützen.

Der Bildungsplan 2004 gibt die von den Schülern zu erreichenden Ziele vor; er macht jedoch keine Angaben zu ihrer Umsetzung.[12] Ebenso werden keine Parameter genannt, die bei der Bewertung der Schüleräußerungen bzw. ihrer Adäquatheit eingesetzt werden sollen.

[12] Da der Bildungsplan keine Angaben zur methodologischen Umsetzung der Lernziele macht, werden den verwendeten Lehrwerken sowie den von den Lehrenden verwendeten Lehrmethoden wesentliche Funktionen bei der Erreichung der vorgesehenen Zielen beigemessen.

2.1.2 Richtlinien in der Autonomen Provinz Trento

Schüler, die an der *Scuola secondaria superiore*[13] im Trentino mindestens zwei Fremdsprachen lernen möchten, können seit Anfang der 90er Jahre zwischen *Liceo a indirizzo linguistico*, *Liceo scientifico con due lingue straniere*, *Liceo europeo* und *Istituto* mit *Indirizzo Economico Giuridico Aziendale* (*IGEA*)[14] wählen.

Bis Ende der 80er Jahre bestand im italienischen staatlichen Schulwesen nur am *Istituto* bei unterschiedlichen Fachrichtungen die Möglichkeit, zwei bzw. drei lebende Fremdsprachen zu lernen. Neusprachliche Züge (*Liceo linguistico*) wurden nur an Privatschulen angeboten.

2.1.2.1 Liceo a indirizzo linguistico

Neusprachliche Züge am *Liceo*[15] *scientifico* und *Liceo classico*[16] im italienischen staatlichen Schulwesen wurden erst Ende der 80er Jahre im Zuge der Schulreform auf der Basis von Schulversuchen (*Sperimentazione*) eingeführt.[17] Die *Sperimentazioni a indirizzo linguistico e pedagogico*[18] (hier insbesondere die *Sperimentazione di Indirizzo linguistico*)

---

[13] Die Schulen, die als *Scuola secondaria superiore* bezeichnet werden, bieten i.d.R. 5 Klassenstufen an (von Klasse 1 bis Klasse 5) und am Ende von Klasse 5 erwerben die Schüler nach dem Ablegen des *Esame di Stato* das allgemeine Abitur. Diese 5 Klassenstufen entsprechen im baden-württembergischen Schulsystem Klasse 9 bis Klasse 13 des Gymnasiums. Die Schüler, die auf die *Scuola secondaria superiore* kommen, haben die Regelschule (*Scuola elementare/Scuola primaria* und *Scuola Media*/*Scuola secondaria inferiore* entsprechend im baden-württembergischen Schulsystem Klasse 1 bis Klasse 8) i.d.R. mit guten bis sehr guten Noten abgeschlossen. Diese Schüler können unter verschiedenen Arten der *Scuola secondaria superiore* wählen, die unterschiedlich nach den angebotenen Zügen/Fachrichtungen benannt werden: *Liceo* bereitet die Schüler ausschließlich auf das Studium an einer Universität vor, *Istituto* bereitet ebenso auf die akademische Laufbahn vor, jedoch bietet dieses zusätzlich Fachrichtungen an (z.B. Fachrichtung Betriebswirtschaft, Chemie, Pädagogik etc.), die die Schüler in einem Berufsfeld ausbilden; entscheiden sich diese Schüler nach dem Abitur, in die Arbeitswelt zu gehen, können sie ihre meistens theoretisch im Bereich der Fachrichtung erworbenen Kenntnisse in der Praxis anwenden; fassen sie den Entschluss die akademische Laufbahn einzuschlagen, wählen die meisten Schüler Studiengänge aus, die mit ihrer Fachrichtung verknüpft sind.

[14] Am *Istituto* mit *Indirizzo Economico Giuridico Aziendale* (*IGEA*) vertiefen die Schüler im Laufe der 5 Schuljahre die Fächer Wirtschaft, Recht und Betriebswirtschaft und am Ende erwerben sie ein allgemeines Abitur. Züge mit mindestens zwei Fremdsprachen sind auch am *Istituto* mit *Indirizzo turistico* eingerichtet, an dem verschiedene Fachrichtungen innerhalb des Tourismus angeboten werden. *Istituto* mit *Indirizzo Economico Giuridico Aziendale* (*IGEA*) sind jedoch am verbreitesten.

[15] Pluralform *Licei*.

[16] Mit *Liceo scientifico* wird ein naturwissenschaftliches Gymnasium und mit *Liceo classico* ein altsprachliches Gymnasium bezeichnet.

[17] Vgl. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, 56, Firenze, Le Monnier, 1991. Ferner wurden Schulversuche zur Einführung einer zweiten modernen Fremdsprache am *Liceo scientifico* gesetzlich aufgrund vom D.P.R. N. 419 del 31 maggio 1974 durchgeführt. Bei diesen Versuchen wurde Bezug auf die Ministerialpläne der 50er Jahre genommen, die allgemeine Richtlinien zum Unterricht der fremden Sprachen und Literaturen vorgaben, sowie auf Schulcurricula der einzelnen Schulen, die speziell zu den Zwecken der Versuche entwickelt wurden. Bei diesen Versuchen wurde die ursprüngliche Stundentafel des *Liceo scientifico* beibehalten und in den Klassenstufen 1-5 die Anzahl der Wochenstunden um 4 bzw. 3 Unterrichtsstunden zum Erwerb der neuen Fremdsprache erhöht.

[18] Gemäß *Circolare ministeriale n. 27 dell'11 febbraio 1991*.

gehen auf der Basis der heutigen Anforderungen im europäischen und globalen Bereich von der Notwendigkeit aus, neue Züge am *Liceo scientifico* und *Liceo classico* einzurichten, die den Schülern eine spezifische geisteswissenschaftliche Bildung mit sprachlichen und interkulturellen Inhalten ermöglicht.

Gemäß der *Sperimentazione di Indirizzo linguistico* lernen Schüler im Laufe der 5 Klassenstufen am *Liceo scientifico* und *Liceo classico* drei europäische Sprachen als Fremdsprachen: Ab Klasse 1 bis Klasse 5 lernen sie die Fremdsprache weiter, die sie in der *Scuola secondaria inferiore* gewählt haben,[19] und eine zusätzliche neue Fremdsprache;[20] ab Klasse 3 bis Klasse 5 kommt die dritte Fremdsprache hinzu.[21] Latein ist von Klasse 1 bis Klasse 5 Pflichtfach, aber es wird nicht zu den Fremdsprachen gezählt. Latein ist in der italienischen gymnasialen Ausbildung ein Bildungsfach, das den Schülern u.a. ermöglicht, sprachliche, geschichtliche und kulturelle Entwicklungen in den europäischen Sprachgemeinschaften herauszuarbeiten.

Nachdem Schulversuche/*Sperimentazione di Indirizzo linguistico* am *Liceo scientifico* und *Liceo classico* auf nationaler Ebene sowie in der Autonomen Provinz Trento durchgeführt wurden, wurde in der Provinz Trento aufgrund der Ergebnisse der nationalen und der trientinischen *Sperimentazione* der *Progetto Cratilo*[22] ins Leben gerufen. Das Ziel dieses Projektes bestand darin, ein einheitliches Modell für den *Liceo a indirizzo linguistico* in der Provinz zu entwerfen. Bei diesem *Progetto* wurden die Bildungspläne der *Sperimentazione* an die besondere sprachliche Situation der Provinz adaptiert und ein neuer Bildungsplan für das Schulmodell *Liceo a indirizzo linguistico* verfasst. Der Bildungsplan, der aus dem *Progetto Cratilo* hervorging, wurde ab dem Schuljahr 1996-1997 in Kraft gesetzt und sollte ursprünglich bis zum Schuljahr 2000-2001 Gültigkeit haben. Seine Gültigkeit wurde jedoch

[19] Die heutige Region Trentino-Alto Adige ist Grenzgebiet zwischen Österreich und Italien und ist eine autonome Region innerhalb des italienischen Staates; die Autonomie wird grundsätzlich durch die zwei autonomen Provinzen Trient und Bozen verwirklicht. Im Laufe der Geschichte war die Region immer wieder von deutschsprachigen Herrschern besetzt und war zuletzt Teil (Tirol) der Habsburgischen Monarchie. Nach dem 1. Weltkrieg wurde diese Region endgültig Teil des italienischen Staates. Aus geschichtlichen und kulturellen Gründen wird daher in der *Scuola secondaria inferiore* in der Provinz Trient traditionell Deutsch als Fremdsprache angeboten. Englisch kann auch gewählt werden, aber diese Sprache hat eine zweitrangige Stellung in der Wahlskala der Fremdsprachen in der *Scuola secondaria inferiore*. Dies hat zur Folge, dass für die meisten Schüler am *Liceo* Deutsch die erste Fremdsprache ist.
In den 90er Jahren wurden jedoch in einigen *Scuola secondaria inferiore* Projekte zur Einführung von zwei Fremdsprachen durchgeführt, d.h. des Deutschen und des Englischen, und seit Ende der 90er Jahre werden offiziell an allen *Scuola secondaria inferiore* diese zwei Fremdsprachen gelernt. Das führt dazu, dass die Unterscheidung zwischen 1. und 2. Fremdsprache am *Liceo a Indirizzo linguistico* mit der Zeit aufgehoben wird.
[20] Da die meisten Schüler in der *Scuola secondaria inferiore* Deutsch als Fremdsprache lernen, ist meistens Englisch die zweite Fremdsprache.
[21] Die dritte Fremdsprache kann i.d.R. Französich oder Spanisch sein.
[22] *Progetto Cratilo. Piani di studio elaborati dai docenti dei Licei a indirizzo linguistico*, Trento, Servizio Istruzione e Assistenza Scolastica – Ufficio servizi scolastici della PAT – Iprase, 1997.

dann verlängert und die aktuellen Schulcurricula, die im Rahmen der Schulautonomie konzipiert werden, basieren auf seiner Grundlage.

Dieser Bildungsplan enthält für den Unterricht der ersten und zweiten Fremdsprache in den ersten zwei Lernjahren (*Biennio*)[23] Lernziele (*Obiettivi di apprendimento*), Inhalte (*Contenuti*), Hinweise zur Bewertung und Überprüfung (*Valutazioni e verifiche*) und didaktische Hinweise (*Indicazioni didattiche*).

Am Ende der ersten zwei Lernjahre sollen die Schüler an Interaktionen teilnehmen können: Sie sind in der Lage, inhaltliche und pragmatische Inhalte von Mitteilungen in verschiedenen Zusammenhängen zu erfassen und sich dem Kontext angemessen über einfache Sachverhalte des Alltags zu äußern, obwohl ihre sprachlichen Handlungen formal nicht vollkommen korrekt sind; außerdem sollen sie unbekannte sprachliche Elemente in Texten inferieren und selber kurze funktionale Texte verfassen können. Die produzierten Texte können auch Fehler und Interferenzen des Italienischen enthalten, wobei die Verständlichkeit gewahrt bleiben sollte.[24]

Bei den Inhalten werden mündliche und schriftliche Textsorten aufgelistet, die die Schüler bearbeiten sollen, um die vorgesehenen Lernziele erreichen zu können. Außerdem werden Inhalte der Interaktionen wie Alltäglichkeit oder Erfahrungsbereiche der Schüler aufgeführt, die Gegenstand der Kommunikation sein sollen. Bei der Behandlung der schriftlichen Produktion wird betont, dass die Schüler hauptsächlich funktionale Texte wie Briefe oder Hinweise produzieren sollen, indem sie die Konventionen des kommunikativen Kontexts beachten.[25]

Die Leistungsbewertung und die Überprüfung der Erfüllung der Lernziele sollen anhand von objektiven und subjektiven Tests erfolgen. Zur Überprüfung der kommunikativen Kompetenz sollen grundsätzlich subjektive Leistungstests eingesetzt werden, dabei sollen standardisierte Parameter berücksichtigt werden, damit die Subjektivität der Bewertung

---

[23] Der Bildungsplan enthält zu erreichende Lernziele von Klasse 1 bis Klasse 5: In dieser Arbeit werden jedoch nur die für Klasse 1 und 2 vorgesehenen Ziele und Inhalte aufgeführt.

[24] Vgl. *Progetto Cratilo*, 1997, OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO, S. 33: *„ ... lo studente deve dimostrare di essere in grado di: comprendere una varietà di messaggi orali di carattere generale finalizzati a scopi diversi, cogliendo la situazione, l'argomento e gli elementi del discorso: atteggiamenti, ruoli e interazioni degli interlocutori, informazioni principali e specifiche; individuare il senso globale di brevi messaggi dei* mass-media, *... esprimersi su semplici argomenti di carattere generale e in situazioni di vita quotidiana in modo efficace adeguato al contesto, pur se non sempre corretto dal punto di vista formale; inferire il significato di elementi non noti di un testo ... produrre semplici testi scritti di tipo funzionale e di carattere personale e immaginativo, anche con errori e interferenze dall'italiano, purché la comprensibilità non ne venga compromessa; identificare l'apporto dato alla comunicazione dagli elementi paralinguistici (intonazione, ritmo, accento) ed extralinguistici (gestualità, mimica, postura, prossemica ecc.); individuare e sistematizzare strutture e meccanismi linguistici di base; sviluppare abilità integrate quali: capacità di prendere appunti ... “.*

[25] Vgl. *Progetto Cratilo*, 1997, CONTENUTI, S. 33-34.

verringert werden kann. Bezug wird außerdem auf die Fehleranalyse genommen, bei der der Lehrende zwischen nicht systematischen Unangemessenheiten auf der Ebene der Performanz und eigentlichen Fehlern im sprachlichen und kommunikativen Bereich unterscheiden soll. Anschließend werden Typologien von Leistungstests aufgelistet.[26]

Im Fremdsprachenunterricht sollen kommunikative Aktivitäten (z.B. Partner- und Gruppenarbeit, *role-play*) und motivierende kommunikative Situationen angeboten werden, die es den Schülern ermöglichen, auf eine spontane Art die Fremdsprache zu lernen. Der Lehrende wird erst in der Phase der Formulierung und der selbstständigen Wiedergabe eingreifen, damit die Schüler die Fremdsprache erfolgreich anwenden können. Bei der sprachlichen Reflexion sollen formale und notionale Grammatik integriert werden. Darüber hinaus sollen die Arbeit mit dem einsprachigen Wörterbuch zur Erweiterung des Wortschatzes und zur Überprüfung der Orthografie sowie der Einsatz des Computers v.a. zur Festigung der sprachlichen Kompetenz gefördert werden.[27]

Auf der Basis des *Progetto Cratilo* ist für alle gelernten Fremdsprachen im Laufe der fünf Klassenstufen die Präsenz eines muttersprachlichen Assistenten vorgesehen. Dieser arbeitet mit dem Fachlehrer zusammen und hält mindestens in jeder Klasse eine Unterrichtsstunde pro Woche, in der der Fachlehrer anwesend ist und u.a. die Möglichkeit hat, die kommunikative Kompetenz der Schüler zu bewerten. Der muttersprachliche Assistent soll hauptsächlich interkulturelle Inhalte ansprechen und die Schüler zur Kommunikation in der Fremdsprache auffordern.[28]

Der Bildungsplan, der aus dem *Progetto Cratilo* hervorging, stützt sich in der Konzeption auf einen pragmadidaktischen Ansatz: Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache wird als übergeordnetes Lernziel aufgefasst und soll sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene anhand der Förderung konstitutiver Teilkompetenzen erweitert werden. Grammatik soll grundsätzlich induktiv erschlossen werden, d.h. sie wird nicht als Ziel des Unterrichts betrachtet, sondern als Mittel, das Kommunikationsanlässe selbst fördert und gleichzeitig sprachliche Teilkompetenzen erweitert. In den Mittelpunkt wird die kommunikative Kompetenz der Schüler in der Fremdsprache gerückt, d.h. ihr strategisches Handeln bzw. ihr Kompetenzvermögen in rezeptiven und produktiven Phasen des Kommunikationsprozesses werden selbst Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Der

[26] Vgl. *Progetto Cratilo*, 1997, VALUTAZIONI E VERIFICHE, S. 34-35.
[27] Vgl. *Progetto Cratilo*, 1997, INDICAZIONI DIDATTICHE, S. 35-36.
[28] Vgl. *Progetto Cratilo*, 1997, L'ASSISTENTE DI LINGUA STRANIERA, S. 42-43.

Lehrende leitet den Fremdsprachenlernprozess der Schüler und soll als Bezugsperson und Kontrollinstanz gewährleisten, dass objektive und systematische Aspekte im sprachlichen Handeln möglichst der Norm entsprechen.

Im Bildungsplan werden ebenso Aspekte der interkulturellen Kommunikation berücksichtigt. Um Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation im Klassenzimmer zu schaffen, werden muttersprachliche Assistenten eingeplant. Durch sie sind die Schüler gefordert, fremdsprachenspezifische pragmatische und semantische Kompetenzen zu entwickeln. Darüber hinaus wird Verständlichkeit zum Parameter bei der Fehleridentifizierung und die Fehlleistung nicht nur ein Instrument zur Bewertung des Lernprozesses, sondern auch zum Indikator des Verlaufs des Lehrprozesses und daher der zu planenden didaktischen Tätigkeit.

2.1.2.2 Liceo europeo

Im Privatschulbereich wurde Anfang der 90er Jahre das *Liceo europeo* eingerichtet. Auf der Basis des *Programma Lingua*[29], das darauf abzielt, anhand der sprachlichen Kompetenz der Schüler die Entstehung und den Fortschritt eines vereinten Europas zu fördern, wurde der Bildungsplan verfasst.[30] Darin wird betont, dass am *Liceo europeo* außer dem Erwerb von Fremdsprachen der europäischen Dimension besonderes Gewicht gegeben wird. Die Vermittlung von interkulturellen Werten soll bei den Jugendlichen den Abbau von Vorurteilen und Offenheit gegenüber dem Anderen sowie Flexibilität im Denken und Handeln fördern.

Das *Liceo europeo* ist in zwei Stufen aufgeteilt, die jeweils aus zwei bzw. drei Lernjahren (*Biennio* und *Triennio*)[31] bestehen, und bietet drei Fachrichtungen an: a) *linguistico-moderno* (neusprachlich); b) *giuridico-economico* (rechtlich-wirtschaftlich); c) *artistico* (künstlerisch). Im *Biennio* werden gemeinsame Fächer und speziell mit der Fachrichtung verbundene Fächer und im *Triennio* grundsätzlich Fächerinhalte angeboten, die die Fachrichtung kennzeichnen.

Im Bildungsplan wird außerdem hervorgehoben, dass allen Fremdsprachen der gleiche Stellenwert beigemessen wird und für alle gelernten Fremdsprachen die gleiche Stundenzahl festgelegt ist: Die erste Fremdsprache ist die, die in der *Scuola secondaria inferiore* gelernt

[29] Vgl. *Programm Lingua*, Beschluss 89/489/EWG zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in der Europäischen Gemeinschaft (Lingua).
[30] *Liceo europeo. Progetto sperimentale*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione generale Istruzione Media Non Statale, 1992, 1993 und 1994.
[31] *Biennio* bezieht sich auf die ersten zwei Lerhjahre (Klasse 1 und Klasse 2) und *Triennio* auf die drei letzten Lernjahre (Klasse 3, Klasse 4 und Klasse 5).

wurde. Darüber hinaus wird am *Liceo europeo* im *Triennio* in der Fachrichtung *Linguistico-moderno* (neusprachlich) eine dritte Fremdsprache und in allen Fachrichtungen der Unterricht eines Sachfachs (evtl. auch zweier Sachfächer) in der Fremdsprache angeboten: Dieser wird von muttersprachlichen Lehrkräften gehalten, die die Ausbildung im Sachfach in ihrem Herkunftsland erworben haben. In allen Fachrichtungen wird im Laufe der fünf Klassenstufen Latein als Pflichtfach gelernt.

Das Fremdsprachenlernen wird als interkulturelle Kommunikationsförderung aufgefasst. Der Erwerb der sprachlichen Kompetenz soll mit der Förderung weiterer kommunikativer Fähigkeiten gekoppelt werden; indem sozio-affektive und kulturell-kognitive Barrieren abgebaut werden, sollen die Schüler erlernen, dem Kontext und der vorgegebenen kommunikativen Situation entsprechend sprachlich angemessen zu interagieren:[32] Es sollen kommunikative Kompetenz und metalinguistische Kompetenzen erweitert werden, indem die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) unter Berücksichtigung der Situation, des Gegenstands und der Funktionen des sprachlichen Handelns ausgebaut werden. Besondere Aufmerksamkeit soll der sprachlichen Kompetenz gewidmet werden; die Reflexion über die Sprache soll im ersten Erwerbsjahr komparativ gegenüber dem Italienischen und nach Progression erfolgen und im zweiten sollen Kenntnisse und Kompetenzen erweitert werden.[33] Im Fremdsprachenunterricht sollen Kenntnisse über fremde Kulturen erworben und die sprachliche Kompetenz als Ausdruck- und Kommunikationsmittel gefördert werden.[34]

Bei *Verifica e valutazione* (Überprüfung und Bewertung) wird betont, dass die Überprüfung des Fremdsprachenlernprozesses auch zur Festlegung der Unterrichtsinhalte und zur Kontrolle der Angemessenheit der Unterrichtsmethoden im Hinblick auf die Erfüllung der Lernziele berücksichtigt werden soll; außerdem werden kurz Testtypologien aufgeführt, die bei der Leistungsbewertung hinzugezogen werden sollen.

Unter *Indicazioni metodologiche* (methodische Hinweise) werden pragmatische Ziele, die Sprache als Kommunikationsmittel auffassen, kognitive Ziele, die sich auf die Beschreibung des sprachlichen Systems beziehen, und kulturelle Ziele aufgelistet, die Sprache

[32] Vgl. *Liceo europeo*, 1992, S. IV: „*Le competenze linguistische saranno associate alla disponibilità nei confronti degli altri, al rispetto delle opinioni altrui, alla naturalezza nei rapporti interpersonali, alla capacità di attuare tecniche comunicative adatte al contesto, all'interlocutore, alle situazioni con la possibilità di mettersi in relazione con gli altri senza barriere di carattere socio-affettivo e culturale-cognitivo.*“
[33] Vgl. *Liceo europeo*, 1992, S. VIII.
[34] Vgl. *Liceo europeo*, 1992, S. VII.

als Vehikel zur Vermittlung von Wissen betrachten. Im Unterricht sollen Kommunikationsanlässe angeboten werden, die reale und simulierte Situationen beinhalten.

Die zu erlernenden kommunikativen Funktionen sollen zusammen mit dem Lehrenden des Fachs Italienisch definiert werden. Im Fremdsprachenunterricht sollen nicht nur Texte und Materialien aus den Lehrbüchern, sondern auch aus authentischen Quellen bearbeitet werden, damit den Schülern bewusst wird, dass Sprache verschiedene Realisierungen ermöglicht. Der muttersprachlichen Lehrkraft im *Triennio* wird die Aufgabe erteilt, Kompetenzen kommunikativer Art in der Fremdsprache zu fördern.[35]

Der Bildungsplan des *Liceo europeo* setzt im *Biennio* den Akzent auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen (*competenza linguistica*). Pragmatische Kompetenzen sollen anhand von Texten und Tonträgern erworben werden. Im Gebrauch der erworbenen Kenntnisse in realen bzw. simulierten Kommunikationsanlässen sollen Kommunikationsfertigkeiten in der Fremdsprache gefördert werden. Die Schüler werden in einen Lernprozess eingeführt, in dem rezeptive und produktive Fertigkeiten geschult werden sollen. Jedoch wird der Aspekt der Interaktion im sprachlichen Handeln im Klassenzimmer im *Biennio* nicht berücksichtigt.

Den Ausbau der kommunikativen Kompetenz v.a. im mündlichen Bereich ist grundsätzlich im *Triennio* vorgesehen, d.h. dann, wenn die Schüler sprachliche Kompetenzen schon gefestigt haben. Auf dieser Stufe wird ein muttersprachlicher Assistent eingesetzt, der als Stellvertreter der Sprachkultur der zu erwerbenden Fremdsprache betrachtet wird und der den Fachlehrer während der Lehrtätigkeit begleitet.

Im Bildungsplan wird Sprache als Vermittlungssystem interkultureller Inhalte betrachtet, die im Fremdsprachenunterricht anhand der Arbeit am Text entnommen werden können und zur persönlichen Bildung der Schüler beitragen. Darin wird jedoch kein Bezug auf pragmatische Aspekte der interkulturellen Kommunikation genommen und die Problematik der Verständlichkeit in der Kommunikation mit Mitgliedern der Sprachgemeinschaft der gelernten Fremdsprache nicht thematisiert.

[35] Vgl. *Liceo europeo*, 1992, S. IX-XI.

2.1.2.3 Istituto Superiore IGEA (Istituto Giuridico Economico Aziendale)

Im Bildungsplan des *Istituto Superiore IGEA* (Istituto Giuridico Economico Aziendale)[36] für Klasse 1 und Klasse 2 (*Biennio*) ist die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache ein Unterrichsziel. Genauer: Die Schüler sollen die Fähigkeit erwerben, sich im Kontext angemessen auszudrücken. Der Fremdsprachenunterricht soll auf einem kommunikativen Ansatz aufbauen und sich nach den kommunikativen Bedürfnissen der Schüler richten.

Am Ende des *Biennio* sind die Schüler in der Lage, sich im Kontext und in den vorgegebenen kommunikativen Situationen angemessen auszudrücken, obwohl ihre Äußerungen formale Unangemessenheiten enthalten können. Außerdem sollen die Schüler über pragmatische, textuelle, lexikalisch-semantische, morphosyntaktische und phonologische Aspekte der Sprache reflektieren können.[37]

Bei den *Indicazioni metodologiche* (Methodische Hinweise) wird betont, dass die Bezugseinheiten (*Unità minima significativa*) Texte sind, die eine angemessene Erweiterung der kommunikativen Kompetenz ermöglichen. Der Fremdsprachenerwerb soll auf eine unbewusste Art und Weise erfolgen und der Lehrende soll die Schüler erst nach einem selbstgesteuerten Erwerbsprozess dazu anleiten, systematische Aspekte der Sprache zu erschließen. Notionale und formale Grammatik sollen im Erwerb der sprachlichen Kompetenz integriert werden und die Sprachreflexion gegenüber dem Italienischen und den weiter gelernten Fremdsprachen soll kontrastiv geschehen. Inferenzstrategien sollen ebenso im Lernprozess gefördert werden.

---

[36] Dieses *Istituto* entspricht der staatlichen Schulform innerhalb der *Scuola secondaria superiore*, an der traditionell zwei lebende Fremdsprachen gelernt werden. Die angebotenen Fachrichtungen sind Recht, Wirtschaft und Betriebswirtschaft.

[37] Vgl. „Guida ai programmi del biennio IGEA. Speciale IGEA“, *Quaderni di Res*, Febbraio 1996, S. 30-31:
„*L'insegnamento delle lingue straniere costituisce perciò un aspetto fondamentale dell'azione educativa della scuola e si articolerà in modo tale da favorire: la formazione umana, sociale e culturale dei giovani in una educazione di tipo interculturale; ... l'acquisizione di una competenza comunicativa che permetta di servirsi della lingua in modo adeguato al contesto; ... La realizzazione di tali finalità è garantita da un approccio comunicativo, in stretto rapporto con l'italiano. L'attività didattica sarà svolta, di regola, nella lingua straniera e orientata all'allievo.*
Al termine del biennio lo studente avrà acquisito una competenza comunicativo-relazionale che lo metta in grado di: ... esprimersi su argomenti di carattere generale in modo adeguato al contesto e alla situazione, pur se non sempre corretto dal punto di vista formale; ... [di] riflettere sulla lingua, ai diversi livelli (pragmatico, testuale, semantico-lessicale, morfosintattico e fonologico) partendo dai testi e sistematizzare strutture e meccanismi individuati; ... La produzione orale *si favorisce dando allo studente la più ampia opportunità di usare la lingua straniera in attività comunicative in coppia o in gruppo (giochi linguistici, "role-play" ecc.) e privilegiando l'efficacia della comunicazione e la fluenza del discorso. ... Per la produzione scritta gli studenti si eserciteranno in attività di scrittura manipolativa, per l'acquisizione di automatismi linguistici, e in attività sempre più autonome e impegnative, per abituarsi gradualmente a un uso personale e creativo della lingua straniera.*“

Die Leistungsüberprüfung (*Modalità di verifica e di valutazione*) soll anhand verschiedener Testtypologien erfolgen. Der Fehler soll jedoch grundsätzlich als Instrument zur Feststellung der Aspekte betrachtet werden, die im Unterricht wiederholt und vertieft werden sollen.[38]

2.1.3 Anmerkungen zu den Rahmenrichtlinien in der Provinz Trient

Pragmatische Aspekte der interkulturellen Kommunikation[39] werden nur im Bildungsplan des *Progetto Cratilo* explizit berücksichtigt, in dem ein muttersprachlicher Assistent von Klasse 1 bis Klasse 5 zum Erwerb pragmatischer Kompetenzen in der Fremdsprache vorgesehen ist. Außerdem wird dem Lehrenden darin die Möglichkeit gegeben, pragmatische Kompetenzen der Schüler in den vom muttersprachlichen Assistenten gehaltenen Unterrichtsstunden zu überprüfen.

In den weiteren aufgeführten Bildungsplänen (Bildungsplan für das *Liceo europeo* und Bildungsplan für das *Istituto Superiore IGEA*) wird von einem allgemeinen Begriff der Kommunikation ausgegangen. Problematische Aspekte der fremdsprachlichen Performanz im Klassenzimmer und in interkulturellen Situationen werden nicht aufgegriffen; d.h. in den Richtlinien werden kommunikative und mutter- bzw. erstsprachspezifische Voraussetzungen der Interagierenden, die ihr fremdsprachliches Handeln kennzeichnen, nicht berücksichtigt. Der Kommunikationsbegriff, auf dem die Bildungspläne basieren, erfasst keine Aspekte der Interaktion außerhalb des Unterrichts und vernachlässigt, dass die Interagierenden im Klassenzimmer auf der Basis des gemeinsamen phonetischen, syntaktischen, semantischen und pragmatischen Systems der Mutter- bzw. Erstsprache kommunikative Intentionen leichter austauschen können als z.B. in realen Kommunikationssituationen mit Mitgliedern anderer Sprachgemeinschaften. Produzieren Schüler Äußerungen, die Unangemessenheiten auf verschiedenen Ebenen der Kommunikation enthalten, können die Rezipienten aufgrund der gemeinsamen Ausgangssprache und ähnlicher Inferenzstrategien die kommunikativen Absichten der Interaktionspartner eher verstehen.

Außer im Bildungsplan des *Progetto Cratilo* soll das Gelingen der Kommunikationshandlungen der Schüler in der Fremdsprache letztendlich anhand von mutter-, erst- und

[38] Vgl. „Guida ai programmi del biennio IGEA. Speciale IGEA“, 1996, S. 31.
[39] Damit wird die Kommunikation zwischen Fremdsprachlern und Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache bezeichnet. Vgl. u.a. S. Luchtenberg, „Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz“, in *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft*, hrsg. von S. Luchtenberg und W. Nieke, Münster-New York, Waxmann, 1994, S. 49-66.

fremdsprachlichen Kriterien überprüft werden,[40] da der Lehrende i.d.R. selbst kein Muttersprachler der unterrichteten Fremdsprache ist. Gemäß dieser Bildungspläne sollen die Leistungstests die tatsächlichen Kommunikationsfähigkeiten der Schüler messen (... *le prove di verifica e di valutazione evidenzieranno le effettive capacità di comunicazione acquisite*)[41] bzw. die Überprüfung der linguistischen und der kommunikativen Kompetenz soll integriert werden (... *prove di tipo oggettivo e soggettivo. ... per la verifica dei singoli elementi della competenza linguistica, saranno integrate da altre di carattere "globale", volte a verificare la competenza comunicativa dello studente* ...).[42] Die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler sollen somit anhand der Interimsprache[43] der Lehrenden bewertet werden. Demzufolge ist der Überprüfungsprozess der kommunikativen Kompetenz der Subjektivität und den persönlichen fremdsprachlichen Erfahrungen des Lehrenden ausgesetzt.

2.1.4 Italienisch- und Deutschunterricht nach dem baden-württembergischen Bildungsplan und den Richtlinien in der Provinz Trient

Im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für den Unterricht des Italienischen als 3. Fremdsprache in Klasse 9 und im Bildungsplan für den Unterricht der 1. bzw. 2. Fremdsprache in den ersten zwei Lernjahren (*Biennio*) am *Liceo europeo* wird auf Aspekte der interimsprachlichen bzw. interkulturellen Interaktion offenbar nicht eingegangen. Es wird in ihnen von allgemeinen Begriffen der Kommunikation und der kommunikativen Kompetenz ausgegangen, so dass interimsprachliche bzw. interkulturelle Kommunikation in einer Sprache stillschweigend mit mutter- bzw. erstsprachlicher Kommunikation in derselben Sprache gleichgesetzt wird.

Im baden-württembergischen Bildungsplan für den Italienischunterricht in Klasse 9 wird die Schulung kommunikativer Fähigkeiten in den Mittelpunkt gestellt. Jedoch wird kein Bezug auf kontextuelle und situative Faktoren genommen, die die Effektivität der fremdsprachlichen Kommunikation ausmachen können. Außerdem werden keine Angaben über das didaktische Vorgehen der Lehrenden beim Auftreten von interimsprachlichen Elementen gemacht, die das fremdsprachliche Handeln der Schüler charakterisieren. Auch im Bildungsplan des *Liceo europeo* wird betont, dass sprachliche und kommunikative

[40] Die baden-württembergischen Bildungspläne (1994 sowie 2004) erwähnen keine Maßnahmen bzw. Typologien von Leistungstests, die zur Überprüfung der kommunikativen Fähigkeiten eingesetzt werden können.
[41] Vgl. *Liceo europeo*, 1992, S. X.
[42] Vgl. „Guida ai programmi del biennio IGEA. Speciale IGEA“, 1996, S. 31.
[43] Obwohl sich der Lehrende in einer fortgeschrittenen Phase des Fremdsprachenlernprozesses befindet, verfügt er ebenso über eine Interimsprache, die Elemente aus der Mutter-, Erst- und Fremdsprache enthält.

Fähigkeiten gefördert werden sollen. Kontextuelle und situative Bedingungen der Kommunikation werden hier als Bestandteile des sprachlichen Produktions- bzw. Rezeptionsprozesses herangezogen. Dennoch werden keine Hinweise gegeben, inwiefern diese in die didaktische Arbeit eingeschlossen werden können.

Die genannten Bildungspläne setzen kommunikative Kompetenz und Kommunikation in der Fremdsprache als übergeordnete Lernziele des Fremdsprachenunterrichts fest, aber sie behandeln keine konstitutiven interimsprachlichen Aspekte, die im Unterricht bei der Vermittlung und dem Erwerb sprachlicher und pragmatischer Merkmale der Fremdsprache sowie bei der Leistungsbewertung von mündlichen und schriftlichen Schülerproduktionen auftreten können. Die kognitive Dimension der Kommunikationsprozesse wird nicht einbezogen, so dass Aspekte der interimsprachlichen Kommunikation wie z.B. Transfer im fremdsprachlichen Produktionsprozess oder Verständlichkeit im Rezeptionsprozess außer Acht gelassen werden.

Der Bildungsplan des *Istituto superiore IGEA (Istituto Giuridico Economico Aziendale)* hebt hervor, dass sich die Schüler am Ende des *Biennio* im Kontext und in den vorgegebenen kommunikativen Situationen ausdrücken können sollen, wobei ihre sprachlichen Produktionen formale Unangemessenheiten enthalten können. Die Flüssigkeit der Gespräche und die Wirksamkeit der Kommunikation in der Interaktion sollen Vorrang vor der grammatikalischen Korrektheit haben,[44] d.h. semantische und pragmatische Kompetenzen werden als grundsätzliche Komponenten der Kommunikationsfähigkeit anerkannt. Interimsprachliche Elemente der Kommunikation in der Fremdsprache werden hier in erster Linie dem Bereich der fremdsprachlichen Produktion zugeschrieben; ihre Auswirkungen innerhalb interaktiver Kommunikationsprozesse bzw. in der Rezeption, z.B. auf der Ebene der Verständlichkeit, werden jedoch nur indirekt in Betracht gezogen.

Außer im Bildungsplan des *Progetto Cratilo*, in dem interimsprachliche Interaktion im Klassenzimmer als Grundvoraussetzung des Fremdsprachenunterrichts betrachtet wird und Möglichkeiten zur Verwirklichung interkultureller Kommunikation geschaffen werden,[45] wird in den anderen Bildungsplänen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht nicht als Interaktion betrachtet. Die Schüler sollen in einen Fremdsprachenlernprozess eingeführt werden, in dem sie kommunikative Fähigkeiten in der Fremdsprache erwerben sollen; dabei wird die kommunikative Wirkung ihrer Performanzen bzw. die Fähigkeit, in interkulturellen

[44] Vgl. „Guida ai programmi del biennio IGEA. Speciale IGEA“, *Quaderni di Res*, Febbraio 1996, S. 30-31.
[45] Siehe oben „Liceo a indirizzo linguistico“, S. 45 ff.

Interaktionsprozessen kommunikative Intentionen zu vermitteln, nicht als explizites Ziel des Fremdsprachenlernprozesses beschrieben.

2.2. UNTERRICHTSWERKE FÜR DEN ITALIENISCH- UND DEUTSCH-UNTERRICHT

Die im Fremdsprachenunterricht benutzten Lehrwerke prägen den Fremdsprachenlernprozess von Lernenden und ihr kommunikatives Handeln in Interaktionen. Auf der Basis der methodischen Konzeption, der ausgewählten Inhalte und der Progression bei der Vermittlung der Redemittel und der kommunikativen Funktionen der Redebeiträge in Kommunikationssituationen entwickelt sich die Interimsprache der Lernenden.

Im Fremdsprachenlernprozess setzen sich die Lernenden anhand der im Lehrbuch vorgeschlagenen Inhalte und Übungstypen mit Hilfe der Lehrperson bewusst und unbewusst mit den kognitiven und semantischen Strukturen sowie den Verarbeitungsprozessen auseinander, die sie im Laufe ihrer mutter- bzw. erstsprachlichen Sozialisation und innerhalb von Lernprozessen weiterer Fremdsprachen entwickelt haben. Das bedeutet, dass kognitive und semantische Verarbeitungsprozesse in der Rezeption und Produktion in unterrichtsgesteuerten Lernprozessen grundsätzlich auf dem Sprachmaterial und den kommunikativen Anlässen aufbauen, die das im Fremdsprachenunterricht eingeführte Lehrbuch enthält.[46]

Der Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für den Italienischunterricht in Klasse 9 legt die Förderung kommunikativer Fähigkeiten als übergeordnetes Lernziel des Unterrichtsgeschehens fest. Die kommunikative Wirksamkeit der Schülerproduktionen ist hier eng mit grammatikalischen Kenntnissen der Fremdsprache verknüpft. Zur Effektivität der fremdsprachlichen Beiträge der Schüler in der Interaktion werden keine Angaben gemacht, d.h. Kommunikationsfähigkeit besteht in der Fertigkeit, die im Unterricht gelernten Strukturen und erworbenen Kenntnisse verwenden zu können.

Die italienischen Bildungspläne gehen von unterschiedlichen Ansätzen aus: Die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz soll jedoch i.d.R. im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen. Der Bildungsplan des *Liceo europeo* für den Fremdsprachenunterricht im *Biennio* schreibt das Lernen der Grammatik der Fremdsprache als vorrangiges Lernziel vor, damit die Schüler kommunikative Fähigkeiten erweitern können.

[46] Das im Unterricht verwendete Lehrwerk wird als roter Faden für die Unterrichtstätigkeit der Lehrperson und des Lernprozesses der Lerner betrachtet, das den Lernenden i.d.R. auch Material zur Lerntätigkeit zu Hause anbietet.

Pragmatische Aspekte der Produktion und Rezeption in der Fremdsprache werden dagegen im Bildungsplan des *Istituto superiore IGEA (Istituto Giuridico Economico Aziendale)* berücksichtigt: Lernziele sind in erster Linie die Erweiterung der semantischen und pragmatischen Kompetenz der Schüler. Der Grammatik wird eine eher untergeordnete Rolle gegenüber der Vermittlung der kommunikativen Intentionen in der Interaktion zugeschrieben. Der Bildungsplan des *Progetto Cratilo* legt explizit den Erwerb pragmatischer und semantischer Kompetenzen zur interkulturellen Kommunikation als übergeordnete Lernziele des Fremdsprachenunterrichts fest, Grammatik soll dagegen induktiv im Lernprozess gelernt werden und ihr Erwerb grundsätzlich dazu dienen, den Vermittlungs- und Rezeptionsprozess von Inhalten und kommunikativen Intentionen in der interimsprachlichen bzw. interkulturellen Interaktion zu verbessern.

Anhand der Lehrwerke sollen die vorgesehenen Lernziele erreicht werden, d.h. die Lehrwerke sollen auf die Anforderungen der Bildungspläne abgestimmt sein und Materialien anbieten, die es den Schülern ermöglichen, ihre kommunikativen Fähigkeiten bzw. ihre kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zu erweitern. Je nach dem theoretischen Ansatz des Bildungsplans sollen sie Materialien und Übungstypen enthalten, die syntaktische, semantische und pragmatische Kompetenzen fördern.

Im Folgenden wird daher eine Lehrwerkanalyse der in Baden-Württemberg und im Trentino am häufigsten verwendeten Lehrbücher in Klasse 9 und Klasse 1 mit dem Ziel durchgeführt, Methoden, Aufgabenstellungen und Übungstypen zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten, d.h. zum Erwerb semantischer und pragmatischer Kompetenzen, herauszuarbeiten. Dabei wird außerdem untersucht, ob Kommunikationsbedingungen wie Vermittlung von Inhalten und kommunikativen Intentionen sowie pragmatische Voraussetzungen der Kommunikationssituationen in interimsprachlichen und interkulturellen Interaktionen bei der Entwicklung der Lehrwerke einbezogen wurden.

2.2.1. ITALIENISCHUNTERRICHT: UNTERRICHTSWERKE IN BADEN-WÜRTTEMBERG

BUONGIORNO! ITALIENISCH FÜR ANFÄNGER–NEU, Stuttgart, Ernst Klett, 1997
BUONGIORNO!–NEU [Arbeitsbuch], Stuttgart, Ernst Klett, 1997
BUONGIORNO–NEU [Lehrerband], Stuttgart, Ernst Klett, 1998

Das Lehrwerk wurde für den Unterricht des Italienischen an Volkshochschulen konzipiert (Richtlinien des Deutschen Volkshochschulverbandes)[47]. Anhand von Situationen, die die Welt der Erwachsenen charakterisieren, werden kommunikative Anlässe für den Unterricht aufgearbeitet. Die dargestellten kommunikativen Situationen sind typisch für Lehrbücher für den Italienischunterricht für Erwachsene.

Zu Beginn von *Buongiorno!–Neu* wird Sprachmaterial geliefert, das ein Kennenlernen der Kursteilnehmer ermöglicht; daraufhin werden Situationen und Geschehnisse dargestellt, die den Alltag in Italien beschreiben bzw. denen Touristen während ihres Aufenthalts in Italien begegnen können: Man geht in die Bar, um etwas zu trinken, es wird eine Unterkunft gesucht, man orientiert sich in einer fremden italienischen Stadt, eine Familie wird vorgestellt etc.

Das Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch und einem Tonträger (Kassette bzw. CD). Zu Beginn des Lehrbuches findet man eine Tabelle, in der die behandelten Themen/Situationen, die kommunikativen und strukturellen Ziele aufgeführt werden, die in den präsentierten Lektionen vorkommen. Mit strukturellen Zielen werden die grammatikalischen Inhalte der Lektionen bezeichnet. Das Lehrbuch enthält 17 Lektionen, die jeweils in Teil A und Teil B unterteilt sind: Teil A enthält kurze Dialoge bzw. Texte aus dem Alltag, so genannte „Strukturkästchen", in denen die in den Dialogen und Texten vorgekommenen zu lernenden sprachlichen Strukturen (sprachliche Muster) aufgelistet sind, sowie Übungen zur Festigung und zum Gebrauch der behandelten Redemittel (Lückentexte, Verbindungsübungen, Fragen mit gesteuerten Antworten und Übungen zum gesteuerten Gebrauch der Redemittel). Teil B enthält authentische Materialien aus dem Italienischen, die hauptsächlich landeskundliche Informationen anbieten, und v.a. Übungen zur Förderung der Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (Rekonstruktion von Dialogen,

[47] Vgl. *Buongiorno–Neu*, [Lehrerband], Stuttgart, Ernst Klett, 1998, S. 4.

Hörverständnisübungen und Übungen zum kreativen Einsatz der Fremdsprache). Im Anschluss an die Lektionen findet man zuerst eine Tabelle mit Anmerkungen über die Aussprache des Italienischen; dann werden systematisch anhand kleiner Kästchen und Tabellen die grammatischen Inhalte aufgeführt, die in den jeweiligen Lektionen behandelt werden. Das Lehrbuch liefert außerdem ein grammatisches Glossar mit lateinischen Bezeichnungen der Grammatik auf Deutsch, mit den jeweiligen deutschen Bezeichnungen und Beispielen der Funktionen der aufgeführten Satzglieder in Sätzen auf Deutsch sowie mit deren Übersetzung ins Italienische. Danach wird auf der Basis der Lektionen, in denen die lexikalischen Einheiten vorkommen, ein Italienisch-Deutsches Glossar geliefert und anschließend eine alphabetische Wortliste mit der Angabe der Lektion, in der die lexikalischen Einheiten vorkommen.

Das Arbeitsbuch ist laut der Autorinnen hauptsächlich für die häusliche Arbeit gedacht;[48] es enthält Übungen zur Grammatik, Hörverständnisübungen und eine systematische Darstellung der Grammatik mit Erklärungen und Anwendungsregeln.

Das Lehrwerk *Buongiorno!–Neu* ist auf der Basis des kommunikativen Ansatzes konzipiert, jedoch ist das Lehrwerk weniger für Schüler in Klasse 9 geeignet, die Italienisch als 3. Fremdsprache lernen. Die dargestellten kommunikativen Situationen entsprechen wenig den Erfahrungen und persönlichen Interessen von 15-16-jährigen Schülern.

Die im Lehrwerk gebrauchte italienische Sprache gibt i.d.R. die heutige italienische Standardsprache wieder.

Obwohl das Lehrbuch auf einem kommunikativen Ansatz basiert, enthält es keine Übungen, die die Teilnehmer ausdrücklich auffordern, z.B. in Partner- bzw. Gruppenarbeit fremdsprachlich zu handeln. Bei den Aufgabenstellungen der Übungen, die einen eher kommunikativen Gebrauch des Italienischen erfordern, wie z.B. „*Fate il dialogo con il commesso*“ bzw. „*Guardate la lista..., scegliete e ordinate*“ werden keine Angaben über den Interaktionspartner oder über die Interaktionsbedingungen gemacht, sodass die Lernenden ohne Hinweise des Dozenten nicht deutlich erfahren können, wie sie im Unterrichtsraum interagieren können bzw. ob sie den Dialog/Text schriftlich bearbeiten sollen.

Im Lehrerband werden genaue Hinweise für die Dozenten zur Handhabung des Lehrbuches und Schritt für Schritt zur Gestaltung des Unterrichts auf der Basis der dargestellten Materialien geliefert, jedoch werden auch hier selten Angaben bzgl. der

[48] Vgl. *Buongiorno–Neu*, [Lehrerband], 1998, S. 6.

Interaktionsformen und der situativen und kommunikativen Bedingungen gemacht bzw. man kann unter der Bezeichnung „Ablauf“ die Angabe „dialogisch“, „Dialogerstellung in Partnerarbeit“ o.Ä. finden. Dem Lehrerband kann man deshalb entnehmen, dass der Dozent im Mittelpunkt der Kommunikationsabläufe im Unterrichtsraum steht und der Gebrauch der Sprache nicht als Kommunikation bzw. Interaktion unter den Teilnehmern wahrgenommen wird, d.h. interimsprachliche Kommunikation wird im Fremdsprachenlernprozess zum großen Teil ausgeschlossen.

CAPITO, Bd. 1, Bamberg, C.C. Buchners, [1993] 1995

Capito wurde als Schulbuch für den Unterricht der italienischen Sprache an deutschen Gymnasien verfasst.

Im Lehrwerk *Capito* werden kommunikative Situationen durch Erlebnisse der römischen Familie D'Andrea oder einzelner Mitglieder aus der Familie vorgestellt. Die Familie besteht aus den Eltern Silvana und Giuseppe und den Kindern Marilena, Daniele und Raffaella.

Das Buch enthält 16 Lektionen. Dem Lehrbuch ist eine Begleitkassette zur Schulung des Hörverständnisses beigefügt.

In einer Tabelle am Anfang des Buches (S. 3-7) werden die Inhalte aufgeführt, die in Themen, grammatische Strukturen und kommunikative Ziele aufgeteilt sind.

Jede Lektion besteht aus Teil A, B und C: Die Teile A und B enthalten die verpflichtend zu lernende Grammatik und den Wortschatz, Teil C bietet zusätzliches, freiwillig zu behandelndes landeskundliches Material. Dem Lehrwerk ist ein Beiheft beigefügt, in dem der gesamte im Lehrbuch vorkommende Grammatikstoff systematisch dargestellt und erklärt wird.

Die Teile A und B sind nach einem ähnlichen Muster aufgebaut: Zuerst findet man einen Dialog, nach dem Verständnisübungen über die Inhalte des Dialogs und Aussprache- bzw. Ergänzungsübungen angeboten werden; systematisch sind dann Kästchen eingebaut, in denen die wichtigsten grammatikalischen Inhalte der Dialoge aufgeführt werden; danach werden Übungen zur Grammatik angeboten.

Schon am Anfang des Lernprozesses werden die Schüler aufgefordert, selbstständig anhand von Stichwörtern kleine Dialoge und Texte (z.B. Porträts, Bildbeschreibungen und Tagesabläufe) zu schreiben und in Partner- bzw. Gruppenarbeit kleine interaktive Konversationssituationen zu simulieren (Rollenspiel). Außerdem werden die Schüler bei

fortgeschrittenerem Lernprozess aufgefordert, Texte zu verfassen, in denen sie Stellung beziehen sollen (z.B. begründen oder widersprechen).

Nach Lektion 16 werden wichtige Redewendungen aufgelistet, die die Schüler im Laufe des Unterrichts kennen gelernt haben und die sie regelmäßig in Interaktionen im Klassenzimmer gebrauchen können. Daran schließt sich ein Glossar an, das den Wortschatz nach Lektionen enthält. In der linken Spalte sind die italienischen Begriffe aufgelistet, in der mittleren Spalte die jeweiligen Übersetzungen ins Deutsche und in der rechten Spalte die entsprechenden Übersetzungen in weitere von den Schülern gelernte Fremdsprachen (Latein und Französisch). Anschließend wird ein alphabetisches Vokabelverzeichnis geliefert, in dem nach den aufgelisteten Vokabeln die Lektion benannt ist, in der der Begriff behandelt wurde.

Das Lehrwerk *Capito* wurde auf der Basis des kommunikativen Ansatzes konzipiert. Anhand von sprachlichen Mustern und Übungen sollen die Schüler ihre Kommunikationsfähigkeit im Italienischen erwerben und verbessern, wobei der Grammatik eine zentrale Rolle im Fremdsprachenlernprozess beigemessen wird und grammatische Anwendungs- und Bildungsregeln in den vorgesehenen Kästchen und im Beiheft aufgelistet werden.

Obwohl in der Tabelle am Anfang des Lehrbuches die in den Texten vorkommenden Sprechabsichten aufgelistet werden, werden die Schüler im Laufe der Bearbeitung mit den kommunikativen Aspekten der fremdsprachlichen Produktion nicht ausdrücklich konfrontiert, d.h. die Schüler werden nicht aufgefordert, pragmatische Aspekte der Kommunikation bewusst zu verarbeiten.

Bei der Konzeption dieses Lehrbuches wurden kognitive und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenlernprozesses mitberücksichtigt: z.B. werden die Schüler anhand der angebotenen Partner- bzw. Gruppenübungen veranlasst, gemeinsam zu arbeiten (vgl. z.B. Ü 7 S. 187 – „*In due si lavora meglio*“). Dadurch werden ihnen zusätzliche Möglichkeiten eröffnet, strategisches Wissen im gemeinsamen Umgang mit der Sprache zu erwerben. Darüber hinaus werden kognitive Aspekte der Speicherung lexikalisch-semantischer Einheiten bei der Konzipierung des Glossars berücksichtigt, indem auch die Übersetzung der Vokabeln in den weiteren gelernten Fremdsprachen angegeben wird.

Die verwendete Sprache in den Dialogen enthält jedoch immer wieder Germanismen (vgl. z.B. S. 114 – „ ...*non ti accorgi degli altri*... “ anstelle von „ ...*non ti accorgi di nessuno*... “) und klingt manchmal etwas veraltet. Die Schüler könnten daher aufgrund der im

Kontext unangemessen verwendeten Sprache in bestimmten kommunikativen Situationen inadäquate semantische sowie pragmatische Kompetenzen erwerben.

CORSO ITALIA. ITALIENISCH FÜR ANFÄNGER, Bd. 1, Stuttgart, Ernst Klett, 1994
CORSO ITALIA, Bd. 1 [Arbeitssbuch], Stuttgart, Ernst Klett, 1994

Das Lehrwerk wurde für den Unterricht des Italienischen für Jugendliche und Erwachsene konzipiert.[49] Darin werden kommunikative Anlässe auf der Basis des Handelns und der Einstellungen von Menschen (Menschen kennen lernen, Reisen, Geschmack und Vorlieben, Essen etc.) geschaffen.

Das Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch, in dem Sprachmaterial und Übungen enthalten sind, und einem Arbeitsbuch zur Festigung und Vertiefung der im Lehrbuch behandelten Inhalte; ein Tonträger ist zur Schulung des Hörverständnisses beigefügt.

Zu Beginn des Lehrbuches findet man eine Tabelle, in der die zu behandelnden Themen/Situationen, die Ziele und die Strukturen aufgelistet werden, die in den 16 präsentierten Lektionen (*Lezione*) vorkommen. Strukturen bezeichnen i.d.R. grammatische Inhalte der Lektionen.

Das Lehrbuch ist, in den ersten Lektionen, reich an bildlichem Material, anhand dessen die Lerner in die italienische Sprache eingeführt werden. Der Gebrauch der Tonträger ist im Unterricht verpflichtend, weil die gesprochenen Texte i.d.R. Beschreibungen und Erklärungen zu den Bildern enthalten.

Alle Lektionen sind nach einem ähnlichen Muster aufgebaut: Nach dem Bildmaterial (Audiomaterial) werden Hörverständnisübungen angeboten; daraufhin folgen kommunikative Übungen, die Einstellungen, Kenntnisse und Gewohnheiten der Lernenden bzgl. der mündlich eingeführten Inhalte ansprechen. Nach diesen kommunikativen Blöcken wird i.d.R. auf grammatische Inhalte verwiesen. Diese befinden sich nicht in der Lektion, sondern am Ende des Lehrbuches, wo die Grammatik schematisch und ohne Regelerklärung dargestellt ist; in diesem grammatischen Teil sind auch Übungen zur Grammatik enthalten. Dem Verweis auf die grammatischen Inhalte im Lehrbuch folgen weitere kommunikativ-interaktive bzw. lexikalische Übungen. Am Ende des Lehrbuches findet man nach der Darstellung der grammatikalischen Inhalte ein in die jeweiligen Lektionen unterteiltes italienisch-deutsches

[49] Durch die Bearbeitung von *Corso Italia* Bd. 1 und Bd. 2 werden die Prüfungsinhalte zum Volkshochschul-Zertifikat Italienisch abgedeckt.

Glossar und eine alphabetische Wortliste mit Angaben zum Vorkommen der lexikalischen Einheiten.

Das Arbeitsbuch ist zur sprachlichen Übung im Unterricht und zu Hause vorgesehen. Es enthält Übungen zur Grammatik (Ergänzungs-, Verbindungs- und Zuordnungsübungen sowie phonetische Übungen), Semantisierungs- und Übersetzungsübungen sowie Übungen zum freien und gesteuerten, spielerischen und kreativen Gebrauch der italienischen Sprache in unterschiedlichen Interaktionssituationen. Die Lernenden werden anhand der Aufgabenstellungen in die zu bearbeitenden kommunikativen Situationen eingeführt; dabei werden ihnen pragmatische Hinweise zu den Interaktionsbedingungen und evtl. zu den Verhaltensweisen gegeben.

Am Ende des Arbeitsbuches befindet sich eine systematische Darstellung der Grammatik mit Erklärungen und Anwendungsregeln sowie ein *Vocabolario* (Wortliste) mit den im Arbeitsbuch neu auftretenden lexikalischen Einheiten, ihrer Übersetzung ins Deutsche und der Angabe der *Lezione*, in der sie vorkommen.

Corso Italia liegt ein kommunikativer Ansatz zugrunde; beim Aufbau dieses Lehrwerks wurden außerdem kognitive Aspekte des Fremdsprachenlernprozesses berücksichtigt. Die Lernenden werden hier in einen Lernprozess eingeführt, in dem sie interaktiv in realen und konstruierten Situationen lernen sollen, ihre Intentionen zu vermitteln; gleichzeitig können sie durch induktive Methoden, z.B. bei der Deutung von Hörtexten oder bei der Erschließung des Regelsystems des Italienischen sowie durch Partner- und Gruppenarbeit, strategisches Wissen zur Interaktion in der Fremdsprache und autonome Arbeitsmethoden erwerben. Im Fremdsprachenerwerbsprozess auf der Basis von *Corso Italia* können die Lernenden ihre Interimsprache pragmatisch, semantisch und syntaktisch erweitern und durch den Gebrauch des Italienischen in interimsprachlichen bzw. interkulturellen Interaktionen die Effektivität ihrer Redebeiträge z.B. hinsichtlich ihrer Verständlichkeit überprüfen.

ROMEO E GIULIA. ITALIENISCH FÜR ANFÄNGER, Bd. 1, Linz, Veritas-Verlag, [1990] 1998

Romeo e Giulia wurde als Schulbuch für den Unterricht der Sprache Italienisch an österreichischen Schulen verfasst.

In diesem Lehrwerk werden anhand der Freundschaft zwischen einem jungen Italiener (Romeo) und einer österreichischen Studentin (Giulia) kommunikative Situationen präsentiert. Das Buch besteht aus 16 Einheiten (*Unità*), in denen Schritt für Schritt die Geschichte von der ersten Begegnung bis zur Hochzeit der Hauptfiguren entwickelt wird.

Anhand einer Tabelle (S. 6-11) werden die kommunikativen und grammatikalischen Inhalte der jeweiligen *Unità* beschrieben: „Intentionen" (*Intenzioni*), „Grammatikalische Strukturen" (*Strutture grammaticali*) und „Kulturelle Aspekte" (*Elementi di civiltà*).

Dem Lehrbuch ist eine Begleitkassette zur Schulung des Hörverständnisses beigefügt.

Jede *Unità* ist nach einem ähnlichen Muster gegliedert: Am Anfang findet man einen Dialog, nach dem in hellblauen Kästchen die grammatikalischen Inhalte des Dialogs (z.B. die Konjugation des Hilfsverbs „*essere*" oder die Bildung der Verneinung) aufgeführt werden. Nach diesen Kästchen werden 1-2 Übungen (Lückentexte oder Fragen mit gesteuerten Antworten) zur Festigung der beschriebenen grammatikalischen Strukturen angeboten. Die *Unità* enthalten außerdem so genannte Konversationsübungen (*Esercizio di conversazione*), die Fragen über die Inhalte der Dialoge enthalten. Gelegentlich findet man am Ende dieser Übungen 1-2 Fragen, die eine Stellungnahme der Schüler zu den Inhalten der Texte oder zu ihren persönlichen Erfahrungen oder Einsichten bzgl. der Inhalte erfordern. In diesen Übungen werden jedoch hauptsächlich Verständnisfragen gestellt, daher würde die Bezeichnung Verständnisübung eher zutreffen. Die *Unità* enthalten meistens auch kleine Texte auf Deutsch, die die Schüler ins Italienische übersetzen sollen. Anschließend findet man am Ende jeder *Unità* ein Glossar, in dem der Wortschatz je nach Bereich, in dem er vorkommt (Wortschatz/*Vocabolario*, Grammatik/*Grammatica* und Übungen/*Esercizi*), aufgelistet ist.

Am Ende dieses Lehrwerks befindet sich ein alphabetisches Glossar, das den gesamten verwendeten Wortschatz enthält.

Dem Lehrwerk *Romeo e Giulia* liegt die Grammatik-Übersetzungs-Methode zu Grunde. Die Dialoge dienen in erster Linie dazu, den Lernenden das grammatikalische System der italienischen Sprache zu vermitteln, und die angebotenen Übungen fokussieren

auf die Schulung der Fertigkeiten des Hörens und des Schreibens. Obwohl anfangs in einer Tabelle die in den Dialogen präsentierten kommunikativen Intentionen aufgeführt werden (es wird ein kommunikativer Ansatz angedeutet), wird im Verlauf der *Unità* auf kommunikative Aspekte der sprachlichen Interaktion kein Bezug mehr genommen.

In diesem Lehrbuch wird den Lernenden keine Möglichkeit gegeben, sich induktiv mit dem Sprachmaterial zu beschäftigen, also strategisches Wissen im Fremdsprachenlernprozess zu erwerben, und sich Aspekte der kognitiven Verarbeitung von fremdsprachlichem Sprachmaterial in der fremdsprachlichen Produktion und Rezeption in Interaktionssituationen bewusst zu machen, die u.a. zu Störungen in der interkulturellen Kommunikation führen könnten.

ITALIANO E ALTRO. METODO D'ITALIANO PER LE SCUOLE MEDIE SUPERIORI, Bd. 1 [Testi e grammatica], Zurigo, Edizioni Elena, [1998] 2002

ITALIANO E ALTRO. METODO D'ITALIANO PER LE SCUOLE MEDIE SUPERIORI, Bd. 1 [Attività], Zurigo, Edizioni Elena, [1998] 2002

ITALIANO E ALTRO. METODO D'ITALIANO PER LE SCUOLE MEDIE SUPERIORI, Bd. 1 [Vocaboli Italiano-Tedesco], Zurigo, Edizioni Elena, [1998] 2002

Das Lehrwerk *Italiano e altro* wurde für den Italienischunterricht an schweizerischen Oberschulen konzipiert. Es besteht aus einem Lehrbuch (*Testi e grammatica*), ein Übungsheft (*Attività*) sowie ein Vokabelheft (*Vocaboli Italiano-Tedesco*); weitere Materialien zur Übung sowie zur Behandlung der einzelnen Einheiten im Unterricht können im Internet bezogen werden (Handbuch zum Lehrwerk, Lösungen der Übungen, Folien zur Einleitung der Einheiten etc.).

Im Inhaltsverzeichnis werden die Überschriften der Einheiten und der einzelnen Episoden sowie die grammatikalischen Themen aufgelistet, die in den angebotenen Einheiten behandelt werden. Das Lehrbuch besteht aus 4 Einheiten, die jeweils in vier Teile A, B, C und D unterteilt sind. In jedem Teil einer Einheit werden Episoden einer Rahmensituation präsentiert. Diese enthalten kommunikative Situationen aus dem Alltag von vier italienischen Schülern: Sie stellen sich vor, sie berichten von ihren Erfahrungen im Urlaub, sie gehen in die Schule und die Florentiner stellen durch ihre alltäglichen Erlebnisse ihre Stadt vor („*Città italiane e ragazzi italiani*"; „*In vacanza all'isola d'Elba*" etc.).

Am Ende des Lehrbuchs befindet sich der grammatische Teil: Hier werden zuerst noch einmal die grammatikalischen Inhalte der einzelnen Einheiten aufgeführt, dann werden sie durch doppelseitige Tabellen auf Italienisch und teilweise kontrastiv auf Deutsch sowie auf

Französisch erklärt. Sprachliche Strukturen, die über Entsprechungen im Deutschen bzw. Französischen verfügen, werden direkt übersetzt (z.B. „Le mot *ecco* correspond à <*voici / voilà*>).

Dem Lehrwerk ist eine CD beigefügt, die die Texte enthält, die im Buch präsentiert sind. Diese werden von verschiedenen Personen vorgelesen: italienischsprachige Menschen, italienische Muttersprachler mit einem starken toskanischen Akzent bzw. Fremdsprachler mit fremdem Akzent.

Das Übungsheft bietet Übungen zur Festigung der Grammatik an, die in Einzel-, Partner- bzw. Gruppenarbeit zu erledigen sind. Außerdem enthält es Übungen, in denen die Schüler meistens gesteuerte Dialoge führen sollen, die sie selber durch vorgegebene Übersetzungen gegenseitig kontrollieren können.

Im Handbuch (*Guida per l'insegnante*) wird das Lehrwerk als glücklicher Kompromiss zwischen traditionellen und kommunikativen Unterrichtsmethoden präsentiert: Nach Meinung der Autoren können die Schüler damit eine solide grammatikalische Kompetenz und gleichzeitig die kommunikativen Zielsetzungen der Fachdidaktik erreichen. Darin wird außerdem die Methode beschrieben, die die Lehrperson i.d.R. anwenden soll, um die Einheiten im Unterricht durchzuarbeiten: Durch lehrerzentrierte Phasen soll der Lehrer die Schüler beim Verstehen der Inhalte leiten und die Schüler sollen die Texte auswendig lernen, damit sie in den Übungen „*Tocca a voi*" das Gelernte anwenden können (Transfer).

Das Lehrwerk *Italiano ed altro* wurde nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode entwickelt. Durch die angebotenen Texte und Übungen sollen in erster Linie Aspekte der Grammatik behandelt werden. Selbst die Übungen, die zur Förderung der Kommunikation angeboten werden, dienen oft dazu, grammatikalische Aspekte zu üben (z.B. vgl. *In due si lavora meglio → Coniugate i verbi*).[50]

Die verwendete italienische Sprache entspricht sowohl umgangssprachlich als auch beim Gebrauch der Begrifflichkeit der Grammatik nicht dem Standard des Italienischen aus Italien (*Italiano standard*) und teilweise sind Fehler enthalten, die aufgrund von Interferenzen aus dem Französischen entstanden sind (z.B. „*La zucca è un legume che può pesare 10 chili*.")[51]. Darüber hinaus mangelt es dem Lehrwerk an Materialien, mit denen die Schüler Lernstrategien erwerben bzw. trainieren können.

[50] *Italiano ed altro* [Attività], S. 71-72.
[51] *Italiano ed altro* [Attività], S. 101.

Die CD enthält die mündliche Version der im Lehrbuch abgedruckten Texte. Diese sollen in der Einführungsphase als Verständnisübung gehört werden, wobei keine Verständnisaufgaben (z.B. zum globalen Verständnis) im Lehrwerk zu finden sind. Durch die angebotenen Übungen sollen die deduktiv durch Steuerung der Lehrperson entnommenen Inhalte und die behandelten grammatikalischen Aspekte wiederholt und geübt werden.

In *Italiano ed altro* werden keine pragmatischen Aspekte der Kommunikation berücksichtigt: Es wird nicht zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation unterschieden und es sind keine Elemente, die die zwischenmenschliche Interaktion charakterisieren, als Unterrichtsziele vorgesehen.

2.2.2. DEUTSCHUNTERRICHT: UNTERRICHTSWERKE IM TRENTINO

WIE BITTE? EIN LEHRWERK FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND KULTUR, Bd. 1 [Kursbuch], Bologna, Zanichelli, 1997

WIE BITTE? EIN LEHRWERK FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND KULTUR, Bd. 1 [Arbeitsbuch], Bologna, Zanichelli, 1997

Wie bitte? – Kursbuch 1 besteht aus 13 Kapiteln (Einführung=Kapitel 0 und 12 Kapitel), in denen alltägliche kommunikative Situationen anhand von Paolas Aufenthalt als Au-pair-Mädchen in Tübingen und ihren Erfahrungen und Erlebnissen in Deutschland angeboten werden; das Kursbuch liefert außerdem in den jeweiligen Kapiteln Texte mit landeskundlichen Inhalten. Dem Lehrwerk sind Tonträger zur Schulung des Hörverständnisses beigefügt.

Jedes Kapitel ist in sieben Sektionen aufgeteilt: Situationen, Erweiterungen, Sprechintentionen, Lesen, Landeskunde, Transfer und Wörterbuch. In der Sektion Situationen werden zuerst schriftliche Dialoge mit entsprechendem Audiomaterial und Verständnisübungen angeboten; letztere bestehen aus Verständnisfragen (Richtig/Falsch-Antworten), die in den ersten Kapiteln auf Italienisch und später auf Deutsch gestellt werden, und aus Sätzen auf Italienisch, deren Entsprechungen auf Deutsch die Lernenden in den vorausgehenden Dialogen suchen sollen (z.B. „*Rileggi il dialogo e cerca nel testo le espressioni che corrispondono alle seguenti frasi italiane*“). In der Sektion Erweiterungen soll der Wortschatz thematisch erweitert werden. Hier werden die Lernenden aufgefordert, Lückentexte, Verbindungs- und Zuordnungsübungen zum Gebrauch im Kontext des Wortschatzes und der eingeführten Redewendungen zu ergänzen. Daraufhin werden Tabellen (Sprechintentionen) angeboten, in denen die in den Dialogen vorkommenden Sprechintentionen und ihre sprachlichen Realisierungen aufgelistet werden.

Nach diesen drei Sektionen werden Texte zur Förderung der Lesefertigkeit (Lesen) angeboten bzw. Texte mit landeskundlichen Inhalten (Landeskunde); das Verständnis dieser Texte wird mit ähnlichen Übungen (Fragen zum Inhalt oder Suche nach den deutschen Entsprechungen bestimmter italienischer Sätze) wie in der Sektion Situationen überprüft. Bei der Sektion Transfer sollen die Lernenden die in den vorausgehenden Sektionen aufgeführten Sprechintentionen situativ gebrauchen. Die Lernenden werden durch Hörtexte in die Übungen eingeführt und sollen kurze Dialoge ergänzen: Sie sollen Fragen beantworten und sich dabei auf Hinweise beziehen, die die Sprechintentionen der Antworten auf Italienisch enthalten (z.B. „*Chiedi se devi andare a destra o a sinistra*“). Anschließend wird in der Sektion Wörterbuch der im Kapitel auftretende Wortschatz mit morphosyntaktischen Angaben (Regel- bzw. Unregelmäßigkeit und Pluralbildung) und entsprechender Übersetzung auf Italienisch aufgeführt.

Am Ende des Kursbuches wird ein allgemeines Glossar (*Glossario generale*) angeboten, in dem alphabetisch die Gesamtheit des im Buch auftretenden Wortschatzes, die Endungen der Pluralformen der Substantive bzw. die Rektion der Satzglieder, die jeweiligen Übersetzungen ins Italienische und die Angabe des Kapitels, in dem die aufgeführten lexikalischen Einheiten vorkommen, aufgelistet werden.

Im Arbeitsbuch werden am Anfang der Kapitel die grammatischen Inhalte (morphosyntaktische und syntaktische Regel) und die Anwendungsregel der Satzglieder erklärt, die im jeweiligen Kapitel auftreten; es folgen Hörverständnisübungen, die anhand des Audiomaterials bearbeitet werden sollen, Erklärungen und Übungen zur Phonetik und Übungen zur Grammatik (Salvagente), die aus Ergänzungsübungen und Übersetzungen vom Italienischen ins Deutsche bestehen.

Dem Lehrwerk *Wie bitte?* liegt der kommunikative Ansatz zugrunde. Im Kursbuch werden semantische und kommunikative Aspekte der deutschen Sprache behandelt, im Arbeitsbuch werden dagegen sprachliche bzw. grammatikalische Inhalte aufgearbeitet. Ziel des Lehrwerks ist es, den Lernenden kommunikativ die deutsche Sprache zu vermitteln (v.a. anhand von Audiomaterial und Verständnisübungen): Im Kursbuch werden i.d.R. Übungen zur Förderung ihrer semantischen Kompetenz (v.a. kontrastiv gegenüber dem Italienischen) angeboten und im Arbeitsbuch der Erwerb des grammatikalischen und phonologischen Systems der deutschen Sprache in den Mittelpunkt gestellt.

Im Lehrwerk wird jedoch die Förderung der pragmatischen Kompetenz in der fremdsprachlichen Produktion vernachlässigt, obwohl Transferphasen des Gelernten

vorgesehen sind. Die Lernenden werden hier aufgefordert, schriftlich Dialoge zu ergänzen; ihre Antworten werden aber aufgrund der Aufgabenstellungen strikt gesteuert, sodass sie meistens gezwungen sind, im Kapitel auswendig gelernte Textteile wiederzugeben, anstatt spontan in der Fremdsprache interagieren zu können. Das Lehrwerk *Wie bitte?* bietet fast ausschließlich Übungen zur individuellen Arbeit der Lernenden.

Der Fremdsprachenlernprozess wird im Lehrwerk nicht als interaktiver Vorgang im Fremdsprachenunterricht betrachtet, die Lernenden werden aufgefordert, sich hauptsächlich auf der rezeptiven Ebene mit mündlichen (Tonträger) bzw. schriftlichen Texten auf Deutsch zu beschäftigen und es werden ihnen keine Möglichkeiten geboten, selbst produktiv im Unterrichtsraum zu interagieren, damit sie Kompetenzen in der mündlichen Produktion erwerben und die Wirkung ihrer fremdsprachlichen Produktionen in der interimsprachlichen bzw. interkulturellen Interaktion überprüfen können.

Die in den angebotenen Dialogen verwendete deutsche Sprache enthält immer wieder Italianismen (z.B. „*Bist du heute frei?*“[52]), orientiert sich oft an der geschriebenen Sprache, obwohl die Dialoge sich auf mündliche Kommunikationssituationen beziehen, und das Register entspricht nicht immer den dargestellten kommunikativen Situationen.

TANGRAM. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, Bd. 1A [Kursbuch & Arbeitsbuch], Ismaning, Max Hueber, 1998

Auf der Basis von menschlichen Einstellungen, Einsichten und Gewohnheiten werden im Lehrwerk *Tangram* Sprechanlässe auf Deutsch angeboten. Das Lehrwerk ist für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache für Erwachsene und Jugendliche verfasst worden; die Bearbeitung der sechs Halbbände (*Tangram 1A* bis *Tangram 3B*) führt zum Zertifikat Deutsch. Die beigefügten Audiomaterialien sind für den Gebrauch des Lehrwerks im Unterricht unverzichtbar, weil die Dialoge zwischen den Figuren im Buch oft nicht abgedruckt sind.

Tangram 1A besteht aus 6 Lektionen. Zu Beginn des Bandes findet man ein Inhaltsverzeichnis, mit den in den jeweiligen Lektionen vorkommenden Sprechintentionen, den grammatischen Inhalten, den Hinweisen zur Phonetik und Wortbildung sowie den empfohlenen Lerntechniken. Das Lehrwerk ist in drei Teile aufgeteilt: Zuerst findet man das Kursbuch, in dem Materialien zur Förderung semantischer bzw. pragmatischer Kompetenzen

[52] *Wie bitte?* [Kursbuch], S. 124.

auf Deutsch enthalten sind, dann die Grammatik, die im Band behandelt wird, und anschließend das Arbeitsbuch, in dem Übungen zur Festigung und Vertiefung der Redemittel enthalten sind.

Am Anfang jeder Lektion werden die Lernenden in das Lektionsthema durch Bildmaterial eingeführt, das sie auf Deutsch deuten und kommentieren sollen. Es folgen Hörverständnisübungen: Während die gesprochenen Texte angehört werden, sollen die Lernenden Ergänzungsübungen bearbeiten oder Fragen zu den Inhalten beantworten. Es folgen auf der Basis von kurzen Texten bzw. Bildern verschiedene Übungstypen (Zuordnungs-, Ergänzungs-, Aussprache- und mündliche sowie schriftliche Textproduktionsübungen), die die Lernenden anhand verschiedener Arbeitsformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) zur Förderung der interimsprachlichen Interaktion bearbeiten sollen. Rollen- und Gruppenspiele stehen oft im Mittelpunkt des Fremdsprachenlernprozesses. Am Ende jeder Lektion findet man in knapper Zusammenfassung die grundsätzlichen in der Lektion auftretenden grammatikalischen Inhalte.

Im Grammatikteil ist eine Übersicht der in der Grammatik verwendeten Fachbegriffe mit Beispielen aufgelistet; in diesem Teil werden hauptsächlich Erklärungen über Funktionen der Satzglieder im Satz, Satzbildungsregeln, Rektion und Wortbildung gegeben. Am Ende des Grammatikteils befindet sich eine Liste von Arbeitsanweisungen, die hauptsächlich in den Übungen im Arbeitsbuch verwendet werden.

Im Arbeitsbuch werden ähnliche Übungstypen wie im Kursbuch angeboten, wobei die sprachlichen Aspekte der fremdsprachlichen Rezeption und Produktion hier eher im Vordergrund stehen.

Anschließend findet man die Lösungsschlüssel der Übungen im Arbeitsbuch und eine Wortliste, die das im Lehrwerk vorkommende Vokabular enthält. Dazu werden in der Wortliste Betonung, Genus der Substantive und ihre Endungen im Plural, Rektion der Satzglieder und die Lektionen angegeben, in denen die Wörter auftreten; Wörter, die im Sprachzertifikat nicht verlangt werden, sind kursiv gekennzeichnet.

Das Lehrwerk *Tangram* wurde auf der Basis des kommunikativen Ansatzes konzipiert. Darüber hinaus werden darin Lernstrategien vermittelt, damit die Lernenden die Fremdsprache leichter und systematisch lernen können.

Die Lernenden werden anhand von *Tangram* in einen Fremdsprachenlernprozess eingeführt, in dem sie interaktiv im Unterrichtsraum lernen können, ihre Intentionen in der

Fremdsprache zu vermitteln; gleichzeitig können sie z.B. bei der Deutung von Hörtexten sowie in Partner- und Gruppenarbeit zusätzliches strategisches Wissen über das fremdsprachliche Handeln und autonome Arbeitsmethoden erwerben. Die Lernenden können ihre Interimsprache pragmatisch, semantisch und syntaktisch erweitern und durch den Gebrauch des Deutschen in interimsprachlichen bzw. interkulturellen Interaktionen die Effektivität ihrer Interaktionen überprüfen.

Das Lehrwerk wurde hauptsächlich für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache in außerschulischen Kontexten verfasst; manchmal enthält es daher Situationen oder Aufgabestellungen, die für 14-15jährige Schüler am Gymnasium ungeeignet sein können (z.B. „*Ratespiel: Was bin ich von Beruf?*“ – Gruppenspiel).

THEMEN NEU. LEHRWERK FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, Bd. 1 [Kursbuch], Ismaning, Max Hueber, 1997

THEMEN NEU. LEHRWERK FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. ITALIA, ital. Ausgabe hrsg. von Irene PACINI, Bd. 1 [Quaderno di esercizi], Florenz, Hueber-Le Monnier, 1993

Das Lehrwerk besteht aus einem Kursbuch und einem Arbeitsbuch (*Quaderno di esercizi*)[53]. Das Kursbuch und das Arbeitsbuch enthalten jeweils 10 Lektionen.

Im Kursbuch werden anhand von menschlichen Gewohnheiten und alltäglichen Bedürfnissen kommunikative Situationen präsentiert. Im Inhaltsverzeichnis im Kursbuch werden die thematischen Inhalte und die wichtigsten in den Lektionen auftretenden kommunikativen Anlässe aufgelistet; durch Piktogramme wird außerdem auf Arbeitsmethoden und Fertigkeiten hingewiesen, die im Laufe der Lektion geschult werden (Hör-Sprech-Text auf Tonträger, Hörtext, Lesen, Schreiben und Hinweis auf die Grammatikübersicht).

Die Lektionen beginnen mit Bildmaterial zur Einführung des Grundwortschatzes; anhand von Zuordnungs- bzw. Sprachproduktionsübungen werden dann grammatikalische Aspekte des deutschen Sprachsystems behandelt (in farbigen Kästchen angegeben) und im Kontext geübt (zur systematischen Behandlung der grammatischen Aspekte wird zusätzlich auf die Grammatikübersicht verwiesen). Bei diesen Übungen sollen die Lernenden die eingeführten fremdsprachlichen Strukturen einüben (z.B. Anwendung von Verben in der 3. Person Singular oder Rektion der Präpositionen etc.). Abwechselnd zu diesen Übungen zur

[53] Es wird hier Bezug auf das italienische Arbeitsbuch genommen. Auf dem Markt ist jedoch auch eine internationale (d.h. einsprachig deutsche) Version erhältlich.

Festigung der grammatikalischen Elemente werden Verständnisübungen (Hör- und Lesefertigkeit) und Sprachproduktionsübungen angeboten, bei denen die Lernenden meistens schriftlich Texte produzieren sollen.

Nach den Lektionen wird eine Grammatikübersicht geliefert, in der die grundsätzlichen Aspekte des grammatikalischen Systems der deutschen Sprache knapp und systematisch dargestellt sind. Danach findet man eine alphabetische Wortliste, mit dem gesamten Wortschatz; außerdem werden hier das Genus der Substantive, ihre Endungen im Plural, Angaben zur Rektion und zu unregelmäßigen Konjugationsformen der Verben sowie die Seiten angegeben, auf der die lexikalischen Einheiten vorkommen.

Zum Kursbuch gehört ein Arbeitsbuch für italienische Deutschlernende (*Quaderno di esercizi*). Darin werden Übungen nach der Progression im Kursbuch angeboten. Die meisten Übungen sollen in Einzelarbeit bearbeitet werden und sind meistens schriftlich zu lösen. Die italienische Version des Arbeitsbuches unterscheidet sich teilweise von der internationalen Version: Hier sind zusätzlich Übungen für italienische Lernende enthalten, die ihre sprachspezifischen Schwierigkeiten beim Lernen der deutschen Sprache berücksichtigen, eine knappe Grammatikübersicht auf Italienisch mit der Angabe der Übungen, in denen die grammatikalischen Elemente behandelt werden, sowie Erklärungen bzgl. Aspekte des deutschen Alltagslebens und Ratschläge zur selbstständigen Arbeit zu Hause.

Am Anfang jeder Lektion (*Lezione*) im *Quaderno di esercizi* befindet sich eine Liste von Redemittel mit entsprechender Übersetzung auf Italienisch, die die Lernenden aktiv beherrschen sollen, um die in der Lektion angebotenen Übungen bearbeiten zu können. Die Aufgabestellungen werden auf Italienisch gestellt; seitlich von ihnen findet man die Angabe der Stelle im Kursbuch, nach der die Übungen bearbeitet werden können. Im *Quaderno di esercizi* werden Semantisierungsübungen und hauptsächlich Ergänzungsübungen zur Vertiefung grammatischer Aspekte der deutschen Sprache angeboten.

Dem Lehrwerk *Themen neu 1* liegt der kommunikative Ansatz zugrunde. Es soll die Kommunikationsfähigkeit in erster Linie durch Anwendung von fremdsprachlichen Strukturen im Kontext herausgebildet werden. Lesen und Hören stehen v.a. am Anfang des Fremdsprachenlernprozesses im Vordergrund; fremdsprachliche Produktion wird mündlich und schriftlich mit dem Fortschreiten der Lektionen immer mehr gefördert: Die Lernenden sollen hauptsächlich anhand vorgegebener Dialoge und fremdsprachlicher Hilfen neue Dialoge bilden bzw. Dialoge rekonstruieren oder kurze Texte verfassen.

Bei den Aufgabenstellungen werden keine Hinweise über die Interaktionsbedingungen und die Arbeitsformen gegeben, die bei der Bearbeitung der Übungen beachtet werden sollen, d.h. die Erweiterung pragmatischer Kompetenzen in der fremdsprachlichen Produktion wird in die Konzeption des Lehrwerkes explizit nicht einbezogen.

Obwohl Meinungen, Einsichten bzw. Stellungnahmen der Lernenden immer wieder eingefordert werden, wird der fremdsprachliche Produktionsprozess in *Themen neu 1* meistens durch fremdsprachliche Vorgaben gesteuert, d.h. den Lernenden werden selten Möglichkeiten gegeben, selbstständig in Interaktionen ihre persönlichen kommunikativen Intentionen auszudrücken und die Effektivität ihrer fremdsprachlichen Beiträge in interimsprachlichen bzw. interkulturellen Interaktionen zu überprüfen und zu verbessern.

2.2.3. Anmerkungen zu den verwendeten Unterrichtswerken

Gemäß des baden-württembergischen Bildungsplans und der italienischen Bildungspläne jeweils für den Unterricht des Italienischen als 3. Fremdsprache am Gymnasium und des Deutschen als 1. bzw. 2. Fremdsprache an der *Scuola secondaria superiore* im Trentino sollen Schüler kommunikative Fähigkeiten bzw. kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache erwerben. Die Analyse der am häufigsten in diesen Schularten verwendeten Lehrwerke zeigt, dass kommunikative Fähigkeiten in der Fremdsprache auf der Basis von verschiedenen Konzeptionen, Materialien und Übungstypen erworben werden. Werden in den untersuchten Lehrwerken Übungen zur Erweiterung pragmatischer Kompetenzen in der Fremdsprache geliefert, geschieht dies i.d.R. anhand interimsprachlicher Interaktionen.

Zwei grundlegende methodische Richtungen gehen aus der Untersuchung der Lehrwerke hervor: Einerseits legen Lehrwerke den Schwerpunkt des Fremdsprachenlernprozesses auf den Erwerb des grammatikalischen Systems der Zielsprache und liefern Materialien und Übungen zur individuellen Erweiterung der linguistischen Kompetenz, die es den Lernenden ermöglichen soll, korrekte Strukturen und Muster der unterschiedlichen Versprachlichung von Sprechabsichten in kommunikativen Situationen zu gebrauchen; andererseits leiten Lehrwerke die Lernenden in Fremdsprachenlernprozesse ein, in denen sie anhand fremdsprachlicher Muster durch Interaktionen im Klassenzimmer pragmatische Kompetenzen beim Gebrauch der Fremdsprache erweitern können. Sie schulen somit ihre Kommunikationsfähigkeiten, um Inhalte und kommunikative Intentionen in interimsprachlichen Interaktionen zu übermitteln. Semantische und pragmatische Kompetenzen rücken hier in den Vordergrund, d.h. Verständlichkeit wird zum Maßstab der Kommunikation, während sprachliche Kenntnisse als Faktoren des kommunikativen

Handelns betrachtet werden, die ebenso zur Vermittlung von Inhalten und Intentionen beitragen.

Da die Erweiterung von Kommunikationsfähigkeiten im Fremdsprachenunterricht auf der Basis unterschiedlicher methodologischer Konzeptionen der Lehrwerke und i.d.R. innerhalb interimsprachlicher Interaktionen erfolgt, erhebt sich die Frage, ob erfolgreiche interkulturelle Kommunikation anhand der im Fremdsprachenunterricht erworbenen kommunikativen Fähigkeiten entstehen kann; d.h., ob die Transferierung des im Fremdsprachenunterricht Gelernten in Interaktionssituationen mit Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache zur Vermittlung und Auffassung der von den Interagierenden intendierten Inhalte und kommunikativen Absichten führt.

3. ZUM UNTERSUCHUNGSPROJEKT: KOMMUNIKATIVE UND SEMANTISCHE KOMPETENZ IM FREMDSPRACHEN-UNTERRICHT

3.1 FREMDSPRACHENUNTERRICHT: GRUPPENINTERNE INTERIMSPRACHLICHE KOMMUNIKATION

Im schulischen Fremdsprachenunterricht interagieren i.d.R. Lehrende und Schüler anhand interimsprachlicher Kommunikationshandlungen[1]: Ihre fremdsprachlichen Beiträge bestehen aus Elementen der gelernten Fremdsprache, der Mutter- bzw. Erstsprache sowie weiterer gelernter Fremdsprachen. Interimsprachliche Kommunikation entsteht im Klassenzimmer auf der Grundlage von ähnlichen mentalen Repräsentationssystemen und kognitiven Prozessen, weil die an der Interaktion Beteiligten i.d.R. ähnliche mutter- bzw. erstsprachliche Sozialisierungen erfahren haben.[2] Abgesehen vom persönlichen emotionalen und kognitiven Vermögen sowie von den individuellen sprachlichen Erfahrungen der Einzelnen bedeutet dies, dass die Interimsprache innerhalb des Klassenzimmers eher homogene Merkmale aufweist.

Enthalten interimsprachliche Äußerungen jedoch Unangemessenheiten gegenüber der Sprachnorm der Zielsprache, können diese in der Interaktion zu Verständigungsschwierigkeiten und Missverständnissen führen. Wenn die Kommunikanden jedoch derselben fremdsprachlichen Sprachgemeinschaft angehören und sich in einem gesteuerten schulischen Fremdsprachenlernprozess befinden, können sie aufgrund der vorhandenen Sprachsysteme (Mutter- bzw. Erstsprache und weiterer gelernten Fremdsprachen) leichter die kommunikative Intention des Sprechers erfassen. Die Interagierenden können hier die vom Sprecher unangemessen in Gang gesetzten kognitiven Prozesse und Strategien nachvollziehen bzw. die Unangemessenheiten nicht bemerken, weil sie bekannten Strukturen ihrer Erstsprache entsprechen. Aufgrund der Zugehörigkeit der Beteiligten zu derselben Sprachgemeinschaft kann daher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht leichter gelingen als mit Mitgliedern anderer Sprachgemeinschaften bzw. der zielsprachlichen Sprachgemeinschaft.

Unangemessenheiten stören in erster Linie die Vermittlung der kommunikativen

[1] Damit werden kommunikative Akte bezeichnet, die aus in unterrichtsgesteuerten Fremdsprachenlernprozessen entstandenen fremdsprachlichen Handlungssystemen hervorgehen; siehe oben „Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache oder kommunikative Kompetenz vs. Interimsprache“, S. 22-23.

[2] Im Fremdsprachenlernprozess bauen Lernende durch bewusste und unbewusste Informationsverarbeitungsprozesse Elemente der gelernten Fremdsprache in das vorliegende kognitive System ein. Gehen Lernende von ähnlichen mutter- bzw. erstsprachlichen Systemen aus, ist es anzunehmen, dass sie auch ähnliche Informationsverarbeitungsprozesse der Fremdsprache ausführen.

Absicht in interkulturellen Kommunikationssituationen. Interagierende aus der zielsprachlichen Sprachgemeinschaft (oder aus weiteren Sprachgemeinschaften, die in der Zielsprache interagieren), die über keine Kenntnisse der Ausgangssprache der zielsprachigen Interaktionspartner verfügen, sind beim Auftreten von Unangemessenheiten dazu gezwungen, die im Kontext unpassenden Elemente zu deuten, damit sie situationsadäquate kommunikative Intentionen entnehmen können. Die eingeleiteten Deutungsprozesse beruhen dann eher auf persönlichen Spracherfahrungen und subjektiven Einstellungen der Rezipienten und können daher leichter zu Missverständnissen führen.

Im Fremdsprachenunterricht kann sich eine gruppeninterne Sprachnorm herausbilden: Nach der zielsprachlichen Sprachnorm unangemessen gebrauchte sprachliche Strukturen können sich als kommunikativ adäquat und erfolgreich erweisen; dieselben können jedoch aufgrund der Einwirkungen des erstsprachlichen Sprachsystems in interkulturellen Kommunikationssituationen die intendierte kommunikative Absicht nur bedingt vermitteln. Die Schüler können erst dann überprüfen, ob ihre fremdsprachlichen Beiträge in interkulturellen Interaktionen erfolgreich sind, wenn ihnen die Gelegenheit geboten wird, in realen interkulturellen Kommunikationssituationen[3] zu interagieren. Dies ist der Fall, wenn sie Möglichkeiten haben, ihre erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in reale und konkrete interkulturelle Kommunikationssituationen zu transferieren.

3.2 Zur Zielsetzung des Untersuchungsprojektes

In der vorliegenden Arbeit wird eine Untersuchung mit dem Ziel durchgeführt, Merkmale der Interimsprache herauszuarbeiten, die zu Verständigungsproblemen in interkulturellen Kommunikationssituationen führen können. Die Untersuchung fokussiert auf Aspekte der Verständlichkeit von interimsprachlichen Äußerungen in der interkulturellen Kommunikation, d.h. auf semantische und pragmatische Merkmale von lexikalisch-semantischen Einheiten, die im situativen Kontext unangemessen gebraucht werden und die Übermittlung der kommunikativen Intention stören können.

Ausgehend von der Entstehung der kommunikativen Intention auf der kognitiven Ebene werden in erster Linie Aspekte der semantischen Kompetenz der Analyse unterzogen, die bei der Versprachlichung der kommunikativen Absicht Missverständnisse in der fremdsprachlichen Kommunikation verursachen können. Missverständnisse können in der interkulturellen Kommunikation u.a. entstehen, wenn Satzteile in der fremdsprachlichen Produktion von Fremdsprachensprechern unangemessen im situativen Kontext verwendet

[3] Es sind damit kommunikative Situationen gemeint, in denen Fremdsprachler mit Mutter- bzw. Erstsprachlern

werden und muttersprachliche Rezipienten die unangemessenen Anwendungen anhand ihrer kommunikativen Kompetenz inferieren, um eine der Situation bzw. dem Kontext angemessene kommunikative Intention zu entnehmen. Die Interagierenden gehen in der interkulturellen Kommunikation von unterschiedlichen Sprachsystemen aus. Missverständliche Kommunikationssituationen können somit aufgrund der unterschiedlichen Prägung der mentalen Repräsentantionssysteme leichter als in interimsprachlichen Interaktionen entstehen.

Es werden repräsentationale und prozessuale Aspekte der semantischen Kompetenz innerhalb der kommunikativen Kompetenz bzw. der Interimsprache untersucht. Die Untersuchung semantischer Aspekte der fremdsprachlichen Produktion und Rezeption bringt jedoch mit sich, dass Aspekte der Pragmatik aufgrund der Wirkung des Kontextes in die Analyse ebenso einfließen.

Die Untersuchung geht von dem kognitiven semantischen Repräsentationssystem aus, weil die Entstehung der kommunikativen Intention in der sprachlichen Produktion hier anzusiedeln ist (Langzeitgedächtnis – LZG); die Aktualisierung der Bedeutungen, d.h. der Redemittel zur Vermittlung der kommunikativen Intention, erfolgt dagegen aufgrund von situativen und kontextuellen Faktoren der Kommunikationssituation im Kurzzeitgedächtnis (KZG).[4]

3.3 BESTIMMUNG DER UNTERSUCHUNGSPOPULATION

Aus empirischen Studien, die sich mit Aspekten der Verständlichkeit in der interkulturellen Kommunikation befassen, liegen aus dem deutschsprachigen Raum Untersuchungsergebnisse bzgl. des Erwerbs des Englischen als Fremdsprache an deutschen höheren Schulen[5] und des Deutschen als Fremdsprache bei niederländischen Studierenden[6] vor. In diesen Beiträgen werden pragmatische Aspekte der Kommunikation bei der Vermittlung der kommunikativen Intention untersucht. Darin werden pragmatische Komponenten von Kommunikationshandlungen in interkulturellen Interaktionssituationen analysiert, d.h. z.B. diskursstrukturelle oder -aufrechterhaltende Elemente, die Sprecher einsetzen, um ihre kommunikativen Intentionen zu erzielen.

---

der gelernten Fremdsprache interagieren.

[4] Siehe oben „Ein integratives semantisches Modell der Rezeption“, S. 28 ff.

[5] Vgl. W. J. Edmondson, J. House, G. Kasper, B. Stemmer, „Kommunikation: Lernen und Lehren. Berichte und Perspektiven aus einem Forschungsprojekt“, in *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, hrsg. vom Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, 20, Heidelberg, Groos, 1982.

[6] Vgl. E. Niehaus-Lohberg, *Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständigungsfähigkeit. Eine Analyse pragmatischer Aspekte der Lernersprache*, Saarbrücken, Verlag Breitenbach, 1988. Die Probanden waren Anfängerstudenten in Deutsch an der Rijkuniversität Utrecht.

Auf der Basis des Forschungsprojektes „Kommunikative Kompetenz als realisierbares Lernziel“ (KoKoPro) in den Jahren 1976-1980 am Seminar für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität in Bochum lässt sich feststellen, dass

> *(1) [d]er schulische Lernkontext die interimsprachliche Performanz in entscheidendem Maß [beeinflußt]. ... Darüberhinaus läßt sich verallgemeinernd fordern, daß Hypothesen über den Zweitsprachenerwerb immer mit Bezug auf einen bestimmten Erwerbs-/Lernkontext formuliert werden sollten. (2) Der Ansatz der Pragmadidaktik, daß kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache nur über den dialektischen Zusammenhang von sprachlichen Handlungen und ihren jeweils pragmatisch angemessenen Realisierungsformen vermittelt werden kann, ist durch die Untersuchung empirisch bestätigt worden. Weder findet ein durchgängiger "Spontantransfer" grundsprachlichen pragmatischen Wissens auf die interimsprachliche Kommunikation statt, noch können sich die Formen von Kommunikationsfähigkeit, die der Lerner außerhalb des Fremdsprachenunterrichts braucht, unter den eigentümlichen Interaktionsbedingungen eines fertigkeits- und redemittelorientierten Fremdsprachenunterrichts herausbilden. Pragmatisches Handeln in der Fremdsprache und die Fähigkeit, sich darüber diskursiv auseinanderzusetzen, müssen daher vordringliche Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts sein.*[7]

Aus der bibliographischen Recherche nach empirischen Studien bzgl. pragmatischer Aspekte der fremdsprachlichen Kommunikation geht hervor, dass keine empirischen Untersuchungen bzgl. pragmatischer Aspekte der semantischen Kompetenz in der interkulturellen Kommunikation durchgeführt wurden. Die Relation zwischen Vermittlung der kommunikativen Intention und Verarbeitungsprozessen, die zur Versprachlichung der kommunikativen Absicht in interimsprachlichen Produktionen führen, wurde nach dem heutigen Stand in der sprachwissenschaftlichen Forschung weder bzgl. des Erwerbs des Italienischen noch des Deutschen als Fremdsprachen untersucht.

Ausgehend von den Schlussfolgerungen aus dem Forschungsprojekt „Kommunikative Kompetenz als realisierbares Lernziel“ (KoKoPro), dass kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache durch Förderung des pragmatisch angemessenen sprachlichen Handelns

[7] W. J. Edmondson, J. House, G. Kasper, B. Stemmer, 1982, S. 50.

erweitert werden kann, und von der Tatsache, dass keine einschlägigen Untersuchungen zu pragmatischen Aspekten der semantischen Kompetenz in interimsprachlichen bzw. interkulturellen Kommunikationssituationen durchgeführt wurden, entsteht die Frage, ob Schüler, die Italienisch als 3. Fremdsprache am Gymnasium oder Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache an *Scuola secondaria superiore* lernen, unter den heutigen Bedingungen im Fremdsprachenunterricht[8] sowie auf der Basis unterschiedlicher methodologischer Konzeptionen der Lehrwerke[9] eine semantische Kompetenz im Gebrauch der Fremdsprache erwerben können, die ihnen ermöglicht, ihre kommunikativen Intentionen in interkulturellen Kommunikationssituationen zu vermitteln. Somit soll überprüft werden, ob die Transferierung des im Fremdsprachenunterricht Gelernten in Interaktionssituationen mit Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache zur Vermittlung und Auffassung der von den Interagierenden intendierten Inhalte und kommunikativen Absichten führt.

Es sollen daher interimsprachliche Produktionen von Schülern untersucht werden, um überprüfen zu können, ob sie auf der semantisch-pragmatischen Ebene im heutigen Italienisch- und Deutschunterricht als Fremdsprachen am Gymnasium bzw. an der *Scuola secondaria superiore* Kompetenzen erwerben können, die sie in die Lage versetzen, an interkulturellen Kommunikationssituationen teilnehmen zu können, um ihre kommunikativen Absichten erfolgreich übermitteln zu können. Die Untersuchung von semantisch-pragmatischen Kompetenzen soll sich insbesondere auf Merkmale des mentalen Repräsentationssystems im Erwerbsprozess der Fremdsprache und Verarbeitungsprozesse beziehen, die Schüler mit Deutsch bzw. Italienisch als Mutter- bzw. Erstsprache in Gang setzen, wenn sie jeweils die Fremdsprache Italienisch bzw. Deutsch aktiv gebrauchen.

Die vorliegende Untersuchung wird sich mit der kommunikativen Kompetenz und insbesondere mit der semantisch-pragmatischen Kompetenz bei der Übermittlung der kommunikativen Intention in der Fremdsprache von Schülern befassen, die sich am Anfang ihres Fremdsprachenlernprozesses befinden. Aus der Analyse fremdsprachlicher Produktionen von Schülern, die mit dem Lernprozess einer 1., 2. bzw. 3. Fremdsprache erst begonnen haben, sollen u.a. Erkenntnisse bzgl. der Entstehung des kognitiven Sprachsystems einer Fremdsprache und der Organisationsstrukturen und Prozesse gewonnen werden, die der Interimsprache zugrunde liegen.

[8] Es wird hier in erster Linie davon ausgegangen, dass der Fremdsprachenunterricht i.d.R. von Lehrern erteilt wird, die selber die unterrichtete Fremdsprache grundsätzlich in gesteuerten Lernprozessen an der Schule bzw. an der Hochschule erworben haben. Das bringt u.a. mit sich, dass sie Interimsprachen vermitteln.
[9] Siehe oben „Unterrichtswerke für den Italienisch- und Deutschunterricht“, S. 56 ff.

Auf der Basis von Sprachmaterial von Schülern der 9. Klasse, die Italienisch als 3. Fremdsprache am Gymnasium in Baden-Württemberg lernen, und der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* im Trentino, die Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache lernen, sollen daher Ausprägungen und kognitive Prozesse bei der fremdsprachlichen Produktion herausgearbeitet werden, die das Kognitionssystem von Schülern mit Deutsch bzw. Italienisch als Mutter- bzw. Erstsprache im Erwerb jeweils des Italienischen als 3. Fremdsprache und des Deutschen als 1. bzw. 2. Fremdsprache charakterisieren.

3.4 Semantische Unangemessenheiten: kognitive und linguistische Dimension in interimsprachlichen und interkulturellen Kommunikationssituationen

Sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation können Elemente zu Tage treten, die erkennen lassen, dass Sprecher/Sender einer Mitteilung eine andere Mutter- bzw. Erstsprache als die Interaktionsprache haben. Fremdsprachensprecher können Elemente in die fremdsprachliche Produktion übertragen, die mit dem kognitiven Sprachsystem ihrer Mutter- oder Erstsprache bzw. mit Systemen weiterer gelernten Fremdsprachen verbunden sind.

Im sprachlichen Produktionsprozess aktivieren Sprecher ihr im Langzeitgedächtnis (LZG) gespeichertes Wissen situationsspezifisch. Sie wählen aufgrund ihrer kommunikativen Kompetenz, ihrer Annahmen über die Interaktionsteilnehmer sowie der vorgegebenen Situation die einzusetzenden Redemittel. Indem sie sprachlich handeln, vermitteln sie die intendierten Inhalte und realisieren kommunikative Intentionen.

Bezieht man sich auf Theo Herrmanns Grundmodell der Sprachproduktion sowie auf das integrative Modell von Monika Schwarz[10] geht man davon aus, dass Intentionen aufgrund von in den Konzepten gespeicherten Informationen und externen Ereignissen auf der kognitiven Ebene entstehen. Die konzeptuell intendierten Äußerungsinhalte werden auf der Ebene der lexikalischen Bedeutungen daraufhin lexikalisiert. Nachdem lexikalisch-semantische Einheiten aktiviert wurden, werden sie syntaktisch auf einer Sprachstruktur angeordnet und phonologisch enkodiert. Anschließend erfolgt die Vermittlung der Äußerungsinhalte.

Nach diesen Modellen können Äußerungen in verschiedenen Sprachen denselben konzeptuellen Äußerungsinhalt haben. Die lexikalisch-semantische Struktur zur Vermittlung der konzeptuell intendierten Äußerungsinhalte, die auf der mentalen semantischen

[10] Siehe oben „Modelle der Sprachproduktion bzw. –rezeption“, S. 24 ff.

Repräsentationsebene gebildet wird, ist ein ausgewählter Teil der sprachlichen Produktion.

Merkmale des Fremdsprachenproduktionsprozesses können untersucht werden, wenn Aspekte der Struktur, der Organisation des mentalen Lexikons und der Verarbeitungsprozesse beim Erwerb einer bzw. mehrerer Fremdsprachen erklärt werden können. Unangemessene fremdsprachliche Produktionen können hierzu Aufschlüsse geben, denn sie sind das Resultat kontaminierter Speicherungs- bzw. Produktionsprozesse in der Zielsprache.

Geht man von Lernern aus, die dieselbe Ausgangssprache haben bzw. ähnliche Fremdsprachenerwerbsprozesse erfahren, nimmt man an, dass die entstehenden mentalen semantischen Repräsentationsstrukturen der gelernten Fremdsprache, die Organisationssysteme der Informationen und die Verarbeitungssprozesse zur fremdsprachlichen Produktion nach ähnlichen Mustern gespeichert und aktiviert werden.[11] Die Mutter- bzw. Erstsprache der Lerner und die weiterer von ihnen gelernten Fremdsprachen bilden die regelhaften Systeme, die das Entstehen von unangemessenen Anwendungen in der Zielsprache beeinflussen.

Unangemessene Anwendungen auf der lexikalisch-semantischen Ebene in fremdsprachlichen Produktionen können Störungen bzw. Behinderungen bei der Vermittlung der vom Sender intendierten Äußerungsinhalten veranlassen. Die durch den Sprachgebrauch entstandene Kontextbedeutung enthält dann nämlich Merkmale bzw. Bedeutungsvarianten,[12] die im Zusammenhang mit den pragmatischen Annahmen, die aus dem Kontext bzw. der Situation hervorgehen, nicht übereinstimmen. Sie sind das Ergebnis von Speicherungsprozessen im mentalen Repräsentationssystem sowie Verarbeitungsprozessen, die von der lexikalischen Auswahl auf der Repräsentationsebene zur Vermittlung der konzeptuellen Äußerungsinhalte durch Enkodierungsprozesse zur sprachlichen Produktion führen. Den pragmatisch-semantisch unangemessenen Anwendungen liegen Verarbeitungsprozesse zugrunde, die sowohl aus den intendierten konzeptuellen Äußerungsinhalten auf der Stufe der Konzepte als auch aus den äußeren kontextuellen Bedingungen hervorgehen.

Semantisch unangemessene Anwendungen werden in dieser Arbeit als semantische Unangemessenheiten definiert. Der Begriff bezeichnet Komponenten von fremdsprachlichen Produktionen, die semantische Relationen im vorgegebenen Kontext hervorrufen, die i.d.R. in

[11] Vgl. Schwarz, 1996, S. 184 ff.
[12] Mit dem Begriff *Bedeutungsvarianten* werden semantische Merkmale bezeichnet, die allgemein dem Wort nicht zugeschrieben werden und die im Zusammenhang mit den pragmatischen Annahmen, die aus dem Kontext hervorgehen, zur Geltung kommen. Vgl. H. Hannappel, H. Melenk, *Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele*, München, Fink, 1990, S. 111-112 und 118-127.

der monolingualen Kommunikation unter Muttersprachlern der Zielsprache nicht auftreten. Indem eine inwendige Verknüpfung (*intrinsic connexion*)[13] zwischen Bedeutung und Kommunikation angenommen wird, werden hier semantische Unangemessenheiten dem Bereich der linguistischen Semantik[14] zugeschrieben.

Sie stellen in dieser Arbeit im fremdsprachlichen Text nach der Sprachnorm der Zielsprache semantisch unangemessen gebrauchte Komponenten dar. Diese werden aufgrund von denotativen, referentiellen und extensionalen Dimensionen der Bedeutung identifiziert. Gleichzeitig repräsentieren sie Produkte von mentalen Repräsentationen sowie Auswahl-, Aktivierungs- und Verarbeitungsprozesse, die bei der fremdsprachlichen Produktion ausgeführt werden. Bei ihrer Analyse werden daher sowohl semantische als auch pragmatische Aspekte des interimsprachlichen produktiven Kommunikationsprozesses untersucht, die zur Entstehung von semantischen Unangemessenheiten führen.[15]

Unabhängig von ihrem Stand im Fremdsprachenerwerbsprozess sind Fremdsprachler der Gefahr ausgesetzt, sobald sie sich mit einem neuen Kontext und neuen Situationen auseinandersetzen, semantische Unangemessenheiten in ihren fremdsprachlichen Produktionen zu produzieren: Je mehr Spracherfahrungen sie jedoch in der Fremdsprache in realen kommunikativen Situationen sammeln, desto mehr verringert sich die Gefahr, semantische Unangemessenheiten zu erzeugen.[16]

Semantische Unangemessenheiten können die Kommunikation unterschiedlich stören: Zum einen können sie als ungewöhnlicher Wortgebrauch auftreten, der die Vermittlung der Intention nicht verhindert, weil sie trotz allem die Herstellung einer gemeinsamen Referenz ermöglichen; zum anderen können sie den Interaktionspartner in die Lage versetzen, nach einer möglichen Referenz suchen zu müssen, die mit der Globalreferenz übereinstimmt und die angenommene kommunikative Intention des Sprechers vermitteln könnte. Den Strategien und Inferenzprozessen, die die Empfänger von Mitteilungen mit semantischen

---

[13] J. Lyons, *Linguistic Semantics. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, S. 43.

[14] Es wird hier Bezug auf John Lyons' Definition von linguistischer Semantik genommen: Bedeutungen werden als Produkte des Gebrauchs einer Sprache (*products of the use of a language-system*) zur zwischenmenschlichen Kommunikation betrachtet. Dabei wird zwischen Eigenschaften des Sprachsystems (*a set of grammatical rules and a vocabulary*) und Prozessen (*use of the language-system*) unterschieden. Vgl. Lyons, 1995, S. 16-22.

[15] Siehe oben „Kommunikative Kompetenz bzw. Interimsprache zwischen kognitiver Semantik und Pragmatik", S. S. 36-37.

[16] Vgl. dazu u.a. G. Kasper, *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner*, Tübingen, Narr, 1981, S. 449. Kasper betont hier, *„ ...daß auch fortgeschrittene Lerner relationelle Funktionen in der Interimsprache nicht ohne explizite Vermittlung im Fremdsprachenunterrricht realisieren können.*" Da der heutige Fremdsprachenunterricht am Gymnasium und an der *Scuola secondaria superiore* i.d.R. von Lehrenden erteilt wird, die die unterrichtete Sprache als Fremdsprache erworben haben, wird hier angenommen, dass semantische Kompetenzen von den Schülern effektiver in Interaktionen mit Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache erweitert werden können.

Unangemessenheiten einsetzen, um kommunikative Intentionen zu erfassen, liegt prozessuales, prozedurales und deklaratives Wissen zugrunde, das die Empfänger im Laufe ihrer mutter- bzw. erstsprachlichen Sozialisation und im Erwerb weiterer Fremdsprachen erworben und in ihrem kognitiven sprachlichen System gespeichert haben. Persönliche Eigenschaften und individuelle Einsichten spielen dabei eine Rolle: Deutungsprozesse von Äußerungen, die semantische Unangemessenheiten enthalten, sind daher auch von der Subjektivität der Erfahrungen der Rezipienten bedingt.

Aufgrund der Tatsache, dass die Interaktionsteilnehmer im Fremdsprachenunterricht am Gymnasium der 9. Klasse bzw. an der *Scuola secondaria superiore* der 1. Klasse von ähnlichen semantischen Repräsentationssystemen ausgehen und i.d.R. ähnliche sprachliche Sozialisierungen erfahren, ist in diesen Schularten das interaktive Üben mit dem fremdsprachlichen Kontext und den pragmatischen Regeln beim Gebrauch von lexikalisch-semantischen Einheiten im fremdsprachlichen Handeln schwer zu realisieren: Nur selten können Schüler die gelernte Fremdsprache in realen Kommunikationssituationen anwenden und ihre semantisch-pragmatischen Kompetenzen in interkulturellen Interaktionen überprüfen. Im Fremdsprachenunterricht können sie daher kaum prozessuales Wissen erwerben, das mit äußeren kontextuellen Bedingungen verknüpft ist. Übertragen sie in ihren zielsprachlichen Produktionen Eigenschaften ihrer Erstsprache oder weiterer gelernter Fremdsprachen, können angewandte Transfermuster auch irrelevant sein, weil sie die Vermittlung ihrer kommunikativen Intentionen nicht verhindern. Semantische Unangemessenheiten sind demnach Merkmale der Interimsprache, welche im Fremdsprachenunterricht auch als angemessene Produktionen gelten können.

3.5 UNTERSUCHUNGSPLAN

3.5.1 ÜBERGEORDNETE FRAGESTELLUNGEN

Im Fremdsprachenunterricht am Gymnasium und an der *Scuola secondaria superiore* sollen anhand der vom Fachlehrer gewählten Unterrichtsmethoden, der von ihm strukturierten Inhalte, der bearbeiteten Unterrichtsmaterialien sowie der verwendeten Lehrwerke kommunikative Fähigkeiten in der Fremdsprache gefördert werden. Die zu erzielende Interimsprache soll die Schüler in die Lage versetzen, in Interaktionen ihre kommunikativen Intentionen vermitteln zu können.[17] Auf der Basis des im Fremdsprachenunterricht behandelten Lernstoffs sollen Schüler Transferfähigkeiten entwickeln: Gelernte

[17] Siehe oben „Kommunikative Kompetenz im Rahmenrichtlinien in Baden-Württemberg und in der Autonomen Provinz Trento (Italien)“, S. 41 ff.

fremdsprachliche Strukturen und Muster sollen von ihnen aktiv beherrscht werden, so dass sie diese in ähnliche Situationen transferieren und ihre kommunikativen Bedürfnisse in wiederkehrenden ähnlichen Situationen erfolgreich äußern können.

Aus der Perspektive der kognitiven Semantik und Pragmatik bei interkulturellen Kommunikationssituationen stellen sich daher die folgenden übergeordneten Fragestellungen:

i) Ermöglicht die im heutigen Fremdsprachenunterricht erworbene Interimsprache Schülern, die in der 9. Klasse am Gymnasium und in der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* Italienisch bzw. Deutsch als Fremdsprachen lernen, in interkulturellen Interaktionssituationen fremdsprachlich erfolgreich zu interagieren, so dass sie ihre kommunikativen Intentionen vermitteln können?

ii) Beziehen sich die Lernenden auf mutter- bzw. erstsprachliche Verarbeitungsprozesse oder entwickeln sie auf der Zielsprache aufbauende zusätzliche Anwendungssprozesse?

iii) Beeinflussen kognitive und semantische Strukturen sowie kognitive Verarbeitungsprozesse, die in der mutter- bzw. erstsprachlichen Sozialisation entwickelt wurden, die zielsprachliche Produktion?

iv) Wie bauen Schüler auf diesen Klassenstufen lexikalisch-semantische Einheiten der Zielsprache in das kognitive semantische System ein und welche kognitiven Prozesse bei der fremdsprachlichen Produktion setzen sie in Gang bzw. welche kognitiven Organisationsstrukturen und Prozesse liegen ihrer Interimsprache zugrunde?

v) Welche Aktualisierungsprozesse werden von Schülern in Klasse 9 am Gymnasium und Klasse 1 an der *Scuola secondaria superiore* bei der fremdsprachlichen Produktion aufgrund der Informationen, die aus dem Kontext hervorgehen, eingeleitet?

vi) Wie wirken semantische Unangemessenheiten auf die Vermittlung der kognitiven Äußerungsinhalte in interkulturellen Kommunikationssituationen bzw. wie können Missverständnisse beim Auftreten von semantischen Unangemessenheiten in interkulturellen Kommunikationssituationen die Übermittlung der kommunikativen Intention stören bzw. verhindern?

3.5.2 UNTERSUCHUNGSDESIGN: *STANDARDISIERTE* DOKUMENTENANALYSE

Um neue Erkenntnisse im Bereich der kognitiven Semantik und der Pragmatik (insbesondere in interkulturellen Interaktionen) über Speicherungs- und Verarbeitungsprozesse beim Erwerb der dritten Fremdsprache Italienisch und der ersten bzw. zweiten Fremdsprache Deutsch zu gewinnen, werden in dieser Arbeit fremdsprachliche

Produktionen von Schülern der 9. Klasse am Gymnasium in Baden-Württemberg und der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* im Trentino untersucht. Dabei soll den aufgeführten Fragestellungen bzgl. der Entstehung von Interimsprachen nachgegangen werden.[18] Des Weiteren sollen kognitive Prozesse bei der fremdsprachlichen Produktion in der 3. Fremdsprache Italienisch und in der 1. bzw. 2. Fremdsprache Deutsch, die zu Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation führen, herausgearbeitet werden.

Die Untersuchung basiert auf Methoden der qualitativen Forschung. Der Untersuchungsplan richtet sich nach den von Philipp Mayring aufgestellten Kriterien der Dokumentenanalyse.[19] Der Begriff Dokumente erfasst dabei „*Texte, Filme, Tonbänder, aber auch Gegenstände wie Werkzeuge, Bauten, Kunstgegenstände*“[20] und diese „*müssen nur interessante Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln zulassen, das heißt, sie müssen interpretierbar sein, denn Dokumente werden als Objektivationen (Vergegenständlichungen) der Psyche des Urhebers angesehen.*“[21] Mayring betont, dass das Material bei der Dokumentenanalyse vom Forscher nicht geschaffen werden muss: Dieses ist schon da und der Forscher soll es auf der Basis seiner zuvor genau definierten Fragestellung festlegen. Fasst man Mayrings aufgestellte Kriterien im engeren Sinne auf, können zur Erfüllung des Forschungsziels von Schülern bereits produzierte Sprachmaterialien untersucht werden.

Da keine Untersuchungen bzgl. des Erwerbs des Italienischen als 3. Fremdsprache am Gymnasium und des Deutschen als 1. bzw. 2. Fremdsprache an der *Scuola secondaria superiore* vorliegen[22] und im Fremdsprachenunterricht gruppeninterne interimsprachliche Kommunikation stattfindet, würde die Analyse von zuvor von Schülern einer bestimmten Klasse produzierten Dokumenten zu Ergebnissen führen, die Aufschlüsse über ihre Produktionsprozesse bzgl. der vom Lehrenden erteilten Aufgaben geben. Diese können nicht verglichen und verallgemeinert werden, weil sie im Zusammenhang mit dem schulischen Fremdsprachenlernprozess innerhalb einer Klasse entstanden sind: Aufgrund der gruppeninternen interimsprachlichen Kommunikation können Speicherungs- und Verarbeitungsprozesse im Erwerb und in der Produktion auf Italienisch als 3. Fremdsprache und Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache lernkontextabhängig sein.

[18] Siehe oben „Übergeordnete Fragestellungen“, S. 83-84.
[19] Vgl. Ph. Mayring, „Dokumentenanalyse“, *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim-Basel, Beltz, [5. Auflage] 2002, S. 46-50.
[20] Mayring, 2002, S. 47.
[21] Mayring, 2002, S. 47.
[22] Siehe oben „Bestimmung der Untersuchungspopulation“, S. 77 ff.

Nach der Festlegung der Fragestellung und der Untersuchung von bereits vorhandenem Sprachmaterial von Schülern aus unterschiedlichen Klassen wurde deutlich, dass der Forschungsgegenstand anhand dieser Materialien nicht untersucht werden kann: Man konnte keine vergleichbaren Aufgabenstellungen finden, bei denen die Schüler unter ähnlichen Bedingungen spontan fremdsprachlich handeln konnten. Es wurde deshalb zum Untersuchungsplan der Dokumentenanalyse die Phase der Erhebung hinzugefügt, damit Prozesse und Strategien bei der Produktion in der Fremdsprache unabhängig vom Fremdsprachenunterricht und von den Lehrwerken bei denselben Aufgaben untersucht werden können.

Es soll daher Sprachmaterial von Schülern aus verschiedenen Klassen mit unterschiedlichen Fachlehrern untersucht werden, so dass intersubjektive Aufschlüsse gewonnen werden können. Schüler aus verschiedenen Klassen sollen aufgrund ihrer Kenntnisse der Fremdsprache dieselben Aufgaben bearbeiten, ohne dass sie vom Fachlehrer gezielt vorbereitet werden. Speicherungs- und Verarbeitungsprozesse von Schülern, die sich im Fremdsprachenunterricht bei verschiedenen Fachlehrern aufgrund unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, Arbeitsformen und Lehrwerke herausgebildet haben, können somit in der Analyse miteinander konfrontiert werden.

Dies führt dazu, dass der Untersuchungsplan aus einer *standardisierten*[23] Dokumentenanalyse hervorgeht. Der Erkenntniswert des Sprachmaterials liegt hauptsächlich in seinen *inneren Merkmalen*,[24] d.h. im fremdsprachlichen Inhalt der Texte, die aufgrund der auftretenden semantischen Unangemessenheiten analysiert werden sollen.

Die *standardisierte* Dokumentenanalyse ermöglicht hier eine explorative extensive Untersuchung des Forschungsgegenstandes, weil eine größere Anzahl[25] von Schülern in Baden-Württemberg und im Trentino trotz der Entfernungen erreicht werden kann und Produktionsprozesse von Schülern aus verschiedenen Klassen sowie verschiedenen Orten herausgearbeitet werden können.[26]

---

[23] Der Begriff „*standardisiert*“ wird hier verwendet, um schriftliche Materialien zu bezeichnen, die unter denselben Bedingungen zu den konkreten Zwecken der Untersuchung erhoben werden.
[24] Vgl. Mayring, 2002, S. 48.
[25] Es wird angenommen, dass das Auftreten von semantischen Unangemessenheiten von mutter- bzw. erstsprachlichen semantischen Strukturen und kognitiven Prozessen, vom Lernkontext und von subjektiven Faktoren, wie persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen, individuellem Wissen und weiteren (fremd-) sprachlichen Erfahrungen abhängt. Durch die Befragung einer eher größeren Stichprobe wird angestrebt, den Einfluss vom Lernkontext und von subjektiven Faktoren bei der fremdsprachlichen Produktion zu neutralisieren, damit intersubjektive semantische Strukturen bzw. kognitive Prozesse in der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet werden können, die dem Produktionsprozess in der Fremdsprache zugrunde liegen.
[26] Mit Hilfe von direkteren Zugängen, wie z.B. durch Beobachtungen oder Interviews, können zwar bei

3.5.3 Erhebung des Sprachmaterials

Um das Forschungsziel umsetzen zu können, wurden im Schuljahr 1998-1999 Italienischlehrer an Gymnasien mit neusprachlichem Zug mit Italienisch als 3. Fremdsprache in Baden-Württemberg und Deutschlehrer an *Scuola secondaria superiore* (*Liceo a indirizzo linguistico, Liceo europeo, Istituto superiore IGEA* und *Liceo scientifico con due lingue straniere*) mit Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache in der italienischen autonomen Provinz Trient (Trento – Italien) mit der Bitte um Unterstützung bei der Sammlung von Sprachmaterialien angeschrieben. Darauf erklärten sich acht Italienischlehrer, die die 9. Klasse am Gymnasium unterrichteten, und acht Deutschlehrer, die die 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* unterrichteten, bereit, das für die Untersuchung gebrauchte Sprachmaterial zu erheben.

Von April bis November 1999 fand die Erhebung in Baden-Württemberg und im Trentino statt. Den Fachlehrern wurden Fragebögen per Post zugesandt. Ihre Aufgaben bestanden darin, die Schüler die Fragebögen in einer Schulstunde bearbeiten zu lassen, sie auf die Bearbeitungsregeln hinzuweisen, ein Formular über den Verlauf der Erhebung auszufüllen und die bearbeiteten Fragebögen und das Formular zurückzuschicken.

3.6 Die Erhebungsinstrumente

3.6.1 Schriftliche Erhebung

Die Erhebung wurde schriftlich ausgeführt, weil sie die Sammlung einer größeren Menge an Sprachmaterial ermöglicht und die verbalen Komponenten (*verbal component*) des sprachlichen Handelns, d.h. die Bedeutung der gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten und die grammatikalische Bedeutung, die in schriftlichen Texten enkodiert sind, konstant gehalten werden können. Die Bedeutung verbaler Komponenten hängt in der schriftlichen Produktion nicht mit non-verbalen Komponenten (*non-verbal components*) wie z.B. der Betonung (prosodische Subkomponente; *prosodic subcomponent*) und Stimme oder Lautstärke (paralinguistische Subkomponente; *paralinguistic subcomponent*) zusammen, wie dies hingegen in der mündlichen Kommunikation der Fall ist.[27] Durch das Medium der Schrift werden daher in der Untersuchung Bedeutungen stabilisiert, so dass die Analyse der Textproduktionen auf verbale Aspekte der fremdsprachlichen Produktion fokussieren kann.

Darüber hinaus haben Lernende in der schriftlichen Bearbeitung mehr Zeit zur

---

Kommunikationsanalysen mehrere Ebenen des Forschungsgegenstands erfasst werden, jedoch sind diese Erhebungen bei eher kleineren Stichproben möglich. Da keine Ergebnisse bzgl. des festgelegten Forschungsgegenstandes vorliegen, wurde hier eine eher extensive Erhebung von Sprachmaterial vorgezogen.

[27] Vgl. Lyons, 1995, S. 36.

Verfügung, sich Gedanken über die möglichen Ergebnisse zu machen und ihre Produktionen zu überprüfen. Indem sie ihre Äußerungen aufschreiben, können sie wiederholt kontrollieren, ob diese korrekt und angemessen sind. Die Überprüfungsarbeit kann sich jedoch nur auf bewusste Prozesse beziehen, die Fremdsprachenlerner beim Erwerb des Systems der Fremdsprache eingeleitet und mit denen sie Erfahrungen im Gebrauch in Kontexten bzw. in Kommunikationssituationen gemacht haben. Diese Kontrolle lässt dennoch Elemente zu, die der Lernende zum Zeitpunkt der Produktion hervorgerufen hat und die aufgrund von Gedächtnisstörungen bzw. aus seiner Unwissenheit heraus im vorgegebenen Kontext inadäquat sind oder infolge von unbewussten, von weiteren Fremdsprachenlernvorgängen kontaminierten Verarbeitungsprozessen hervortreten.

Wenn das Ziel des Lernenden darin besteht, seine kommunikative Intention zu vermitteln, findet die Übertragung von unangemessenen Elementen in der schriftlichen fremdsprachlichen Produktion unbewusst statt und kann nicht nur Komponenten und Funktionen der Sprache betreffen, mit denen der Sprecher/Sender keine Erfahrungen im Gebrauch gemacht hat, sondern auch die, mit denen er sich schon auseinandergesetzt hat, die ihm jedoch nicht mehr präsent bzw. kontextabhängig sind und ihr Auftreten im vorgegebenen Kontext bzw. in der Situation ihm unbekannt ist. Unangemessenheiten, die in der schriftlichen Befragung auftreten, sind daher das Ergebnis von unbewussten Prozessen der fremdsprachlichen Produktion.

Durch das Schreiben wird u.a. der Faktor der Unmittelbarkeit, der die mündliche Produktion charakterisiert, vom Produktionsprozess in der Fremdsprache ausgeschaltet und die Ebene der Bewusstheit bzw. der Prozess der Reflexion bei der Produktion in den Mittelpunkt gerückt.

3.6.2 Vorüberlegungen zu den Aufgabenstellungen

Das Ziel der Befragung besteht darin, fremdsprachliches Material zu erheben, das die Untersuchung von kommunikativen und insbesondere semantischen Kompetenzen beim situativen Gebrauch der Fremdsprache ermöglicht. Mit Hilfe des Erhebungsinstruments sollen Texte erhoben werden, die in kommunikativen Situationen entstehen und die Einschätzung der semantischen Kompetenz der Schüler in Kommunikationssituationen ermöglichen. Die Schüler sollten daher bei der Befragung in die Lage versetzt werden, kommunikative Situationen zu bearbeiten, in denen sie spontan nach vorgegebenen Bedingungen ihre kommunikativen Intentionen ausdrücken können.

Comicbilder eignen sich zur Darstellung von zu bearbeitenden kommunikativen Situationen, weil pragmatische Aspekte der Kommunikation darin bildlich übertrieben

werden, so dass die Situationen leichter zu erfassen sind. Außerdem können anhand von Comicbildern sprachliche Anweisungen über die Situation reduziert werden, so dass der Deutungsprozess der Situation unmittelbar verlaufen kann.

3.6.2.1 Comicbilder zur Darstellung kommunikativer Situationen

Zur Erhebung des Sprachmaterials in den deutschen Gymnasien in Baden-Württemberg und in den italienischen *Scuola secondaria superiore* im Trentino wurden zwei unterschiedliche Erhebungsinstrumente entwickelt. Diese bestehen aus Zeichnungen, die aus zwei Comicgeschichten entnommen wurden, und jeweils innerhalb der zielsprachlichen Sprachgemeinschaft entstanden sind:[28] Die Comicbilder zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch stammen aus dem Comicband *Il ragazzo rapito*[29] des italienischen Comiczeichners Hugo Pratt[30]; die Comicbilder zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch stammen aus dem Comicband *Karl – Der Spätlesereiter*[31] von Michael Apitz, Eberhard und Patrick Kunkel.

Hugo Pratts Zeichnungen stellen abenteuerliche, spannungsreiche Situationen dar, in die sich Schüler der 9. Klasse leicht hineinversetzen und die ihre Phantasie fördern können. In den Comiczeichnungen aus *Karl – Der Spätlesereiter* werden ebenso abenteuerliche Situationen präsentiert; Gefühle und kommunikative Absichten der handelnden Figuren werden hier übertrieben dargestellt, so dass Schüler der 1. Klasse leicht die zu bearbeitenden kommunikativen Situationen einschätzen können.

[28] Bei der Auswahl der Comics wurde darauf geachtet, dass sie den Schülern möglichst unbekannt sind, damit diese die Situationen und den Handlungsverlauf bei der Befragung rekonstruieren und einschätzen müssen, wie dies auch in der alltäglichen realen Kommunikation geschieht.
[29] H. Pratt, *Il ragazzo rapito*, Genova, Florenzo Ivaldi Editore, 1997.
[30] Hugo Pratt (1927-1995) zählt aufgrund seines Strebens nach dem Wesentlichen in der Darstellung und seines ausdrucksvollen Zeichnungsstils zu den bekanntesten italienischen Comiczeichners des 20. Jahrhunderts. Die verträumten Helden seiner Geschichten vertreten positive Werte, wie Freundschaft, Sensibilität und Ehre. International bekannt wurde er v.a. durch seinen Helden „Corto Maltese“. Seine abenteuerlichen Comicgeschichten wie z.B. Robert Louis Stevensons *L'isola del tesoro* (*Treasure Island*) e *Il ragazzo rapito* (*Kidnapped*) wurden in Italien zu Erfolgen, als sie in der Zeitschrift für Kinder und Jugendliche *Il Corriere dei Piccoli* in den 70er Jahren erschienen.
[31] M. Apitz, E. Kunkel und P. Kunkel, *Karl - Der Spätlesereiter*, Walluf, ak-verlag, [1988] 1998. In der Comicgeschichte wird die Legende der Entdeckung der Spätlese im klösterlichen Weingut Johannisberg im Rheingau dargestellt.

3.6.3 KOMMUNIKATIVE UND SEMANTISCHE KOMPETENZ BEI DER BEFRAGUNG

Auf der Basis der vorhandenen Bildungspläne, von Gesprächen mit den Fachlehrern sowie infolge von Untersuchungen des Wortschatzes und der kommunikativen Funktionen[32] der in den verwendeten Schulbüchern[33] angebotenen Texte wurden Comicbilder aus dem Comicband *Il ragazzo rapito* von Hugo Pratt und dem Comicband *Karl – Der Spätlesereiter* von M. Apitz, E. Kunkel und P. Kunkel ausgesucht.[34] Diese stellen kommunikative Situationen dar, die die Schüler anhand ihrer erworbenen sprachlichen und kommunikativen Kompetenz in der jeweiligen Fremdsprache am Ende der 9. Klasse am Gymnasium und der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* bearbeiten können sollten. Die ursprünglichen Texte in den Sprechblasen wurden gelöscht, so dass kommunikative Rahmen gebildet werden konnten, innerhalb derer die Schüler auf der Basis ihrer kommunikativen Kompetenz während der Erhebung sprachlich frei handeln konnten.

Um das Kompetenzniveau der kommunikativen und semantischen Kompetenz der Schüler vorbestimmen zu können, wurden den Figuren in den aus dem kontextuellen Zusammenhang der dargestellten Geschichte gerissenen Comicbildern mögliche

---

[32] Durch den Begriff *kommunikative Funktion* bzw. *illokutionärer Akt* werden Akte benannt wie z.B. Fragen, Befehlen oder Behaupten, die der Sprecher vollzieht, indem er Sätze (*Äußerungsakte*) äußert, um seine Intentionen zu erzielen. Vgl. J. R. Searle, *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*, Frankfurt/M., Suhrkamp, [1971] 1997, insbesondere S. 38-68. *Kommunikative Funktionen* drücken den Sinn der Äußerung in der jeweiligen Situation aus. Vgl. H. Hannappel, H. Melenk, *Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele*, München, Wilhelm Fink, 1990, S. 13. Vgl. außerdem dazu E. Zuanelli Sonino, *La competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Torino, Boringhieri, 1981, S. 42-56. In dieser Arbeit wird der Begriff *kommunikative Funktion* anstelle des meist gebrauchten *illokutionärer Akt* bevorzugt, weil dieser die Rolle der Äußerungen in der Kommunikation hervorhebt.

[33] Lehrwerke für den Unterricht des Italienischen: R. Brambilla, A. Crotti, *Buongiorno! Italienisch für Anfänger–Neu*, Stuttgart, Ernst Klett, 1997; Th. Stoltenberg, G. Bogdanski, A. Coluccini, *Buongiorno!–Neu* [Arbeitsbuch], Stuttgart, Ernst Klett, 1997; Martina Hirt-Harlass, *Buongiorno–Neu* [Lehrerband], Stuttgart, Ernst Klett, 1998. *Capito*, hrsg. von A. Jäger und A. Schmidt, Bd. 1, Bamberg, C.C. Buchners, [1993] 1995. M. Mastinu, C. De Carlo Tondo-Thie, R. Thie, F. Fiorentino, A. Crotti, B. Rovere-Fenati, *Corso Italia. Italienisch für Anfänger*, Bd. 1, Stuttgart, Ernst Klett, 1994; B. Rovere-Fenati, L. von Albertini, *Corso Italia* [Arbeitssbuch], Bd. 1, Stuttgart, Ernst Klett, 1994. E. Escher, R. Obernosterer, *Romeo e Giulia. Italienisch für Anfänger*, Bd. 1, Linz, Veritas-Verlag, [1990] 1998. Lehrwerke für den Unterricht des Deutschen: C. Catani, H. Greiner, E. Pedrelli, G. Deling, *Wie bitte? Ein Lehrwerk für deutsche Sprache und Kultur* [Kursbuch], Bd. 1, Bologna, Zanichelli, 1997; C. Catani, H. Greiner, E. Pedrelli, G. Deling, *Wie bitte? Ein Lehrwerk für deutsche Sprache und Kultur* [Arbeitsbuch], Bd. 1, Bologna, Zanichelli, 1997. R.-M. Dallapiazza, E. von Jan, T. Schönherr, *Tangram. Deutsch als Fremdsprache* [Kursbuch & Arbeitsbuch], Bd. 1A, Ismaning, Max Hueber, 1998. H. Aufderstraße, H. Bock, M. Gerdes, J. Müller, H. Müller, *Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* [Kursbuch], Bd. 1, Ismaning, Max Hueber, 1997; H. Bock, K.-H. Eisfeld, H. Holthaus, U. Schütze-Nöhmke, *Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Italia* [Quaderno di esercizi], ital. Ausgabe hrsg. von I. Pacini, Bd. 1, Florenz, Hueber-Le Monnier, 1993.

[34] Da der baden-württembergische *Bildungsplan – 1994* für das Fach Italienisch keine genaueren pragmatischen Ziele vorgibt, war es für die Erhebung in Baden-Württemberg schwierig, geeignete kommunikative Situationen auszuwählen als für die Erhebung des Sprachmaterials im Trentino.

kommunikative Funktionen bzw. kommunikative Intentionen[35] zugeschrieben,[36] die die Schüler sprachlich bewältigen können sollten. Diesen Funktionen wurden Auszüge von Texten aus den angewandten Schulbüchern zugeordnet.[37] Somit konnten für die einzelnen Comicbilder allgemeine Erwartungshorizonte auf der Basis von den Texten gebildet werden, die von den Schülern bereits im Unterricht bearbeitet wurden. Diese stellen die zu erwartende kommunikative und semantische Kompetenz der Schüler bei der Befragung dar.[38]

Die Comicbilder wurden in leicht und schwierig zu bearbeitende Aufgaben aufgeteilt, je nachdem, ob die Kommunikationssituationen bzw. die von den Figuren ausgedrückten kommunikativen Funktionen aufgrund der Zeichnungen leicht zu deuten waren; darüber hinaus wurde bei dieser Einteilung darauf geachtet, dass die zugeschriebenen kommunikativen Funktionen einmal bzw. mehrmals in den verwendeten Lehrwerken vorkommen bzw. behandelt werden: Häufig in den Schulbüchern auftretende Funktionen[39] wurden als leichte Aufgaben und selten vorkommende Funktionen als schwierige Aufgaben eingestuft. Somit stellen die Zeichnungen einerseits kommunikative Situationen dar, die den Schülern vertraut sind und die sie problemlos bewältigen können sollten.[40] Andererseits zeigen sie Situationen, die im Fremdsprachenunterricht nicht ausführlich durchgenommen wurden und bei denen die Schüler eher sprachlich „improvisieren“ müssen. Eine unbekannte kommunikative Situation bzw. das Ausdrücken von kommunikativen Intentionen, die nicht explizit und gezielt geübt wurden, sollte die Schüler auffordern, Kommunikations- und Handlungsstrategien bzw. Transferkompetenzen einzusetzen, die im Fremdsprachenunterricht i.d.R. nicht im Vordergrund stehen, weil der fremdsprachliche Produktionsprozess hier vorwiegend von den im Unterricht behandelten Inhalten bestimmt wird. Indem die Schüler

[35] Bei der Differenzierung zwischen kommunikativer Funktion und kommunikativer Intention wird auf den Unterschied zwischen Funktion des Äußerungsaktes in der Kommunikation (z.B. Fragen oder Behaupten) und der sprachlichen Absicht des Sprechers (z.B. „Sich nach dem Vorhaben einer Person erkundigen“, das i.d.R. die kommunikative Funktion einer Frage bewirkt) hingewiesen. Mit Hilfe des Begriffs „kommunikative Intention“ sind in dieser Arbeit nicht nur Funktionen der Äußerungsakte in der zwischenmenschlichen Interaktion, sondern auch sprachliche Absichten der Interaktionspartner gemeint, die aus der vorgegebenen Situation hervorgehen können. Damit werden auch kontextuelle Elemente berücksichtigt, die aus der bildlichen Darstellung hervorgehen.
Bei der Bestimmung der Erwartungshorizonte wurden auf der Basis der Comicbilder kommunikative Funktionen bzw. Intentionen herausgearbeitet, je nachdem, ob die Bilder deutliche kommunikative Intentionen der dargestellten Figuren zuließen oder nicht.

[36] Zur Bestimmung der kommunikativen Funktionen bzw. Intentionen wurden u.a. auch die Texte der ursprünglichen Comicgeschichte herangezogen.

[37] Diese Texte stellen den Sachverhalt bzw. den propositionalen Gehalt der den Bildern zugeordneten kommunikativen Funktionen dar, wie sie in den Lehrwerken vorkommen.

[38] Siehe Anhang_1/AllgmErwartungsHoD.pdf und AllgmErwartungsHoI.pdf.

[39] Es wurde dabei darauf geachtet, dass wiederkehrende kommunikative Funktionen möglichst in allen verwendeten Lehrwerken wiederholt vorkommen.

[40] Es wird angenommen, dass das fremdsprachliche Interagieren mit Hilfe der in den Lehrwerken wiederkehrenden kommunikativen Funktionen im Unterricht wiederholt geübt wurde.

bei der Bearbeitung des Fragebogens gefordert sind, Kommunikationssituationen zu bewältigen, die sie nicht vertieft geübt haben, wird außerdem der fremdsprachliche Produktionsprozess dem der realen Alltagskommunikation in der Fremdsprache angenähert. Hier können die Kommunikationsteilnehmer i.d.R. aufgrund ihrer aktuellen Einschätzung der Situation und der Entwicklungen der Interaktion ohne Vorplanung interagieren.

3.6.4 Fragebögen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch und auf Deutsch

Die ausgesuchten Comicbilder wurden in kurze, voneinander unabhängige Bildsequenzen bzw. Episoden geordnet,[41] damit sich die Schüler bei der Bearbeitung auf die kommunikativen Aspekte der dargestellten Situationen konzentrieren: Aufgrund der Aneinanderreihung von kurzen Bildsequenzen werden die kommunikativen Rahmen hervorgehoben und die Handlungselemente der dargestellten Geschichte in den Hintergrund gerückt. Um den Schülern während der Bearbeitung trotzdem zu ermöglichen, eine zusammenhängende Geschichte schreiben zu können, wurden die kurzen Bildsequenzen bzw. Episoden durch leere Kästchen verbunden, die die Schüler mit Texten über Handlungen und Geschehnisse sowie mit Kommentaren ergänzen konnten.

Die kurzen Bildsequenzen stellen sowohl kommunikative Situationen dar, die die Schüler i.d.R. bei alltäglichen interimsprachlichen Interaktionen zu bewältigen haben, als auch Situationen, mit denen sie wahrscheinlich nicht konfrontiert werden. Mit Hilfe von seltener vorkommenden Situationen wird beabsichtigt, Sprachmaterial zu erheben, das Aufschlüsse über Handlungs- und Kommunikationsstrategien der Schüler beim Interagieren bei unerwarteten Situationen bzw. Vorkommnissen gibt.

Um die Breite der von den Schülern eingesetzten Handlungs- und Kommunikationsstrategien erheben und ihre Transferkompetenz überprüfen zu können, ohne dass die Schüler beim fremdsprachlichen Handeln gelenkt werden (wie dies auch in der alltäglichen Kommunikation in der Fremdsprache geschieht), wurden keine standardisierten[42]

---

[41] Das bedeutet, dass die Fragebögen durch die Zeichnungen nur teilweise und in vereinfachter Form die ursprüngliche Comicgeschichte darstellen.

[42] Bei standardisierten Aufgaben hätten die Comicbilder bzw. kommunikativen Situationen im Fragebogen exakt gedeutet und vordefiniert werden müssen, damit die Probanden bei der Bearbeitung zu den vorgegebenen kommunikativen Funktionen einheitliche und richtige bzw. falsche Antworten geben können. Die Standardisierung der kommunikativen Funktionen in den Comicbildern hätte jedoch den Prozess der fremdsprachlichen Produktion beeinflusst bzw. verfälscht, bei dem der Sprecher/Sender i.d.R. auf der Grundlage seiner Annahmen über die Situation und des Verlaufs des Kommunikationsvorgangs interagiert und den propositionalen Gehalt bzw. die kommunikative Funktion seiner Äußerungen ohne Vorgabe vermittelt. Vgl. dazu J. Bortz und N. Döring, „Offene Beantwortung“, *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin Heidelberg, Springer, [5. überarb. Auflage; 1984, 1995], 2002, S. 212-213. „*Standardisierte Interviews eignen sich für klar umgrenzte Themenbereiche, über die man bereits detaillierte*

Aufgaben (*Items*) vorgegeben.[43]

Die kurzen Bildsequenzen enthielten abwechselnd leicht und schwierig zu bearbeitende kommunikative Funktionen:[44] *Items*, die eher als leichte Aufgaben eingestuft wurden und von denen erwartet wurde, dass die Schüler angemessene/richtige Antworten geben können, wurden zu Beginn der Fragebögen gestellt, damit ihr Interesse und ihre Motivation, weiter zu schreiben, geweckt wurden; *Items*, die eher als schwierige Aufgaben eingestuft wurden, wurden in die eher späteren Bildsequenzen eingebaut, damit die Schüler wegen des größeren sprachlichen und kommunikativen Anspruchs die Befragung nicht verweigern.

Damit Transferkompetenzen der Schüler beim Vermitteln von kommunikativen Funktionen überprüft werden können, wurden außerdem Kontrollaufgaben eingebaut, d.h. einige kommunikative Funktionen sind in mehreren Aufgaben auszudrücken. Somit kann bei diesen Funktionen untersucht werden, ob die Schüler die kommunikative Wirkung mancher Äußerungen in verschiedenen Situationen bzw. Kontexten einschätzen können bzw. inwieweit sie kommunikativ kompetent sind.

Die Fragebögen enthalten eine Anzahl von kommunikativen Situationen, die in einer Schulstunde nur von guten und schnellen Schülern bearbeitet werden können. Damit wurde beabsichtigt, die Schüler unter Zeitdruck zu setzten, um die Bedingungen der alltäglichen mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache zu simulieren.[45] Ferner wird eine eher unreflektierte bzw. unbewusste Verwendung der Fremdsprache erzielt.[46] Indem den Schülern wenig Zeit zur Verfügung gestellt wird, sich länger bewusst Gedanken über ihre

---

Vorkenntnisse besitzt. Sie erfordern sorgfältige Vorversuche, in denen überprüft wird, ob die hohe Strukturierung dem Befragten zuzumuten ist oder ob sie sein Bedürfnis nach spontanen Äußerungen zu stark reglementiert, ob die Fragen verständlich formuliert sind, ob die Antwortvorgaben erschöpfend sind und wieviel Zeit das Interview durchschnittlich beansprucht.
Im Gegensatz hierzu ist bei einem nichtstandardisierten *(unstrukturierten oder qualitativen) Interview lediglich ein thematischer Rahmen vorgegeben. Die Gesprächsführung ist offen, d.h. es bleibt der Fähigkeit des Inteviewers überlassen, ein Gespräch in Gang zu bringen. ... Das nichtstandardisierte Interview ... hat sich vor allem in explorativen Studien bewährt, in denen man sich ... eine erste Orientierung über Informationen und Meinungen zu einem Thema oder über komplexe Einstellungsmuster und Motivstrukturen verschaffen will.*“ siehe J. Bortz und N. Döring, 2002, S. 238-239.

[43] Das führt dazu, dass das Testgütekriterium der Objektivität bzw. der Testgütekriterien der Reliabilität und Validität empirisch erst bei der Auswertung der erhobenen Daten geprüft werden können. Vgl. dazu J. Bortz und N. Döring, 2002, S. 193-202.

[44] Siehe Anhang_1/AllgmErwartungsHoD.pdf und AllgmerwartungsHoI.pdf.

[45] Da die an der Untersuchung teilnehmenden Schüler aus verschiedenen Schulen und Klassen sowie von verschiedenen Lehrern anhand unterschiedlicher Lehrwerke und Methoden unterrichtet wurden, wurde eine große Anzahl von kommunikativen Situationen angeboten. Ferner konnten damit die Schüler eine Auswahl der auszufüllenden kommunikativen Situationen aufgrund der persönlichen kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache treffen.

[46] Es wird angestrebt, aus dem erhobenen Sprachmaterial, Erkenntnisse über unbewusste kognitive Speicherungs- und Verarbeitungsprozesse von lexikalisch-semantischen Einheiten der 3. Fremdsprache

fremdsprachlichen Produktionen beim Bearbeiten des Fragebogens zu machen, wird davon ausgegangen, dass sie kommunikativ und semantisch bei den verbalen Aspekten der Fremdsprache angemessen handeln, die sie verinnerlicht haben, d.h. bei den Elementen, die sie in ihren kognitiven interimsprachlichen Systemen sowohl auf der Repräsentations- als auch auf der Prozessebene nach semantischen, syntaktischen und pragmatischen Anforderungen der Zielsprache gespeichert haben.[47]

3.6.4.1 Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch in Gymnasien Baden-Württembergs

Der Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch[48] besteht aus sechs Seiten: Auf der ersten Seite werden auf Deutsch persönliche Daten der Schüler (Nachname und Vorname bzw. Spitznamen, wenn sie ihre Daten schützen wollten, Klasse, Schule, Fachlehrer/in, Muttersprache, gelernte Fremdsprachen, Datum der Erhebung, Uhrzeit beim Beginn der Bearbeitung und der Abgabe des Fragebogens) und allgemeine Eindrücke über die Aufgaben, den Übungstyp, die Schwierigkeiten sowie die Unsicherheiten erfragt, die bei der Ergänzung des Fragebogens aufgetreten sind. Außerdem befindet sich auf der ersten Seite die Aufgabenstellung: Diese wird auf Italienisch gestellt, damit die Schüler schon von Anfang an mit der fremdsprachlichen Wirklichkeit konfrontiert sind. Nach einer kurzen Vorstellung der Abstammung der Comicbilder (Comicband und Autor) folgt die Aufgabenstellung: Die Schüler sollen die Zeichnungen aufmerksam betrachten, die Sprechblasen ausfüllen und in den Kästchen die Ereignisse beschreiben; dabei müssen sie sich in die Hauptfigur hineinversetzen[49] und ihrer Phantasie freien Lauf lassen.

Die Seiten 2 bis 6 enthalten 32 Comicbilder bzw. kommunikative Situationen: In 27 Comicbildern befinden sich Sprechblasen, die die Schüler zu Dialogen, Monologen bzw. Gedankengängen der dargestellten Figuren bearbeiten sollen; insgesamt sind 42 Sprechblasen zu bearbeiten. Bei vier Comicbildern sind außerdem Kästchen zur Beschreibung der Szenen sowie zwischen den dargestellten Episoden acht Verbindungskästchen auszufüllen. Die Kästchen mussten die Schüler jedoch nicht bearbeiten, wenn sie die Szenen nicht beschreiben bzw. keinen roten Faden der Geschichte finden konnten.

Hugo Pratts ausgesuchte Comicbilder lassen Raum zur Deutung der kommunikativen Funktionen der dargestellten Figuren in der Interaktion: Sie sind nicht immer deutlich zu

---

Italienisch und der 1. bzw. 2. Fremdsprache Deutsch zu gewinnen.

[47] Siehe Anhang_1/Loesung-FbgnD.pdf und Loesung-FbgnI.pdf.

[48] Siehe Anhang_1/Fbgn-D.pdf.

[49] Indem die Schüler sich mit der Hauptfigur identifizieren, soll die Bedeutung der zu bearbeitenden kommunikativen Situation hervorgehoben werden und der Ablauf der dargestellten Geschichte in den

erkennen bzw. können unterschiedlich interpretiert werden.[50] Ferner sind die Schüler bei der Bearbeitung sehr frei beim fremdsprachlichen Handeln und bei der lexikalisch-semantischen Selektion weniger von der bildlichen Darstellung gelenkt. Damit der Prozess der lexikalisch-semantischen Auswahl bei der Bearbeitung des Fragebogens auf Italienisch mehr gesteuert wird bzw. die Schüler leichter kommunikative Intentionen den Figuren entnehmen können, wurden in zwei Comicbildern (Bild K und Bild D1) die Originaltexte übernommen, so dass sich die Schüler bei der fremdsprachlichen Produktion auf der lexikalisch-semantischen Ebene nicht nur nach den Zeichnungen, sondern auch nach den vorhandenen Texten richten konnten.

3.6.4.2 Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch in *Scuole secondarie superiori* im Trentino

Nach dem gleichen Muster wie der Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch wurde der Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch[51] entwickelt. Dieser besteht jedoch aus fünf Seiten: Auf der ersten werden auf Italienisch persönliche Daten der Schüler (Vorname und Nachname bzw. Spitznamen, wenn sie ihre Daten schützen wollten, Klasse, Schule, Fachlehrer/in, Muttersprache, gelernte Fremdsprachen, Datum der Erhebung, Uhrzeit beim Beginn der Bearbeitung und der Abgabe des Fragebogens) und allgemeine Eindrücke über die Aufgaben, den Übungstyp, die Schwierigkeiten sowie die Unsicherheiten erfragt, die bei der Ergänzung des Fragebogens auftreten. Hier befindet sich auch die Aufgabenstellung: Sie wird auf Deutsch gestellt, damit die Schüler schon von Anfang an mit der fremdsprachlichen Wirklichkeit konfrontiert sind. Diese sollen – wie ihre deutschen Schulkameraden – die Zeichnungen aufmerksam betrachten, die Sprechblasen ausfüllen und in den Kästchen Hintergründe beschreiben; dabei müssen sie sich in die Hauptfigur hineinversetzen und ihrer Phantasie freien Lauf lassen.

Die Seiten 2 bis 5 enthalten 33 Comicbilder bzw. kommunikative Situationen: In 30 Comicbildern befinden sich Sprechblasen, die die Schüler bearbeiten sollen; insgesamt sind 42 Sprechblasen zu bearbeiten. Zwischen den dargestellten Bildsequenzen bzw. Episoden

---

Hintergrund rücken.

[50] Bei der Erprobung der ersten Version des Fragebogens zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch wurde festgestellt, dass die kommunikativen Funktionen der dargestellten Figuren in Hugo Pratts Comiczeichnungen ohne die ursprünglichen Texte in den Sprechblasen schwierig zu deuten waren, obwohl sein Zeichenstil im Allgemeinen als ausdrucksvoll empfunden wird.
Den Comicbildern im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch konnten die kommunikativen Funktionen der Figuren leichter entnommen werden. Das führt dazu, dass der Prozess der fremdsprachlichen Produktion bei der Bearbeitung des Fragebogens auf Deutsch stärker von den kommunikativen Funktionen gelenkt wird.

[51] Siehe Anhang_1/Fbgn-I.pdf.

befinden sich vier Verbindungskästchen zum Ausfüllen.

3.6.5 BEARBEITUNG DER FRAGEBÖGEN

Die Erhebung wurde von den Fachlehrern in ihren Klassen durchgeführt.[52] Diese bekamen genaue Hinweise zur Bearbeitung der Fragebögen durch die Schüler. Am Ende der Erhebung mussten sie ein Formular über den Verlauf der Bearbeitung ausfüllen.[53]

Deutsche und italienische Schüler hatten dieselben Regeln zu beachten.[54] Die in den Fragebögen enthaltenen Comicbilder zeigten kommunikative Situationen, in die sich die Schüler aus der Perspektive der Hauptfigur hineinversetzen sollten. Für die Bearbeitung hatten sie eine Schulstunde zur Verfügung. Sie sollten die dargestellten kommunikativen Situationen ohne Vorgaben deuten (wie es ähnlich auch in der alltäglichen Kommunikation geschieht) und spontan nach ihren Einfällen gemäß den bildlichen Darstellungen die Sprechblasen mit Dialogen, Monologen bzw. Gedankengängen ausfüllen. Die Verbindungskästchen mussten sie nicht bearbeiten, wenn sie Schwierigkeiten hatten, einen roten Faden bzw. einen Übergang zwischen den Bildsequenzen zu finden oder die Handlungen zu beschreiben.

Die Schüler sollten die vorgegebenen kommunikativen Situationen sprachlich bewältigen, wie sie es in Wirklichkeit in der Interaktion mit italienischen bzw. deutschen Muttersprachlern tun würden. Sie mussten still arbeiten und durften i.d.R. kein Wörterbuch verwenden;[55] wenn der nötige Wortschatz nicht verfügbar war, mussten sie sich in erster Linie bemühen, Strategien einzusetzen, die ihnen die Vermittlung ihrer Intentionen trotzdem ermöglichten.

3.7 ANALYSE UND AUSWERTUNG DER DATEN

Gegenstand der Untersuchung sind semantische und pragmatische Aspekte der Interimsprache von Schülern der 9. Klasse am Gymnasium beim Erwerb des Italienischen als 3. Fremdsprache und der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* beim Erwerb des Deutschen als 1. bzw. 2. Fremdsprache. Diese sollen beim situativen Gebrauch der gelernten Fremdsprachen in interkulturellen Situationen untersucht werden.

---

[52] Aufgrund der Entfernung der Schulen, die am Untersuchungsprojekt teilnahmen, wurde entschieden, dass die Erhebungen von den Fachlehrern selber durchgeführt werden sollten. Diese wurden genau auf die Durchführungsbedingungen und auf die Notwendigkeit, sie zu beachten, hingewiesen, damit das Sprachmaterial bei der Analyse verwertet werden kann.

[53] Siehe Anhang_1/FormularD.pdf und FormularioI.pdf.

[54] Siehe Anhang_1/HinweiseLehrerD.pdf und IndicazioniInsI.pdf.

[55] Wenn die Schüler jedoch aufgrund der Lehrmethode ihrer Lehrer gewohnt waren, mit einem Wörterbuch zu arbeiten, konnten die Fachlehrer ein Exemplar für die ganze Klasse zur Verfügung stellen. Dieses durfte jedoch nur begrenzt verwendet werden, wenn die Schüler den Fragebogen nicht mehr weiter bearbeiten konnten.

Um Daten zu erhalten, die bei einer größeren Stichprobe produziert wurden, sowie Prozesse und Strategien herausarbeiten zu können, die v.a. die Entstehung von Interimsprachen im lexikalisch-semantischen Bereich charakterisieren, wurde eine schriftliche Erhebung geplant:[56] Die Schüler mussten die Sprechblasen in den Comicbildern ausfüllen, die in den Fragebögen enthalten waren, und sich dabei mit den gezeichneten Figuren identifizieren. Somit konnten der situative Gebrauch der Fremdsprache reproduziert und Bedingungen der alltäglichen Kommunikation simuliert werden, denn die Schüler mussten unbekannte bzw. nicht gezielt im Voraus im Unterricht behandelte Situationen deuten und aufgrund der situativen und kontextuellen Informationen fremdsprachlich handeln.

Damit die kommunikative Wirkung von fremdsprachlichen Produktionen und die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache von Schülern in interkulturellen Situationen überprüft und untersucht werden konnten, wurde bei der Planung der Analyse des Sprachmaterials vorgesehen, dass diese von Muttersprachlern der von den Schülern gelernten Fremdsprache durchgeführt wurde.

3.7.1 Experimentelle Interaktion

Die interkulturelle Interaktion, bei der die fremdsprachlichen Produktionen der Schüler bewertet werden sollten, wurde experimentell kreiert. Das produzierte fremdsprachliche Material wurde von Muttersprachlern der Zielsprache der Schüler untersucht, die pragmatische und semantische Aspekte der Äußerungen in den vorgegebenen kommunikativen Situationen anhand eines Analyserasters untersuchen mussten. Somit konnte die Verständlichkeit von fremdsprachlichen Äußerungen, die im situativen freien Gebrauch der Fremdsprache entstanden waren, aus der Perspektive von muttersprachlichen Interaktionspartnern bewertet werden: Diese handeln sprachlich in der interkulturellen Kommunikation in ihrer Muttersprache i.d.R. auf der Basis von kognitiven semantischen Systemen, die im Laufe ihrer mutter- bzw. erstsprachlichen Sozialisation entstanden sind. Ihre Bewertung der Verständlichkeit von fremdsprachlichen Äußerungen und der kommunikativen Kompetenz der Schüler in der Fremdsprache kann daher anders ausfallen als z.B. die von Fachlehrern, die auf der Basis von Interimsprachen fremdsprachlich handeln. Sie gehen im Rezeptionsprozess von unterschiedlich geprägten kognitiven Sprachsystemen aus.

Durch die Analyse durch Muttersprachler kann überprüft werden, ob die von Schülern der 9. Klasse am Gymnasium und der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* gelernte Fremdsprache die Lerner in die Lage versetzt, erfolgreich an interkulturellen Interaktionen

[56] Siehe oben „Schriftliche Erhebung“, S. 87-88.

teilzunehmen, so dass sie kommunikative Intentionen sowie im Unterricht behandelte kommunikative Funktionen[57] vermitteln und ausdrücken können.

3.7.2 Muttersprachliche Analyse des Sprachmaterials

Muttersprachler des Italienischen und des Deutschen haben die fremdsprachlichen Produktionen analysiert. Bedingung war außerdem, dass sie in dem Land leben, in dem die von den Schülern gelernte Fremdsprache gesprochen wird, und über eine akademische Ausbildung verfügen, die ihnen ermöglichte, die von den Schülern gelernte Fremdsprache zu unterrichten.[58]

Ihre Untersuchung diente in erster Linie dazu, das Sprachmaterial auszulesen, das aufgrund von mutter- bzw. erstsprachlichen sowie kontaminierten Verarbeitungsprozessen auf der mentalen Repräsentationsebene bzw. auf der Ebene der aktuellen Bedeutungen[59] bei der fremdsprachlichen Produktion entstanden ist. Bei der Analyse des Sprachmaterials mussten sie inhaltliche und pragmatische Aspekte der fremdsprachlichen Äußerungen der Schüler bewerten und beim Auftreten von semantischen Unangemessenheiten Merkmale und Funktionen der unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten analysieren. Somit bewerteten sie einerseits die kommunikative Kompetenz der Schüler in der Fremdsprache bzw. die Angemessenheit ihrer Äußerungen in der vorgegebenen kommunikativen Situation sowie im fremdsprachlichen Kontext; andererseits untersuchten sie semantische Aspekte ihres propositionalen Gehalts und Aspekte der semantischen Kompetenz der Schüler im situativen Gebrauch der Fremdsprache. Bei der semantischen Analyse definierten sie dann allgemeine und subjektive Merkmale sowie Vorstellungen, die sie den unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten zuschrieben. Des Weiteren mussten sie die angenommene kommunikative Intention der Schüler rekonstruieren, wenn die fremdsprachlichen Produktionen semantische Unangemessenheiten enthielten.

Sowohl bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz als auch bei der Analyse der semantischen Kompetenz spielten die Kommunikationssituationen und die sprachlichen Kontexte eine zentrale Rolle. Die Informationen, die aus ihnen hervorgehen, bestimmen den Prozess der Bedeutungskonstitution und damit auch der Vermittlung der kommunikativen Intention.

Anhand der Untersuchung von Muttersprachlern konnte die Reliabilität der

[57] Damit sind die kommunikativen Funktionen gemeint, die mit Hilfe der Fragebögen erhoben werden sollten.
[58] Die Muttersprachler sollten in ihren Herkunftsländern leben, damit Einflüsse der Ausgangssprache der Schüler bei der Untersuchung und Rekonstruktion von sprachlichen Strukturen so gut wie möglich reduziert werden konnten, wenn die Bewerter über Kenntnisse der Ausgangssprachen der Schüler verfügten.
[59] Siehe oben „Ein integratives Modell der Rezeption“, S. 28 ff.

Textaufgaben in den Fragebögen überprüft werden. Vor der Analyse des gelieferten Sprachmaterials mussten sie eine Beschreibung der Comicbilder bzw. der dargestellten kommunikativen Situationen anfertigen. Durch den Vergleich zwischen den kommunikativen Funktionen, die sie den Figuren zuschrieben, und den Funktionen, die bei der Entwicklung der Fragebögen den Comicfiguren zugewiesen wurden, konnte man überprüfen, ob die festgelegten Funktionen tatsächlich den Zeichnungen zu entnehmen waren. Eine Übereinstimmung der kommunikativen Funktionen deutete darauf hin, dass die Comicbilder bzw. die Testaufgaben die Funktionen erfassten, die gemessen werden sollten.

3.7.3 KODIERUNG DES SPRACHMATERIALS

Das Sprachmaterial wurde von Muttersprachlern der von den Schülern gelernten Fremdsprachen anhand eines Analyserasters untersucht. Indem sie sich am realen Sprachgebrauch orientierten, hatten sie die Aufgabe, Aspekte der kommunikativen Kompetenz der Schüler in der Fremdsprache zu bewerten sowie Elemente der Bedeutung der von den Schülern unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten zu analysieren. Sie identifizierten und untersuchten Irritationsstellen der interimsprachlichen Äußerungen, die auf der semantisch-pragmatischen Ebene im situativen Kontext inadäquate Merkmale bzw. Bedeutungselemente hervorriefen. Sie ordneten Elemente der Bedeutung der von den Schülern gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten den vorgesehenen Kategorien zu, d.h. sie kodierten semantische Merkmale[60], Bedeutungsvarianten sowie Funktionen[61] dieser Einheiten, die zur Bestimmung des unangemessenen Gebrauchs in der vorgegebenen kommunikativen Situation bzw. im fremdsprachlichen Kontext beitrugen.

Wenn interimsprachliche Äußerungen semantische Unangemessenheiten enthalten bzw. nicht normkonform sind, müssen Muttersprachler Erschließungsstrategien einsetzen, die nicht konventionalisiert sind: Sie müssen unerwartete und ungewöhnliche Bedeutungselemente und Funktionen inferieren. Interpretationsprozesse müssen bei der Deutung der kommunikativen Intention eingeleitet werden, so dass das Erfassen der kommunikativen Intention von subjektiven Einstellungen und persönlichen Eigenschaften des Empfängers beeinflusst werden kann.

Um die Subjektivität der Bewerter bei der Identifizierung von semantischen

[60] Damit sind Inhalte bzw. Teilbedeutungen gemeint, die man einem Wort entnehmen kann. Vgl. H. Hannappel und H. Melenk, *Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele*, München, Wilhelm Fink, 1990, S. 111 ff.

[61] Es sind damit Funktionen wie z.B. Referenz, Extension und Intension gemeint. Vgl. H. Hannapel und H. Melenk, 1990, S. 105 ff.

Unangemessenheiten[62] überprüfen und intersubjektive Daten gewinnen zu können, wurden die fremdsprachlichen Produktionen der Schüler jeweils zweimal untersucht und kodiert. Zwei Kodierer mussten die fremdsprachlichen Produktionen analysieren, damit Unterschiede bei der Deutung und Kodierung sowie Auswirkungen von semantischen Unangemessenheiten in der interkulturellen Kommunikation herausgearbeitet werden konnten.[63]

3.7.4 Kategorien bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Schüler

Kommunikative Kompetenz wurde in dieser Arbeit auf der Basis von Hymes' Begriff als Gesamtheit aller kognitiven, affektiven und volitiven Fähigkeiten betrachtet, die das Individuum zur Kommunikation einsetzt. Da die Kommunikationskompetenz das ganze Individuum beansprucht, setzt Hymes' Definition voraus, dass kommunikative Kompetenz anhand einer pluridisziplinären Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Handeln bewertet werden kann. Nach Hymes ist der Sprecher kommunikativ kompetent, wenn seine Äußerungen grammatisch möglich sind, mit den vorhandenen Mitteln machbar, im sprachlichen und außersprachlichen Kontext adäquat und in der vorgegebenen Situation üblich sind.[64]

Geht man davon aus, dass kommunikative Kompetenz in der mutter- bzw. erstsprachlichen Sozialisation erworben wird, nimmt man an, dass diese sprachspezifisch ist. Fremdsprachenlernende erweitern ihre Interimsprachen auf der Basis ihrer kommunikativen Kompetenz, d.h. ihre interimsprachlichen Äußerungen können Elemente ihrer kommunikativen Kompetenz in der Erstsprache aufweisen.[65] Fremdsprachensprecher sind zeitlebens beim Gebrauch der Fremdsprache aufgrund von Gedächtnisstörungen, Unwissen, Müdigkeit oder äußeren Störungen der Gefahr ausgesetzt, Elemente ihrer kommunikativen Kompetenz bzw. ihrer interimsprachlichen Systeme in die interimsprachliche Produktion zu

---

[62] Siehe oben „Semantische Unangemessenheiten: kognitive und linguistische Dimension in interimsprachlichen und interkulturellen Kommunikationssituationen“, S. 80 ff.

[63] In die Antworten der Kodierer bei Fehlleistungen der Schüler müssen individuelle Deutungen einfließen, damit sie eine mögliche kommunikative Intention der Sprecher/Sender entnehmen können. Somit könnten die Testgütekriterien der Objektivität (*Auswertungsobjektivität* und *Interpretationsobjektivität*) und der Reliabilität daran einbüßen, weil eine Wiederholung der Bewertung zu unterschiedlichen Ergebnissen führen könnte. Da ein Ziel der vorliegenden Untersuchung u.a. darin besteht, das Entstehen von Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation zu erforschen, können die Ergebnisse dieser Testgütekriterien als Daten zur Auslese des Sprachmaterials verwendet werden, das in der qualitativen Analyse ausgewertet werden soll. Bei niedrigen Korrelationswerten der von den Kodierern gelieferten Daten wird davon ausgegangen, dass Missverständnisse bei den betroffenen Fehlerkategorien in der interkulturellen Kommunikation leichter auftreten können.

[64] Siehe oben „Zum Begriff der kommunikativen Kompetenz“, S. 5 ff.

[65] Siehe oben „Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache oder kommunikative Kompetenz vs. Interimsprache“, S. 22 ff.

übertragen. Somit können Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation aufgrund von interimsprachlichen Elementen regelmäßig auftauchen. Interimsprachliche Äußerungen können daher Hymes' Bewertungsparameter nicht immer erfüllen, weil Fremdsprachensprecher über eine unvollständige, gefährdete bzw. sensible kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache verfügen können.

In dieser Arbeit wird die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache, die Fremdsprachensprechern in interkulturellen Kommunikationssituationen ermöglicht, kommunikative Absichten zu vermitteln, als interkulturelle Kompetenz bezeichnet. Durch interkulturelle Kompetenz können die Lernenden mit Muttersprachlern der von ihnen gelernten Fremdsprache interagieren; jedoch können ihre Äußerungen semantische Unangemessenheiten enthalten, die zu Missverständnissen führen können, so dass die Interagierenden Deutungsprozesse einleiten müssen.

Fremdsprachensprecher können hier kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache aufweisen, wenn sie Äußerungen produzieren, die in der vorgegebenen Situation adäquate semantische, pragmatische und kommunikative Elemente enthalten. Morphosyntaktische Aspekte werden erst bei der Bewertung berücksichtigt, wenn sie die Vermittlung der kommunikativen Absicht des Schülers bzw. der Funktion der Äußerung gefährden.

Muttersprachler der von den Schülern gelernten Fremdsprache interagieren in der interkulturellen Kommunikation anhand ihrer kommunikativen Kompetenz in der Mutter- bzw. Erstsprache. Um interkulturelle Aspekte der interimsprachlichen Produktionen der Schüler herausarbeiten zu können, wurde anhand der kommunikativen Kompetenz der Kodierer auf der Grundlage von Hymes' Bewertungsparameter das Sprachmaterial untersucht und bewertet. Bei der Bewertung wurden v.a. die Parameter bzw. Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz berücksichtigt, die in empirischen Arbeiten bzgl. des Erwerbs des Italienischen am Gymnasium und des Deutschen an der *Scuola secondaria superiore* nicht untersucht wurden: In erster Linie wurden lexikalisch-semantische, pragmatische und soziolinguistische Aspekte der interimsprachlichen Produktion bzw. Kompetenzen analysiert und herausgearbeitet. Fremdsprachler sind dann in der vorliegenden Arbeit in der interkulturellen Kommunikation kompetent, wenn sie ihre Absichten vermitteln bzw. fremdsprachlich erfolgreich interagieren können.

Die Bewertung der Kodierer der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache auf der Basis von Hymes' Parametern umfasste die Bewertung der Fähigkeit der Schüler, ihre kommunikativen Intentionen bzw. die kommunikativen Funktionen ihrer Äußerungen in der interkulturellen Interaktion zu vermitteln. Die Schüler waren kommunikativ kompetent, wenn

sie interimsprachliche Äußerungen ablieferten, die semantisch adäquat waren und die pragmatischen Bedingungen der vorgegebenen Situation bzw. des sprachlichen sowie außersprachlichen Kontextes erfüllten. Wenn ein Kodierer angeben konnte, dass eine Schülerproduktion in der vorliegenden Situation und den sprachlichen Bedingungen des Kontextes angemessen war, liegt es auf der Hand, dass er die kommunikative Funktion dieser Äußerung erfassen konnte. Seine Bewertung bzgl. der pragmatischen Angemessenheit der Äußerung bezog sich daher auf die kommunikative Intention des Schülers bzw. die kommunikative Funktion der Äußerung. Selbst wenn die interimsprachlichen Produktionen der Schüler semantische Unangemessenheiten enthielten, konnte die Vermittlung der kommunikativen Intention bzw. der kommunikativen Funktion gelingen, so dass die Schüler in der interkulturellen Kommunikation kompetent sein konnten. Dies war der Fall, wenn die Kodierer Inferenzprozesse einsetzten, die ihnen ermöglichten, eine dem situativen Kontext angemessene kommunikative Funktion zu erschließen.

Durch die Kodierung des Sprachmaterials wurden semantische Merkmale bzw. Bedeutungselemente, Bedeutungsvariationen sowie Funktionen von unangemessen gebrauchten Satzteilen aufgezeigt, die Störungen bzw. Verhinderungen bei der Vermittlung der kommunikativen Intention verursachten. Somit konnten Aspekte der pragmatisch semantischen Kompetenz der Schüler herausgearbeitet und kategorisiert werden, die die kommunikative Kompetenz von Fremdsprachlern in der Interaktion mit Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache charakterisieren.

3.7.4.1 Analyse von Produktionskompetenzen in der Fremdsprache

Ausgehend von ihrer persönlichen kommunikativen Kompetenz überprüften die Kodierer anhand der Kategorien[66] *Potentielle Bedeutung* und *Kontext* die semantische und die interkulturelle Kompetenz der Schüler. Die semantische Kompetenz in der Fremdsprache wurde durch die Untersuchung der potentiellen Bedeutung der Äußerungen erforscht und die interkulturelle Kompetenz durch die Bewertung ihrer Angemessenheit in der vorgegebenen Situation bzw. im fremdsprachlichen Kontext. Die Kodierer bezogen sich dabei auf zwei Inhaltsebenen der Äußerungen: zuerst auf die Ebene des sprachlichen Kontextes[67], dann auf

[66] Zur Analyse und Messung der zu untersuchenden Merkmale wurden Kategorien gebildet. Dabei wurden die folgenden Forderungen erfüllt. Die Kategorien wurden
a) theoretisch abgeleitet und entsprachen den Zielen der Untersuchung;
b) wechselseitig exklusiv angelegt, so dass sie voneinander unabhängig sind;
c) eindeutig definiert.
Vgl. K. Merten, „Qualitative Messung“, *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*, Opladen, Westdeutscher Verlag, [2. verb. Auflage] 1995, S. 98-99.

[67] Der sprachliche Kontext stellt die Umgebung einer linguistischen Einheit dar, in der sie mehr oder weniger

die Ebene der kontextuellen Bedeutung, d.h. auf die Gesamtheit der sprachlichen und außersprachlichen Zeichen der kommunikativen Situation, die zur Entstehung sowie Vermittlung der kommunikativen Intention der Schüler bzw. der kommunikativen Funktion der Äußerungen beitrugen.

Kategorie: Potentielle Bedeutung

Mit Hilfe der Kategorie *Potentielle Bedeutung* wurden Prozesse der Lexikalisierung der auf der Ebene der Konzepte entstandenen kommunikativen Intentionen überprüft, d.h. es wurden semantische Aspekte der Versprachlichung der kommunikativen Intention analysiert.[68] Durch diese Kategorie wurde die semantische Kompetenz in der Fremdsprache der Schüler bewertet.

Die Kodierer untersuchten, ob die Schüler semantische Strukturen auf der semantischen Repräsentationsebene gespeichert hatten, die ihnen ermöglichten, in der Fremdsprache kommunikative Intentionen zu lexikalisieren. Sie bewerteten, ob die produzierten interimsprachlichen Sätze[69] eine propositionale Bedeutung[70] enthielten; ob ihnen eine nachvollziehbare Bedeutung unabhängig von irgendeinem Kontext innewohnte. Morphologische und syntaktische Elemente dieser Sätze wurden berücksichtigt, wenn sie eindeutig die Erschließung von semantischen Inhalten verhinderten.[71] Bei der Bewertung

---

regelhaft vorkommen kann. Der sprachliche Kontext übt auf die Einheit einen determinierenden oder modifizierenden Einfluß aus. Vgl. dazu Th. Lewandowski, *Linguistisches Wörterbuch*, Bd. II, Heidelberg-Wiesbaden, Quelle & Meyer, [5. überarbeitete Auflage, 1975] 1990, S. 595.

[68] Die Kategorie *Potentielle Bedeutung* sowie die folgenden Kategorien *Kontext*, *Bildinterpretation* und *Schrift* wurden im Analyseraster zur Kodierung des Sprachmaterials durch *Items* mit Antwortvorgaben operationalisiert.

[69] Die Begriffe „Satz" (*sentence*) und „Äußerung" (*utterance*) werden nach Lyons Definitionen verwendet: „Satz" bezeichnet ein sprachwissenschaftliches Konstrukt, das die Untersuchung von grammatikalischen Komponenten ermöglicht (siehe J. Lyons, 1995, S. 260: „*Sentences in the more abstract sense are theoretical constructs, which are postulated by linguists, in order to account for the acknowledged grammaticality of certain potential utterances and the ungrammaticality of others.*"); „Äußerung" definiert die Gesamtheit der Bedeutungen, die durch den kontextuellen Sprachgebrauch entstehen; vgl. J. Lyons, 1995, S. 32-40.

[70] Mit Hilfe des Begriffes „propositionale Bedeutung" wird in dieser Arbeit die Bedeutung des Satzes bezeichnet, d.h. die semantischen Merkmale der gebrauchten lexikalischen Einheiten. Die propositionale Bedeutung unterscheidet sich hier vom propositionalen Gehalt, weil bei ihrer Bewertung die Semantik eine vorrangige Rolle gegenüber Morphologie und Syntax spielt. Sätze, die eine propositionale Bedeutung enthalten, können morpho-syntaktische Fehlleistungen enthalten, wenn diese die Vermittlung einer sinnvollen Bedeutung nicht verhindern. Hierzu wird u.a. van Eks Kategorisierung von semantischen Notionen berücksichtigt: Er unterscheidet zwischen allgemeinen Notionen, d.h. mit der Grammatik verknüpften semantischen Merkmale (z.B. Genus, Numerus und Modus) und spezifischen Notionen, d.h. mit dem Thema verbundenen semantisch-lexikalischen Aspekten. Allgemeine Notionen sind demnach kontextunabhängig, spezifische Notionen werden dagegen in der Interaktion und von der Referenz bestimmt. Vgl. J. van Ek, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Strasbourg, Council of Europe, 1976. Somit enthält hier die propositionale Bedeutung hauptsächlich allgemeine Notionen.

[71] Bei der Festlegung der Kodierregeln bei der Kategorie *Potentielle Bedeutung* wurde Bezug auf das integrative Modell von Monika Schwarz genommen, die bei der Entwicklung ihres Modelles annimmt, dass die syntaktische Anordnung erst nach der Aktivierung der lexikalisch-semantischen Einheiten auf der semantischen Repräsentationsebene erfolgt. Siehe oben „Semantische Unangemessenheiten: kognitive und linguistische Dimension in interimsprachlichen und interkulturellen Kommunikationssituationen", S. 80 ff. Die syntaktische

bezogen sich die Kodierer auf Bedeutungen, die aus dem definierten System des vorgegebenen Satzes hervorgingen, sowie Relationen, die zu ihrer Entstehung führten. Wenn die Sätze erlaubten, Hypothesen über den Wahrheitswert des Satzes in einer möglichen Welt aufzustellen, konnten die Bewerter eine potentielle Bedeutung im Satz feststellen.

Auf der Basis der Bewertungsergebnisse der potentiellen Bedeutung der Sätze konnten im kontrastiven Verfahren gegenüber der Ausgangssprache und evtl. der von den Schülern weiterer gelernten Fremdsprachen Aspekte der permanenten Kontexte der gewählten lexikalisch-semantischen Einheiten und Verarbeitungsprozesse im Bereich der kognitiven Semantik untersucht werden. Darüber hinaus konnten unter Berücksichtigung des variablen Kontextes Prozesse und Äußerungsbedeutungen im Bereich der Pragmatik herausgearbeitet werden.[72]

Kategorie: Kontext

Durch die Kategorie *Kontext* wurde die Bedeutung der interimsprachlichen Äußerungen bzw. die Angemessenheit der von ihnen vermittelten kommunikativen Intentionen bzw. Funktionen in der vorgegebenen Situation sowie im fremdsprachlichen Kontext untersucht. Dabei wurde bewertet, ob die Schüler über interkulturelle Kompetenz verfügten. Es wurde hier überprüft, ob sich die Schüler außer semantischen Strukturen auf der semantischen Repräsentantionsebene prozedurales Wissen angeeignet hatten, das sie befähigte, das erworbene interimsprachliche semantische System kontextuell und situativ angemessen zu gebrauchen, so dass ihre muttersprachlichen Interaktionspartner der von ihnen gelernten Fremdsprache ihre kommunikativen Absichten erfassen konnten. Unangemessene Anwendungen im Bereich der Morphologie und der Syntax wurden nur dann berücksichtigt, wenn sie die Vermittlung einer in der Situation bzw. im Kontext adäquaten kommunikativen Intention bzw. Funktion verhinderten.

Die Schüler wiesen kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache auf, wenn sie Äußerungen ablieferten, die eine potentielle Bedeutung enthielten und eine der Situation sowie dem fremdsprachlichen Kontext angemessene kommunikative Funktion versprachlichten. Wenn die Schüler entweder auf der Ebene der potentiellen Bedeutung oder

---

Anordnung der Äußerung wird daher zu den variablen Kontextfaktoren der Versprachlichung gezählt.

[72] Siehe oben „Kommunikative Kompetenz bzw. Interimsprache zwischen kognitiver Semantik und Pragmatik“, S. 36-37.

des Kontextes unangemessen nach der Norm der Zielsprache handelten, war die Kommunikation gestört und die Kodierer mussten die Äußerungen deuten, um eine angemessene kommunikative Intention zu erschließen. Enthielten die Äußerungen potentielle Bedeutung und wurden unangemessen im vorgegebenen Kontext gebraucht, verfügten die Schüler über semantische Kompetenz in der Fremdsprache. Wenn die produzierten Äußerungen dagegen nur eine vertretbare kontextuelle Bedeutung ergaben, konnten die Schüler ihre interkulturelle Kompetenz belegen. Aufgrund der Subjektivität dieser Deutungsprozesse konnten dann Missverständnisse entstehen, weil die Kodierer zu unterschiedlichen Rekonstruktionen der kommunikativen Absichten der Schüler kommen konnten.

Kategorie: Schrift

Diese Kategorie bezog sich auf die Schrift der Schüler und drückte ihre Fähigkeit aus, schriftlich zu kommunizieren. Wenn die Äußerungen der Schüler unleserlich waren, konnten die Kodierer die von den Schülern erworbene interkulturelle Kompetenz nicht bewerten.[73]

3.7.4.2 Kommunikative Situationen

Bei der Bearbeitung des Fragebogens mussten die Schüler die kommunikativen Situationen einschätzen, die in den Comicbildern dargestellt wurden, und die Sprechblasen frei auf der Basis ihrer Annahmen und Hypothesen ausfüllen. Durch die Deutung von Zeichnungen wurden Elemente der alltäglichen Kommunikation simuliert, bei der die Kommunikanden auf der Basis ihrer Annahmen und eines i.d.R. nicht vorbestimmten Verlaufs der Kommunikation interagieren.

Kategorie: Bildinterpretation

Anhand der Kategorie *Bildinterpretation* wurden die Interpretationen der kommunikativen Situationen der Schüler und die der Kodierer verglichen. Die Deutungen der kommunikativen Situationen der Schüler wurden von den Kodierern anhand der kommunikativen Funktionen der interimsprachlichen Äußerungen rekonstruiert: Sie überprüften, ob die illokutionäre Kraft[74] der produzierten Äußerungen mit den – nach ihrer

[73] Die italienische und die deutsche Standardschrift unterscheiden sich: Deswegen kann die Deutung der Äußerungen erschwert werden.

[74] Das Konstrukt „illokutionäre Kraft“ drückt die simultane Komponente einer Äußerung aus, die die kommunikative Wirkung dieser Äußerung auf den Interaktionspartner ausübt. Sie kann auch als illokutionärer Akt oder illokutionäre Rolle der Äußerung bezeichnet werden. Sie lässt sich u.a. als „wie der Hörer eine Äußerung verstehen soll“, „pragmatischer Sinn einer Äußerung“ sowie „intentionaler Akt im Rahmen durch Konventionen geregelter Kommunikationen“ beschreiben. Vgl. dazu Th. Lewandowski, *Linguistisches*

Deutung – dargestellten pragmatischen Bedingungen in den Comicbildern übereinstimmten.

Auf der Basis der Ergebnisse der Analyse dieses *Items* konnte die Reliabilität des Tests überprüft werden. Das bedeutete hier, ob die Testaufgaben bzw. die ausgesuchten kommunikativen Situationen und somit die durch die dargestellten Figuren kommunikativen Intentionen so eindeutig waren, dass sie eine genaue Erhebung der von den Schülern erworbenen pragmatischen Kompetenz[75] am Ende der 9. Klasse am Gymnasium und der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* erlaubten.

3.7.4.3 Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz

Nach der Analyse der interkulturellen Kompetenz mussten die Kodierer Elemente der Bedeutung der unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten und Aspekte der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Schüler analysieren. Wenn die interimsprachlichen Äußerungen der Schüler semantische Unangemessenheiten enthielten, mussten sie Merkmale der Bedeutung der unangemessenen Anwendungen kodieren. Dafür wurden die folgenden Kategorien vorgesehen: *Sprechblase*, *Wort*, *Denotation*, *Intendierte Bedeutung*, *Referenz* und *Rekonstruktion*.

Kategorie: Sprechblase

Bei der Kategorie *Sprechblase* mussten die Kodierer die Sprechblase[76] im Fragebogen mit der Äußerung des Schülers angeben, in der die semantische Unangemessenheit auftrat.

Kategorie: Wort

In dieser Kategorie wurden lexikalisch-semantische Einheiten kodiert, die die Schüler semantisch unangemessen in ihren fremdsprachlichen Äußerungen gebrauchten. Der Analyse wurden v.a. Vollwörter[77] unterzogen: Diese enthalten die wesentlichen semantischen Elemente, die in der Kommunikation ausgetauscht werden sollen. Vollwörter sind die primären Träger des Äußerungsinhalts und die Hauptvermittler der kommunikativen

---

Wörterbuch, Bd. II, 1990, S. 424-426.

[75] Damit ist die Fähigkeit der Lernenden gemeint, in der vorgegebenen kommunikativen Situation die illokutive Kraft bzw. die kommunikative Funktion seiner Äußerung zu vermitteln. Vgl. dazu E. Zuanelli Sonino, 1981, S. 42-56. Die Bewertung der pragmatischen Kompetenz basiert hier auf Hymes' Parameter bzgl. der Adäquatheit der Äußerungen im sprachlichen und außersprachlichen Kontext.

[76] Die von den Schülern auszufüllenden Sprechblasen und Kästchen wurden nach der Erhebung nummeriert, damit die Schüler bei der Bearbeitung von einer im Voraus festgelegten Reihenfolge nicht beeinflusst werden konnten.

[77] Vgl. J. Lyons, 1995, S. 65-71; er unterscheidet zwischen Vollwörtern (*full words-forms*) und Leerwörtern (*empty word-forms*) und betont, dass Vollwörter im Satz hauptsächlich semantische Funktionen und Leerwörter tendenziell syntaktische Funktionen erfüllen. Zu Vollwörtern werden Wortarten wie Substantive, Verben und Adjektive gezählt; Präpositionen, Artikel, Konjunktionen oder Pronomen und Adverbien zählen dagegen zu Leerwörtern. Durch die Kategorisierung *full/empty* wird von Lyons die Funktion dieser Wörter gegenüber der Semantik hervorgehoben.

Absichten der Sprecher.

Semantische Unangemessenheiten mit den entsprechenden folgenden Funktionen im Satz wurden untersucht:

1. *Substantiv* → lexikalisch-semantische Einheiten, die in der Zielsprache in der Funktion eines Substantivs gebraucht wurden;
2. *Verb* → lexikalisch-semantische Einheiten, die in der Zielsprache in der Funktion eines Verbs gebraucht wurden;
3. *Adjektiv* → lexikalisch-semantische Einheiten, die in der Zielsprache in der Funktion eines Adjektivs gebraucht wurden;
4. *Syntagma* → „ ... Teilsätze oder Wortfolgen, die einem einzelnen Wort grammatisch gleichwertig sind und über kein eigenes Subjekt und Prädikat verfügen ... ".[78] Diese Ausprägung der semantischen Unangemessenheiten bezog sich auf feste Zusammensetzungen von Substantiven, Verben, Adjektiven und Präpositionen, die speziell im Erwerbsprozess geübt und als Einheiten im kognitiven semantischen System aufgrund ihrer einheitlichen Bedeutung memoriert werden müssen. Sie wurden untersucht, wenn ihre Zusammensetzung fehlerhaft war und die Vermittlung der kommunikativen Intention störte bzw. verhinderte.[79]
5. *Mutter- bzw. Erstsprache* → lexikalisch-semantische Einheiten der Mutter- bzw. Erstsprache der Schüler;[80]
6. *Weitere Fremdsprachen* → lexikalisch-semantische Einheiten aus weiteren von den Schülern gelernten Fremdsprachen;[81]
7. *Neologismen* → lexikalisch-semantische Einheiten, die von den Schülern bei der zielsprachlichen Produktion erfunden wurden. Diese existierten in der gebrauchten Form weder in der Zielsprache noch in weiteren von ihnen gelernten Fremdsprachen.

[78] Th. Lewandowski, Bd. III, 1990, S. 1127-1128.
[79] Bei dieser Kategorie konnten ebenso syntaktische Aspekte der interimsprachlichen Produktionen analysiert werden, wenn sie die Vermittlung der kommunikativen Absicht störten. Diese wurden der Analyse unterzogen, wenn die Kodierer die Unangemessenheiten nicht deutlich zwischen Semantik und Syntax unterscheiden konnten. Somit diente diese Kategorie ebenso als Residualklasse.
[80] Bei der Kodierung des italienischen Sprachmaterials der Schüler am Gymnasium wurden lexikalisch-semantische Einheiten auf Deutsch und bei der des deutschen Sprachmaterials der Schüler an der *Scuola secondaria superiore* wurden lexikalisch-semantische Einheiten auf Italienisch erfasst.
[81] Bei der Kodierung des italienischen Sprachmaterials wurden lexikalisch-semantische Einheiten auf Latein und auf Französisch und bei der Kodierung des deutschen Sprachmaterials wurden lexikalisch-semantische Einheiten

Kategorie: Denotation

Durch die Kategorie *Denotation* wurde die allgemeine Bedeutung kodiert, die Muttersprachler der vom Schüler unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheit unabhängig von der vorgegebenen Situation bzw. dem Kontext zuschrieben. Anhand der Denotation werden alle Entitäten auf der Welt bezeichnet, die durch diese lexikalisch-semantische Einheit benannt werden.[82]

Die Kodierer mussten die Denotation der unangemessen gebrauchten lexikalischen Einheiten kodieren, damit auf der kognitiven semantischen Repräsentationsebene bzw. im mentalen Lexikon von Muttersprachlern Konzepte[83] identifiziert werden konnten. Denotationen stellen dann prototypische Bedeutungskerne[84] der angewandten lexikalisch-semantischen Einheiten im semantischen System von Muttersprachlern dar.

Kategorie: Intendierte Bedeutung

Die Kategorie *Intendierte Bedeutung* erfasst semantische Merkmale, Bedeutungsvarianten bzw. semantische Bezüge[85], die die Kodierer den semantischen Unangemessenheiten mit Hilfe der Informationen zuschreiben, die aus dem kommunikativen Kontext hervorgehen. Sie müssen hier deuten, was die Schüler vermutlich anhand der unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten ausdrücken wollten.

Mit Hilfe dieser Kodierung sollten kontrastiv sprachspezifische Unterschiede bei der Entstehung von semantischen Netzen in der Ausgangs- und Zielsprache bzw. Prozesse der Bedeutungsentstehung herausgearbeitet werden, die kontextspezifisch in der Zielsprache eingeleitet werden.[86] Indem von der Ausgangssprache der Schüler ausgegangen wird, können Inferenzprozesse rekonstruiert werden, die Muttersprachler zur Deutung von semantischen Unangemessenheiten in der interkulturellen Kommunikation einsetzen.

Kategorie: Referenz

Anhand der Kategorie *Referenz* wurde der Gegenstandsbezug kodiert, der durch den Kontext zustande kam. Es wurde den Gegenstand bzw. der Sachverhalt hervorgehoben, der

---

auf Englisch kodiert.

[82] Vgl. J. Lyons, 1995, S. 77-79; insbesondere siehe S. 78: "*To say what the word 'dog' **denotes** is to identify all (and only) those entities in the world that are correctly called dogs. ... words may be put into correspondence with classes of entities in the external world by means of the relation of **denotation**.*"

[83] Siehe oben „Kognitive Prozesse bei sprachlicher Verarbeitung", S. 33-34.

[84] Vgl. A. Vielau, *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Ein lernorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung*, Berlin, Cornelsen, 1997, S. 176-177.

[85] Damit sind metasprachliche Beschreibungen bzw. Definitionen der vom Schüler vermutlich intendierten Bedeutung in der Zielsprache gemeint.

[86] Eine kontrastive Untersuchung der Denotationen/Bedeutungskerne der angewandten lexikalisch-semantischen Einheiten in der Ausgangssprache und der vermutlich intendierten Bedeutungen kann dazu dienen, Speicherungsstrategien herauszuarbeiten, die zur Entstehung von Interimsprachen beitragen.

die semantisch unangemessen angewandte lexikalisch-semantische Einheit im vorgegebenen kommunikativen Kontext übermittelte.

Referenz ist eng mit Denotation verknüpft. Der Unterschied zwischen den beiden Bedeutungsrelationen besteht darin, dass Denotation nicht variiert und unabhängig vom Äußerungsinhalt ist, während Referenz variiert und vom Äußerungsinhalt abhängig ist.[87]

Durch die Analyse der Referenz der semantischen Unangemessenheiten können Prozesse der Bedeutungsentstehung aufgrund von Komponenten des kommunikativen Kontextes in der Zielsprache herausgearbeitet werden. Außerdem können Elemente herausgehoben werden, die zur Entstehung von Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation führen können.

Kategorie: Rekonstruktion

Um den Deutungsprozess des Äußerungsinhalts bzw. der kommunikativen Intention von interimsprachlichen Äußerungen überprüfen zu können, die semantische Unangemessenheiten enthielten, mussten die Kodierer die Rekonstruktion der Äußerung kodieren, die die vermutete kommunikative Intention der Schüler ausdrückte.

3.7.5 DER ANALYSERASTER

Anhand eines vorgedruckten Analyserasters[88] sollten die interimsprachlichen Äußerungen, die die Schüler in den Sprechblasen geschrieben hatten, untersucht werden. Die Kodierer mussten dabei die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache der Schüler, Bedeutungsrelationen sowie Funktionen von lexikalisch-semantischen Einheiten analysieren, die in der vorgegebenen Situation bzw. im sprachlichen Kontext unangemessen angewandt wurden.

Die Analyseraster zur Untersuchung des Sprachmaterials auf Italienisch und auf

[87] Vgl. J. Lyons, 1995, S. 77-79; insbesondere siehe S. 79: "*The crucial difference between reference und denotation is that the denotation of an expression is invariant und utterance-independent: it is part of the meaning which the expression has in the language-system, independently of its use on particular occasions of utterance. Reference, in contrast, is variable und utterance-dependent. For example, the word 'dog' always denotes the same class of animals (or, alternatively, the defining property of the class), whereas the phrases 'the dog' or 'my dog' or 'the dog that bit the postman' will refer to differ members of the class on different occasions of utterance.*"

[88] Es wurden zwei Analyseraster entworfen: einer auf Italienisch für die italienischen Kodierer und einer auf Deutsch für die deutschen Kodierer. In beiden Analyserastern wurden dieselben Informationen erhoben, d.h. die italienischen und die deutschen Kodierer mussten dieselben *Items* beantworten und dieselben Bedeutungselemente kodieren. Siehe Anhang_1/AnalyseraterD.pdf und AnalyserasterI.pdf.

Deutsch enthielten jeweils für jedes der 36[89] bzw. 34[90] von den Schülern zu bearbeitenden Comicbilder und Kästchen einen Raster. In diesen Rastern befanden sich – gegliedert nach Sprechblasen bzw. Kästchen – *Items* und Kategorien, die die Kodierer bei der Analyse beantworten bzw. ausfüllen mussten.[91]

Beispiel eines Rasters zur Kodierung des Sprachmaterials:

Bild 2[92]

Spb. A:
Pot. Bed.: ☐ ja ☐ nein
Kontext: ☐ ja ☐ nein
Bildinterpretation: ☐ ja ☐ nein
Schrift: ☐ ja ☐ nein

Sprech-blase	Wort	Denotation	Intendierte Bedeutung	Referenz	Rekonstruktion

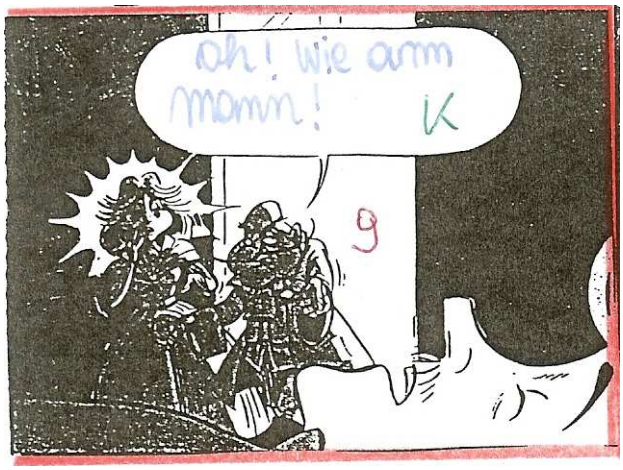
Die von den Schülern in den Sprechblasen und Kästchen geschriebenen Texte wurden von den Kodierern nach genau vordefinierten Kodierregeln[93] in zwei Schritten auf der Basis der vorgesehenen Raster untersucht. Zuerst wurden mit Hilfe der *Items* „**Pot. Bed.**" (Kategorie: *Potentielle Bedeutung*)[94] und „**Kontext**" (Kategorie: *Kontext*) die semantische und interkulturelle Kompetenz bzw. die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache der Schüler bewertet, des *Items* „**Bildinterpretation**" (Kategorie: *Bildinterpretation*) die Deutungen der kommunikativen Situationen der Schüler und der Kodierer verglichen und des *Items* „**Schrift**" (Kategorie: *Schrift*) die Lesbarkeit bzw. Unlesbarkeit der Schrift der Schüler bewertet; dann wurden semantische Relationen und Funktionen der semantischen Unangemessenheiten (Kategorien: *Denotation* und *Referenz*) und Aspekte des

[89] Im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch waren insgesamt 32 Comicbilder; davon enthielten 28 Sprechblasen sowie Kästchen, die die Schüler bearbeiten konnten. Hier waren außerdem zwischen den Bildsequenzen 8 Verbindungskästchen zur Beschreibung der dargestellten Ereignisse.
[90] Der Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch umfasste insgesamt 33 Comicbilder; davon enthielten 30 Sprachblasen sowie Kästchen, die die Schüler ausfüllen konnten. Hierin befanden sich außerdem zwischen den Bildsequenzen 4 Verbindungskästchen zur Beschreibung der dargestellten Ereignisse.
[91] Die Kodierer mussten diese *Items* beantworten, wenn die Schüler die jeweiligen Sprechblasen und Kästchen bei der Bearbeitung ausgefüllt hatten.
[92] Das Beispiel bezieht sich auf Bild 2/Sprechblase A (*Spb. A*) im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch.
[93] Siehe Anhang_1/Kodierregel-D.pdf und Kodierregel-I.pdf.
[94] Zur Beschreibung der *Items* und der Kategorien siehe oben „Kategorien bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der Analyse der pragmatisch semantischen Kompetenz

Deutungsprozesses der Kodierer (Kategorien: *Intendierte Bedeutung* und *Rekonstruktion*) kodiert.

Beispiel der Kodierung:

Das Beispiel wurde der Kodierung der Testaufgabe Comicbild 9 (**Bild 9**) Sprechblase K (**Spb. K**) vom Probanden 146 (Kodierer_1) der italienischen Stichprobe entnommen:



Oh! Wie arm Mann!

Bild 9

Spb. K:
Pot. Bed.: ☐ ja ☒ nein
Kontext: ☒ ja ☐ nein
Bildinterpretation: ☐ ja ☒ nein
Schrift: ☒ ja ☐ nein

Sprech-blase	Wort	Denotation	Intendierte Bedeutung	Referenz	Rekonstruktion
K	*Armer Mann*	*Mittelloser*	*armer Kerl*	*Bedauernswerter*	*Oh, was für ein armer Kerl!*

Der Kodierer musste die interimsprachliche Äußerung „Oh! Wie arm Mann!“ bewerten, Funktionen der unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten sowie kommunikative Auswirkungen der semantischen Unangemessenheiten und der Äußerung kodieren.

1. *Potentielle Bedeutung*: ☒ **nein** → Die lexikalisch-semantischen Einheiten, die den Satz

der Schüler“, S. 100 ff.

2. |Oh! Wie arm Mann!|[95] bildeten, ergaben für den Kodierer keine potentielle Bedeutung[96]. Der Schüler konnte durch diese Zusammensetzung keine nachvollziehbare Bedeutung vermitteln, die es dem Kodierer erlaubten, Hypothesen über den Wahrheitswert des Satzes in einer möglichen Welt aufzustellen. Im Prozess der Lexikalisierung der kognitiven Inhalte konnten keine semantischen Strukturen im mentalen Lexikon angeregt werden, die in der Zielsprache unabhängig von irgendeinem Kontext zur Übermittlung einer möglichen propositionalen Bedeutung führen konnten.

3. *Kontext*: ☒ **ja** → Anhand der Informationen aus dem kommunikativen Kontext konnte der Kodierer durch einen Deutungsprozess eine kommunikative Intention rekonstruieren (*Oh, was für ein armer Kerl!*), die in der vorgegebenen Situation angemessen sein konnte.

Aus dem situativen Gebrauch der Äußerung geht hervor, dass sich der Schüler kein prozedurales Wissen angeeignet hat, das ihm in dieser Situation ermöglichen könnte, seine kommunikative Absicht pragmatisch angemessen zu vermitteln. Dadurch, dass eine kommunikative Intention des Schülers aufgrund eines Deutungsprozesses des Kodierers dennoch übermittelt werden konnte, konnte der Schüler interkulturell kompetent handeln. Dieser konnte jedoch keine kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache beweisen. Der subjektive Inferenzprozess des Kodierers könnte zu interkulturellen Missverständnissen führen.

4. *Bildinterpretation*: ☒ **nein** → Aus der rekonstruierten kommunikativen Absicht des Schülers (*Oh, was für ein armer Kerl!*) schloss der Kodierer, dass die kommunikative Funktion, die der Schüler der Äußerung des Alten zuschrieb, eine andere war als seine (Auf etwas hinweisen).

   Der Schüler konnte die Testaufgabe aufgrund seiner erworbenen interkulturellen Kompetenz nicht angemessen bearbeiten. Somit war diese Testaufgabe in diesem Fall nicht reliabel, weil die erwartete kommunikative Funktion nicht erhoben werden konnte.

5. *Schrift*: ☒ **ja** → Der Kodierer konnte die Schrift des Schülers lesen und die Bewertung bzw. die Kodierung durchführen.

[95] Anhand von senkrechten Strichen | wird gekennzeichnet, dass Gegenstand der Analyse der Satz ist bzw. kontextunabhängige Bedeutungen.
[96] Die Untersuchung bezog sich auf |arm Mann| → allgemeine Notionen (arm + Mann); eine Analyse von |wie| war nicht vorgesehen.

6. *Sprechblase*: **K** → Der Kodierer ergänzte die Spalte mit der Angabe der Sprechblase im Fragebogen, in der die kodierte Äußerung zu finden ist.
7. *Wort*: ***Armer Mann*** → Der Kodierer gab das *Syntagma* an, das der Schüler semantisch unangemessen gebrauchte.
8. *Denotation*: ***Mittelloser*** → Der Kodierer gab die allgemeine Bedeutung an, die er der semantischen Unangemessenheit zuschrieb.
9. *Intendierte Bedeutung*: ***armer Kerl*** → Bei dieser Kategorie wurden die semantischen Merkmale kodiert, die der Schüler vermutlich durch den Gebrauch äußern wollte.
10. *Referenz*: ***Bedauernswerter*** → Der Gebrauch von |arm Mann| lässt in der vorgegebenen Situation, in der die Hauptfigur Karl bewusstlos auf dem Boden liegt, den Bezug zum Sachverhalt „*Bedauernswerter*“ erstellen.
11. *Rekonstruktion*: ***Oh, was für ein armer Kerl!*** → Der Kodierer kodierte hier die Äußerung, die er dem Schüler vorschlagen würde, um die rekonstruierte kommunikative Absicht auszudrücken.

Aus der semantischen Analyse der Äußerung bzw. der interkulturellen semantischen Kompetenz des Schülers geht hervor, dass der Kodierer eine kommunikative Funktion der Äußerung erschließen kann. In seinem Rezeptionsprozess nimmt er an, dass der Schüler durch das Syntagma „arm Mann“ womöglich aufgrund der Bewusstlosigkeit von Karl (situative Bedingung) die syntagmatische Beziehung „*armer Kerl*“ ausdrücken wollte. Außerdem stellt er durch den Gebrauch „arm Mann“ in der vorgegebenen kommunikativen Situation eine Referenz zum Sachverhalt „*Bedauernswerter*“ fest.

Auf der Basis dieser semantischen Unangemessenheit kann der Kodierer semantische Relationen in seinem mentalen Lexikon nachvollziehen. Es bestehen nämlich hier Bedeutungsrelationen (Oberbegriff-Unterbegriff) zwischen |MANN| und |*KERL*| (|*KERL*| ist durch die Merkmale |*jung*|, |*grob*| bzw. |*gemein*| ein Unterbegriff im semantischen Netz |MANN|) sowie zwischen dem Unterbegriff |*KERL*| und dem Oberbegriff |ARM|. Dieses semantische Netz führt ihn dazu, die syntagmatische Beziehung |ARMER KERL| erstellen zu können, deren Bedeutungsvariante {Bedauernswerter Mensch}[97] der vom Schüler vermutlich intendierten Bedeutung bzw. der erschlossenen Referenz entsprechen kann.

[97] Kontextabhängige Bedeutungen werden durch geschwungene Klammern gekennzeichnet.

3.7.6 KOMBINATION QUALITATIVER UND QUANTITATIVER ANALYSEMETHODEN ZUR AUSWERTUNG DES KODIERTEN SPRACHMATERIALS

Um die interkulturelle und pragmatisch-semantische Kompetenz der Schüler der 9. Klasse am Gymnasium und der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* auswerten zu können, werden qualitative und quantitative Analysemethoden kombiniert. Die kodierten Daten bzgl. der zu untersuchenden Kompetenzen sollen operationalisiert und quantifiziert werden.[98] Somit können Ausprägungen dieser Kompetenzen statistisch analysiert[99] und Möglichkeiten der Verallgemeinerung der Ergebnisse eröffnet werden.[100]

Da keine einschlägigen Studien bzgl. der interkulturellen Kompetenz von Schülern der 9. Klasse am Gymnasium und der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* vorliegen, wurde eine große Anzahl von Schülern befragt, damit intersubjektive Daten erhoben werden konnten.[101] Anhand der quantitativen Analyse der Daten sollen das Sprachmaterial herausgefiltert, das mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse vertieft untersucht werden soll, sowie Hypothesen über Zusammenhänge zwischen pragmatisch semantischer und interkultureller Kompetenz induktiv formuliert werden. Mit Hilfe des qualitativen Paradigmas sollen mögliche Kausalitäten überprüft und anhand der Techniken der Explikation sowie der Strukturierung[102] kognitive Prozesse bei der fremdsprachlichen Produktion herausgearbeitet werden, die den Interimsprachen zugrunde liegen. Des Weiteren soll hier den Erschließungsprozessen von Muttersprachlern nachgegangen werden.

Die *Items*, aus denen sich die Bewertung der interkulturellen Kompetenz der Schüler („**Pot. Bed.**“ und „**Kontext**“) ergibt, sowie „**Bildinterpretation**“ und „**Schrift**“ sollen in erster Linie quantitativ untersucht werden; die Kategorien, die sich auf semantische Aspekte der sprachlichen Produktion („**Denotation**“ und „**Referenz**“) sowie auf kommunikative Wirkungen der unangemessenen Anwendungen in der interkulturellen Kommunikation („**Intendierte Bedeutung**“ und „**Rekonstruktion**“) beziehen, sollen teilweise quantitativ und qualitativ ausgewertet werden. Um Zusammenhänge zwischen der interkulturellen

---

[98] Durch die quantitative Inhaltsanalyse werden Merkmale von Texten untersucht. Das Wortmaterial wird in Kategorien eingeordnet, die Auskunft über Merkmalsausprägungen des untersuchten Textes geben. Somit können z.B. Häufigkeiten der Merkmalsausprägungen gezählt werden. Vgl. J. Bortz, N. Döring, „Quantitative Inhaltsanalyse“, *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin-Heidelberg, Springer, [5. überarb. Auflage; 1984, 1995] 2002, S. 147-149.

[99] Damit sind in erster Linie Häufigkeitszählungen, Korrelationsberechnungen und t-Tests für den Mittelwertunterschied gemeint.

[100] Vgl. Ph. Mayring, (2001, Februar) „Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]“, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], *2*(1). Verfügbar über: http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm [Download 23.10.2004].

[101] Siehe oben „Untersuchungsdesign: *standardisierte* Dokumentenanalyse“, S. 84 ff.

[102] Vgl. Ph. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim, Beltz – Deutscher Studien Verlag, [7. Auflage 2000] 1988, S. 56 ff.

Kompetenz und der semantischen Kompetenz untersuchen zu können, werden bei der Operationalisierung die Anzahl der semantischen Unangemessenheiten und ihre Funktion in den Äußerungen erfasst. Diese Daten sollen aus dem Raster der Kodierer zur Analyse semantischer Aspekte der interimsprachlichen Produktionen sowie ihrer kommunikativen Wirkung in der interkulturellen Interaktion entnommen werden.

3.8 SCHEMATISCHE ENTWICKLUNG DES UNTERSUCHUNGSPLANS

VORWISSEN BZW. STAND DER FORSCHUNG

- *Im baden-württembergischen Bildungsplan für den Unterricht des Italienischen als 3. Fremdsprache in Klasse 9 am Gymnasium und in den italienischen Bildungsplänen für den Unterricht des Deutschen als 1. bzw. 2. Fremdsprache in den ersten zwei Lernjahren* (biennio) *an der* Scuola secondaria superiore *werden kommunikative Fähigkeiten und kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache als übergeordnete Lernziele im Erwerbsprozess gesetzt.*
  „Kommunikative Kompetenz in Rahmenrichtlinien in Baden-Württemberg und in der Autonomen Provinz Trento (Italien)“ (siehe oben S. 41 ff.).
- *Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache kann über den dialektischen Zusammenhang von sprachlichen Handlungen und ihren jeweils pragmatisch angemessenen Realisierungsformen vermittelt werden.*
  KoKoPro – W. J. Edmondson, J. House, G. Kasper, B. Stemmer, „Kommunikation: Lernen und Lehren. Berichte und Perspektiven aus einem Forschungsprojekt“, in *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, hrsg. vom Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, 20, Heidelberg, Groos, 1982, S. 50.
- *Enthalten Äußerungen linguistische Unangemessenheiten, können Missverständnisse entstehen, da der Rezipient die kommunikative Intention deuten muss.*
  W. Pauels, *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven*, Frankfurt/M., Diesterweg, 1983.
- *Grundmodell der Sprachproduktion von Theo Herrmann und Integratives Rezeptionsmodell von Monika Schwarz: kognitive Aspekte der interkulturellen Kommunikation ⇨ Äußerungen in verschiedenen Sprachen können denselben konzeptuellen Inhalt haben.*
  „Modelle der Sprachproduktion bzw. –rezeption“ (siehe oben S. 24 ff.).
- *Lexikalisch-semantisches Netz und prozessuales Wissen der Erstsprache bedingen das produktive fremdsprachliche Handeln.*
  A. Vielau, *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Ein lernerorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung*, Berlin, Cornelsen, 1997.

ES LIEGEN KEINE EINSCHLÄGIGEN EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNGEN VOR, IN DENEN KOMMUNIKATIONS-SCHWIERIGKEITEN IN INTERKULTURELLEN INTERAKTIONEN AUFGRUND VON UNANGEMESSENEN ANWENDUNGEN IM PRAGMATISCH-SEMANTISCHEN BEREICH UNTERSUCHT UND HERAUSGEARBEITET WERDEN.

Im schulischen Fremdsprachenunterricht interagieren i.d.R. sowohl der Lehrende als auch die Schüler anhand interimsprachlicher Kommunikationshandlungen. Die Kommunikationsteilnehmer gehen auf der Basis der gemeinsamen Ausgangssprache von ähnlichen mentalen Repräsentationssystemen sowie kognitiven Prozessen aus.

AUFGRUND DER INTERIMSPRACHLICHEN KOMMUNIKATION IM KLASSENZIMMER KÖNNEN DIE SCHÜLER NICHT IMMER NÖTIGE PRAGMATISCH-SEMANTISCHE ELEMENTE DER ZIELSPRACHE ERWERBEN, DIE IHNEN ERMÖGLICHEN, IN INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN IHRE KOMMUNIKATIVEN INTENTIONEN ERFOLGREICH ZU VERMITTELN

FRAGESTELLUNG	**DESKRIPTIVE ZIELSETZUNG**
Ermöglicht die im heutigen Fremdsprachenunterricht erworbene Interimsprache Schülern, die in der 9. Klasse am Gymnasium und in der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* Italienisch bzw. Deutsch als Fremdsprachen lernen, in interkulturellen Situationen fremdsprachlich so zu interagieren, dass sie ihre kommunikativen Intentionen vermitteln können?	⇨ • Kommunikative bzw. interkulturelle Kompetenz in der Fremdsprache in interkulturellen Kommunikationssituationen messen • Optimierung der Erhebungsinstrumente
	QUANTITATIVE ANALYSE
Beeinflussen kognitive und semantische Strukturen sowie Verarbeitungsprozesse, die in der mutter- bzw. erstsprachlichen Sozialisation entwickelt wurden, die zielsprachliche Produktion? Wie bauen Schüler auf diesen Klassenstufen lexikalisch-semantische Einheiten der Zielsprache in das kognitive semantische System ein und welche kognitiven Prozesse bei der fremdsprachlichen Produktion setzen sie in Gang bzw. welche kognitiven Organisationsstrukturen und Prozesse liegen ihrer Interimsprache zugrunde?	⇨ • Kognitive und semantische Strukturen sowie Verarbeitungsprozesse der Mutter- bzw. Erstsprache nachvollziehen, die beim situativen Gebrauch der Fremdsprache zu Beeinträchtigungen bei der Vermittlung der kommunikativen Intention in interkulturellen Kommunikationssituationen führen können • Erkenntnisse über kognitive semantische Systeme der Erst- und Zielsprachen bei der Speicherung und Verarbeitung von Informationen gewinnen • Repräsentationale und prozessuale Aspekte herausarbeiten, die der Interimsprache zugrunde liegen
	QUALITATIVE ANALYSE

FRAGESTELLUNG

Wie wirken semantische Unangemessenheiten auf die Vermittlung der kognitiven Äußerungsinhalte in interkulturellen Kommunikationssituationen bzw. wie können Missverständnisse beim Auftreten von semantischen Unangemessenheiten in interkulturellen Kommunikationssituationen bei der Übermittlung der kommunikativen Intention stören bzw. verhindern?

DESKRIPTIVE ZIELSETZUNG

Kategorien bilden, die Erschließungsprozesse bzw. -strategien von Muttersprachlern der von den Schülern gelernten Fremdsprache erfassen, wenn interimsprachliche Äußerungen semantische Unangemessenheiten enthalten, die zu Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation führen können.

QUALITATIVE ANALYSE

Die von Schülern im Fremdsprachenunterricht erworbene kommunikative bzw. interkulturelle Kompetenz kann lernkontextabhängig sein. Fremdsprachliche Produktionen von Schülern einer bestimmten Klasse können Regularitäten aufweisen, die aufgrund der gruppeninternen interimsprachlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht auftreten können.

„Fremdsprachenunterricht: gruppeninterne interimsprachliche Kommunikation“ (siehe oben S. 75 ff.)

Einschränkungen bei der Vorhersage sprachlicher Regularitäten auf der Basis von Korpora können durch zunehmende Größe des Korpus partiell aufgehoben werden (asymptotische Relation zwischen Korpusgröße und Stärke der Vorhersagbarkeit)

W. J. Edmondson, J. House, G. Kasper, B. Stemmer, „Kommunikation: Lernen und Lehren. Berichte und Perspektiven aus einem Forschungsprojekt“, in *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, hrsg. vom Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, 20, Heidelberg, Groos, 1982, S. 71.

Untersuchung pragmatisch-semantischer Merkmale der interkulturellen Kompetenz bzw. der Interimsprache, die zu Verständigungsproblemen in der Kommunikation mit Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache führen können

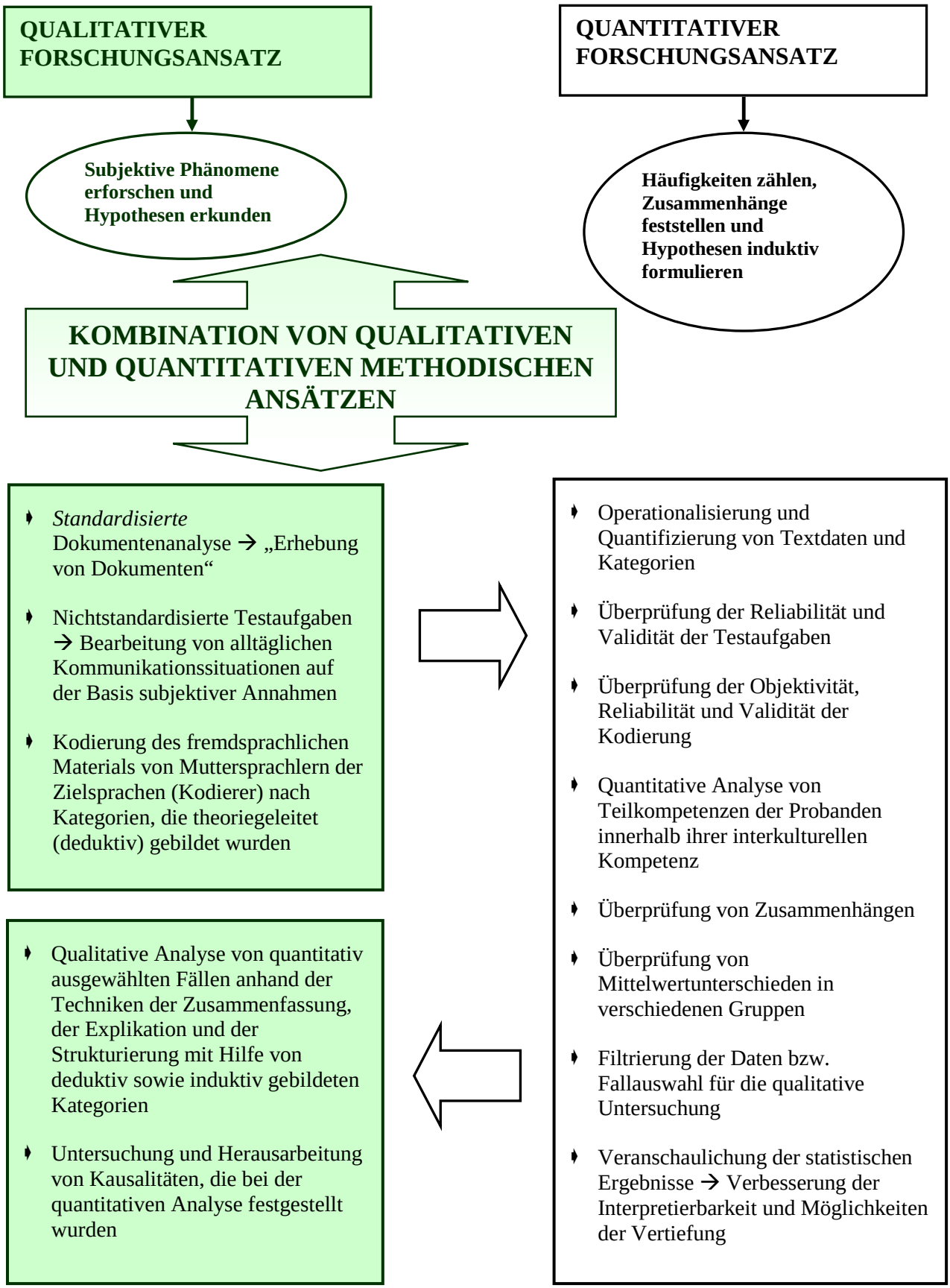
→ **QUALITATIVER FORSCHUNGSANSATZ**

Neutralisierung lernkontextabhängiger Faktoren, damit intersubjektive Ergebnisse erzielt werden können

→ **QUANTITATIVER FORSCHUNGSANSATZ**

Analyse und Beschreibung komplexer subjektiver Phänomene
→ exemplarische Fälle

Befragung größerer Stichproben


QUALITATIVER FORSCHUNGSANSATZ
QUANTITATIVER FORSCHUNGSANSATZ
Subjektive Phänomene erforschen und Hypothesen erkunden
Häufigkeiten zählen, Zusammenhänge feststellen und Hypothesen induktiv formulieren
KOMBINATION VON QUALITATIVEN UND QUANTITATIVEN METHODISCHEN ANSÄTZEN
Standardisierte Dokumentenanalyse → „Erhebung von Dokumenten“
Nichtstandardisierte Testaufgaben → Bearbeitung von alltäglichen Kommunikationssituationen auf der Basis subjektiver Annahmen
Kodierung des fremdsprachlichen Materials von Muttersprachlern der Zielsprachen (Kodierer) nach Kategorien, die theoriegeleitet (deduktiv) gebildet wurden
Operationalisierung und Quantifizierung von Textdaten und Kategorien
Überprüfung der Reliabilität und Validität der Testaufgaben
Überprüfung der Objektivität, Reliabilität und Validität der Kodierung
Quantitative Analyse von Teilkompetenzen der Probanden innerhalb ihrer interkulturellen Kompetenz
Überprüfung von Zusammenhängen
Überprüfung von Mittelwertunterschieden in verschiedenen Gruppen
Filtrierung der Daten bzw. Fallauswahl für die qualitative Untersuchung
Veranschaulichung der statistischen Ergebnisse → Verbesserung der Interpretierbarkeit und Möglichkeiten der Vertiefung
Qualitative Analyse von quantitativ ausgewählten Fällen anhand der Techniken der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung mit Hilfe von deduktiv sowie induktiv gebildeten Kategorien
Untersuchung und Herausarbeitung von Kausalitäten, die bei der quantitativen Analyse festgestellt wurden

4. QUANTITATIVE INHALTSANALYSE DES INTERIMSPRACHLICHEN MATERIALS

4.1 BESCHREIBUNG DER TRIENTINISCHEN STICHPROBE[1]

Aus der italienischen autonomen Provinz Trento nahmen sechs *Scuole secondarie superiori*[2] am Forschungsprojekt zum Thema kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht teil.[3] Das zu untersuchende Sprachmaterial wurde in acht 1. Klassen[4] der *Scuola secondaria superiore* erhoben, die von acht unterschiedlichen Fachlehrern in Deutsch unterrichtet wurden.

Die Untersuchung hatte einen explorativen Charakter, da keine Daten über den Kompetenzerwerb in der Fremdsprache Deutsch an der *Scuola secondaria superiore* in der autonomen Provinz Trient vorlagen. Bei der Wahl der Stichprobe[5] wurde angenommen, dass

[1] Es wird zuerst die Untersuchung des Sprachmaterials auf Deutsch aufgeführt, das von den italienischen Probanden produziert wurde. Da das Schuljahr in Italien Mitte Juni zu Ende geht, mussten die Erhebungen im Trentino vorgezogen werden. Die Materialien der italienischen Stichprobe wurden deshalb auch als erstes analysiert und ausgewertet. In der vorliegenden Arbeit werden folglich zuerst die Untersuchungen der Materialien auf Deutsch aus dem Trentino und dann der Materialien auf Italienisch aus Baden-Württemberg aufgeführt.

[2] Die Untersuchung wurde in den folgenden *Scuole secondarie superiori* durchgeführt: Collegio Arcivescovile in Trient (Privatschule), Liceo classico "A. Maffei" in Riva del Garda, Liceo scientifico di Cavalese, Liceo scientifico "Leonardo Da Vinci" in Trient, Liceo scientifico "G. Galilei" in Trient und Liceo scientifico di Tione di Trento. Drei Schulen befanden sich in Trient (mit Bozen zusammen Hauptstadt der autonomen Region Trentino-Alto Adige; Großstadt, hauptsächlich mit Verwaltungsfunktionen bzw. Funktionen im tertiären Bereich), eine Schule in Riva del Garda (Kleinstadt; hauptsächlich mit Funktionen im tertiären Bereich: Tourismus) und zwei Schulen in peripheren Verdichtungsräumen (Cavalese und Tione di Trento) in bergigen Gebieten (mit hauptsächlich lokalen Verwaltungsfunktionen).

[3] Insgesamt boten im Schuljahr 1998-1999 zehn *Licei scientifici* bzw. *classici* der autonomen Provinz Trento neusprachliche Züge mit Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache an. Alle wurden bei der Vorplanung der Untersuchung angeschrieben. Aus sechs von diesen Schulen erklärten sich die Lehrer bereit, an der Untersuchung teilzunehmen und die Befragung in ihren Klassen durchzuführen. Siehe Anhang_2/Forschungsprojekt/ Presentaz+Progetto.doc. Dieser Vorstellungsbrief entstand während der ersten Entwicklung der Fragestellung bzw. bei der Vorplanung der Untersuchung. Zu diesem Zeitpunkt wurde darauf abgezielt, Produktionsstrategien in der Fremdsprache bei der Bearbeitung verschiedener Übungs- bzw. Aufgabentypen zu untersuchen. Die Schulleiter/Fachlehrer wurden darum gebeten, drei Erhebungen durchzuführen, bei denen die Schüler verschiedene Aufgabentypen bearbeiten mussten. Während die zweite und dritte Erhebung stattfanden, wurde mit der Analyse und Auswertung der Materialien der ersten begonnen. Es stellte sich dabei heraus, dass die fremdsprachlichen Produktionen der Probanden den Erwartungen nicht entsprachen und dass ihre kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache bei der freien Produktion sehr oft auch bei als leicht eingestuften Kommunikationssituationen unzureichend war, um ihre kommunikativen Intentionen zu vermitteln. Die Probanden lieferten mehr Informationen und Material als bei der Vorplanung erwartet wurde, so dass eine Untersuchung und Kategorisierung von Produktionsstrategien und -prozessen durchgeführt werden konnte, ohne dass weiteres Material herangezogen werden musste.
In dieser Phase der Untersuchung wurde deshalb die Zielsetzung des Forschungsprojektes neu definiert bzw. präzisiert und die Untersuchung auf die Entstehung von Missverständnissen bei der freien Produktion in der Fremdsprache (beim ersten Aufgabentyp) in interkulturellen Kommunikationssituationen fokussiert. Das Sprachmaterial aus der zweiten und dritten Erhebung wurde deshalb nicht der Analyse unterzogen. Dieses kann jedoch für spätere vertiefende Untersuchungen bzgl. der Entstehung von Interimsprachen in Betracht gezogen werden. Die neu festgelegte Zielsetzung wurde bei der Untersuchung des Sprachmaterials auf Italienisch beibehalten.

[4] Um den Datenschutz für die Schüler und die Lehrer zu gewährleisten, wurden die acht teilnehmenden Klassen in der Untersuchung durch Codes verschlüsselt.

[5] Mit dem Begriff Stichprobe ist die Auswahl der Versuchspersonen aus der Menge aller potentiellen Teilnehmer

Schüler derselben Klassenstufe an verschiedenen *Scuola secondaria superiore* mit fremdsprachlichem Zug über ähnliche kognitive, emotionale und kommunikative Fähigkeiten sowie ähnliches Vorwissen verfügen, die ihnen ermöglichen, die in den Bildungsplänen vorgesehenen kommunikativen Kompetenzen in der Fremdsprache zu erwerben.[6]

Die Erhebung fand am Ende des Schuljahres 1998-99 statt.[7] Insgesamt wurden in den acht 1. Klassen 176 Probanden[8] befragt.

Tab. 4.1-I: Übersicht über die Durchführung der Erhebung

Da die Erhebung gegen Ende des Schuljahres stattfand, wurden die Lehrer darum gebeten – wenn es stundenplanmäßig möglich war – die Fragebögen in den ersten Unterrichtsstunden bearbeiten zu lassen.[9] In der Regel erfolgte die Materialsammlung innerhalb der ersten drei Unterrichtsstunden, nur in den Klassen **Zc** und **Zn** konnte sie erst in der 4. Stunde und in der Gruppe $\mathbf{V_1}$ in der 5. Stunde durchgeführt werden.

Klasse	1. Fremdsprache/ 2. Fremdsprache	Anzahl der Vpn	Datum der Erhebung	Uhrzeit
T	1. Fremdsprache 2. Fremdsprache	17 08	31.05.1999	08:05- 08:50
$\mathbf{V_1}$	1. Fremdsprache	08	31.05.1999	11:45- 12:30
$\mathbf{V_2}$	2. Fremdsprache	17	04.06.1999	08:55- 09:40

gemeint.

[6] Weitere Merkmale wie z.B. die Unterrichtsmethoden oder die angewandten Lehrwerke, die beim Erwerb der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache eine Rolle spielen könnten, wurden bei der Wahl der Stichprobe nicht berücksichtigt. Es lagen keine Untersuchungen vor, die Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen und der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache von Schülern der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* mit Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache belegten. Ferner ging es in der Untersuchung in erster Linie nicht darum, die Fähigkeit von Lehrern, anhand bestimmter Methoden oder Lehrbücher kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zu vermitteln, sondern die von Schülern erworbene Kommunikationsfähigkeit in interkulturellen Kommunikationssituationen zu messen.

[7] Die Erhebungen wurden am Ende der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* durchgeführt, d.h. in den Monaten Mai und Juni 1999. In zwei Klassen konnten die Fragebögen jedoch aufgrund von schulischen Verpflichtungen erst am Anfang der 2. Klasse im neuen Schuljahr bearbeitet werden, obwohl mit den Fachlehrern der Erhebungszeitraum von Mai bis Juni 1999 vereinbart worden war. Dieses Sprachmaterial wurde trotzdem ausgewertet und untersucht, weil man davon ausging, dass die Schüler nach den langen Sommerferien in Italien (ca. drei Monate) viel vergessen hatten und erst nach ein paar Wochen im neuen Schuljahr den Stand wieder erreichen konnten, den sie am Ende der 1. Klasse hatten.

[8] Da die Schüler bei der Analyse und Auswertung des Sprachmaterials Teil des Untersuchungsgegenstandes wurden, werden sie bei der Beschreibung und Darstellung der Daten bzw. der Ergebnisse Probanden bzw. Versuchspersonen genannt. Somit wird im Laufe der Arbeit die Individualität der Schüler als real kommunikativ handelnde Menschen bewahrt und diese von ihrer Rolle als Lieferanten von fremdsprachlichen Materialien zu Untersuchungszwecken unterschieden.

[9] Siehe Anhang_1/IndicazioniInsI.pdf: “Indicazioni generali da seguire durante lo svolgimento delle esercitazioni relative al progetto di ricerca”.

Klasse	1. Fremdsprache/ 2. Fremdsprache	Anzahl der Vpn	Datum der Erhebung	Uhrzeit
M	2. Fremdsprache	14	02.06.1999	09:45-10:30
Zc	1. Fremdsprache	28	04.06.1999	10:45-11:30
S	1. Fremdsprache	21	05.06.1999	08:00-08:45
L	2. Fremdsprache	13	07.06.1999	09:45-10:30
Zn	2. Fremdsprache	24	29.10.1999	10:40-11:25
A	1. Fremdsprache 2. Fremdsprache	16 10	05.11.1999	09:45-10:30
	gesamt	176		

Tab. 4.1-II Geschlechteranteil bei der Stichprobe

Tabelle 4.1-II gibt einen Überblick über den Anteil von männlichen und weiblichen Probanden: Die Stichprobe bestand hauptsächlich aus Schülerinnen (67%). Der größere weibliche Anteil der Stichprobe zeigt, dass fremdsprachliche Züge an *Scuola secondaria superiore* im Trentino tendenziell von Schülerinnen gewählt wurden.[10]

	Häufigkeit	Prozent
männlich	**58**	**33,0**
weiblich	**118**	**67,0**
gesamt	176	100,0

Tab. 4.1-III Anteil der Probanden mit Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache

Tabelle 4.1-III zeigt die Fremdsprachenfolge bei den Probanden bzw. den Anteil der Probanden auf, die Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache lernten. Je nachdem, ob diese Deutsch als 1. oder 2. Fremdsprache gewählt hatten, verfügten sie über unterschiedliche Kompetenzen in der Fremdsprache: Schüler mit Deutsch als 1. Fremdsprache hatten diese Sprache schon drei Jahre an der *Scuola secondaria inferiore* gelernt und führten sie an der *Scuola secondaria superiore* fort, wobei sie hier in der 1. Klasse mit der neuen Fremdsprache Englisch begonnen hatten; Schüler mit Deutsch als 2. Fremdsprache hatten dagegen in der

[10] Da keine Daten über den Geschlechteranteil der Schüler an *Scuola secondaria superiore* mit fremdsprachlichem Zug vorhanden waren, kann die Zusammensetzung der Stichprobe nur eine Tendenz ausdrücken. Die Erhebungen wurden in mehr als der Hälfte der Schulen durchgeführt, die fremdsprachliche Züge angeboten haben, wobei der Anteil der weiblichen Probanden erheblich höher war (ca. zwei Drittel) als der

Scuola secondaria inferiore Englisch als Fremdsprache, lernten diese Sprache an der *Scuola secondaria superiore* weiter und fingen hier mit Deutsch als 2. Fremdsprache an. Zum Zeitpunkt der Erhebung hatten daher die Probanden mit Deutsch als 1. Fremdsprache vier Jahre Deutsch, die Probanden mit Deutsch als 2. Fremdsprache dagegen erst ein Jahr diese Fremdsprache erlernt.

An einigen Schulen wurden je nach Kompetenzniveau Anfänger- und Fortgeschrittenengruppen gebildet, die getrennt unterrichtet wurden. An anderen Schulen wurden dagegen – wenn die Anzahl der reinen Anfänger[11] zu niedrig war, um eine Klasse zu bilden – Gruppen zusammengesetzt, die aus Anfängern und Fortgeschrittenen bestanden.[12]

Mehr als die Hälfte der Probanden (56%) lernte Deutsch als 1. Fremsprache.[13] In der Stichprobe wird die allgemeine Tendenz im Trentino, Deutsch als Fremdsprache in der *Scuola secondaria inferiore* zu wählen bei den Probanden mit Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache belegt.[14]

	Häufigkeit	Prozent
1. Fremdsprache	**98**	**55,7**
2. Fremdsprache	**78**	**44,3**
gesamt	176	100,0

Durch die Befragung von Schülern mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus in der Fremdsprache wurde darauf abgezielt, Merkmale von Störungen in der interkulturellen Kommunikation bzw. Verarbeitungsprozessen bei der fremdsprachlichen Produktion im Deutschen herauszuarbeiten, welche unterschiedlich geprägte Interimsprachen aufgrund der Dauer der Lernprozesse charakterisieren. Somit sollten Informationen über die Entwicklungen von Interimsprachen gewonnen werden.

---

der männlichen Probanden.

[11] Damit sind Schüler gemeint, die an der *Scuola secondaria inferiore* Englisch als Fremdsprache lernten.

[12] Die Klassen, die an staatlichen Schulen in Trient befragt wurden, bestanden ausschließlich aus Schülern mit Deutsch als 2. Fremdsprache. Eine Klasse der Privatschule bestand ausschließlich aus Schülern mit Deutsch als 1. Fremdsprache, die zweite hatte eine gemischte Zusammensetzung. Die meisten Schüler hatten jedoch Deutsch als 1. Fremdsprache: Eine Klasse der Schule in Riva del Garda hatte Schüler mit Deutsch als 1. Fremdsprache und eine mit Deutsch als 2. Fremdsprache; die Klasse in Cavalese verfügte ausschließlich über Schüler mit Deutsch als 1. Fremdsprache und die Klasse in Tione di Trento war zwar gemischt, hatte jedoch hauptsächlich Schüler mit Deutsch als 1. Fremdsprache. Gemischte Zusammensetzungen kamen an der Privatschule und einer Schule im peripheren Gebiet vor.

[13] Hier soll hervorgehoben werden, dass bei der Planung der Befragung Klassen mit Schülern mit Deutsch als 2. Fremdsprache bevorzugt wurden. Es wurde somit darauf abgezielt, zwei im Erwerb der Fremdsprache unterschiedliche Gruppen (mit Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache) zu bilden, damit Unterschiede im Lernprozess zwischen den beiden Gruppen herausgearbeitet werden konnten. Hieraus geht hervor, dass quasi alle Schüler mit Deutsch als 2. Fremdsprache in den am Projekt teilnehmenden Klassen erfasst wurden. Weitere Schüler mit Deutsch als 1. Fremdsprache hätten zur Verfügung gestanden. Sie wurden jedoch nicht befragt.

[14] Siehe oben “Liceo a indirizzo linguistico”, S. 45 ff.

Tab. 4.1-IV Muttersprachenanteil bei der Stichprobe

Tabelle 4.1-IV stellt eine Übersicht über den Anteil der Muttersprachen der Probanden bei der Stichprobe dar. Die Mehrheit gab an, Italienisch als Muttersprache zu haben (98%). Jeweils bei einem Probanden wurde einmal Deutsch, einmal Ladinisch, einmal Russisch und einmal Thailändisch angegeben. Die von den Probanden angegebenen Muttersprachen zeigten die sprachliche Situation im Trentino auf, in dem die Mehrheit der Bevölkerung der italienischen Sprachgemeinschaft angehört.[15]

	Häufigkeit	Prozent
Italienisch	**172**	**97,7**
Deutsch	**1**	**0,6**
Ladinisch	**1**	**0,6**
Russisch	**1**	**0,6**
Thailändisch	**1**	**0,6**
gesamt	176	100,0

4.2 QUANTITATIVE INHALTSANALYSE DES SPRACHMATERIALS AUF DEUTSCH: DATENAUSWERTUNG

Anhand der quantitativen Inhaltsanalyse[16] können stilistische, grammatische, inhaltliche sowie pragmatische Merkmale von Texten erfasst und quantifiziert werden:[17] Auf der Basis der gewonnenen Daten kann auf Aspekte der sozialen Wirklichkeit geschlossen werden. Empirisch feststellbare Merkmale der Texte werden kategorisiert und durch Prozeduren des Messens auf Nominalskalenniveau[18] quantitativ geordnet. Auf der Basis dieser ersten Ordnung können deskriptivstatistische Verfahren zur Beschreibung der Inhalte der Texte eingesetzt, weitere Klassifikationen und Kategorien auf höherer Skalenebene gebildet und inferenzstatistische Verfahren[19] zur Prüfung von Hypothesen angewendet werden. Somit können Inhalte der Kommunikation untersucht werden, die zwischen Sender und Empfänger der Mitteilung aufgrund der kommunikativen Situation abgehandelt werden.

In dieser Arbeit können insbesondere mit Hilfe der quantitativen Inhaltsanalyse

[15] In der Provinz Trient sind außerdem ladinische, zymbrische sowie deutsche Sprachminderheiten präsent.
[16] Zur Erleichterung des Lesevorganges der quantitativen Untersuchung des Sprachmaterials werden in Fußnoten zentrale Fachbegriffe der Statistik bzw. durchgeführte statistische Verfahren in knapper Form erläutert.
[17] Vgl. J. Bortz, N. Döring, „Quantitative Inhaltsanalyse“, *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin-Heidelberg, Springer, [5. Überarb. Auflage; 1984, 1995] 2002, S. 147 ff.
[18] Vgl. A. Diekmann, „Skalenniveaus“, *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch, 1995, S. 250: „Das unterste Meßniveau ist die *Nominalskala*. Hierbei handelt es sich lediglich um eine Klassifikation von Objekten nach der Relation Gleichheit oder Verschiedenheit (‚Äquivalenzklassen’).“
[19] Vgl. O. Schilling, *Grundkurs: Statistik für Psychologen*, München, Fink, 1998, S. 102: „Im Kontext der Inferenzstatistik geht es – ganz allgemein formuliert – um die Verallgemeinerung von Stichprobenergebnissen. Also, um die Frage, ob und wie von empirischen Ergebnissen, die aus der Untersuchung einer begrenzten Gruppe von Merkmalsträgern … resultieren, auf die Gegebenheiten insgesamt, d.h. die Ergebnisse in der

Aspekte der kommunikativen bzw. interkulturellen Kompetenz sowie der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Probanden herausgearbeitet werden: Anhand von qualitativ erfassten Auswirkungen der fremdsprachlichen Äußerungen der Probanden in der Interaktion mit muttersprachlichen Sprechern der von den Schülern gelernten Fremdsprache können z.B. Bereiche identifiziert werden, in denen die Schüler über differerenzierte Kompetenzen in der interkulturellen Kommunikation verfügen bzw. Kompetenzschwächen aufweisen. Außerdem können auf der Basis dieser Daten Elemente der interimsprachlichen Produktion herausgefiltert werden, die der weiteren qualitativen Analyse zur Klärung von kognitiven Prozessen unterzogen werden können.

4.2.1 Variablen bei der quantitativen Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch

Die Kodierer analysierten das von den Probanden gelieferte Sprachmaterial: Sie identifizierten Merkmale von interimsprachlichen Texten und deren Auswirkungen auf muttersprachliche Rezipienten, indem sie Elemente ihres Inhalts im Rezeptionsvorgang aus ihrer muttersprachlichen Perspektive erfassten, d.h. sie untersuchten sprachliche Funktionen und kontextabhängige Elemente, die bei der Erfassung von Bedeutungen und kommunikativen Intentionen bzw. Funktionen aktiviert wurden. Somit bewerteten sie Aspekte der kommunikativen bzw. interkulturellen Kompetenz der Probanden: semantische Aspekte der interimsprachlichen Produktionen sowie Aspekte ihrer kommunikativen Wirkung in der interkulturellen Kommunikation. Des Weiteren kodierten sie bei der Erfassung der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Probanden Elemente der Bedeutung von semantisch unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten (*Denotation* und *Referenz*).[20]

Die Inhaltsanalyse der Kodierer zur Bewertung kommunikativer bzw. interkultureller Kompetenz erfolgte auf der semantischen (*Potentielle Bedeutung*) und pragmatischen (*Kontext*, *Bildinterpretation* und *Schrift*) Ebene. Die syntaktische Ebene bzw. das Wissen über Merkmale der lexikalisch-semantischen Einheiten, die syntaktische Anordnungen, Beziehungen und Verknüpfungen mitbestimmen bzw. voraussetzen, wurde auf der pragmatischen Ebene berücksichtigt. Dies erfolgte lediglich, wenn morphosyntaktische Unangemessenheiten die Vermittlung der kommunikativen Intention verhinderten.[21]

‚Gesamtgruppe' aller möglichen Merkmalsträger geschlossen werden kann."

[20] Siehe oben „Kategorien bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Schüler", S. 100 ff.

[21] Die syntaktische Kompetenz wurde bei der quantitativen Inhaltsanalyse erhoben, wenn morphologische bzw. syntaktische Unangemessenheiten die Vermittlung der kommunikativen Funktion verhinderten. Diese wurden in der Kategorie *Syntagma* als Ausprägung der Variable *Semantische Unangemessenheit* (**su_**) erfasst. Dieser

Bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache[22] erhielt somit die syntaktische Kompetenz eine sekundäre Rolle, weil die Probanden aufgrund der vorbestimmten Kodierregeln erfolgreich ihre kommunikativen Absichten vermittelten, obwohl ihre Äußerungen morphosyntaktische Unangemessenheiten enthalten konnten.[23] Das Parameter von Hymes bzgl. der Grammatikalität der Äußerungen konnte nämlich verletzt werden, wenn die Struktur des Satzes die Übermittlung der kommunikativen Funktionen aufgrund der Einschätzung des Kodierers nicht bedingte.

Beispiel der Kodierung: *Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache*

Proband 42; Deutsch als 1. Fremdsprache – Bild 3; Sprechblase B (*Spb. B*); Kodierer_1 und Kodierer_2



Das ist eine gut Idee!

Bild 3

Spb. B:
Pot. Bed.: ☒ ja ☐ nein
Kontext: ☒ ja ☐ nein
Bildinterpretation: ☒ ja ☐ nein
Schrift: ☒ ja ☐ nein

Sprech-blase	Wort	Denotation	Intendierte Bedeutung	Referenz	Rekonstruktion
=	=	=	=	=	=

Kategorie wurden syntaktische Aspekte der interimsprachlichen Produktionen der Probanden zugeordnet.

[22] Mit dem Begriff „Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache" wird die adäquate Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache der Probanden bezeichnet, wenn sie Äußerungen produzieren, die eine potentielle Bedeutung enthalten und im Kontext angemessen sind. Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache erfüllt Hymes' Parameter zur Bewertung der kommunikativen Kompetenz nicht vollständig, weil die Äußerungen der Probanden morphosyntaktische Unangemessenheiten enthalten können. Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache korrespondiert hier daher auf der grammatischen Ebene nicht immer mit der kommunikativen Kompetenz von Muttersprachlern.

[23] Siehe oben „Kategorien bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Schüler", S. 100 ff.

Potentielle Bedeutung: Der Satz |Das ist eine gut Idee!| enthält eine potentielle Bedeutung (**Pot. Bed. ☒ ja**), d.h. der Kodierer konnte eine nachvollziehbare Bedeutung entnehmen bzw. er konnte Hypothesen über den Wahrheitswert des Satzes in einer möglichen Welt aufstellen. Anhand dieses *Items* wurde die **semantische Kompetenz**[24] **in der Fremdsprache** des Probanden erfasst: Er konnte belegen, dass er lexikalisch-semantische Einheiten auf der semantischen Repräsentationsebene gespeichert hatte und über Wissen zur Anordnung, Verknüpfung sowie Beziehung dieser lexikalisch-semantischen Einheiten untereinander verfügte, die ihm ermöglichten, einen sinnvollen Satz zu bilden.

Kontext: Die Äußerung Das ist eine gut Idee! vermittelt eine kommunikative Intention bzw. Funktion (**Kontext ☒ ja**), die nach der Einschätzung des Kodierers im vorgegebenen kommunikativen Kontext angemessen ist. Der Proband konnte hier seine **interkulturelle Kompetenz** beweisen, weil er eine der Situation angemessene kommunikative Funktion vermitteln konnte.

Bildinterpretation: Die der Äußerung entnommene kommunikative Intention bzw. Funktion (*Das ist eine gute Idee!*) entspricht der kommunikativen Funktion (**Bildinterpretation ☒ ja**), die der Kodierer der dargestellten Figur in der kommunikativen Situation zuschrieb (EINE MITTEILUNG MACHEN). Die Testaufgabe kann deshalb als **reliabel** bewertet werden: Durch die Aufgabe wurde eine Äußerung erhoben, die die erwartete kommunikative Funktion vermittelte.

Schrift: Der Proband schrieb seinen Text mit einer Schrift, die dem Kodierer ermöglichte, die Analyse durchzuführen. Er konnte damit seine Kompetenzen in der Fremdsprache belegen.

Durch die Äußerung *Das ist eine gut Idee!* konnte der Proband in der kommunikativen Situation, das im Bild 3 des Fragebogens dargestellt wurde, seine **kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache** beweisen, weil er auf den Ebenen der potentiellen Bedeutung und des Kontextes positive Bewertungen des Kodierers erhielt. Obwohl er das Adjektiv *gut* in der Äußerung nicht flektierte, konnte er semantisch kompetent und kommunikativ erfolgreich fremdsprachlich handeln. Er konnte anhand der gelernten lexikalisch-semantischen Einheiten sowie des gespeicherten semantischen Wissens einen sinnvollen Satz bilden und dem kommunikativen Kontext sowie der Bildinterpretation

[24] Monika Schwarz spricht von Bedeutung einer mentalen Einheit, wenn diese im Langzeitgedächtnis an eine phonologische Repräsentation und ein syntaktisches Subkategorisierungsraster gebunden ist. Vgl. M. Schwarz, *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz*, Tübingen, Niemeyer, 1992, S. 23. Dementsprechend wird in dieser Arbeit von semantischer Kompetenz gesprochen, wenn der Proband Bedeutungen vermitteln kann. Dies setzt u.a. voraus, dass die gebrauchten mentalen Einheiten nach konventionalisierten syntaktischen Regeln gebraucht werden, damit die intendierten Bedeutungen zur Geltung kommen. Die semantische Kompetenz des Probanden bei der Bildung von Sätzen setzt deshalb syntaktische Kompetenz voraus, die ihn befähigt, die semantischen Einheiten so zu gebrauchen bzw. zu ordnen, dass er einen Satz bilden kann, der eine nachvollziehbare Bedeutung ergibt. Die Untersuchung der semantischen Ebene von Sätzen bzw. ihrer propositionalen Bedeutung kann deshalb nur erfolgen, wenn syntaktische Kompetenz angenommen wird. Diese fokussiert hier auf Merkmale, die unabhängig vom vorgegebenen Kontext bei der sprachlichen Produktion eingesetzt werden.

angemessene kommunikative Funktionen vermitteln.
Die Bewertungen der beiden Kodierer stimmen überein: Somit sind diese als objektiv zu betrachten. Daraus geht hervor, dass die Deklination des Adjektivs zur Erfassung der kommunikativen Absicht in der vorgegebenen Situation nicht relevant war.

Beispiel der Kodierung: *Interkulturelle Kompetenz bei morphosyntaktischer Unangemessenheit* (Kategorie: *Syntagma*)

Proband 69; Deutsch als 2. Fremdsprache – Bild 3; Sprechblase B (*Spb. B*); Kodierer_1 und Kodierer_2



Gut, danke Bist du immer dem Arbeit?

Bild 3

Spb. B:
Pot. Bed.: ☐ ja ☒ nein
Kontext: ☒ ja ☐ nein
Bildinterpretation: ☒ ja ☐ nein
Schrift: ☒ ja ☐ nein

Sprech-blase	Wort	Denotation	Intendierte Bedeutung	Referenz	Rekonstruktion
B	*Bist du immer dem Arbeit*	→	*Bei der Arbeit sein*	→	*Bist du immer (noch) bei der Arbeit.*

Potentielle Bedeutung: Der Satz |Bist du immer dem Arbeit?| enthält keine potentielle Bedeutung (**Pot. Bed. ☒ nein**): Der Kodierer konnte ihm keine nachvollziehbare Bedeutung entnehmen sowie keine Hypothesen über seinen Wahrheitswert in einer möglichen Welt aufstellen. Fremde Elemente wurden in die Produktion auf Deutsch übertragen, so dass Bedeutungen hervorgerufen wurden, die die Vermittlung konventionalisierter Inhalte verhinderten.
Der Proband beweist eine inadäquate **semantische Kompetenz in der Fremdsprache**, weil er lexikalisch-semantische Einheiten der Fremdsprache auf der semantischen

Repräsentantionsebene nicht mit Wissen über diese Einheiten in der gelernten Sprache verknüpft hat. In seinem interimsprachlichen System entstanden bis zu diesem Zeitpunkt keine Verbindungen[25], die ihm ermöglichen konnten, die Einheit |*Arbeit*| semantisch angemessen zu gebrauchen. Er hatte keine Bedeutung dieser Einheit im Deutschen erworben: Im semantischen Netz des Italienischen hatte er sie analog zur lexikalischen Einheit |*lavoro*| gespeichert, ohne z.B. das Wissen über ihr Genus im Deutschen zu organisieren. Das semantische Wissen im Italienischen über die lexikalische Einheit |*lavoro*| (→ maskulin) steuerte den Produktionsprozess auf Deutsch, so dass die im Deutschen weibliche Einheit |*Arbeit*| gebraucht wurde, als ob sie maskulin wäre.
Darüber hinaus verwendete der Proband den Dativ in der Produktion auf Deutsch inadäquat. Bei der Bildung des Satzes |Bist du immer dem Arbeit?| transferierte er eine morpho-syntaktische Struktur des Italienischen (*essere al lavoro*) in den Satz auf Deutsch (*dem Arbeit sein*), indem er die Funktion der Präposition |*a*| durch den Dativ anstelle der Präposition |bei| (*essere al lavoro*/bei der Arbeit sein) übersetzte. Er übergeneralisierte somit eine Funktion des Dativs (*Complemento di termine* im Italienischen → Angabe durch die Präposition |*a*| der Person, des Tieres oder des Gegenstandes, auf die/das/den die Handlung gerichtet ist) und gebrauchte ihn zur Verbalisierung einer Lokalangabe, die im Italienischen – ebenso wie beim *Complemento di termine* – durch die Präposition |*a*| ausgedrückt wird.

Kontext: Die Äußerung Bist du immer dem Arbeit? vermittelt eine kommunikative Intention bzw. Funktion (**Kontext ☒ ja**), obwohl der Kodierer dem Satz keine potentielle Bedeutung entnehmen konnte. Anhand der Informationen aus dem kommunikativen Kontext (Karl arbeitet fleißig in den Weinbergen) konnte er durch einen Deutungsprozess eine kommunikative Intention rekonstruieren (*Bist du immer (noch) bei der Arbeit*?), die in der vorgegebenen Situation angemessen sein konnte. Da der Kodierer die Äußerung deuten konnte, konnte der Proband **interkulturelle Kompetenz** beweisen.

Bildinterpretation: Die der Äußerung entnommene kommunikative Intention bzw. Funktion (Gut danke Bist du immer (noch) bei der Arbeit?) entsprach der kommunikativen Funktion (**Bildinterpretation ☒ ja**), die der Kodierer der dargestellten Figur in der vorgegebenen Situation zuschrieb (EINE MITTEILUNG MACHEN). Die Testaufgabe kann deshalb als **reliabel** bewertet werden: Durch die Aufgabe wurde eine Äußerung erhoben, die die erwartete kommunikative Funktion vermittelte.

Schrift: Der Proband schrieb seinen Text mit einer Schrift, die dem Kodierer ermöglichte, die Analyse durchzuführen. Er konnte damit seine Kompetenzen in der Fremdsprache belegen.

Der Proband verfügte in dieser kommunikativen Situation über keine kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache, weil ihm seine pragmatisch-semantische Kompetenz nicht ermöglichte, fremdsprachlich so zu handeln, dass er ohne Störungen kommunikative Funktionen vermitteln konnte. Die Kookkurenz syntaktisch-semantischer

[25] Anhand der Untersuchung von Strategien und Prozessen der Speicherung mentaler Einheiten in der Fremdsprache sowie ihrer Bindungen an Wissen über ihren Gebrauch sollen Aspekte der Entstehung von Interimsprachen herausgearbeitet werden.

Unangemessenheiten (Genus und Gebrauch des Dativs) bei derselben fremdsprachlichen Handlung auf Deutsch verursachte Störungen beim Erfassen der propositionalen Bedeutung, sodass die muttersprachlichen Kodierer im Satz bei der Analyse des Kotextes[26] keine potentielle Bedeutung erkennen konnten.
Die Bewertung ist objektiv, weil beide Kodierer zu demselben Ergebnis kommen.

Das von den Kodierern gelieferte Datenmaterial wurde bei der quantitativen Inhaltsanalyse auf dem Messniveau der Nominalskala quantifiziert; die gewonnenen Daten wurden mit Hilfe von SPSS für Windows analysiert.

Durch die Quantifizierung sprachlicher und pragmatischer Aspekte (*Potentielle Bedeutung*, *Kontext*, *Bildinterpretation* und *Schrift*) konnte die semantische, interkulturelle sowie pragmatische Kompetenz bzw. die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache der Probanden gemessen werden. Ihre Fähigkeit in der Kommunikation mit deutschen Muttersprachlern, Bedeutungen und kommunikative Absichten zu vermitteln, konnte somit bzgl. der erhobenen Teilkompetenzen differenziert analysiert werden.

Um Zusammenhänge zwischen der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Probanden quantitativ zu untersuchen, wurden die Anzahl der semantischen Unangemessenheiten und deren Wortart bzw. die Art der Unangemessenheit erfasst.[27] Ferner konnte durch die Quantifizierung Fragen bzgl. der Entstehung von Interimsprachen nachgegangen werden.

Die Daten zur Quantifizierung der Kompetenzen der Probanden wurden den von den Kodierern ausgefüllten Analyserastern bzgl. der Untersuchung des fremdsprachlichen Materials auf Deutsch entnommen. Die Angaben der Kodierer wurden wie folgt operationalisiert:[28]

[26] Die Begriffe „sprachlicher Kontext" bzw. „Kotext" werden in dieser Arbeit als Synonyme gebraucht; siehe oben „Analyse von Produktionskompetenzen in der Fremdsprache", S. 102, insbes. Fußnote 67.
[27] Es handelt sich dabei um syntaktisch-semantische Verfahren. Vgl. K. Merten, „Syntaktisch-semantische Analyse", *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*, Opladen, Westdeutscher Verlag, [2. verb. Auflage] 1995, S. 133-139.
Nachdem Bedeutungselemente von lexikalisch-semantischen Einheiten in ihren Ko- sowie Kontexten untersucht und semantische Unangemessenheiten von den Kodierern festgestellt wurden, wurden diese bei der Quantifizierung rein syntaktisch behandelt. Das bedeutet, dass ihre semantische Referenz bzw. ihre semantische Struktur auf der mentalen Repräsentationsebene im interimsprachlichen System bei den Berechnungen keine Rolle spielten. Durch die quantitative Inhaltsanalyse wurde in diesem Zusammenhang darauf abgezielt, die Entwicklung der Fremdsprache Deutsch bei Schülern am Ende des ersten bzw. des vierten Erwerbsjahres zu beschreiben.
[28] Siehe Anhang_2/Foschungsprojekt/KodeplanSpss-Italia.doc.

- Kategorie *Potentielle Bedeutung*[29] → Variable *Potentielle Bedeutung* (**pb_**): Sie kann die Ausprägungen "nein" bzw. "ja" (0/1) haben, je nachdem, ob der Satz die Bildung einer globalen Referenz[30] ermöglichte oder nicht. Sie misst die **semantische Kompetenz in der Fremdsprache** der Probanden, d.h. ihre Fähigkeit syntaktisch-semantische Merkmale lexikalisch-semantischer Einheiten der Fremdsprache zu gebrauchen, die unabhängig vom vorgegebenen Kontext bei der fremdsprachlichen Produktion eingesetzt werden sollen. Diese Variable erfasst somit invariable Knoten, die das semantische Netzwerk der angewandten lexikalisch-semantischen Einheiten bilden, sowie morphophonologische Strukturen und Verknüpfungen zu syntaktischen Repräsentationen, die den Gebrauch des mentalen Lexikons im Kotext ermöglichen.
- Kategorie *Kontext* → Variable *Kontext* (**k_**): Sie kann die Ausprägungen "nein" bzw. "ja" (0/1) haben, je nachdem, ob die erfasste globale Referenz bzw. die kommunikative Funktion der Äußerung im vorgegebenen kommunikativen Kontext angemessen ist oder nicht. Sie symbolisiert die **interkulturelle Kompetenz** der Probanden, d.h. ihre Fähigkeit, mit Muttersprachlern des Deutschen so zu interagieren, dass sie kommunikative Absichten aufgrund der inwendigen Verknüpfung zwischen Bedeutung und kommunikativem Handeln[31] vermitteln können.
- Kategorie *Bildinterpretation* → Variable *Bildinterpretation* (**bi_**): Sie kann die Ausprägungen "nein" bzw. "ja" (0/1) haben, je nachdem, ob die der Äußerung entnommene kommunikative Intention der kommunikativen Funktion entsprach, die der Kodierer der dargestellten Figur in der vorgegebenen Situation zuschrieb. Diese Variable stellt die **pragmatische Kompetenz** der Probanden dar, d.h. ihre Fähigkeit in derselben Kommunikationssituation dieselbe kommunikative Intention eines Muttersprachlers zu äußern. Somit erfasst sie das erworbene prozessuale und strategische Wissen, dass Fremdsprachenlernenden ermöglicht, in variablen Kontexten Bedeutungen sowie angemessene kommunikative Funktionen zu vermitteln.

[29] Zur Beschreibung der *Items* bzw. der Bezugskategorien bei der Untersuchung des fremdsprachlichen Materials siehe oben „Kategorien bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Schüler“, S. 100 ff.

[30] Mit dem Begriff „globale Referenz“ ist der sinnvolle Zusammenhang gemeint, der durch die Verträglichkeit der ausgewählten Bedeutungsvarianten untereinander entsteht. Vgl. H. Hannappel und H. Melenk, *Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele*, München, Wilhelm Fink, 1990, S. 124: „Eine globale Referenz, die Darstellung eines Sachverhalts oder einer Relation zwischen Sachverhalten, muß in jeder Äußerung geleistet werden, wenn diese nicht sinnlos sein soll.“

[31] Siehe oben „Semantische Unangemessenheiten: kognitive und linguistische Dimension in interimsprachlichen und interkulturellen Kommunikationssituationen“, S. 80 ff.

- Kategorie *Schrift* → Variable *Schrift* (**s_**): Sie kann die Ausprägungen "nein" bzw. "ja" (0/1) haben, je nachdem, ob der Kodierer den geschriebenen Text aufgrund der Schrift des Probanden untersuchen bzw. nicht untersuchen konnte. Diese Variable stellt die Fähigkeit der Probanden dar, schriftlich ihre Kommunikationskompetenzen in der Fremdsprache zu belegen.

Zur quantitativen Untersuchung von Zusammenhängen zwischen der kommunikativen Kompetenz und der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Probanden in der Fremdsprache wurden die Anzahl der semantischen Unangemessenheiten und deren Wortart bzw. die Art der Unangemessenheit erfasst. Die Daten wurden der Spalte **Wort**[32] im Analyseraster der Kodierer entnommen und mit Hilfe der Variablen *Semantik* (**se_**) und *Semantische Unangemessenheit* (**su_**) quantifiziert.[33]

– Kategorie *Wort* → Variable *Semantik* (**se_**): Sie kann die Ausprägungen "Keine sem. Unangemessenheit" (1), "Mit einer sem. Unangem." (2), "Mit zwei sem. Unangem." (3), "Mit mehr als zwei sem. Unangem." (4) haben, je nachdem, wie viele semantische Unangemessenheiten in der Spalte **Wort** vom Kodierer vermerkt wurden. Diese Variable stellt eine Rangordnung[34] dar, die numerisch die **pragmatisch-semantische Kompetenz** der Probanden symbolisiert.

– Kategorie *Wort* → Variable *Semantische Unangemessenheit* (**su_**): Sie kann die Ausprägungen "Semantisch angemessen" (0), "Substantiv" (1), "Verb" (2), "Adjektiv" (3), "Syntagma" (4), "Italienisch" (5), "Englisch" (6), "Neologismen" (7), "Mehrere Satzteile" (8), "Nicht ausgefüllt" (9), "Unvollständig" (10) und "Nicht lesbar" (11)[35] haben, je nach grammatikalischer Funktion der semantischen Unangemessenheit,[36] die in der Spalte **Wort** vom Kodierer vermerkt wurde, bzw. nach Merkmalen der produzierten

[32] Siehe oben „Kategorien bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Schüler“, S. 100 ff.
[33] Die Angaben in den Spalten *Denotation*, *Intendierte Bedeutung*, *Referenz* sowie *Rekonstruktion* wurden ausschließlich bei der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.
[34] Vgl. Diekmann, 1995, S. 250-251: „Mit einer *Ordinalskala* wird eine Rangordnung der Objekte bezüglich einer Eigenschaft vorausgesetzt (Rangskala).
[35] Die Ausprägungen "Mehrere Satzteile", "Nicht ausgefüllt", "Unvollständig" und "Nicht lesbar" werden nur im Zusammenhang mit den Häufigkeitszählungen berechnet. Sie bilden keine Basis für die Rekonstruktion der kognitiven Prozesse und der angewandten Lösungsstrategien, weil sie entweder aus in dieser Kategorie schon gezählten Merkmalausprägungen bestehen ("Mehrere Satzteile": z.B. aus Substantiven, Verben etc.) oder sich auf fremdsprachliche Produktionen beziehen, die keine sprachliche Intention vermitteln ("Nicht ausgefüllt", "Unvollständig" und "Nicht lesbar").
[36] Die Wortart bzw. die Art der semantischen Unangemessenheit mussten die Kodierer bei der Bestimmung der Unangemessenheiten beachten, jedoch mussten sie sie bei ihrer Analyse nicht angeben. Diese wurde bei der Verschlüsselung des Datenmaterials bei der Auswertung des von den Kodierern gelieferten Materials festgelegt. Siehe Anhang_2/Forschungsprojekt/auswertung+kod1-2.doc.

Äußerungen. Diese Variable symbolisiert syntaktisch-semantische Ausprägungen der pragmatisch-semantischen Kompetenz bei der fremdsprachlichen Produktion auf Deutsch.

4.2.2 EXPLORATIVE UNTERSUCHUNG DES DATENMATERIALS BZGL. DER TRIENTINISCHEN STICHPROBE

Das von den deutschen Kodierern gelieferte Datenmaterial wurde nach dem vordefinierten Kodeplan kodiert und in SPSS eingegeben. Somit konnte die Rohdatenbank angelegt werden.[37] Diese bestand aus Daten bzgl. der erhobenen unabhängigen Variablen[38] (Versuchsperson, Schule, Klasse, Sexus, Fremdsprachenfolge und Muttersprache) sowie der 576 Variablen, die die Inhalte der Analyse (*Potentielle Bedeutung*, *Kontext*, *Bildinterpretation*, *Schrift*, *Semantik* und *Semantische Unangemessenheit*) der beiden Kodierer hinsichtlich der Produktionskompetenzen der Probanden bei der Bearbeitung des Fragebogens darstellten. Die Ergebnisse der Analyse der Testaufgaben wurden deshalb zwei Mal aufgeführt: pb_2_1[39] bzw. pb_2_2, k_2_1 bzw. k_2_2, bi_2_1 bzw. bi_2_2, s_2_1 bzw. s_2_2, se_2_1 bzw. se_2_2 sowie su_2_1 bzw. su_2_2, je nachdem, ob sie aus der Untersuchung von Kodierer_1 bzw. Kodierer_2 hervorgingen.

Die Rohdaten wurden verarbeitet, um Messinstrumente der semantischen, pragmatischen bzw. kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache zu entwickeln. Damit wurde beabsichtigt, Informationen über die Bewertung und Kodierung des Sprachmaterials sowie über Produktionskompetenzen der Probanden in der interkulturellen Interaktion beim situativen Gebrauch der gelernten Fremdsprache zu gewinnen. Mit Hilfe dieses empirischen Datenmaterials sollten die Fragestellungen am konkreten Material spezifiziert bzw. auf induktive Vorgehensweise Hypothesen entwickelt werden.

4.2.2.1 Reliabilität der Testaufgaben im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch

Voraussetzungen quantitativer Untersuchungen sind Validität und Reliabilität der Messinstrumente. Genaue Messverfahren müssen sowohl reliabel als auch valide sein. Tests sind valide, wenn sie messen, was sie zu messen vorgeben. Reliabilität ist dagegen vorhanden, wenn die Bewertungen der Schüler bei einer Wiederholung der Messung gleich

[37] Siehe Anhang_2/SPSSDatenStpITA-Diss/dataitvpn_dtkod.sav.
[38] In der Statistik wird zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen unterschieden. Damit wird ausgedrückt, dass Veränderungen einer Variable (abhängigen), z.B. in dieser Arbeit die Variable Semantische Kompetenz in der Fremdsprache, mit dem Einfluss einer anderen (unabhängigen) erklärt werden sollen, z.B. hier Sexus oder Klasse. Vgl. dazu J. Bortz, N. Döring, 2002, S. 6.
[39] Die Buchstaben bezeichnen die Kategorie der Analyse (z.B. pb=potentielle Bedeutung, k=Kontext etc.), die erste Zahl identifiziert die Testaufgabe (hier Sprechblase 2 im Fragebogen) und die zweite den Kodierer (hier

bleiben. Validität kann durch Augenschein bzw. durch gezielte Aufzeichnungen überprüft werden, die eine angemessene Operationalisierung der zu untersuchenden Merkmale beschreiben.[40] Reliabilität kann durch Testwiederholung, durch Paralleltests und durch statistische Verfahren übergeprüft werden.[41]

Die Testaufgaben wurden in dieser Arbeit als reliabel bewertet, wenn die Ergebnisse von Kodierer_1 und Kodierer_2 übereinstimmten. Die Probanden konnten somit dieselbe Bewertung erreichen. Außerdem konnte angenommen werden, dass dieselben kommunikativen Funktionen bei einer Wiederholung der Tests hätten erhoben werden können.

Die Reliabilität der Testaufgaben wurde anhand der Variable *Bildinterpretation* (**bi_**) gemessen. Diese symbolisierte die pragmatische Kompetenz der Probanden in der Fremdsprache, d.h. ihre Fähigkeit in einer kommunikativen Situation dieselben kommunikativen Funktionen wie Muttersprachler der gelernten Fremdsprache zu vermitteln. Die Übereinstimmung der illokutiven Kraft einer Probandenäußerung mit der kommunikativen Funktion, die ein Kodierer in derselben Situation ausdrücken würde,[42] wurde mit "1" bzw. "0" kodiert, je nachdem, ob Übereinstimmung vorhanden war oder nicht. Die eingegebenen Daten bei den Variablen **bi_** bei Kodierung_1 bzw. Kodierung_2 wurden jeweils summiert (Summe der Kodiereinheiten, die übereinstimmende kommunikative Funktionen aufwiesen), so dass Variablen höherer Niveaus (**bi_vpn_1** bzw. **bi_vpn_2**)[43] gebildet werden konnten.

Die Reliabilität wurde durch Korrelationsberechnung[44] der Ergebnisse bei

---

Kodierer 1).

[40] Die Validität der Erhebungsinstrumente wurde bei ihrer Entwicklung überprüft, indem v.a. bei der Wahl der zu testenden kommunikativen Funktionen Bezug auf die verwendeten Lehrwerke genommen wurde. Siehe oben „Fragebögen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch und auf Deutsch“, S. 92 ff.

[41] Vgl. R. Albert, C. J. Koster, „Gütekriterien für empirische Untersuchungen“, *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*, Tübingen, Narr, 2002, S. 11-15; R. Lado, „Gültigkeit (Validität)“, *Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Herstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht*, München, Max Hueber, 1971, S. 365-373.

[42] Bevor die Kodierer mit der Untersuchung des Sprachmaterials begannen, mussten sie die kommunikativen Situationen analysieren und den Testaufgaben kommunikative Funktionen bzw. Intentionen zuschreiben. Um den Verlauf des subjektiven Rezeptionsprozesses der Kodierer nicht zu beeinflussen, wurde entschieden, den Kodierern keine vordefinierte Analyse der kommunikativen Funktionen in den Testaufgaben vorzulegen.

[43] Durch die Summierung der richtigen Antworten wurde eine Rangordnung hergestellt, deren Zahlendifferenzen zwischen den jeweiligen Bewertungen die Kompetenzunterschiede ausdrückten. Wie z.B. bei Schulnoten war es nicht möglich, das Skalenniveau zu überprüfen, d.h., ob die Abstände zwischen den Messwerten exakt die Kompetenzunterschiede darstellten. Somit wurde – wie es in der Forschungspraxis üblich ist – “*per-fiat*” (durch Vertrauen) angenommen, dass sie aufgrund der Analyse der Kodierer die Kompetenzunterschiede auf einer Intervallskala messen. Vgl. dazu J. Bortz, N. Döring, 2002, S. 71-74.

[44] Vgl. dazu A. Diekmann, 1995, S. 217-219.

Kodierung_1 und Kodierung_2 ermittelt:[45] Je mehr sich die Korrelation der Eins annäherte, desto reliabler war der Test. Da die Einschätzung der Angemessenheit der übermittelten kommunikativen Funktionen sowohl im sprachlichen als auch im visuellen Modus erfolgte, ging man davon aus, dass die Fragebögen eher niedrige Reliabilitätwerte erzielten. Bei einer Bewertung verschiedener Komponenten der Kommunikation konnten subjektive Einstellungen leicht in die Interpretation einfließen. Es wurden somit Reliabilitätswerte zwischen **0,700** und **0,790** erwartet.[46]

Kennwerte der Verteilung der pragmatischen Kompetenz in der Fremdsprache wurden berechnet: Maße der zentralen Tendenz[47] und Dispersionsmaße[48].

Tabelle 4.2-I stellt eine Übersicht über den Modalwert[49], den Median[50], den Mittelwert[51], das Minimum, das Maximum[52] sowie die Standardabweichung[53] der Stichprobe bei der Analyse von Kodierer_1 bzw. Kodierer_2.

[45] Korrelationen drücken Beziehungen zwischen Testergebnissen aus. Diese werden von Korrelationswerten zwischen -1 und +1 symbolisiert. Eine positive Korrelation (maximale positive Korrelation +1) besagt, dass hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit hohen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen. Eine negative Korrelation (maximale negative Korrelation -1) drückt dagegen aus, dass hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit niedrigen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen. Vgl. dazu J. Bortz, N. Döring, 2002, S. 509. Durch Korrelationsberechnungen konnte hier überprüft werden, ob die Ergebnisse bei den Bewertungen von Kodierer_1 im Zusammenhang mit denen von Kodierer_2 standen: Je höher die Korrelationswerte waren, desto häufiger stimmten die Bewertungen der beiden Kodierer überein. Bei sehr hohen Korrelationen konnte somit angenommen werden, dass die Bewertungen selten von subjektiven Einstellungen der Kodierer beeinflusst wurden.

[46] Vgl. R. Lado, 1971, S. 375-376. Bei der Erprobung des Fragebogens zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch wurde festgestellt, dass die kommunikativen Funktionen bei den Comicfiguren von Hugo Pratt mehr Freiraum zur Deutung ließen als die im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch. Geringere Reliabilitätswerte wurden deshalb bei dem Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch erwartet als bei dem zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch. Siehe oben „Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch in Gymnasien Baden-Württembergs“, S. 94-95.

[47] Das sind Werte, die die ganze Messwertreihe am besten darstellen. Vgl. O. Schilling, 1998, S. 34 ff.

[48] Diese Werte geben Auskunft über das Ausmaß, in dem sich die Werte einer Verteilung unterscheiden, d.h. wie sich die Stichprobenwerte um die zentrale Tendenz herum versammeln. Vgl. O. Schilling, 1998, S. 41 ff.

[49] Der Modalwert ist derjenige Wert, der am häufigsten vorkommt, d.h. die Wahrscheinlichkeit diesen Kennwert zu treffen ist am größten. Vgl. O. Schilling, 1998, S. 35.

[50] Der Median der Verteilung einer Variable ist derjenige Wert, der sich in der Mitte der Urliste befindet, wenn die Merkmalausprägungen aufsteigend geordnet werden. Er teilt die Stichprobe in zwei Hälften, so dass er gleich viele kleinere Merkmalsausprägungen unter sich hat, wie größere über sich. Vgl. O. Schilling, 1998, S. 35-36.

[51] „Das AM (das arithmetische Mittel) ist dasjenige Maß, das im alltäglichen Sprachgebrauch als ‚Mittelwert’ oder ‚Durchschnitt’ bezeichnet wird. Vgl. O. Schilling, 1998, S. 37.

[52] Das Minimum und das Maximum stellen den niedrigsten bzw. den höchsten Wert dar, der von Kodierer_1 bzw. Kodierer_2 verteilt bzw. von den Probanden erzielt wurde.

[53] Die Standardabweichung einer Variablen ergibt sich aus der Quadratwurzel der Varianz. Diese wird aus dem Durchschnitt der quadrierten Abweichungen der Stichprobenwerte von ihrem Mittelwert (AM) gebildet. Sie liefert Informationen über die Streuung der Werte um den Mittelwert. Vgl. O. Schilling, 1998, S. 44-45.

Tabelle 4.2-I: Kennwerte der Verteilung bzgl. der pragmatischen Kompetenz der Probanden

		bi_vpn_1	bi_vpn_2
N	**gültig**	**176**	**176**
	fehlend	**0**	**0**
Modus		**42,00**	**48,00**
Median		**34,00**	**40,00**
Mittelwert		**31,33**	**36,45**
Minimum		**3,00**	**7,00**
Maximum		**48,00**	**48,00**
Standardabweichung		**11,00**	**11,00**

Die Werte sind bei Kodierer_1 niedriger als bei Kodierer_2. Kodierer_1 stellte weniger Übereinstimmungen zwischen den kommunikativen Funktionen der Äußerungen der Probanden und denen fest, die er den möglichen Äußerungen der dargestellten Figuren zugeschrieben hätte.

Anschließend wurden Korrelationsberechnungen durchgeführt. Zwischen den Variablen **bi_vpn_1** bzw. **bi_vpn_2** ergab sich eine höchst signifikante (0,1%-Signifikanzniveau) hohe Korrelation → 0,908**. Diese zeigt, dass die Bewertungen der beiden Kodierer sehr oft übereinstimmten. Da die Ergebnisse der beiden Kodierer meistens übereinstimmten, geht man davon aus, dass bei einer Wiederholung des Tests dieselben kommunikativen Funktionen erhoben werden könnten.

4.2.2.2 Bewertung der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch

Die Probanden verfügten über semantische Kompetenz in der Fremdsprache, wenn die von ihnen gebildeten Sätze potentielle Bedeutung aufwiesen. Das Vorhandensein potentieller Bedeutung wurde mit "1" bzw. "0" kodiert, je nachdem, ob die Sätze potentielle Bedeutung enthielten oder nicht.

Die eingegebenen Daten bei den Variablen **pb_** bei Kodierer_1 bzw. Kodierer_2 wurden jeweils summiert, so dass Variablen höherer Niveaus (**pb_vpn_1** bzw. **pb_vpn_2**) gebildet werden konnten. Diese stellten die semantische Kompetenz der Probanden auf der Basis der Bewertungen von Kodierer_1 bzw. Kodierer_2 dar (Summe der Kodiereinheiten, die semantische Kompetenz aufwiesen). Die Probanden konnten somit Kompetenzwerte von "0" bis "48" aufzeigen: Wenn sie z.B. den Fragebogen vollständig ausgefüllt hatten und alle Sätze potentielle Bedeutung enthielten, konnten sie 48 Punkte bzw. den maximalen Kompetenzwert erreichen.[54]

[54] Erhielt ein Proband eine Gesamtbewertung von 0 (Null), verfügte er über keine semantische Kompetenz in der Fremdsprache (entweder enthielten seine Sätze keine potentielle Bedeutung oder er hatte den Fragebogen nicht

Aufgrund der Analyse der Kodierer bzgl. der potentiellen Bedeutung der Sätze bzw. der semantischen Kompetenz der Probanden wurden Kennwerte der Verteilung berechnet: Maße der zentralen Tendenz und Dispersionsmaße bei semantischer Kompetenz in der Fremdsprache.

Tabelle 4.2-II stellt eine Übersicht über den Modalwert, den Median, den Mittelwert (AM), das Minimum, das Maximum sowie die Standardabweichung der Stichprobe bei der Analyse von Kodierer_1 bzw. Kodierer_2.

Tabelle 4.2-II: Kennwerte der Verteilung der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache

		pb_vpn_1	pb_vpn_2
N	**gültig**	**176**	**176**
	fehlend	**0**	**0**
Modus		**46,00**	**44,00**
Median		**38,00**	**39,00**
Mittelwert		**34,41**	**35,14**
Minimum		**4,00**	**6,00**
Maximum		**48,00**	**48,00**
Standardabweichung		**11,00**	**10,72**

Der Vergleich zwischen den Ergebnissen der Analyse der beiden Kodierer zeigt, dass Kodierer_1 tendenziell seltener potentielle Bedeutung den Sätzen der Probanden zuschreibt als Kodierer_2 (Median; Mittelwert sowie Minimum sind bei Kodierer_1 niedriger als bei Kodierer_2). Somit erzielen die Probanden bei der Untersuchung von Kodierer_1 niedrigere Kompetenzwerte im semantischen Bereich als bei Kodierer_2. Die Werte von Kodierer_1 streuen auch mehr bzw. sind weniger linear als bei Kodierer_2 (Standardabweichung 11,00>10,72).

Da bei beiden Kodierern sich der Modalwert (46,00 bzw. 44,00) eher beim Maximum befand und der Median (38,00 bzw. 39,00) größer als der Mittelwert (34,41 bzw. 35,14) war, lässt sich daraus schließen, dass die Probanden bei der Bearbeitung des Fragebogens über eine sehr hohe semantische Kompetenz verfügten.

Um zu überprüfen, ob subjektive Vorstellungen und Einsichten bei der Bewertung der potentiellen Bedeutung der Sätze bzw. der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache der Probanden eine Rolle spielten, wurden Korrelationsberechnungen durchgeführt. Somit konnte

---

ausgefüllt, so dass seine Kompetenz mit "0" bewertet wurde).

die Auswertungsobjektivität gemessen werden.[55]

Zwischen den Variablen **pb_vpn_1** bzw. **pb_vpn_2** ergab sich eine höchst signifikante (0,1%-Signifikanzniveau),[56] sehr hohe Korrelation → 0,975**.[57] Diese zeigt, dass die Bewertungen der beiden Kodierer fast immer übereinstimmten:[58] Wird ein Satz von einem Kodierer bewertet, wird seine Bewertung zu 95,06%[59] gleich wie beim anderen ausfallen. Unterschiede bei der Bewertung der semantischen Kompetenz der Probanden können hier in ca. 5% der Fälle auftreten. Da die Übereinstimmung der Ergebnisse höher als 80% lag, konnten die Ergebnisse der beiden Kodierer als objektiv erklärt werden.[60]

Die semantische Kompetenz der Probanden hing selten mit subjektiven bzw. persönlichen Einsichten und Vorstellungen der Kodierer zusammen.

4.2.2.3 Bewertung der interkulturellen Kompetenz bzgl. der Fremdsprache Deutsch

Die Probanden bewiesen interkulturelle Kompetenz, wenn sie kommunikative Absichten vermitteln konnten, die ihnen ermöglichten, mit deutschen Muttersprachlern sprachlich angemessen zu interagieren. Die Adäquatheit der durch die Äußerung vermittelten kommunikativen Intention bzw. Funktion in der vorgegebenen Kommunikationssituation wurde mit "1" bzw. "0" kodiert, je nachdem, ob die entnommene kommunikative Absicht angemessen war oder nicht.

Wie bei den Berechnungen bzgl. der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache[61] wurden die eingegebenen Daten bei den Variablen **k_** bei Kodierer_1 bzw. Kodierer_2

---

[55] Die Überprüfung der Objektivität eines quantitativen Tests kann empirisch über die durchschnittliche Korrelation der Ergebnisse verschiedener Testanwender durchgeführt werden. Liegt diese Korrelation nahe Eins, kann Objektivität angenommen werden. Vgl. dazu J. Bortz, N. Döring, 2002, S. 195.

[56] Statistische Tests sind signifikant, wenn eine sehr geringe Irrtumswahrscheinlichkeit (p) ermittelt wird. Diese drückt die Wahrscheinlichkeit aus, irrtümliche Aussagen zu treffen: Aussagen mit $p \leq 0,05$ nennt man signifikant, mit $p \leq 0,01$ sehr signifikant und mit $p \leq 0,001$ höchst signifikant. Bei einem signifikanten Test ($p \leq 0,05$) liegt z.B. die Wahrscheinlichkeit eine Fehlentscheidung zu treffen bei 5%. Vgl. A. Bühl, P. Zöfel, „Die Irrtumswahrscheinlichkeit p“, *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*, München, Pearson Studium, [8., überarbeitete und erweiterte Auflage] 2002, S. 110-112.

[57] Die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen wird Korrelationskoeffizient genannt und wird mit **r** symbolisiert. Verbal beschreiben die folgenden Abstufungen die Stärke des Zusammenhangs: bis 0,2 → sehr geringe Korrelation; bis 0,5 → geringe Korrelation; bis 0,7 → mittlere Korrelation; bis 0,9 → hohe Korrelation; über 0,9 → sehr hohe Korrelation. Vgl. A. Bühl, P. Zöfel, 2002, S. 318. Die Signifikanz des Ergebnisses wird duch ** gekennzeichnet.

[58] Der Korrelationskoeffizient liegt bei +1.

[59] Die Aussagekraft des Korrelationskoeffizienten wird auf der Basis von r^2 bestimmt. Wird r^2 mit 100 multipliziert, erhält man die Prozentzahl der erklärten Varianz. Somit wird die Prozentzahl der Varianz ermittelt, die hier die Übereinstimmung der Aussagen der Kodierer erklärt. In diesem Fall stimmen die Bewertungen der beiden Kodierer zu 95,06% überein; 4,94% der Unterschiede in den Bewertungen lassen sich dagegen auf subjektive Einstellungen der Kodierer zurückführen. Vgl. R. Albert, C. J. Koster, 2002, S. 137.

[60] Bei dieser Untersuchung wurde die erklärte Varianz bei 80% festgelegt, die intersubjektive bzw. objektive Bewertungen annehmen lässt. Somit können in bis zu 20% der untersuchten Fälle subjektive Einstellungen und Einsichten in die Bewertungen einfließen.

[61] Siehe oben „Bewertung der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch“, S. 137-139.

jeweils summiert. Variablen höherer Niveaus (**k_vpn_1** bzw. **k_vpn_2**) konnten somit gebildet werden. Diese symbolisierten die interkulturelle Kompetenz der Probanden auf der Basis der Bewertungen von Kodierer_1 bzw. Kodierer_2 (Summe der Kodiereinheiten, die interkulturelle Kompetenz erwiesen). Die Probanden konnten Kompetenzwerte von "0" bis "48" aufzeigen.

Aufgrund der Analyse der Kodierer bzgl. der Kontextbedeutung der Äußerungen bzw. der interkulturellen Kompetenz der Probanden wurden Kennwerte der Verteilung wie bei der Untersuchung der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache berechnet: Maße der zentralen Tendenz und Dispersionsmaße bei interkultureller Kompetenz.

Tabelle 4.2-III stellt eine Übersicht über den Modalwert, den Median, den Mittelwert, das Minimum, das Maximum sowie die Standardabweichung der Stichprobe bei der Analyse von Kodierer_1 bzw. Kodierer_2.

Tabelle 4.2-III: Kennwerte der Verteilung der interkulturellen Kompetenz

		k_vpn_1	k_vpn_2
N	**gültig**	**176**	**176**
	fehlend	**0**	**0**
Modus		**42,00**	**43,00**
Median		**36,50**	**38,00**
Mittelwert		**33,63**	**34,68**
Minimum		**6,00**	**7,00**
Maximum		**47,00**	**48,00**
Standardabweichung		**10,79**	**10,49**

Wie bei der Bewertung der semantischen Kompetenz zeigt der Vergleich zwischen den Ergebnissen der beiden Kodierer bzgl. der Analyse der interkulturellen Kompetenz, dass die Probanden bei Kodierer_1 niedrigere Ergebnisse erzielen als bei Kodierer_2. Das bedeutet, dass Kodierer_1 im kommunikativen Kontext seltener adäquate kommunikative Intentionen bzw. Funktionen erkannte als Kodierer_2. Bei allen Kennwerten sind die Werte bei Kodierer_1 niedriger als bei Kodierer_2 und die Bewertungen von Kodierer_1 streuen mehr als die von Kodierer_2 (Standardabweichung 10,79>10,49).

Gegenüber den Bewertungen bzgl. der semantischen Kompetenz sind hier bei interkultureller Kompetenz die Werte allgemein niedriger, sowohl bei Kodierer_1 als auch bei Kodierer_2. Insgesamt verschlechterten sich die Produktionen der Probanden auf der pragmatischen Ebene gegenüber der semantischen. Daraus ging hervor, dass die pragmatische Komponente des kommunikativen Handelns bzw. der Erwerb pragmatischer Kompetenzen im

Deutschen als Fremdsprache den Probanden mehr Schwierigkeiten bereitete als der Erwerb der semantischen Kompetenz.

Um die Auswertungsobjektivität zu überprüfen wurden Korrelationsberechnungen durchgeführt. Zwischen den Variablen **k_vpn_1** bzw. **k_vpn_2** ergab sich eine höchst signifikante (0,1%-Signifikanzniveau), sehr hohe Korrelation → 0,968**. Diese zeigt, dass die Bewertungen der beiden Kodierer fast immer übereinstimmten, sodass diese als objektiv betrachtet werden können.

Wird ein Satz von einem Kodierer bewertet, wird seine Bewertung zu 93,70% gleich wie beim anderen ausfallen. Unterschiede bei der Bewertung der interkulturellen Kompetenz der Probanden können bei ca. 6% der Fälle auftreten.

Die interkulturelle Kompetenz der Probanden hing selten mit subjektiven bzw. persönlichen Einsichten der Kodierer zusammen, weil ihre Ergebnisse eine sehr hohe Übereinstimmung aufweisen. Der Korrelationswert zeigt jedoch, dass diese Ergebnisse eher auseinander gehen als bei der Bewertung der semantischen Kompetenz.

4.2.2.4 Bewertung der Lesbarkeit der Schrift in der Fremdsprache Deutsch

Die Probanden konnten ihre kommunikativen Kompetenzen beweisen, wenn sie Texte schrieben, die für die Kodierer leserlich waren. Die Leserlichkeit der Äußerungen wurde mit "1" bzw. "0" kodiert, je nachdem, ob die Kodierer die Texte lesen konnten oder nicht.

Wie bei der Messung der semantischen und interkulturellen Kompetenz sowie bei der Bewertung der Reliabilität wurden die eingegebenen Daten bei den Variablen **s_** bei Kodierer_1 bzw. Kodierer_2 getrennt summiert. Variablen höherer Niveaus (**s_vpn_1** bzw. **s_vpn_2**) konnten somit gebildet werden. Diese symbolisierten die Fähigkeit der Probanden ihre kommunikativen Intentionen gemäß den Bewertungen von Kodierer_1 bzw. Kodierer_2 schriftlich zu vermitteln. Die Probanden konnten Kompetenzwerte von "0" bis "48" aufzeigen.

Aufgrund der Bewertung der Schrift der Probanden wurden Kennwerte der Verteilung wie bei der Untersuchung der oben aufgeführten Kompetenzen berechnet: Diese ergaben Maße der zentralen Tendenz und Dispersionsmaße.

Tabelle 4.2-IV stellt eine Übersicht über die berechneten Kennwerte der Verteilung der Daten bzgl. der Schrift bei Kodierer_1 bzw. Kodierer_2 dar.

Tabelle 4.2-IV: Kennwerte der Verteilung bzgl. der Bewertung der Lesbarkeit der Schrift der Probanden

		s_vpn_1	s_vpn_2
N	**gültig**	**176**	**176**
	fehlend	**0**	**0**
Modus		**48,00**	**48,00**
Median		**42,00**	**42,50**
Mittelwert		**38,14**	**38,23**
Minimum		**9,00**	**9,00**
Maximum		**48,00**	**48,00**
Standardabweichung		**10,34**	**10,42**

Bei der Bewertung der Schrift stimmen die Ergebnisse der beiden Kodierer fast immer überein. Das deutet darauf hin, dass die beiden Kodierer beim Erfassen der Texte ähnliche Schwierigkeiten hatten und in Zweifelsfällen gleiche Entscheidungen trafen.

Um die Auswertungsobjektivität zu überprüfen wurden Korrelationsberechnungen durchgeführt. Zwischen den Variablen **s_vpn_1** bzw. **s_vpn_2** ergab sich eine höchst signifikante (0,1%-Signifikanzniveau) sehr hohe Korrelation → 0,995**. Die Bewertung der Schrift kann daher als objektiv betrachtet werden. Wird ein Satz von einem Kodierer analysiert, wird seine Bewertung zu 99,00% gleich wie beim anderen ausfallen: Unterschiede können bei ca. 1% der Fälle auftreten. Die Bewertung der Schrift hing daher kaum mit subjektiven Einsichten der Kodierer zusammen.

4.2.2.5 Bewertung der pragmatisch-semantischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch

Die pragmatisch-semantische Kompetenz wurde anhand der Variablen *Semantik* (**se_**) gemessen. Die Probanden konnten ihre pragmatisch-semantische Kompetenz beweisen, wenn ihre Äußerungen keine semantischen Unangemessenheiten[62] enthielten. Diese Kompetenz wurde gemäß der Ausprägungen der Variablen *Semantik* (Anzahl der semantischen Unangemessenheiten) mit Werten von "1" (keine semantische Unangemessenheit) bis "5" (nicht verständlich) kodiert.[63] Die ordinalskalierten Werte, die aufgrund der Analyse der beiden Kodierer in SPSS eingegeben worden waren, wurden summiert und gemittelt: Folglich wurden Variablen höherer Niveaus (**se_mean1** bzw. **se_mean2**) gebildet. Die Mittelwerte stellten die pragmatisch-semantische Kompetenz der Probanden dar: Je höher die Mittelwerte waren, desto niedriger war die pragmatisch-semantische Kompetenz der Probanden. Diese

[62] Siehe oben “Semantische Unangemessenheiten: kognitive und linguistische Dimension in interimsprachlichen und interkulturellen Kommunikationssituationen“, S. 80 ff.
[63] Siehe Anhang_2/Forschungsprojekt/KodeplanSpss-Italia.doc. Die Merkmalausprägungen "Nicht lesbar" (6) und "Nicht ausgefüllt" (7) wurden hier nicht berechnet, weil sie keine pragmatisch-semantische Kompetenz

konnten Kompetenzwerte von "1" bis "5" aufzeigen.

Wie bei den Berechnungen bzgl. der semantischen und interkulturellen Kompetenz sowie der Leserlichkeit der Schrift wurden Kennwerte der Verteilung berechnet: Diese ergaben Maße der zentralen Tendenz und Dispersionsmaße bei pragmatisch-semantischer Kompetenz.

Tabelle 4.2-V stellt eine Übersicht über den Modalwert, den Median, den Mittelwert, das Minimum, das Maximum sowie die Standardabweichung der Stichprobe bei der Analyse von Kodierer_1 bzw. Kodierer_2.

Tabelle 4.2-V: Kennwerte der Verteilung der pragmatisch-semantischen Kompetenz

		se_mean1	se_mean2
N	**gültig**	**176**	**176**
	fehlend	**0**	**0**
Modus		**1,13**	**1,00**
Median		**1,2628**	**1,1667**
Mittelwert		**1,32**	**1,24**
Minimum		**1,00**	**1,00**
Maximum		**2,71**	**2,50**
Standardabweichung		**0,27**	**0,25**

Auch bei der pragmatisch-semantischen Kompetenz – wie bei den oben aufgeführten Kompetenzen – geht aus dem Vergleich zwischen den Ergebnissen von Kodierer_1 und Kodierer_2 hervor, dass die Probanden bei Kodierer_1 i.d.R. niedrigere Bewertungen erzielen als bei Kodierer_2. Kodierer_1 arbeitete verstärkt lexikalisch-semantische Einheiten heraus, die in den vorgegebenen Kommunikationssituationen unangemessen gebraucht wurden. Somit verschlechterte sich die pragmatisch-semantische Kompetenz der Probanden bei Kodierer_1.

Um die Auswertungsobjektivität zu überprüfen, wurden Korrelationsberechnungen durchgeführt. Zwischen den Variablen **se_mean1** bzw. **se_mean2** ergab sich eine höchst signifikante (0,1%-Signifikanzniveau), hohe Korrelation → 0,780**. Diese zeigt, dass die Bewertungen der beiden Kodierer häufig übereinstimmten, jedoch konnten diese nicht als objektiv betrachtet werden, denn der Korrelationswert war nicht sehr hoch.

symbolisieren. Ferner können anhand dieser Ausprägungen keine kognitiven Prozesse rekonstruiert werden.

Wird eine Äußerung von einem Kodierer bewertet, wird seine Bewertung bzgl. der pragmatisch-semantischen Kompetenz zu 60,84% gleich wie beim anderen ausfallen. Das bedeutet, dass bei ca. der Hälfte der Fälle Unterschiede auftreten können.

Da die Prozentzahl der erklärten Varianz (60,84%) eindeutig unter der festgelegten Prozentgrenze (80%) liegt, liegt es auf der Hand, dass die Feststellung der semantischen Unangemessenheiten bzw. die Bewertung der pragmatisch-semantischen Kompetenz sehr oft mit subjektiven bzw. persönlichen Einsichten der Kodierer zusammenhing. Missverständnisse in der Kommunikation können somit aufgrund von semantischen Unangemessenheiten leicht entstehen.[64]

4.2.2.6 Auswertungsobjektivität bei der Bewertung der pragmatisch-semantischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf verschiedenen Kompetenzebenen

Da bei der Messung der pragmatisch-semantischen Kompetenz (Variablen **se_mean1** bzw. **se_mean2**) subjektive Einsichten und Vorstellungen die Bewertung der Kodierer beeinflussten, wurden die verschiedenen Niveaus der pragmatisch-semantischen Kompetenz getrennt berechnet (*hohe pragmatisch-semantische Kompetenz* → keine semantische Unangemessenheit; *mittlere pragmatisch-semantische Kompetenz* → mit einer semantischen Unangemessenheit; *geringe pragmatisch-semantische Kompetenz* → mit zwei semantischen Unangemesseheiten; *sehr geringe pragmatisch-semantische Kompetenz* → mit mehr als zwei semantischen Unangemessenheiten; keine pragmatisch-semantische Kompetenz → nicht verständlich). Damit wurde darauf abgezielt, die Kompetenzebenen herauszuarbeiten, auf denen die Subjektivität der Kodierer am meisten den Inferenzprozess beeinflusste.

Über den COUNT-Befehl[65] wurden die Fälle gezählt, die bei den verschiedenen Messwerten in der Ordinalskala der **Variablen se_** vorkamen (z.B. die Häufigkeit des Auftretens zweier semantischen Unangemessenheiten in einer Äußerung bei einem Probanden). Somit wurde die pragmatisch-semantische Kompetenz in verschiedene Variablen aufgeteilt, die jeweils die Häufigkeit des Auftretens der Anzahl der semantischen Unangemessenheiten in den Äußerungen darstellten. Diese Variablen symbolisierten die verschiedenen Niveaus der pragmatisch-semantischen Kompetenz.

[64] Kognitive Prozesse, die zur Entstehung semantischer Unangemessenheiten in der interkulturellen Interaktion führen, sollen im Zusammenhang mit der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet werden.
[65] Anhand dieses Befehls werden die Häufigkeiten des Auftretens der zu untersuchenden Ausprägungen gezählt.

Die Bewertungen der beiden Kodierer wurden zuerst getrennt berechnet; daraufhin wurden die neuen Variablen bzgl. der Bewertungen von Kodierer_1 und Kodierer_2 korreliert:

(1) Keine semantische Unangemessenheit → *hohe pragmatisch-semantische Kompetenz* → Variablen **se1_k1** und **se1_k2** → höchst signifikante (0,1%-Signifikanzniveau), sehr hohe Korrelation → **0,968****;

(2) Mit einer semantischen Unangemessenheit → *mittlere pragmatisch-semantische Kompetenz* → Variablen **se2_k1** und **se2_k2** → höchst signifikante (0,1%-Signifikanzniveau), mittlere Korrelation → **0,661****;

(3) Mit zwei semantischen Unangemesseheiten → *geringe pragmatisch-semantische Kompetenz* → Variablen **se3_k1** und **se3_k2** → höchst signifikante (0,1%-Signifikanzniveau), geringe Korrelation → **0,444****;

(4) Mit mehr als zwei semantischen Unangemessenheiten → *sehr geringe pragmatisch-semantische Kompetenz* → Variablen **se4_k1** und **se4_k2** → höchst signifikante (0, 1%-Signifikanzniveau), geringe Korrelation → **0,252****;

(5) Nicht verständlich (wenn die Kodierer der Äußerung keine eindeutige kommunikative Funktion entnehmen konnten) → *keine pragmatisch-semantische Kompetenz* → Variablen **se5_k1** und **se5_k2** → höchst signifikante (0,1%-Signifikanzniveau), mittlere Korrelation → **0,577****.

Die Korrelationswerte verkleinerten sich, je mehr semantische Unangemessenheiten in den Äußerungen erfasst wurden (Variablen **se2_k1** und **se2_k2**; **se3_k1** und **se3_k2**; **se4_k1** und **se4_k2**): Traten semantische Unangemessenheiten auf, wurde die Übermittlung der kommunikativen Funktion gestört; dabei wurden die Bewertungen der Kodierer verstärkt subjektiv. Diese mussten die kommunikativen Funktionen erschließen und kompliziertere Deutungsprozesse einleiten.

Die mittlere Korrelation bei den Variablen **se5_k1** und **se5_k2** zeigte, dass die Ergebnisse der beiden Kodierer bei nicht verständlichen Äußerungen häufiger übereinstimmten als bei Äußerungen mit zwei bzw. mehreren semantischen Unangemessenheiten.

Als objektiv konnten nur die Bewertungen der Äußerungen betrachtet werden, die keine semantischen Unangemessenheiten enthielten. Sobald die Probanden lexikalisch-

semantische Einheiten gebrauchten, die in dem Kontext nicht konventionalisierte Bedeutungen hervorriefen, mussten die Kodierer die Texte erschließen, um im Kontext angemessene kommunikative Intentionen rekonstruieren zu können. Dazu konnten sie keine geläufigen kognitiven Rezeptionsmuster einsetzen, so dass subjektive Einsichten und Vorstellungen in die Analyse hineinfließen konnten.

4.2.2.7 Durchschnittliche semantische Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch, interkulturelle Kompetenz sowie pragmatisch-semantische Kompetenz der Probanden. Objektive Ergebnisse bei der Bestimmung der Fehlertypologie

Durch die Analyse der Äußerungen bewerteten die beiden Kodierer Kompetenzen der Probanden bei der fremdsprachlichen Produktion auf Deutsch in bestimmten kommunikativen Situationen. Anhand von Korrelationsberechnungen wurde die Auswertungsobjektivität überprüft: Wenn sich eher geringe Korrelationen ergaben, bedeutete dies, dass die beiden Kodierer die Äußerungen unterschiedlich bewertet hatten. Sie setzten unterschiedliche Rezeptionsstrategien beim Erfassen der Inhalte ein und kamen zu unterschiedlichen Deutungen. Bei den Untersuchungsfeldern, bei denen sich eher geringe Korrelationswerte ergaben, hätten somit leichter Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation auftreten können.

Die Bewertungen der Kodierer, die sehr hohe Korrelationswerte (über 0,900) ergaben bzw. bei denen die Prozentzahlen der erklärten Varianz bei und über 80% lagen, konnten als objektiv erklärt werden. Die Ergebnisse der beiden Kodierer stimmten dabei in 80% der Fälle überein. Missverständnisse konnten eher selten entstehen. Objektive Bewertungen setzten somit intersubjektive Angaben voraus.

Auf der statistischen Ebene konnten durch Mittelung der objektiven Daten bei Kodierer_1 und Kodierer_2 neue Variablen kreiert werden. Diese symbolisierten anhand der Mittelwerte diejenigen Messwerte, die sich am wahrscheinlichsten der Wirklichkeit annäherten.

Die Variablen beider Kodierer bzgl. der potentiellen Bedeutung der Sätze (**pb_vpn_1** und **pb_vpn_2**), der Angemessenheit der Äußerungen im kommunikativen Kontext (**k_vpn_1** und **k_vpn_2**), der Leserlichkeit der Schrift (**s_vpn_1** und **s_vpn_2**) sowie der pragmatisch-semantischen Kompetenz (**se1_k1** und **se1_k2**) wurden gemittelt. Neue Variablen wurden somit berechnet. Diese stellten die wahrscheinlicheren Kompetenzen der Probanden dar:

– **pb_vpn_1** und **pb_vpn_2** → PB_VPN → *Semantische Kompetenz in der Fremdsprache*;
– **k_vpn_1** und **k_vpn_2** → K_VPN → *Interkulturelle Kompetenz*;

– **s_vpn_1** und **s_vpn_2** → S_VPN → *Lesbarkeit der Schrift*;

– **se1_k1** und **se1_k2** → SE1_VPN → *Pragmatisch-semantische Kompetenz*.

4.2.2.8 Messung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch

Die Kodierer untersuchten semantische und pragmatische Bedeutungen bei der Vermittlung der kommunikativen Funktion in den fremdsprachlichen Produktionen der Probanden. Sie bewerteten dabei produktive Kompetenzen, die die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache der Probanden charakterisierten.

Die Probanden konnten kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache belegen, wenn die Kodierer ihre Schrift lesen (*Schrift*) und somit ihre Äußerungen bewerten konnten.[66] Sie verfügten über kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache, wenn sie Äußerungen produzierten, die potentielle Bedeutung enthielten und eine angemessene kommunikative Funktion in der vorgegebenen kommunikativen Situation vermittelten (*Potentielle Bedeutung* und *Kontext*).

Auf der Basis der eingegebenen Daten bzgl. der Bewertungen der Kodierer der semantischen sowie pragmatischen Inhalte der Äußerungen konnten die Produktionskompetenzen der Probanden auf der quantitativen Ebene ausgerechnet werden. Wenn die Bewertungen beider Kodierer objektiv durchgeführt wurden, konnten die Ergebnisse von Kodierer_1 und Kodierer_2 gemittelt werden: Somit wurden wahrscheinlichere Kompetenzwerte der Probanden berechnet werden.

Die Ergebnisse von Kodierer_1 und Kodierer_2 bzgl. der Variablen *Potentielle Bedeutung*, *Kontext* und *Schrift* (PB_VPN; K_VPN; S_VPN) wurden summiert und gemittelt. Damit wurde die neue Variable *Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache* (**kk_**) gebildet, die die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache der Probanden symbolisierte. Diese misst den Stand der Interimsprache der Schüler bzw. der kommunikativen Effektivität ihrer Äußerungen in der interkulturellen Kommunikation zum Zeitpunkt der Erhebung.

Tabelle 4.2-VI stellt eine Übersicht über den Modalwert, den Median, den Mittelwert, das Minimum, das Maximum sowie die Standardabweichung der Stichprobe bei der Analyse der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache der Probanden dar.

[66] Die Probanden verfügen über kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache, wenn sie Äußerungen produzierten, die eine potentielle Bedeutung enthalten, als angemessen im vorgegebenen Kontext bewertet sowie mit einer lesbaren Schrift geschrieben werden. Siehe oben „Analyse von Produktionskompetenzen in der

Tabelle 4.2-VI: Kennwerte der Verteilung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache

		kk_vpn
N	**gültig**	**176**
	fehlend	**0**
Modus		**45,00**
Median		**39,75**
Mittelwert		**35,70**
Minimum		**7,50**
Maximum		**47,50**
Standardabweichung		**10,47**

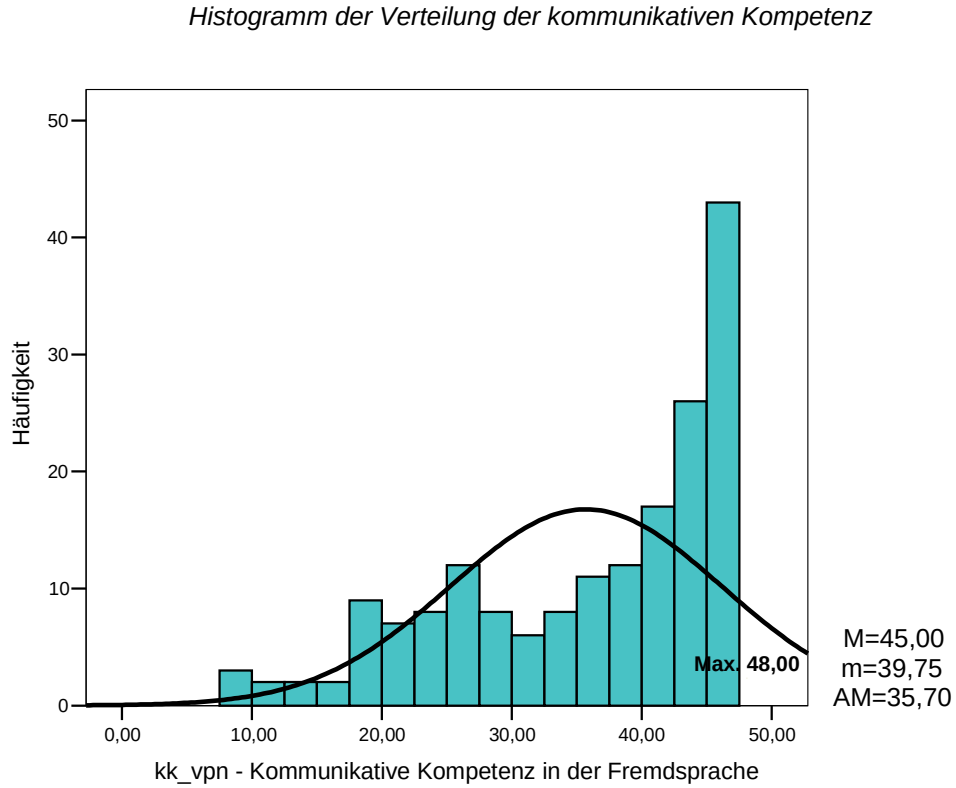
Der Modalwert (45,00) befand sich eher beim Maximum und der Median (39,75) war größer als der Mittelwert (35,70). Daraus lässt sich schließen, dass die Mehrheit der Probanden bei der Bearbeitung des Fragebogens über eine sehr hohe kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache verfügte.[67]

Fremdsprache“, S. 102 ff.

[67] Weitere Explorationen der Daten bzgl. der kommunikativen Kompetenz in den verschiedenen Klassen befinden sich im Anhang_2/WeitereBerechnungen/KK-in-Klassen.doc. Die Ergebnisse zeigen, dass der Erwerb der kommunikativen Kompetenz stark lernkontextabhängig ist.
Misst man die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache ohne die Klassen **Zn** und **A**, in denen das Sprachmaterial erst am Anfang des darauf folgenden Schuljahres erhoben wurde, ergeben sich dennoch ähnliche Verteilungswerte. Siehe Anhang_2/SPSSDatenStpITA-Diss/datavpn_dtkod-Zn+A.sav, Output-Zn+AFrequency.spo sowie Output-Zn+A.spo.
Der T-Test über den Mittelwertunterschied (N>30) in den verschiedenen Lerngruppen (Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache) ergab bei besseren Kompetenzwerten der Probanden mit Deutsch als 2. Fremdsprache (im ersten Lernjahr) keine signifikanten Unterschiede. Da das Signifikanzniveau jedoch knapp über 5% (p=0,08) lag, konnte angenommen werden, dass Probanden mit Deutsch als 2. Fremdsprache tendenziell über eine bessere kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache verfügten. Weitere Untersuchungen können somit mit dem Ziel durchgeführt werden, Ursachen bzw. didaktische Lösungen zu diesem Ergebnis zu ermitteln.

4.2.2.8.1 Verteilung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch

Abb. 4.2.I: Histogramm der Verteilung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch



Es ergibt sich keine Normalverteilung:[68] Der Mittelwert und der Modalwert gehen auseinander und es bildet sich eine linksschiefe bzw. rechtssteile Verteilung.[69] Die Stichprobendaten weisen sehr große Unterschiede bei den Leistungen der Probanden auf: Relativ schlechte Kompetenzwerte ziehen den Mittelwert (AM=35,81) nach unten, der Modalwert liegt dagegen beim Maximum. Die Testergebnisse konzentrieren sich um Werte unterhalb des Mittelwertes sowie um den Modalwert, sodass zwei Kompetenzniveaus bei den Probanden bzw. zwei Leistungsgruppen erkannt werden können.[70] Dies zeigt, dass einige Untersuchungsteilnehmer nicht alle Testaufgaben bearbeiten konnten:[71] Nicht alle kommunikativen Situationen können somit als inhaltsvalide[72] betrachtet werden. Diese sind

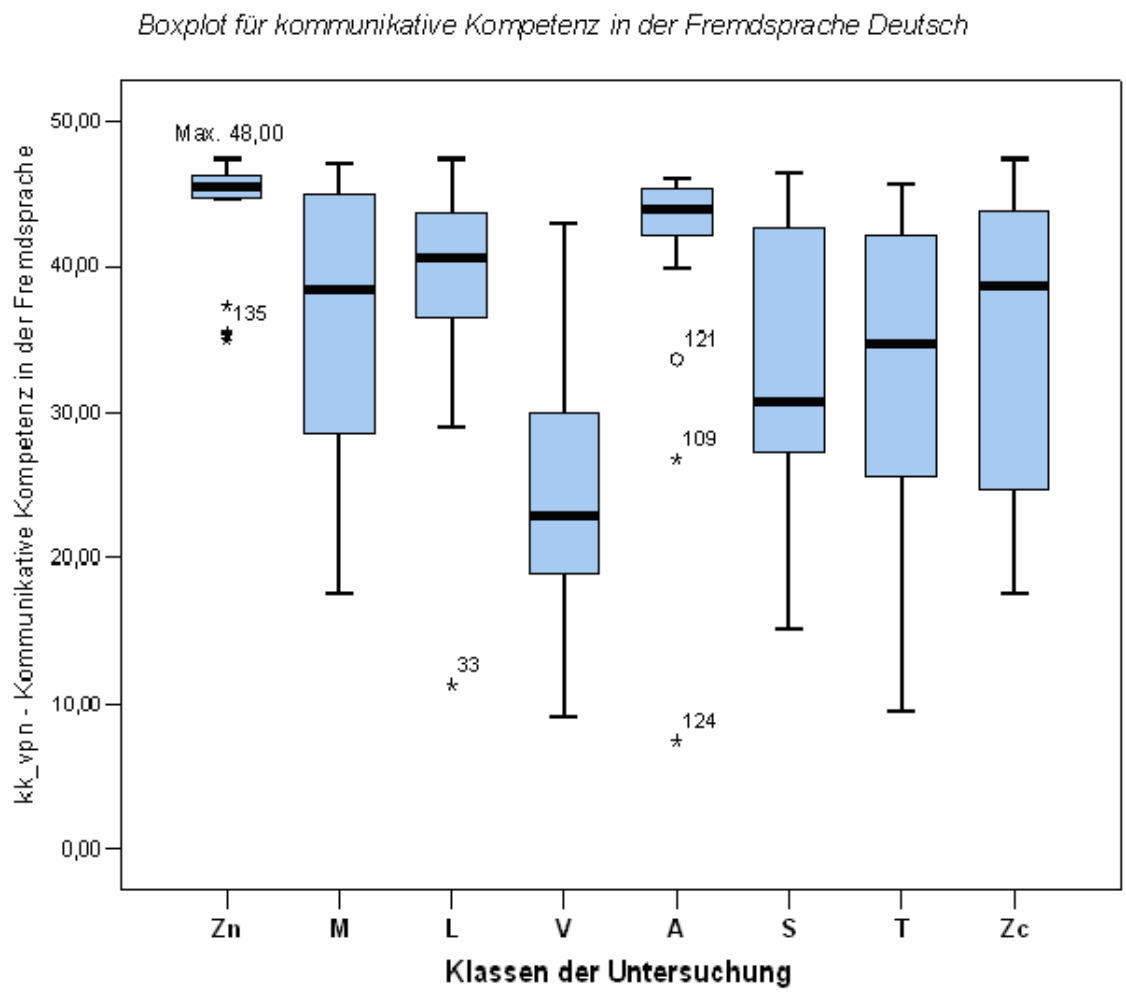
[68] Verteilungsfunktion, die vom Mathematiker C.F. Gauß entwickelt wurde. Normalverteilte Testwerte sind erstrebenswert, weil viele inferenzstatistische Verfahren normal verteilte Werte voraussetzen. Vgl. O. Schilling, 1998, S. 90-96.
[69] O. Schilling, 1998, S. 47.
[70] Betrachtet man das Histogramm, könnten zwei Normalverteilungen erkannt werden: Einerseits konzentrieren sich Werte um die 26-28, andererseits um den Modalwert 45.
[71] Probanden, die niedrige Kompetenzwerte erzielen, ergänzten den Fragebogen nur teilweise.
[72] Inhaltliche Validität liegt vor, wenn das Material, das im Test verwendet wird, eine repräsentative Auswahl dessen ist, was getestet werden muss bzw. gelernt oder gelehrt wurde. Vgl. R. Albert, C. J. Koster, 2002, S. 14 sowie A. Diekmann, 1995, S. 224-225. Da nicht alle Aufgaben von allen Probanden bearbeitet werden konnten,

für die Stichprobe nicht repräsentativ.

4.2.2.8.2 Kommunikative Kompetenz in den Klassen der Untersuchung

Anhand eines Boxplots[73] wurden Unterschiede in der zentralen Tendenz in den verschiedenen Klassen bzgl. der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache veranschaulicht.

Abb. 4.2.II: Boxplot für kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache in den verschiedenen Klassen



Die Boxen zeigen, dass sich die Interquartilbereiche[74] der Klassen **M**, **L**, **S**, **T** sowie

ist anzunehmen, dass Kompetenzen anhand des Fragebogens erhoben wurden, die einige Probanden nicht erworben hatten, bzw. einige Probanden nicht genügend Zeit hatten, um den Fragebogen vollständig auszufüllen. Zur Entwicklung des Fragebogens siehe oben "Kommunikative und semantische Kompetenz bei der Befragung", S. 90 ff.

[73] Box-Plots sind graphische Darstellungen, die Auskünfte über die zentrale Tendenz und die Verteilungsform in komprimierter Weise geben. Vgl. dazu J. Bortz, N. Döring, 2002, S. 379. Die innere Linie stellt den Median dar. Außerdem werden hier der kleinste und der größte Wert markiert: Werte, die mehr als drei Kastenlängen außerhalb liegen, werden mit einem Stern gekennzeichnet; Werte, die mehr als anderthalb Kastenlängen außerhalb liegen, werden mit einem Kreis markiert. Vgl. A. Bühl, P. Zöfel, 2002, S. 218-219.

[74] Interquartilbereiche erfassen die Streubreite der mittleren 80% bzw. 50% der Fälle, Extremwerte werden daher

Zc überschneiden und − außer der Klasse **L** − ähnliche Streubreiten aufweisen. Deutliche Unterschiede im Erwerbsstand der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache sind in den Klassen **Zn**, **A** und **V** zu erkennen: Die Boxen dieser drei Klassen befinden sich außerhalb der Interquartilbereiche der anderen Untersuchungsklassen.

Das deutet darauf hin, dass sich das Niveau der Probanden bzgl. der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache aus den Klassen **Zn**, **A** und **V** deutlich vom allgemeinen Kompetenzstand in den anderen Klassen unterscheidet.

4.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse des Sprachmaterials in der Fremdsprache Deutsch und Ausblick

Anhand der explorativen Untersuchung des Datenmaterials konnten Aspekte der interkulturellen Kommunikation festgestellt werden, die bei der Verständigung zwischen italienischsprachigen Schülern, die Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache lernen, und Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache sowie beim Erwerb der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache eine Rolle spielen. Auf der Basis der Bewertung der Kodierer von sprachlichen und pragmatischen Inhalten der interimsprachlichen Produktionen der Probanden konnten semantische und pragmatische Kompetenzen gemessen und somit Elemente, die die Interaktion zwischen Lernenden der 1. Klasse der *Scuola secondaria superiore* und Muttersprachlern der von den Schülern gelernten Fremdsprache charakterisieren, herausgefiltert werden.

Um die Kompetenzen der Probanden zu messen, wurden die Ergebnisse der beiden Kodierer korreliert. Damit konnte festgelegt werden, ob ihre Bewertungen objektiv durchgeführt wurden bzw. ob diese von subjektiven Einstellungen und Einsichten in der Rezeption interimsprachlicher Produktionen beeinflusst wurden.

Bei der Bewertung der *potentiellen Bedeutung* der Äußerungen bzw. der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache der Probanden wurden die Ergebnisse der Kodierer als objektiv bewertet (r = 0,975**): Ihre Ergebnisse stimmten zu 95,06% überein. Somit konnte angenommen werden, dass die Bewertung der potentiellen Bedeutung auf Elementen beruhte, die konstant zur Entstehung der propositionalen Bedeutung beitrugen bzw. die intersubjektiv nachvollziehbar waren.

Anhand der Variable *Kontext* wurde die interkulturelle Kompetenz der Probanden gemessen. Die Ergebnisse der Kodierer wurden ebenso korreliert und als objektiv (r = 0,968**) bewertet. Die Übereinstimmung der Ergebnisse der beiden Kodierer sank hier auf 93,70%. Dies ließ vermuten, dass die Subjektivität der Kodierer bei pragmatischen

---

nicht berücksichtigt.

Elementen der Kommunikation stärker den Bewertungsvorgang bestimmte als bei der semantischen Kompetenz.

Da die Korrelationsergebnisse bzgl. der Bewertung der interkulturellen Kompetenz gegenüber der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache niedriger waren, konnte man feststellen, dass der Erwerb pragmatischer Kompetenzen schwieriger ist als der Erwerb semantischer Kompetenz.

Die Korrelation bzgl. der Bewertung der *Schrift* der beiden Kodierer ergab objektive Ergebnisse (r = 0,995**) und ihre Angaben stimmten zu 99% überein. Bei dieser Variablen wurden keine weiteren Berechnungen durchgeführt, weil ihre Merkmale nur im Zusammenhang mit der schriftlichen kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache von Bedeutung sind.

Durch die Berechnungen bzgl. der pragmatisch-semantischen Kompetenz in der Fremdsprache konnte man erkennen, dass ihre Bewertung eng mit der Subjektivität der Kodierer zusammenhing. Die Ergebnisse stimmten aufgrund der Korrelationsberechnungen zu 60,84% überein. Die Berechnungen bzgl. verschiedener Niveaus der pragmatisch-semantischen Kompetenz ergaben, dass die Übermittlung der kommunikativen Intention bei ansteigender Anzahl der semantischen Unangemessenheiten in den Äußerungen immer schwieriger wurde:[75] Die Kodierer mussten immer kompliziertere Deutungsprozesse einleiten, die von subjektiven Einsichten charakterisiert wurden. Da die Kodierer oft zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen, lässt dies annehmen, dass durch semantische Unangemessenheiten in der interkulturellen Kommunikation leicht Missverständnisse entstehen können.

Durch Mittelung der Variablen *potentiellen Bedeutung*, *Kontext* und *Schrift* wurde die Variable *kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache* gebildet. Anhand eines Histogramms konnte die Verteilung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache in der Stichprobe veranschaulicht werden. Man konnte erkennen, dass sich bei der Bearbeitung des Fragebogens tendenziell zwei Leistungsgruppen bildeten. Die Mehrheit der Probanden erreichte eher hohe Kompetenzwerte und hatte die Mehrheit der Testaufgaben bearbeitet. Probanden, die eher niedrige Bewertungen erzielten, hatten nur Teile des Fragebogens ausgefüllt.

Durch einen Boxplot wurde die Stichprobe hinsichtlich der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache untersucht. Die Boxen zeigten an, dass die untersuchten

[75] Die Korrelationswerte verkleinerten sich beim Zunehmen der Anzahl der semantischen Unangemessenheiten. Siehe oben „Auswertungsobjektivität bei der Bewertung der pragmatisch-semantischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf verschiedenen Kompetenzebenen“, S. 144 ff.

Klassen über ganz unterschiedliche Kompetenzniveaus im Erwerb der kommunikativen Kompetenz verfügten. Die Klassen **M**, **L**, **S**, **T** sowie **Zc** wiesen sehr ähnliche Kompetenzniveaus auf: Klasse **Zn** sowie Klasse **A** unterschieden sich deutlich im oberen, Klasse **V** dagegen im niedrigen Bereich. Somit konnte angenommen werden, dass der Erwerb der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache lernkontextabhängig ist. Dieses Ergebnis kann für zukünftige qualitative Untersuchungen bzgl. der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache berücksichtigt werden, um kontextuelle Bedingungen des Deutschunterrichts herauszuarbeiten, die die Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache fördern.

Durch die quantitative Analyse des Sprachmaterials wurde außerdem die Reliabilität der Testaufgaben überprüft. Der Fragebogen erwies sich als reliabel, weil die vordefinierten kommunikativen Funktionen bei den Testaufgaben meistens erhoben werden konnten. Die Bewertungen der Kodierer bei den meisten Testaufgaben wurden als objektiv betrachtet.

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zeigen, dass die Probanden, die über eine bessere kommunikative Kompetenz verfügen, i.d.R. in der Mehrheit der im Fragebogen angebotenen kommunikativen Situationen so interagieren, dass sie ihre kommunikativen Intentionen vermitteln können.[76] Diese Probandengruppe kann fast alle Testaufgaben bearbeiten und kommunikative Funktionen vermitteln, wie Muttersprachler dies in derselben Situation tun würden. Die leistungsschwächeren Probanden konnten vor allem die ersten Aufgaben im Fragebogen bearbeiten. Aufgrund der Leistungen dieser Probanden büßten die Testaufgaben an Inhaltsvalidität bzw. an Reliabilität ein.

Durch die quantitative Analyse konnte die Zentralität der pragmatisch-semantischen Kompetenz in der interkulturellen Kommunikation herausgearbeitet werden. Durch semantische Unangemessenheiten wird die Vermittlung der kommunikativen Intention gestört, so dass die muttersprachlichen Interagierenden nicht konventionalisierte Inferenzen ziehen müssen, um die Absicht der fremdsprachlichen Kommunikationspartner zu rekonstruieren. Diese sind von ihrer Subjektivität geprägt und somit können Missverständnisse entstehen.

Aufgrund der Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse wird die qualitative Analyse des Sprachmaterials darauf abzielen, pragmatische sowie kontextuelle bzw. situative Elemente zu isolieren, die zur Aktualisierung der Bedeutungen führen. Somit sollen Informationen zur Förderung interkultureller bzw. kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache für den Deutschunterricht als Fremdsprache herausgearbeitet werden.

[76] Siehe oben „Verteilung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch“, S. 149-150.

4.3 BESCHREIBUNG DER BADEN-WÜRTTEMBERGISCHEN STICHPROBE

Das Sprachmaterial zur Untersuchung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache in interkulturellen Kommunikationssituationen bei Schülern des Gymnasiums mit Italienisch als 3. Fremdsprache[77] wurde an sechs allgemein bildenden Gymnasien des Bundeslandes Baden-Württemberg[78] erhoben. Die Probanden befanden sich in der 9. Klasse, d.h. am Ende ihres ersten Lernjahres des Italienischen. Sie hatten in der 5. Klasse mit Englisch (1. Fremdsprache) begonnen. In der 7. kam Französisch bzw. Latein als 2. Fremdsprache dazu.

Die Fragebögen wurden in acht neunten Klassen[79] bearbeitet, die von acht unterschiedlichen Fachlehrern in Italienisch unterrichtet wurden.

Da keine Studien über den Kompetenzerwerb in der Fremdsprache Italienisch am Gymnasium in Baden-Württemberg vorlagen,[80] wurden die Daten explorativ untersucht.

Die Erhebung fand am Ende des Schuljahres 1998-99 statt. Insgesamt wurden in den acht neunten Klassen 147 Probanden befragt.

Tab. 4.3-I Übersicht über die Durchführung der Erhebung

Da die Erhebung gegen Ende des Schuljahres stattfand, wurden die Lehrer darum gebeten – wenn es stundenplanmäßig möglich war – die Fragebögen in den ersten

[77] Insgesamt boten im Schuljahr 1998-1999 siebenundzwanzig Gymnasien in Baden-Württemberg Italienisch als 3. Fremdsprache an. Alle wurden bei der Vorbereitung der Erhebung angeschrieben. Lehrer aus sechs von diesen Gymnasien erklärten sich bereit, die Befragung in ihren Klassen durchzuführen. Siehe Anhang_2/ ForschungsprojektVorstellungProjekt.doc. Man ging hier jedoch von drei Erhebungen aus, um Produktionsstrategien in der Fremdsprache bei der Bearbeitung verschiedener Übungs- bzw. Aufgabentypen untersuchen zu können. Da die Zielsetzung bei der Untersuchung des Sprachmaterials auf Deutsch in der autonomen Provinz Trient aufgrund der ersten Ergebnisse der Analyse der Materialien neu festgestellt wurde, wurden dementsprechend die Forschungsziele auch hier geändert. Somit fokussiert auch diese Untersuchung auf das Sprachmaterial, das während der ersten Erhebung erhoben wurde. Siehe oben „Beschreibung der trientinischen Stichprobe", S. 121 ff.

[78] Die Erhebung wurde in folgenden Gymnasien durchgeführt: Königin-Katharina-Stift-Gymnasium in Stuttgart, Quenstedt-Gymnasium in Mössingen, Schönbuch-Gymnasium in Holzgerlingen, Hans-Thoma-Gymnasium in Lörrach, Droste-Hülshoff-Gymnasium in Freiburg und Gymnasium Renningen in Renningen. Somit befanden sich eine Schule in der Landeshauptstadt Stuttgart, zwei Schulen in Kleinstädten im Großraum Stuttgart (Holzgerlingen und Renningen), eine im Großraum Tübingen-Reutlingen (Mössingen), eine Schule in Freiburg und eine Schule im peripheren Gebiet im Süden des Landes Baden-Württemberg (Lörrach).

[79] Um den Datenschutz für die Schüler und die Lehrer zu gewährleisten, werden die acht teilnehmenden Klassen in der Untersuchung durch Codes verschlüsselt.

[80] Bei der Wahl der Stichprobe wurde – wie beim Forschungsprojekt im Trentino – angenommen, dass Schüler auf derselben Klassenstufe an verschiedenen Gymnasien mit Italienisch als 3. Fremdsprache über ähnliche kognitive, emotionale und kommunikative Fähigkeiten sowie ähnliches Vorwissen verfügen, die es ihnen ermöglichen, die in den Bildungsplänen vorgesehenen kommunikativen Kompetenzen in der Fremdsprache zu erwerben. Merkmale wie z.B. die Unterrichtsmethoden oder die angewandten Lehrwerke wurden bei der Wahl der Stichprobe nicht berücksichtigt. Zudem lagen keine Untersuchungen vor, die Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen und der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache von Schülern der 9. Klasse am allgemein bildenden Gymnasium mit Italienisch als 3. Fremdsprache belegten. Ferner bestand das Ziel der Untersuchung in erster Linie darin, die von Schülern erworbene Kommunikationsfähigkeit in interkulturellen Kommunikationssituationen zu messen sowie kognitive Aspekte der Entstehung ihrer Interimsprachen herauszuarbeiten.

Unterrichtsstunden bearbeiten zu lassen.[81] Wie es in den Hinweisen empfohlen wurde, fand die Erhebung innerhalb der ersten drei Unterrichtsstunden in vier Klassen (**Ca**, **Fr**, **St** und **Mr**) statt. In den übrigen vier Klassen (**Bl**, **Zl**, **Am** und **Bg**) wurden die Fragebögen vorwiegend gegen Mittag bearbeitet.

Tab. 4.3-I: Übersicht über die Durchführung der Erhebung

Klasse	1. Fremdsprache/ 2. Fremdsprache	Anzahl der Vpn	Datum der Erhebung	Uhrzeit
Ca	Französisch Latein	22 06	20.07.1999	07:45- 08:30 Uhr
Bl	Französisch	14	06.07.1999	10:00- 10:45 Uhr
Zl	Französisch	15	06.07.1999	10:40- 11:25 Uhr
Fr	Französisch Latein	12 13	08.07.1999	08:35- 09:20 Uhr
Am	Französisch	12	19.07.1999	10:30- 11:15 Uhr
Bg	Französisch Latein	5 4	16.07.1999	12:15- 13:00 Uhr
St	Französisch Latein	22 2	09.07.1999	07:50- 08:35 Uhr
Mr	Französisch Latein	16 4	14.07.1999	07:40- 08:25 Uhr
	gesamt	147		

Tab. 4.3-II Geschlechteranteil bei der Stichprobe

Tabelle 4.3-II gibt einen Überblick über den Anteil von männlichen und weiblichen Probanden: Die Stichprobe bestand hauptsächlich aus Schülerinnen (77,6%). Der größere weibliche Anteil bei der Stichprobe zeigt, dass Italienisch als 3. Fremdsprache tendenziell von Schülerinnen gewählt wurde.[82]

[81] Siehe Anhang_1/HinweiseLehrerD.pdf.
[82] Da keine Daten über den Geschlechteranteil der Schüler am Gymnasium vorhanden waren, kann die Zusammensetzung der Stichprobe nur eine Tendenz ausdrücken.

Tab. 4.3-II: Geschlechteranteil bei der Stichprobe

	Häufigkeit	Prozent
männlich	**33**	**22,4**
weiblich	**114**	**77,6**
gesamt	147	100,0

Tab. 4.3-III Anteil der Probanden mit Französisch bzw. Latein als 2. Fremdsprache

Tabelle 4.3-III zeigt den Anteil der Probanden auf, die Französisch bzw. Latein als 2. Fremdsprache lernten.[83] Neben Englisch lernte nur ein Fünftel der Probanden (19,7%) Latein als 2. Fremsprache.[84]

Tab. 4.3-III: Anteil der Probanden mit Französisch bzw. Latein als 2. Fremdsprache

	Häufigkeit	Prozent
Französisch	**118**	**80,3**
Latein	**29**	**19,7**
gesamt	147	100,0

Durch die Befragung von Schülern die Französisch bzw. Latein als 2. Fremdsprache lernen, wurde darauf abgezielt, mögliche Unterschiede im Erwerb der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache herauszuarbeiten. Aufgrund der zweiten Fremdsprache können sich unterschiedliche Interimsprachen bilden, die in der interkulturellen Kommunikation zu unterschiedlichen Störungen führen können.

Tab. 4.3-IV Muttersprachenanteil bei der Stichprobe

Tabelle 4.3-IV stellt eine Übersicht über den Anteil der Muttersprachen der Probanden bei der Stichprobe dar. Die Mehrheit gab an, Deutsch als Muttersprache zu haben (84,4%). Ungefähr 16% der Probanden hatte dagegen eine andere Muttersprache, davon nur zwei Italienisch.

[83] Die 1. Fremdsprache war bei den Probanden immer Englisch.
[84] Siehe oben „Richtlinien in Baden-Württemberg“, S. 41 ff.

Tab. 4.3-IV: Muttersprachenanteil bei der Stichprobe

	Häufigkeit	Prozent
Deutsch	**124**	**84,4**
Italienisch	**2**	**1,4**
Griechisch	**1**	**0,7**
Rumänisch	**2**	**1,4**
Albanisch	**1**	**0,7**
Polnisch	**2**	**1,4**
Russisch	**2**	**1,4**
Türkisch	**2**	**1,4**
Kroatisch	**6**	**4,1**
Persisch	**1**	**0,7**
Spanisch	**3**	**2,0**
Tschechisch	**1**	**0,7**
gesamt	147	100,0

4.4 QUANTITATIVE INHALTSANALYSE DES SPRACHMATERIALS AUF ITALIENISCH: DATENAUSWERTUNG[85]

Das von den Probanden bei der Bearbeitung des Fragebogens produzierte Sprachmaterial wurde von muttersprachlichen Kodiererinnen[86] untersucht. Diese hatten kommunikative und semantische Aspekte der Äußerungen der Probanden zu bewerten.

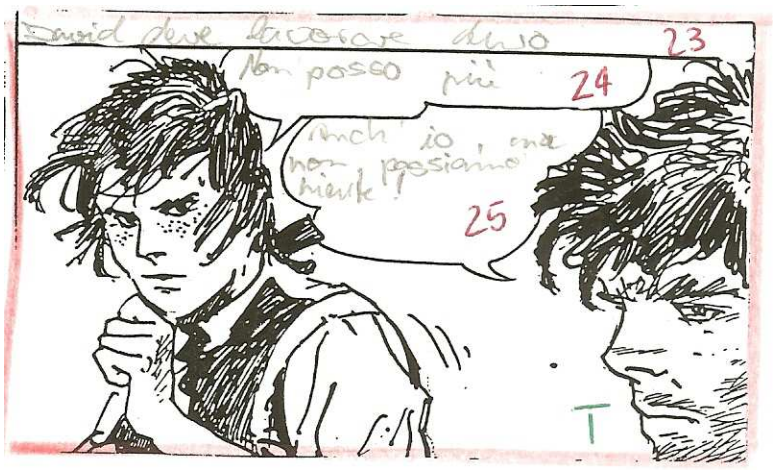
Die Analyse des Sprachmaterials auf Italienisch wurde auf der Basis desselben Kategoriensystems durchgeführt wie das Sprachmaterial auf Deutsch. D.h. die italienischen Kodiererinnen hatten dieselben *Items* zu beantworten wie die deutschen Kodierer bzw. sie hatten dieselben Elemente der Bedeutung von semantisch unangemessen gebrauchten Einheiten zu kodieren.[87] Ferner mussten sie sprachliche Funktionen und kontextabhängige Elemente herausarbeiten, die bei der Erfassung von Bedeutungen und kommunikativen Intentionen den Rezeptionsprozess mitbestimmten.

Das gesamte Sprachmaterial auf Deutsch wurde von einer Kodiererin und einem Kodierer analysiert, die das Sprachmaterial der ganzen Stichprobe untersuchten. In Italien war es nicht möglich, zwei geeignete Kodierer zu finden, die die Analyse des gesamten Materials zweifach durchführen konnten. Das Sprachmaterial auf Italienisch wurde somit von neun italienischen Kodiererinnen analysiert: Sechs Kodiererinnen untersuchten jeweils das von

[85] Zu den Zielen der quantitativen Inhaltsanalyse siehe oben „Quantitative Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch: Datenauswertung“, S. 125 ff.
[86] Es wird hier die weibliche Form verwendet, weil die Materialien auf Italienisch ausschließlich von muttersprachlichen Kodiererinnen untersucht wurden.
[87] Siehe oben „Variablen bei der quantitativen Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch“, S. 126 ff. Die Kategorien bei der Analyse des Sprachmaterials wurden ins Italienische wie folgt übertragen: Potentielle Bedeutung → *Significato potenziale*, Kontext → *Contesto*, Bildinterpretation → *Interpretazione illustrazione*, Schrift → *Calligrafia*, Sprechblase → *Fumetto*, Wort → *Termine/Parola*, Denotation → *Denotazione*, Intendierte Bedeutung → *Significato presunto*, Referenz → *Referenza* und Rekonstruktion → *Ricostruzione*.

einer Klasse produzierte Sprachmaterial, eine Kodiererin das Material von zwei Klassen, eine Kodiererin das Sprachmaterial von drei Klassen und eine Kodiererin das Material von fünf Klassen.

Beispiel der Kodierung: *Semantische Kompetenz in der Fremdsprache*
Proband 106; 2. Fremdsprache: Französisch – Bild T; Sprechblase 24; Kodiererin_2 (A)[88]



23 *David deve lavorare duro*

24 *Non posso più*

25 *Anch'io, ma non possiamo niente!*

Illustrazione T

Fum. 24:
Sign. pot.: ☒ sì ☐ no
Contesto: ☐ sì ☒ no
Interpret. illustr.: ☐ sì ☒ no
Calligr.: ☒ sì ☐ no

Fum.	Termine	Denotazione	Significato presunto	Referenza	Ricostruzione
24	*potere*	*riuscire*	*resistere, farcela*	*potere*	*Non ce la faccio più*

Significato potenziale: Der Satz |Non posso più| enthält eine potentielle Bedeutung (**Sign. pot. ☒ sì**): Die Kodiererin konnte eine nachvollziehbare Bedeutung entnehmen bzw. sie konnte Hypothesen über den Wahrheitswert des Satzes in einer möglichen Welt aufstellen. Anhand dieses *Items* wurde die **semantische Kompetenz**[89] **in der Fremdsprache** des Probanden erfasst: Dieser konnte durch den Satz belegen, dass er lexikalisch-semantische Einheiten auf der semantischen Repräsentationsebene gespeichert hatte und über Wissen zur Anordnung, Verknüpfung und Beziehung dieser lexikalisch-semantischen Einheiten untereinander verfügte, die es ihm ermöglichten, einen sinnvollen Satz zu bilden.

Contesto: Die Äußerung *Non posso più* vermittelt eine kommunikative Intention bzw. Funktion, die nach der Einschätzung des Kodierers im vorgegebenen kommunikativen Kontext unangemessen ist (**Contesto ☒ no**). Der Proband konnte hier keine **interkulturelle**

[88] Der Buchstabe (A) identifiziert die Kodiererin, die als zweite das Sprachmaterial untersuchte.
[89] Siehe oben „Variablen bei der quantitativen Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch“, S. 126 ff.

Kompetenz beweisen, weil er in der vorgegebenen Situation keine adäquate kommunikative Funktion vermitteln konnte.
Durch die Verneinung des Modalverbs in der Funktion der Kopula |potere + non| werden Bedeutungen (*nicht mehr dürfen, nicht mehr möglich sein*) hervorgerufen, die in der kommunikativen Situation des Bildes T nicht den Absichten der dargestellten Figur entsprechen. Somit konnte der Proband die Bedeutungen des verneinten Modalverbs in der Funktion der Kopula (*pragmatisch-semantische Kompetenz*) und die durch die Zeichnung der von den Figuren vermittelten Absichten (kommunikativen Kontext) nicht in Einklang bringen.[90]

Interpretazione illustrazione: Die der Äußerung entnommene kommunikative Intention bzw. Funktion (Non ce la faccio più) entspricht nicht der kommunikativen Funktion (**Interpret. illustr. ☒ no**), die die Kodiererin der dargestellten Figur in der kommunikativen Situation zuschrieb (ABNEIGUNG GEGEN JEMANDEN OD. ETWAS ÄUßERN). Die Testaufgabe kann als **nicht reliabel** bewertet werden, weil die erhobene Äußerung der erwarteten kommunikativen Funktion nicht entspricht.

Calligrafia: Der Proband schrieb seinen Text in einer Schrift, die dem Kodierer ermöglichte die Analyse durchzuführen. Er konnte damit seine Kompetenzen in der Fremdsprache belegen.

Durch die Äußerung *Non posso più* konnte der Proband in der kommunikativen Situation, die im Bild T des Fragebogens dargestellt wurde, nur seine **semantische Kompetenz in der Fremdsprache** beweisen: Er hatte Wissen gespeichert, das ihm ermöglichte, einen grammatisch korrekten Satz zu bilden. Seine **interkulturelle** bzw. **kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache** konnte er jedoch nicht belegen, weil er pragmatisches Wissen nicht anwenden konnte, um eine der Situation angemessene kommunikative Intention zu vermitteln.

[90] Bei der qualitativen Inhaltsanalyse sollen Unstimmigkeiten zwischen pragmatisch-semantischen Bedeutungen (hier z.B. „*nicht mehr dürfen, nicht mehr möglich sein*“), die durch Anwendung von Regeln auf der pragmatischen Ebene entstehen, und Elementen aus dem kommunikativen Kontext herausgearbeitet und kategorisiert werden.

Beispiel der Kodierung: *Interkulturelle Kompetenz bei semantischer Unangemessenheit*

Proband 66; 2. Fremdsprache: Latein – Bild E; Kästchen 7;
Kodiererin_1 (N) + Kodiererin_2 (G)



7 *Il parocco*[91] *desidera David un buon viaggio!*

Illustrazione E – Kodiererin_1 (N)

Riquadro 7
Sign. pot.: ☐ sì ☒ no
Contesto: ☒ sì ☐ no
Interpret. illustr.: ☐ sì ☒ no
Calligr.: ☒ sì ☐ no

Riquadro.	Termine	Denotazione	Significato presunto	Referenza	Ricostruzione
7	*desiderare*	*volere*	*augurare*	*volere qualche cosa*	*augura a David*

Illustrazione E – Kodiererin_2 (G)

Riquadro 7
Sign. pot.: ☐ sì ☒ no
Contesto: ☒ sì ☐ no
Interpret. illustr.: ☒ sì ☐ no
Calligr.: ☒ sì ☐ no

Riquadro.	Termine	Denotazione	Significato presunto	Referenza	Ricostruzione
7	*parocco*				*parroco*
7	*desiderare*	*bramare, voler avere qualcosa o qualcuno*	*augurare qualcosa a qualcuno*	*desiderare*	*Il parroco augura a David buon viaggio*

[91] Die Orthographie war nicht zu vermerken, wenn diese die Verständlichkeit der Äußerung nicht beeinträchtigte. Siehe Anhang_1/Kodierregel-I.pdf und Kodierregel-Ischem.pdf.

Kodiererin_1 (N)

Significato potenziale: Der Satz |Il parocco desidera David un buon viaggio!| enthält keine potentielle Bedeutung (**Sign. Pot. ☒ no**): Kodiererin_1 konnte ihm keine nachvollziehbare Bedeutung entnehmen und keine Hypothesen über seinen Wahrheitswert in einer möglichen Welt aufstellen. Fremde Elemente wurden in die Produktion auf Italienisch übertragen, sodass Bedeutungen hervorgerufen wurden, die die Vermittlung konventionalisierter Inhalte verhinderten.
Der Proband beweist hier eine inadäquate **semantische Kompetenz in der Fremdsprache**, weil er die lexikalisch-semantische Einheit |DESIDERARE| auf der semantischen Repräsentationsebene nicht mit Wissen über diese Einheit verbunden hatte. Die Extension der Einheit |*wünschen*| verknüpfte er analog mit der italienischen Einheit |*desiderare*|, ohne im interimsprachlichen System zwischen den Begriffen „das Fehlen von etwas spüren" → |DESIDERARE| und „jemandem den Wunsch vermitteln, dass etwas zu seiner Gunst verläuft" → |AUGURARE| zu differenzieren.

Contesto: Die Äußerung *Il parocco desidera David un buon viaggio!* vermittelt eine im vorgegebenen Kontext adäquate kommunikative Intention bzw. Funktion (**contesto ☒ sì**), obwohl Kodiererin_1 dem Satz keine potentielle Bedeutung entnehmen konnte. Anhand der Informationen, die aus der Situation hervorgehen (Abschied), konnte sie durch einen Erschließungsprozess eine kommunikative Intention rekonstruieren (augura a David), die in der vorgegebenen Situation angemessen war. Da Kodiererin_1 die Äußerung deuten konnte, bewies der Proband **interkulturelle Kompetenz**.

Interpretazione illustrazione: Die der Äußerung entnommene kommunikative Intention bzw. Funktion (augura a David) entsprach nicht der kommunikativen Funktion (**Interpret. Illustr. ☒ no**), die Kodiererin_1 der Beschreibungsäußerung im Kästchen 7 zuschrieb (DAVID VERABSCHIEDET SICH VON SEINEM OPA). Die Testaufgabe wird deshalb als **nicht reliabel** betrachtet: Durch diese Aufgabe konnte eine Äußerung erhoben werden, die die erwartete kommunikative Funktion nicht vermittelte.

Calligrafia: Die Schrift des Probanden ermöglichte es der Kodiererin_1, die Analyse durchzuführen.

Kodiererin_2 (G)

Kodiererin_2 vermerkt einen orthographischen Fehler bei *parocco*.

Significato potenziale: Wie von Kodiererin_1 wird von Kodiererin_2 angegeben, dass der Satz |Il parocco desidera David un buon viaggio!| keine potentielle Bedeutung (**Sign. Pot. ☒ no**) enthält. Sie konnte – wie Kodiererin_1 – keine Hypothesen über seinen Wahrheitswert in einer möglichen Welt aufstellen.

Die Analyse dieses Satzes erweist sich objektiv bzw. intersubjektiv. Da zweimal dasselbe

Ergebnis bei der Untersuchung der beiden Kodiererinnen erzielt wurde, ist anzunehmen, dass der Proband über keine **semantische Kompetenz in der Fremdsprache** bei dem Gebrauch des Verbs |*desiderare*| in der vorgegebenen Situation verfügt.

Contesto: Die Bewertung von Kodiererin_2 entspricht auch hier der von Kodiererin_1. Sie gibt ebenso an, dass *Il parocco desidera David un buon viaggio!* eine im vorgegebenen Kontext angemessene kommunikative Intention bzw. Funktion (**contesto ☒ sì**) vermittelt. Durch einen Deutungsprozess rekonstruiert sie eine kommunikative Intention (Il parroco augura a David buon viaggio), die angemessen sein könnte. Somit kann der Proband **interkulturelle Kompetenz** beweisen.

Da Kodiererin_1 und Kodiererin_2 zu derselben Deutung der Äußerung kommen, kann man annehmen, dass die semantische Unangemessenheit |*desidera*| in der vorgegebenen Situation (jemandem etwas wünschen) selten zu Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation führt.

Interpretazione illustrazione: Die der Äußerung entnommene kommunikative Intention bzw. Funktion (Il parroco augura a David buon viaggio) entsprach der kommunikativen Funktion (**Interpret. Illustr. ☒ sì**), die Kodiererin_2 der Beschreibungsäußerung im Kästchen 7 zuschrieb (IRGENDWANN TRENNEN SICH DIE BEIDEN – DAVID VERABSCHIEDET SICH UND GEHT SEINEN WEG WEITER).
Die Testaufgabe wird daher in diesem Fall als **reliabel** betrachtet.

Calligrafia: Die Schrift des Probanden ermöglichte es der Kodiererin_2, die Analyse durchzuführen.

Der Proband verfügte in dieser kommunikativen Situation über **keine kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache**, weil ihm seine semantische Kompetenz nicht ermöglichte, fremdsprachlich so zu handeln, dass er ohne Störungen kommunikative Funktionen vermitteln konnte. Durch die semantisch unangemessene Anwendung des Verbs |*desiderare*| wurde der Kommunikationsvorgang beeinträchtigt und die Erfassung der kommunikativen Intention gestört.

Unterschiede zwischen den Bewertungen der beiden Kodiererinnen sind bei der Bewertung der Bildinterpretation (*Interpretazione illustrazione*) festzustellen. Kodiererin_1 entscheidet sich für die Nicht-Übereinstimmung zwischen der kommunikativen Intention der Äußerung des Probanden und ihrer eigenen, weil beim Probanden der Opa/Pfarrer zum Subjekt der Handlung wird (*Il parocco desidera David un buon viaggio!*) und sie bei der Analyse des Fragebogens von der Perspektive Davids ausgeht (DAVID VERABSCHIEDET SICH VON SEINEM OPA). Kodiererin_2 erkennt dagegen eine Übereinstimmung der kommunikativen Intentionen, weil sie die guten Wünsche zur Reise an David als Folge der Trennung der beiden betrachtet (IRGENDWANN TRENNEN SICH DIE BEIDEN – DAVID VERABSCHIEDET SICH UND GEHT SEINEN WEG WEITER).

Die Testaufgabe ist in diesem Fall als **nicht reliabel** zu bewerten, weil die beiden Kodiererinnen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Anhand dieser Testaufgabe ist somit nicht immer möglich, die erwartete kommunikative Intention zu erheben (DAVID VERABSCHIEDET SICH VOM DORFPFARRER).

Das von den Kodiererinnen gelieferte Datenmaterial wurde bei der quantitativen Inhaltsanalyse auf dem Messniveau der Nominalskala – wie bei der Auswertung des Sprachmaterials auf Deutsch – quantifiziert; die gewonnenen Daten wurden mit Hilfe von SPSS für Windows ausgewertet.[92] Durch die Quantifizierung sprachlicher und pragmatischer Aspekte (*Significato potenziale*, *Contesto*, *Interpretazione illustrazione* und *Calligrafia*) konnte die semantische, interkulturelle bzw. die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache in der interkulturellen Kommunikation gemessen werden. Ferner konnte durch die Häufigkeit des Auftretens der semantischen Unangemessenheiten und deren Wortart bzw. der Art der Unangemessenheit die pragmatisch-semantische Kompetenz der Probanden quantitativ untersucht werden.

Die Daten zur Quantifizierung der Kompetenzen der Probanden wurden den von den Kodiererinnen ausgefüllten Analyserastern bzgl. der Untersuchung des fremdsprachlichen Materials auf Italienisch entnommen. Die Angaben der Kodiererinnen wurden wie folgt operationalisiert:[93]

- Kategorie *Significato potenziale*[94] → Variable *Potentielle Bedeutung* (**pb_**): Sie kann die Ausprägungen "no" bzw. "sì" (0/1) haben und misst die **semantische Kompetenz in der Fremdsprache**[95] der Probanden.
- Kategorie *Contesto* → Variable *Kontext* (**k_**): Sie kann die Ausprägungen "no" bzw. "sì" (0/1) haben und symbolisiert die **interkulturelle Kompetenz**[96] der Probanden.

[92] Es wurden hier dieselben Verfahren wie bei der quantitativen Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch eingesetzt. Siehe oben „Quantitative Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch: Datenauswertung", S. 125 ff.
[93] Siehe Anhang_2/Forschungsprojekt/KodeplanSpss_D.doc.
[94] Zur Beschreibung der *Items* bzw. der Bezugskategorien bei der Untersuchung des fremdsprachlichen Materials siehe oben „Kategorien bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Schüler", S. 100 ff.
[95] Siehe oben „Analyse von Produktionskompetenzen in der Fremdsprache", S. 102 ff., insbesondere „Kategorie: Potentielle Bedeutung".
[96] Siehe oben „Analyse von Produktionskompetenzen in der Fremdsprache", S. 102 ff., insbesondere „Kategorie: Kontext".

- Kategorie *Interpretazione illustrazione* → Variable *Bildinterpretation* (**bi_**): Sie kann die Ausprägungen "no" bzw. "sì" (0/1) haben. Diese Variable stellt die **pragmatische Kompetenz in der Fremdsprache**[97] der Probanden dar, d.h. ihre Fähigkeit, in derselben Kommunikationssituation dieselbe kommunikative Intention eines Muttersprachlers zu äußern. Durch sie soll die Reliabilität der Testaufgaben gemessen werden.
- Kategorie *Calligrafia* → Variable *Schrift* (**s_**): Sie kann die Ausprägungen "no" bzw. "sì" (0/1) haben, je nachdem, ob die Kodiererin den geschriebenen Text aufgrund der Schrift des Probanden bewerten konnte.[98]

Zur quantitativen Untersuchung der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Probanden in der Fremdsprache, wurden die Anzahl der semantischen Unangemessenheiten und deren Wortart bzw. die Art der Unangemessenheit erfasst. Die Daten wurden der Spalte **Termine**[99] im Analyseraster der Kodiererinnen entnommen und mit Hilfe der Variablen *Semantik* (**se_**) und *Semantische Unangemessenheit* (**su_**) quantifiziert.[100]

– Kategorie *Termine* → Variable *Semantik* (**se_**): Sie kann die Ausprägungen "Keine sem. Unangemessenheit" (1), "Mit einer sem. Unangem." (2), "Mit zwei sem. Unangem." (3), "Mit mehr als zwei sem. Unangem." (4) haben, je nachdem, wie viele semantische Unangemessenheiten in der Spalte **Termine** von der Kodiererin vermerkt wurden. Diese Variable stellt numerisch die **pragmatisch-semantische Kompetenz** der Probanden dar.

– Kategorie *Termine* → Variable *Semantische Unangemessenheit* (**su_**): Sie kann die Ausprägungen "Semantisch angemessen" (0), "Substantiv" (1), "Verb" (2), "Adjektiv" (3), "Syntagma" (4), "Deutsch" (5), "Englisch" (6), "Weitere Fremdsprache" (7), "Neologismen" (8), "Nicht ausgefüllt" (9), "Mehrere Satzteile" (10), "Unvollständig" (11)[101] haben, je nach grammatikalischer Funktion der semantischen Unangemessenheit, die in der Spalte **Termine** von der Kodiererin vermerkt wurde, bzw. nach Merkmalen der

[97] Siehe oben „Kommunikative Situationen“, S. 105-106.
[98] Siehe oben „Analyse von Produktionskompetenzen in der Fremdsprache“, insbesondere „Kategorie: Schrift“, S. 105 ff.
[99] Siehe oben „Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz“, insbesondere „Kategorie: *Wort*“, S. 106-107.
[100] Die Angaben in den Spalten Denotazione, Significato presunto, Referenza sowie Ricostruzione wurden ausschließlich bei der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.
[101] Die Ausprägungen "Mehrere Satzteile", "Nicht ausgefüllt", und "Unvollständig" werden nur im Zusammenhang mit den Häufigkeitszählungen berechnet. Sie bilden keine Basis für die Rekonstruktion der kognitiven Prozesse und der angewandten Lösungsstrategien, weil sie entweder aus in dieser Kategorie schon gezählten Merkmalausprägungen bestehen ("Mehrere Satzteile": z.B. aus Substantiven, Verben etc.) oder sich auf fremdsprachliche Produktionen beziehen, die keine sprachliche Intention vermitteln ("Nicht ausgefüllt" und "Unvollständig").

produzierten Äußerungen. Diese Variable symbolisiert syntaktisch-semantische Ausprägungen der pragmatisch-semantischen Kompetenz bei der fremdsprachlichen Produktion auf Italienisch.

4.4.1 Explorative Untersuchung des Datenmaterials bzgl. der baden-württembergischen Stichprobe

Das von den italienischen Kodiererinnen gelieferte Datenmaterial wurde nach dem vordefinierten Kodeplan kodiert und in SPSS eingegeben. Somit konnte die Rohdatenbank angelegt werden.[102] Diese bestand aus Daten bzgl. der erhobenen unabhängigen Variablen (Versuchsperson, Schule, Klasse, Sexus, Fremdsprachenfolge und Muttersprache) sowie der 648 Variablen, die die quantitativen Inhalte der Analyse (*Significato potenziale* − Variable **pb_**, *Contesto* − Variable **k_**, *Interpretazione illustrazione* − Variable **bi_**, *Calligrafia* − Variable **s_**, *Termine* − Variable **se_** sowie Variable **su_**) der beiden Kodiererinnen hinsichtlich der Produktionskompetenzen der Probanden bei der Bearbeitung des Fragebogens darstellten. Die Ergebnisse der Analyse der Testaufgaben wurden deshalb zwei Mal aufgeführt: pbc1_1[103] bzw. pbc1_2, kc1_1 bzw. kc1_2, bic1_1 bzw. bic1_2, sc1_1 bzw. sc1_2, sec1_1 bzw. sec1_2 sowie suc1_1 bzw. suc1_2, je nachdem, ob sie aus der Untersuchung von Kodiererin_1 bzw. Kodiererin_2 hervorgingen.

4.4.1.1 Reliabilität der Testaufgaben im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch

Die Reliabilität[104] der Testaufgaben wurde anhand der Variable *Interpretazione illustrazione* (**bi_**) gemessen. Diese symbolisierte die pragmatische Kompetenz der Probanden in der Fremdsprache, d.h. ihre Fähigkeit in einer kommunikativen Situation dieselben kommunikativen Funktionen wie Muttersprachler der gelernten Fremdsprache zu vermitteln. Die Übereinstimmung der illokutiven Kraft einer Probandenäußerung mit der kommunikativen Funktion, die ein Kodierer in derselben Situation ausdrücken würde, wurde mit "1" bzw. "0" kodiert, je nachdem, ob Übereinstimmung vorhanden war oder nicht. Die eingegebenen Daten bei den Variablen **bi_** bei Kodierung_1 bzw. Kodierung_2 wurden jeweils summiert und die Variablen höherer Niveaus (**bivp1** bzw. **bivp2**) gebildet. Diese

[102] Siehe Anhang_2/Auswert-StpDEUTSCH-Diss/daten_codital.sav.
[103] Die Buchstaben bezeichnen die Kategorie der Analyse (z.B. pb=potentielle Bedeutung, k=Kontext etc.), der alphanumerische Code C1 identifiziert die Testaufgabe (hier Sprechblase C1 im Fragebogen) und die Zahl die Kodierung (hier der erste Durchgang bei der Kodierung des Sprachmaterials: Kodierung_1).
[104] Siehe oben „Reliabilität der Testaufgaben im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch“, S. 134 ff. Hier werden der Begriff Reliabilität definiert und seine Rolle bei empirischen Untersuchungen erklärt. Außerdem wird ihr Bewertungsverfahren beschrieben. Dieses wird hier für die Analyse des italienischen Sprachmaterials übernommen.

stellten die Reproduzierbarkeit der Messergebnisse dar und konnten Werte von "0" bis "54" aufzeigen.

Die Reliabilität wurde durch Korrelationsberechnung der Ergebnisse bei Kodierung_1 und Kodierung_2 ermittelt: Je mehr sich die Korrelation der Eins annäherte, desto reliabler war der Test. Da bei der Einschätzung der Angemessenheit der übermittelten kommunikativen Funktionen leicht subjektive Einstellungen in die Interpretation einfließen konnten, wurden Reliabilitätswerte zwischen **0,700** und **0,790** erwartet.[105]

Es wurden somit Kennwerte der Verteilung berechnet: Maße der zentralen Tendenz und Dispersionsmaße bei der pragmatischen Kompetenz in der Fremdsprache.

Tabelle 4.4-I stellt eine Übersicht über den Modalwert, den Median, den Mittelwert, das Minimum, das Maximum sowie die Standardabweichung der Stichprobe bei Kodierung_1 bzw. Kodierung_2 dar.

Tabelle 4.4-I: Kennwerte der Verteilung bzgl. der pragmatischen Kompetenz in der Fremdsprache

		bivp1	bivp2
N	**gültig**	**147**	**147**
	fehlend	**0**	**0**
Modus		**4,00**	**2,00**
Median		**17,00**	**8,00**
Mittelwert		**18,71**	**10,00**
Minimum		**0,00**	**0,00**
Maximum		**52,00**	**36,00**
Standardabweichung		**12,65**	**7,75**

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sich die Interpretation der kommunikativen Situationen bzw. die von den Probanden vermittelten kommunikativen Intentionen oft von denen der Kodiererinnen unterscheiden, weil die Probanden niedrige Bewertungen erreichen.

Ferner wurden Korrelationsberechnungen durchgeführt, um die Reliabilität der Testaufgaben zu überprüfen. Zwischen den Variablen **bivp1** bzw. **bivp2** ergab sich eine sehr signifikante (1%-Signifikanzniveau) und geringe Korrelation → 0,236**. Diese zeigt, dass die Bewertungen bei den beiden Kodierungen selten übereinstimmten. Die gesamte Reliabilität des Fragebogens nahm somit ab: Mehrere Testaufgaben ließen unterschiedliche Deutungen der kommunikativen Funktionen zu, weil die Kodiererinnen zu anderen

[105] Vgl. R. Lado, 1971, S. 375-376. Siehe oben außerdem „Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf

Ergebnissen als die Probanden kommen konnten. Die Daten, die durch diesen Fragebogen erhoben wurden, konnten somit für weitere Berechnungen nicht verwertet werden. Durch ihn konnten die eingeschätzten kommunikativen Funktionen nicht erhoben werden.[106]

4.5 Anmerkungen zu den Ergebnissen der explorativen Untersuchung des fremdsprachlichen Materials auf Deutsch und Italienisch

Mit Hilfe der quantitativen Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch konnten Daten herausgearbeitet werden, die als Basis zur Formulierung neuer Hypothesen dienen können. Darüber hinaus konnten Hypothesen bzgl. des Erwerbs kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache Englisch für den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache bestätigt werden.

Anhand der Datenanalyse der trientinischen Stichprobe wurde der Erwerbsstand bzgl. der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache der Schüler der 1. Klasse der *Scuola secondaria superiore* mit Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache festgestellt. Durch die Analyse der Verteilung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache in der Stichprobe konnte ermittelt werden, dass der Erwerb dieser Kompetenz lernkontextabhängig ist. Somit konnte die Annahme bestätigt werden, dass der trientinische schulische Lernkontext ebenso die interimsprachliche Performanz auf Deutsch entscheidend beeinflusst.[107] Gezielte Untersuchungen können hier in Zukunft dazu beitragen, Elemente herauszuarbeiten, die den Erwerb der Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache fördern. Des Weiteren konnte daraus entnommen werden, dass die Bewerter ähnliche Deutungsprozesse zur Rekonstruktion der kommunikativen Intention einleiteten und somit zu ähnlichen Ergebnissen kamen.

Die Schüler zeigten mehr Schwierigkeiten mit pragmatischen Aspekten der fremdsprachlichen Produktion als mit semantischen. Daher wird durch die qualitative Inhaltsanalyse darauf abgezielt, aufgrund semantischer Unangemessenheiten pragmatische Komponenten herauszuarbeiten, die zur Entstehung der kontextuellen Bedeutung beitragen und durch eine inadäquate Anwendung bzw. Kontextualisierung zu Missverständnissen führen. Hierfür werden u.a. die Daten verwertet, die die Kodierer durch die pragmatisch-semantische Analyse semantischer Unangemessenheiten lieferten: *Denotation*, *Intendierte*

Italienisch in Gymnasien Baden-Württembergs“, S. 94-95.

[106] Weitere Berechungen bzgl. der Reliabilität wurden durchgeführt, um die einzelnen Testaufgaben zu identifizieren, die reliable Daten ergeben haben. Siehe Anhang_2/WeitereBerechnungen/Reliabilitaet-Fgbn-Deutschl.doc. Anhand dieser Ergebnisse könnten Testaufgaben zur Entwicklung weiterer Messinstrumente ausgesucht werden. Diese sind jedoch nicht repräsentativ, weil sie nur von einem Teil der Untersuchungsteilnehmer bearbeitet wurden; daher werden hier keine weiteren statistischen Verfahren angewandt.

[107] Siehe oben „Bestimmung der Untersuchungspopulation“, S. 77 ff.

Bedeutung, *Referenz* sowie *Rekonstruktion*, die bei der quantitativen Analyse nicht verarbeitet wurden.

Da die italienischen Kodiererinnen die kommunikative Intention der interimsprachlichen Produktionen auf Italienisch nicht objektiv bewerten konnten, büßte die Reliabilität des Erhebungsverfahrens ein. Das Ergebnis ließ annehmen, dass Schüler und Kodierer die Comicbilder im Fragebogen unterschiedlich deuteten bzw. dass die Schüler Schwierigkeiten hatten, den Fragebogen zu bearbeiten. Entweder war dieser zu schwierig oder zu lang. Die qualitative Inhaltsanalyse zielt somit u.a. darauf ab, Elemente aufzuzeigen, die zu den unterschiedlichen Ergebnissen führten.

5. DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE DES SPRACHMATERIALS

5.1 DIE KOGNITIVE SEMANTISCHE EBENE BEI INTERIMSPRACHLICHER PRODUKTION

Beobachtbare Äußerungen beruhen auf ihrer *propositionalen Basis (PB)* und ihres *semantischen Inputs (SI)*.[1] Die propositionale Basis vermittelt, was der Sprecher meint bzw. was der Empfänger rekonstruiert haben muss, wenn er das Gemeinte verstanden hat.[2] Der semantische Input[3] bildet dagegen die Verschlüsselung der Äußerung und enthält die Grundlage, auf der der Empfänger das vom Sprecher Gemeinte (*PB*) rekonstruiert. Der semantische Input resultiert aus einer Selektion auf der kognitiven semantischen Ebene, wird in eine Einzelsprache verbal enkodiert und zu einer beobachtbaren Äußerung verbalisiert.[4] Aufgrund von Herrmanns Grundmodell der Sprachproduktion werden gleiche semantische Inputs in verschiedenen Sprachen unterschiedlich verschlüsselt.[5] Unterschiede zwischen Sprachen sind somit auf der Ebene der Enkodierung zu erkennen. Geht man davon aus, dass die propositionale Basis und der semantische Input sprachunspezifisch sind, nimmt man an, dass Unterschiede zwischen Einzelsprachen lexikalisch bedingt sind.

Sprecher einer Sprache bilden und erweitern ihr muttersprachliches System, indem sie Merkmale externer Gegenstände und Ereignisse durch Konzeptualisierungsprozesse in ihr kognitives System speichern. Sie verbinden konzeptuelle Inhalte mit lexikalischen Einheiten ihrer Muttersprache, die wiederum an phonologische Repräsentationen sowie syntaktische Raster verknüpft sind.[6] Wenn Individuen sprachlich agieren, leiten sie Verarbeitungsprozesse ein, nachdem sie die kognitiven Inhalte ihrer Äußerungen aufgrund der äußeren situativen

---

[1] Die im Austausch mit der Außenwelt konzipierten Bedeutungsinhalte können durch ihre Lexikalisierung versprachlicht werden: Die propositionale Basis (PB) repräsentiert das Gemeinte, der semantische Input (SI) dagegen die semantischen Inhalte, die im Satz enthalten sind. Siehe Herrmann, 1982, S. 24 ff.; vgl. auch oben „Das Grundmodell der Sprachproduktion", S. 26-27.

[2] Die Begriffe *propositionale Basis* und *kommunikative Intention* werden in dieser Arbeit gleichwertig gebraucht: Der Begriff „kommunikative Intention" drückt hier nicht nur Funktionen der Äußerungsakte in der zwischenmenschlichen Kommunikation aus wie z.B. *Fragen* oder *Befehlen*, sondern auch kommunikative Absichten der Interaktionspartner wie z.B. „sich nach dem Vorhaben einer Person erkundigen". Vgl. oben: „Kommunikative und semantische Kompetenz bei der Befragung", S. 90 ff., insbesondere hier Fußnote 35.

[3] Mit Hilfe des semantischen Inputs kann der Empfänger Inhalte der propositionalen Basis rekonstruieren, die nicht gesagt wurden: Wenn ein Sprecher z.B. nach der Uhrzeit fragt, weiß der Empfänger i.d.R., dass er die Uhrzeit erfahren möchte, aber auch dass er auf eine Antwort wartet.

[4] Vgl. Herrmann, 1982, S. 28 ff.

[5] Vgl. Herrmann, 1982, S. 157-171.

[6] Siehe oben „Ein integratives semantisches Modell der Rezeption", S. 28 ff. Monika Schwarz gliedert ihr Modell in drei Stufen: Auf der ersten und zweiten Stufe, die im Langzeitsgedächtnis (LZG) gespeichert sind, werden kognitive Inhalte, Bedeutungen, phonologische Formen sowie syntaktische Raster abgelagert, die durch kognitive Prozesse verknüpft sind; auf der dritten, die sich im Kurzzeitsgedächtnis (KZG) befindet, werden durch Verarbeitungsprozesse die Bedeutungen aktualisiert. Die Versprachlichung der Inhalte und Intentionen erfolgt im Gedächtnis in einem Kontinuum von kognitiven Repräsentations- und Prozessebenen, die prozedural interagieren.

Bedingungen konzeptuell bestimmt haben. Sie bilden somit die propositionale Basis. Diese wird wiederum im semantischen Input verschlüsselt. Nach der Verschlüsselung wird der semantische Input in eine Einzelsprache lexikalisiert.[7]

Fremdsprachenlernende erweitern ihr interimsprachliches System, indem sie sprachliche sowie pragmatische Elemente der erlernten Fremdsprachen in ihr sprachliches System einbauen. Sie beziehen sich auf das kognitive erstsprachliche System, das sie durch ihre Sozialisierung erworben haben, und verwenden – zumindest in einer anfänglichen Phase des Erwerbsprozesses – vorhandenes Wissen, um die erlernte Fremdsprache aufzunehmen und zu gebrauchen.

Wenn ein Sprecher in einer Fremdsprache interagiert, können jedoch semantische Abweichungen von der Sprachnorm dieser Sprache durch die fremdsprachliche Enkodierung des semantischen Inputs zutage treten.[8] Die semantischen Extensionen der selektierten lexikalisch-semantischen Einheiten in der Zielsprache können z.B. im vorgegebenen Kontext unterschiedliche Intensionen als die gemeinten in der Ausgangssprache ergeben.[9]

Untersucht man das kognitive sprachliche System aus der Perspektive der Produktion, bezieht man sich sowohl auf gespeicherte semantische Informationen als auch auf Prozesse der Anwendung, die eingeleitet werden, um das vorhandene semantische Wissen zu gebrauchen. Wenn Gegenstand der Untersuchung der Produktionsprozess in der Fremdsprache ist, erhalten ebenso Prozesse der Speicherung lexikalisch-semantischer Einheiten der Fremdsprache in das mentale Repräsentationssystem einen wichtigen Stellenwert. Wird die Ausführung von Speicherungs- sowie Anwendungsprozessen von fremden Elementen beeinflusst oder nicht vollständig realisiert, können bei fremdsprachlichen Produktionen semantische Unangemessenheiten entstehen, die die Kommunikation stören können.

---

[7] Siehe oben „Das Grundmodell der Sprachproduktion", S. 26-27.

[8] „Das gedankliche Entstehen einer Äußerungsintention, eines konzeptuellen Zusammenhanges, löst einen muttersprachlichen Mechanismus, ein Artikulationsprogramm aus, an dem sich unsere L2-Formulierung orientiert, sofern wir nicht eine ebenfalls prozedural repräsentierte Zeichenkette der Fremdsprache spontan verfügbar haben."; D. Möhle, „Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons", in *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*, hrsg. von W. Börner und K. Vogel, Tübingen, Narr, 1994, S. 48.

[9] Siehe oben „Semantische Repräsentationen und kognitive Prozesse im Erwerbsprozess einer bzw. mehrerer Fremdsprachen", S. 34 ff.

5.1.1 KOGNITIVE KATEGORISIERUNGSPROZESSE UND VERBINDUNGSRELATIONEN

Kategorisierung und Kategorien sind grundsätzliche Elemente bei der Organisation unserer Erfahrung. Ohne sie müssten wir alle Wahrnehmungen jedes Mal neu in unser kognitives System einarbeiten.

Kategorien bestehen aus Konzepten,[10] die hierarchisch organisiert sind (z.B. Tier – Hund – Boxer).[11] Die Mitglieder einer Kategorie werden durch eine Familienähnlichkeit zusammengehalten, d.h. durch Strukturen, die die Vertreter dieser Kategorie verbinden.[12] Eine Familienähnlichkeit ist von Übereinstimmungen bzw. Ähnlichkeiten der Eigenschaften der Mitglieder charakterisiert. Die Vertreter einer Kategorie verfügen somit über gleiche Merkmale, die von Prototypen dargestellt sind: Diese repräsentieren die typischen Eigenschaften einer Kategorie.[13] Konzeptuelle Kategorien sind flexibel und offen, damit neue Inhalte konzeptuell verarbeitet werden können. Konzepte speichern Wissen in einem modalitätsunspezifischen Modus.[14] Diese allgemeinen Konzepte sind miteinander verbunden und bilden Schemata, die Gegenstände, Situationen und Handlungen darstellen. Sie stellen die Grundlage für alle mentalen Prozesse dar.[15]

Das semantische Kenntnissystem in der Erstsprache entsteht durch Kategorisierungs- und Verbalisierungsprozesse, d.h. Teile von konzeptuellen Strukturen, die durch Kategorisierung kreiert werden, werden sprachspezifisch lexikalisiert.[16] Ihrerseits sind Lexeme im mentalen Lexikon nach intralingualen Ordnungsprizipien (hyponimisch, individuell-affektiv, wortfamilienorientiert etc.) geordnet.[17]

Die wichtigsten Verbindungstypen sind:[18]

---

[10] Konzepte bezeichnen die elementaren Einheiten der repräsentationalen Kognition, vgl. M. Schwarz, 1992, S. 55 ff.
[11] Vgl. E. Rosch et al., "Basic Objects in Natural Categories", *Cognitive Psychology*, 8, 1976, 382-439; vgl. außerdem dazu G. Kleiber, *Prototypensemantik: eine Einführung*, Tübingen, Narr, [Übers. von M. Schreiber] 1993, S. 58 ff.
[12] Vgl. J. Aitchison, *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*, Tübingen, Max Niemeyer, [aus d. Englischen von M. Wiese] 1997, 65-80.
[13] Vgl. G. Kleiber, S. 30 ff.
[14] Vgl. M. Schwarz, 1992, S. 60 ff.
[15] Zur Vertiefung der Funktionen kognitiver Schemata vgl. D. E. Rummelhart, „Schemi e conoscenza", in *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, hrsg. von D. Corno und G. Pozzo, Scandicci (FI), La Nuova Italia, [trad. G. Pozzo] 1991, S. 25-57.
[16] Vgl. M. Schwarz, 1992, S.71.
[17] J. Aitchison, 1997, S. 104-125. Außerdem vgl. dazu Ch. Neveling, "Wörternetze als Abbilder mentaler Lexikonstrukturen – Untersuchungen zur Güte eines neuen Forschungsverfahrens", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen*, 33, 2004, S. 131.
[18] J. Aitchison, 1997, S. 107-113. ff.

1) **Koordination:** Verknüpfung zwischen lexikalischen Einheiten, die sich auf derselben Ebene der Detaillierung befinden,[19] wie z.B. Hund, Apfel und Stuhl. Gegensätze sind auch durch Koordinationsverbindungen vernetzt.
2) **Kollokation:** Verbindung zwischen Lexemen, die häufig zusammen vorkommen, wie z.B. Papier und Stift, Wasser und Salz.
3) **Überordnung:** Verbindung zwischen lexikalischen Einheiten, die sich auf verschiedenen Ebenen der Detaillierung befinden, wie z.B. Insekt und Schmetterling.
4) **Synonymie:** Verbindung zwischen lexikalischen Einheiten, die über ähnliche Merkmale verfügen, wie z.B. sprechen, reden, sagen.

Durch diese Vernetzungen entstehen semantische Felder, die teils von starken, teils von schwachen Verbindungen unter bestimmten lexikalischen Einheiten charakterisiert sind. Wie Aitchinson betont, ist es schwierig, genauere Angaben über die Struktur semantischer Felder zu machen, weil sie von den Inhalten der abgerufenen lexikalischen Einheiten abhängig sind. Jedoch kann angenommen werden, dass für jede Gruppe lexikalischer Einheiten ein Kern eng verknüpfter Einheiten vorhanden ist und dass andere eher frei an den Rändern angeordnet sind. In diese semantischen Gerüste können entsprechend der Situationen weitere Verbindungen eingebaut werden.[20]

5.1.2 Präzisierung der Fragestellungen

Nachdem die Bildungspläne und die Curricula für den Deutschunterricht in Klasse 1 an der *Scuola secondaria superiore* und für den Italienischunterricht in Klasse 8 bzw. 9 am Gymnasium in Baden-Württemberg sowie die Lehrwerke analysiert wurden,[21] die auf diesen Klassenstufen im Unterricht gebraucht werden, wurden übergeordnete Fragestellungen entwickelt.[22] Somit konnten die Ziele der vorgegebenen Untersuchung formuliert werden.[23]

---

[19] Laut E. Rosch et al., 1976 bestehen Kategorien aus drei Ebenen: *übergeordnete Ebene*, *Basisebene* und *untergeordnete Ebene*. Gegenstände, die sich auf derselben Ebene befinden, verfügen über einen ähnlichen Grad der Detailliertheit der Eigenschaften; vgl. G. Kleiber, 1993, S. 58 ff.
[20] J. Aitchison, 1997, S. 103 ff.
[21] Siehe oben „Kommunikative Kompetenz in Rahmenrichtlinien in Baden-Württemberg und in der Autonomen Provinz Trento (Italien)", S. 41 ff. sowie „Unterrichtswerke für den Italienisch- und Deutschunterricht", S. 56 ff.
[22] Siehe oben "Übergeordnete Fragestellungen", S. 83-84. Außerdem wurden Ergebnisse von Gesprächen berücksichtigt, die mit den Fachlehren über methodologische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts sowie Leistungen im schulischen Deutsch- bzw. Italienischunterricht geführt wurden.
[23] Siehe oben „Schematische Entwicklung des Untersuchungsplans", S. 116 ff.

Um die qualitative Inhaltsanalyse durchzuführen, werden auf der Basis der übergeordneten Fragestellungen sowie theoretischer Erkenntnisse bzgl. der Organisation des kognitiven sprachlichen Systems[24] präzisere Fragestellungen entwickelt. Dadurch kann auf gezielte Elemente fokussiert werden, die den Produktionsprozess in der Fremdsprache auf der kognitiven semantischen Ebene charakterisieren.

Für die Frageblöcke der übergeordneten Fragestellungen, die durch die qualitative Inhaltsanalyse zu beantworten sind,[25] werden folgende Fragen entwickelt:

a) Wie werden semantische Extensionen fremdsprachlicher lexikalisch-semantischer Einheiten in das mentale Repräsentationssystem eingebaut?

b) Wie werden Kategorisierungsprozesse initiiert, damit lexikalisch-semantische Einheiten der gelernten Fremdsprache in das mentale Lexikon gespeichert werden?

c) Wie werden spezifische kognitive Inhalte der Zielsprache verarbeitet?

Durch die Operationalisierung[26] dieser Fragen wurde darauf abgezielt, Elemente herauszuarbeiten, die Aufschluss darüber geben, wie Schüler lexikalisch-semantische Einheiten der Zielsprache in das kognitive semantische System einbauen.

d) Wie wird der semantische Input im interimsprachlichen Produktionsprozess lexikalisiert bzw. wie wird er in der fremdsprachlichen Produktion aktualisiert?

Durch diese Frage zielen wir darauf ab, Organisationsstrukturen und Prozesse herauszuarbeiten, die die Interimsprache im Prozess der fremdsprachlichen Produktion charakterisieren.

Diese Fragestellungen wurden bei der Analyse von den Kodierern aufgrund ihrer sprachlichen Erfahrungen beantwortet.

---

[24] Siehe oben „Modelle der Sprachproduktion bzw. –rezeption", S. 24 ff.
[25] Siehe oben „Übergeordnete Fragestellungen", S. 83-84, Fragestellungen ii)–vi).
[26] Bei der Operationalisierung wurden die entwickelten Fragen in Exceltabellen eingearbeitet und bei der Analyse der semantischen Unangemessenheiten im vorgegebenen Kontext beantwortet; siehe Anhang_4/AnalyseDeutschland/Ana_qualit-Div.xls, Ana_qualit-Uguali.xls, Ana_qualit-Varie.xls, Kategor-Anwendung-DEUTSCHL.xls, Kategor-Rezeption-DEUTSCHL.xls und Kategor-SpeicherDEUTSCHL.xls zur Analyse des Sprachmaterials auf Italienisch sowie Anhang_4/AnalyseItalia/Ana_qualitITAL_stessaRic.xls, Ana_qualitITAL-Div.xls, Ana_qualitITALneolog.xls, Ana_qualitITALprgm-semAbw.xls, Ana_qualitITAL-Ricostr-div.xls, Ana_qualitITAL-UGUALI.xls; Ana_qualitITALuntersch-Kod.xls, Kategor-AnwendungITALIA.xls, Kategor-RezeptionITALIA.xls, Kategor-Speicher-AnwendungITALIA.xls und Kategor-SpeicherungITALIA.xls zur Analyse des Sprachmaterials auf Deutsch.

5.2 DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird darauf abgezielt, Aspekte der lexikalischen Enkodierung in der Fremdsprache zu isolieren, die die Vermittlung der propositionalen Basis in interkulturellen Kommunikationssituationen beeinträchtigen. Im induktiven Verfahren sollen Kategorien gebildet werden, die Aufschluss über Prozesse der Entstehung der Interimsprache geben, d.h. wie lexikalisch-semantische Einheiten der erlernten Fremdsprache auf der von der Erstsprache geprägten lexikalisch-semantischen Ebene gespeichert werden. Somit können kognitive Elemente auf der semantischen Repräsentationsebene herausgearbeitet werden, die die Basis der fremdsprachlichen Produktion bilden. Ferner sollen Elemente ermittelt werden, die Anwendungsprozesse fremdsprachlichen Wissens bei der fremdsprachlichen Produktion im interimsprachlichen System charakterisieren.

Auf der Basis der Analyse des Sprachmaterials der Probanden sollen anschließend Strategien rekonstruiert werden, die muttersprachliche Interaktionspartner einsetzen, wenn sie in der interkulturellen Interaktion Äußerungen deuten, die semantische Unangemessenheiten enthalten.

5.2.1 EXPLIKATIVE INHALTSANALYSE UND INDUKTIVE KATEGORIENBILDUNG

Muttersprachliche Kodierer der Zielsprache stellten die pragmatisch-semantischen Unangemessenheiten in den fremdsprachlichen Produktionen der Probanden fest.[27] Sie gaben die lexikalisch-semantischen Einheiten an, die sie in der Interaktion in der vorgegebenen Situation als semantisch unangemessen empfanden bzw. die sie im kommunikativen Kontext nicht gebraucht hätten. Ferner untersuchten sie Funktionen, Merkmale sowie semantische Relationen dieser Unangemessenheiten innerhalb des sprachlichen Kontextes der Äußerungen bzw. der kommunikativen Situationen.[28]

Auf der Basis dieser Abweichungen wurden im kontrastiven Verfahren zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache induktiv die kognitiven Prozesse bzw. Strategien

[27] Die deutschen bzw. italienischen muttersprachlichen Kodierer definierten die Textstellen, die einer weiteren Untersuchung zu unterziehen waren. Siehe oben „Muttersprachliche Analyse des Sprachmaterials", S. 98-99 sowie „Kodierung des Sprachmaterials", S. 99-100. Siehe Korpus im Anhang_4/Sprachmaterial/ Korpus_stichp_D und Korpus_stichp_I.

[28] Siehe oben „Kategorien bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Schüler", S. 100 ff. Die Daten, die durch die Analyse des Sprachmaterials auf Deutsch und Italienisch erhoben wurden, wurden digital aufgenommen, um die Explikation und die Strukturierung des Materials zu ermöglichen.

rekonstruiert. Es wurde eine Kontextanalyse mit Hilfe der Technik der Explikation[29] mit dem Ziel durchgeführt, die Entstehung semantischer Unangemessenheiten zu erklären. Diese Analyse wurde von muttersprachlichen Kodierern der Ausgangssprache aufgrund ihrer Interimsprachen durchgeführt.[30] Durch ihre gemeinsame Muttersprache verfügten sie über Interimsprachen, die ihnen ermöglichten, die mentalen Strukturen bei der fremdsprachlichen Produktion der Probanden nachzuvollziehen. Da diese im LZG gespeichert sind, können sie nur extern auf der Basis der beobachtbaren Äußerungen rekonstruiert werden.[31]

Das Sprachmaterial wurde in folgenden Schritten untersucht:

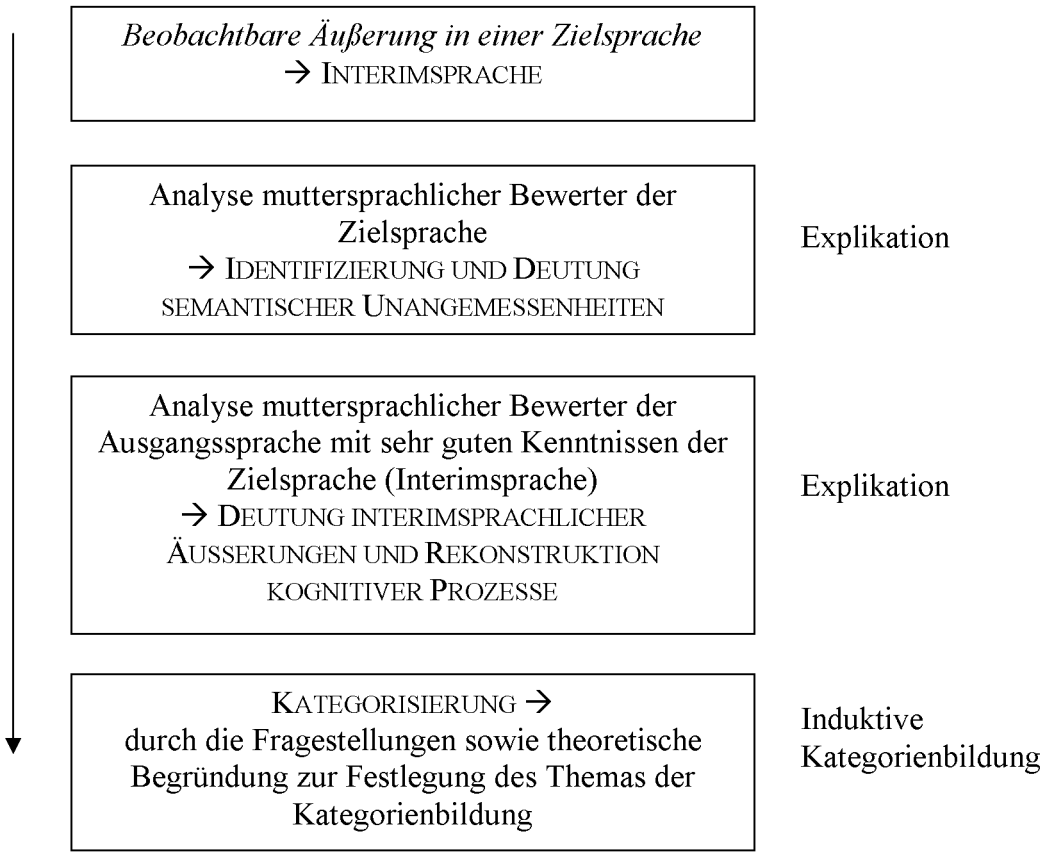


Abb. 5.2.I: Ablaufmodell zur Darstellung des Analyseverfahrens

[29] Ph. Mayring, „Zweite qualitative Technik: Explikation (Kontextanalyse)", *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 2000, S. 77 ff.

[30] Diese Explikationsanalyse wurde in erster Linie von der Verfasserin dieser Arbeit und zwei weiteren italienischen Muttersprachlerinnen durchgeführt, die sehr gute kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch aufwiesen. Ihre persönlichen Interimsprachen sowie interkulturellen Erfahrungen wurden als Explikationsmaterial herangezogen.

[31] Beobachtbare Äußerungen werden hier durch orthographische, phonologische bzw. morphologische Elemente dargestellt, die eine introspektive Rekonstruktion der semantischen bzw. kognitiven Ebene ermöglichen. Wenn durch diese Äußerungen Referenzen festgestellt werden können, können die muttersprachlichen Bewerter aufgrund der erkannten semantischen Unangemessenheiten kognitive Prozesse der Speicherung bzw. der Anwendung fremdsprachlicher lexikalischer Einheiten rekonstruieren.

Bei ihrer explikativen Inhaltsanalyse hatten die muttersprachlichen Kodierer der Ausgangssprache die Aufgabe, die propositionale Basis der Äußerungen bzw. die kommunikative Absicht der Probanden in der Ausgangssprache zu bestimmen,[32] Strategien der Speicherung auf der semantischen Repräsentationsebene zu erschließen sowie aktivierte Produktionsprozesse und Kommunikationsstrategien zu beschreiben, die zu den semantischen Unangemessenheiten geführt hatten.

Sie führten eine enge Kontextanalyse[33] der semantischen Unangemessenheiten durch, um kognitive Vorgänge zu erfassen: Speicherungsprozesse und Strategien wurden durch den Vergleich zwischen den semantischen Intensionen bzw. konzeptuellen Strukturen[34] der angewandten lexikalisch-semantischen Einheiten im Deutschen und Italienischen ermittelt; Anwendungsprozesse wurden durch die Rekonstruktion kognitiver Prozesse bestimmt, die bei der interimsprachlichen Produktion im vorgegebenen Kontext initiiert wurden. Die Validität der Rekonstruktionen wurde durch kommunikative Validierung überprüft, d.h. diskursiv nach einer Einigung bzw. Übereinstimmung über die Ergebnisse zwischen den Kodierern.[35]

Die Fälle, die dieselben kognitiven Prozesse bzw. Strategien aufwiesen, wurden gebündelt. Aufgrund der Rekonstruktionen aus den produzierten Analysematerialien wurden Formulierungen gebildet, um die rekonstruierten Prozesse und Strategien zu definieren. Somit wurde dieses Material zusammengefasst und Kategorien über die aktivierten kognitiven Prozesse und Strategien bei der fremdsprachlichen Produktion gebildet.[36]

---

[32] Bei der Entwicklung der Fragebögen war nicht geplant, dass die Probanden ihre kommunikativen Absichten in der Ausgangssprache formulierten. Man wollte vermeiden, dass sie bei der freien Produktion in der Fremdsprache direkt von der Ausgangs- in die Zielsprache übersetzen.

[33] Es wurde keine weite Kontextanalyse durchgeführt bzw. es wurden keine Zusatzmaterialien zur Interpretation herangezogen, wie es bei der Explikationsanalyse von interpretationsbedürftigen Textstellen i.d.R. gehandhabt wird. Das Ziel bestand hier darin, aufgrund der persönlichen Interimsprache muttersprachlicher Kodierer der Ausgangssprache der Probanden mit sehr guten Kenntnissen der Zielsprache, mentale Vorgänge bei der fremdsprachlichen Produktion nachzuvollziehen, wenn interimsprachliche Äußerungen pragmatisch-semantische Unangemessenheiten enthielten.

[34] Siehe oben „Semantische Repräsentationen und kognitive Prozesse im Erwerbsprozess einer bzw. mehrerer Fremdsprachen", S. 34 ff.

[35] Vgl. Ph. Mayring, 2000, S. 111 ff. Nachdem die Verfasserin dieser Arbeit die zu erklärenden Textstellen analysiert hatte, wurden diese von den anderen Kodierern überprüft und ergänzt.

[36] Vgl. Anhang_4/AnalyseDeutschland und AnalyseItalia: Diese Ordner enthalten die Dateien mit der qualitativen Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Italienisch und Deutsch.

1. Schritt

BESTIMMUNG DER AUSWERTUNGSEINHEITEN

↓

Durch die Analyse der muttersprachlichen Kodierer der Zielsprache zur Feststellung der pragmatisch-semantischen Abweichungen, d.h. der zu explizierenden Stellen

2. Schritt

BESTIMMUNG DER **PROPOSITIONALEN BASIS IN DER AUSGANGSSPRACHE** IN ÄUßERUNGEN, DIE PRAGMATISCH-SEMANTISCHE ABWEICHUNGEN ENTHALTEN

"*Was wollte der Proband sagen?*"

↓

Rekonstruktion mit Hilfe der interimsprachlichen Äußerung und des Kommunikationskontextes der Bezugsstruktur in der Ausgangssprache

3. Schritt

FESTSTELLUNG DER **SPEICHERUNGSPROZESSE** AUFGRUND DER KONTRASTIVEN ANALYSE DER SEMANTISCHEN INTENSIONEN BZW. KONZEPTUELLEN STRUKTUREN DER BEGRIFFE AUF ITALIENISCH UND AUF DEUTSCH

"*Wie hat der Proband die pragmatisch-semantischen Abweichungen in sein kognitives System eingebaut?*"

↓

Kontrastierung der lexikalisch-semantischen Bedeutungen der Begriffe sowie Explikation der Speicherungsprozesse

4. Schritt

BESTIMMUNG DER **KOGNITIVEN PRODUKTIONSPROZESSE** BZW. DER **KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN** AUFGRUND DER ANWENDUNG IM VORGEGEBENEN KONTEXT

"*Wie hat der Proband seine fremdsprachlichen Kenntnisse umgesetzt?*"

↓

Rekonstruktion sowie Explikation der Anwendungsprozesse und -strategien auf der Basis situativer bzw. kontextueller Informationen

5. Schritt

DISKURSIVE **ÜBERPRÜFUNG DER ERGEBNISSE**

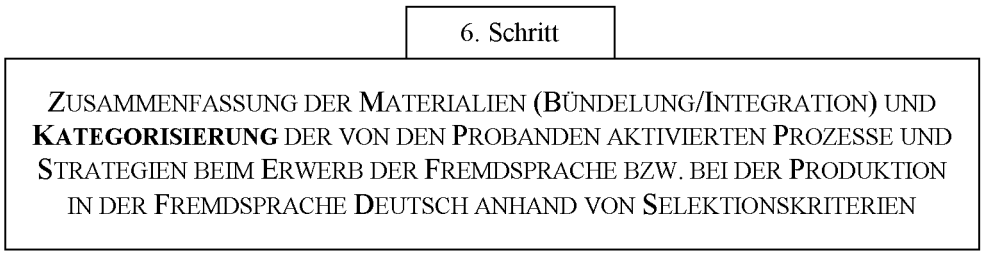


Abb. 5.2.II: Ablaufmodell explikativer Inhaltsanalyse zur Definition kognitiver Prozesse[37]

5.2.1.1 Bestimmung der propositionalen Basis

Bei den Äußerungen, die semantische Unangemessenheiten enthielten, wurde anhand der enkodierten Struktur bzw. der beobachtbaren Äußerung sowie der bildlich dargestellten kommunikativen Situationen die **propositionale Basis** in der Ausgangssprache bestimmt.[38] Durch die Rückübersetzung der Äußerungen in die Ausgangssprache wurde bei den Muttersprachlern dieser Sprache die semantische Extension bzw. Intension der unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten angesprochen und die im vorgegebenen Kontext vom Probanden intendierte Bedeutung hervorgerufen. Somit konnte die kommunikative Absicht der Probanden festgestellt werden.[39]

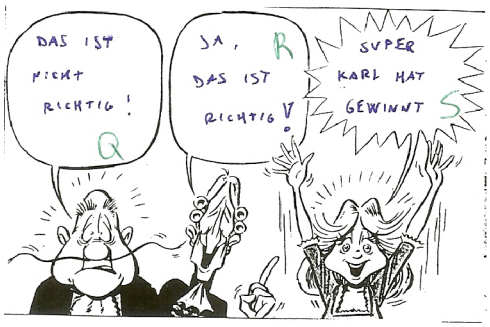
[37] Vgl. Ph. Mayring, 2000, S. 78 ff. Mayrings Ablaufmodell wurde zur Inhaltsanalyse pragmatisch-semantischer Abweichungen adaptiert.
[38] Die Bestimmung der propositionalen Basis in der Ausgangssprache setzt voraus, dass eine lexikalisch-grammatikalische Definition durchgeführt wird.
[39] Zu den beschriebenen Analysemethoden und zu den herausgearbeiteten Kategorien werden zur Erläuterung abwechselnd Beispiele aus dem Deutschen und Italienischen aufgeführt.

Beispiel (1). Rekonstruktion der propositionalen Basis (DaF/Ausgangssprache Italienisch)

<table>
<tr><td colspan="2">Vp 77, Deutsch 1. Fs, Testaufg. 5F</td></tr>
<tr><td>
</td><td>Rekonstruktion der propositionalen Basis (DaF)
PB: QUESTA È UN'IDEA!</td></tr>
<tr><td>Kommunikative Situation 5F → EINE AUSKUNFT GEBEN
Einige Einwohner sammeln sich mitten im Dorf, um die Bekanntmachung des Pferderennens zu lesen.
– Komm, Elke!
– Was ist das?
– Das ist eine <u>Ahnung</u>!
– ##
Kod_1: unverständlich
Kod_2: Inferenz → Das ist eine <u>Freude</u> (?)/<u>Idee</u></td><td>Vp hat die deutsche Wendung >keine Ahnung haben (nicht wissen)< ⇨ >non avere idea< gespeichert und die lexikalisch-semantische Einheit >Ahnung< mit der semantischen Intension bzw. konzeptuellen Struktur des italienischen Begriffs >idea< aufgrund seiner Kollokation im italienischen Syntagma verknüpft.
Vp baute >Ahnung< in ihrem mentalen Lexikon ein, ohne konzeptuelle Verknüpfungen mit den Inhalten des Syntagmas >non avere idea< herzustellen bzw. die kognitiven Inhalte des Konzeptes >idea< [abbozzo di conoscenza][40] ausdifferenziert zu vernetzen.</td></tr>
</table>

[40] Angaben zu den Inhalten italienischer Begriffe beziehen sich auf das Wörterbuch *DISC Dizionario Italiano Sabatini Coletti*, Firenze, Giunti, 1997; Angaben zu den Inhalten deutscher Begriffe werden dagegen anhand des Wörterbuchs *Wahrig. Deutsches Wörterbuch*, München, Bertelsmann, 1989 sowie *Duden. Bedeutungswörterbuch*, Mannheim, Bibliographisches Institut, [Band 10] 1985 gemacht.

Beispiel (2). Rekonstruktion der propositionalen Basis (DaF/Ausgangssprache Italienisch)

<table>
<tr><td colspan="2">Vp 39, Deutsch 1. Fs, Testaufg. 16Q</td></tr>
<tr><td>
</td><td>Rekonstruktion der propositionalen Basis (DaF)
PB: MA QUESTO NON È GIUSTO!</td></tr>
<tr><td>Kommunikative Situation 16Q → ERSTAUNEN BZW. ENTSETZEN AUSDRÜCKEN
Florinda, ihr Vater und ein Bekannter schauen dem Pferderennen zu. Der Vater ist entsetzt, weil Karl teilnimmt und gewinnt.</td><td rowspan="2">Vp hat die lexikalisch-semantische Einheit >*richtig*< mit der semantischen Intension bzw. konzeptueller Struktur des italienischen Begriffs >**giusto**< verknüpft. Der Wortinhalt des italienischen Korrespondenten ist jedoch größer als der von >*richtig*< und schließt u.a. das semantische Merkmal [che si confà alle circostanze/*den Umständen entsprechend*] ein.
Es ist daher anzunehmen, dass Vp zum Ausdruck bringen wollte, dass es in der Situation nicht in Ordnung bzw. nicht passend war, dass Karl das Pferderennen gewann.</td></tr>
<tr><td>– ***Das ist nicht richtig!***
– ***Ja, das ist richtig!***
– ***Super Karl hat gewinnt***

Kod_1: Inferenz → Das darf nicht wahr sein.
Kod_2: Inferenz → Das ist nicht korrekt/fair.</td></tr>
</table>

Beispiel (3). Rekonstruktion der propositionalen Basis (IaF/Ausgangssprache Deutsch)

<table>
<tr><td colspan="2">Vp 86, E/F/I, Testaufg. 18N</td></tr>
<tr><td>
</td><td>Rekonstruktion der propositionalen Basis (IaF)
PB: MORGEN FAHREN WIR MIT DEM SCHIFF NACH ISTANBUL.</td></tr>
<tr><td>Kommunikative Situation 18N → EINEN VORSCHLAG MACHEN
Der Kapitän und seine Matrosen erholen sich vor der Abfahrt</td><td rowspan="2">Die lexikalisch-semantische Einheit >*viaggiare*< wurde mit der semantischen Extension bzw. konzeptuellen Struktur des deutschen Begriffs >**reisen**< verknüpft. Der Wortinhalt des deutschen Korrespondenten ist jedoch größer als der von >*viaggiare*< und schließt u.a. das semantische Merkmal >**sich auf eine Reise machen/** *mettersi in viaggio*< ein, das in der semantischen Extension von >*viaggiare*< nicht enthalten ist [auf einer Strecke von einem Ort zu einem anderen fahren/*spostarsi da un luogo all'altro compiendo un percorso*].
Vp wollte vermutlich zum Ausdruck bringen, dass die Matrosen mit der Fähre/Schiff fahren werden. Durch das Verb >**reisen/** *viaggiare*< wollte sie wahrscheinlich die große Entfernung bei der Schifffahrt hervorheben, die im Italienischen jedoch durch andere Strukturen vermittelt wird.</td></tr>
<tr><td>– ***Che cosa faciamo con il nuovo ragazzo?***
– ***Domani viaggiamo con il traghetto per Istanbul.***

Kod_1: Inferenz → Domani partiremo con il traghetto.
Kod_2 akzeptiert die Anwendung.</td></tr>
</table>

5.2.1.2 Rekonstruktion von Prozessen der Speicherung

Um zu untersuchen, wie lexikalisch-semantische Einheiten der Zielsprache in das kognitive semantische System eingebaut werden, wurden **Verarbeitungsprozesse bei der Speicherung** zielsprachlicher Einheiten rekonstruiert. Dabei wurde den Fragen nachgegangen, wie Kategorisierungsprozesse eingeleitet sowie wie spezifische kognitive Inhalte der Zielsprache verarbeitet werden. Durch Kontrastierung der semantischen Intensionen der unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischer Einheiten der Zielsprache und der verknüpften Korrespondenten in der Ausgangssprache wurden von den Kodiererinnen kognitive Speicherungsprozesse erläutert, die die Interimsprache bei diesem Lernstand der Schüler charakterisieren.

Beispiel (1). Rekonstruktion kognitiver Speicherungsprozesse (DaF/Ausgangssprache Italienisch)

<table>
<tr><td colspan="2">Vp 166, Deutsch 1. Fs, Testaufg. 4C</td></tr>
<tr><td>
</td><td>Rekonstruktion der propositionalen Basis (DaF)

PB: UNA GARA, FANTASTICO!</td></tr>
<tr><td>Kommunikative Situation 4C →
EINE AUSSAGE MACHEN/EINE FRAGE STELLEN
Karl und Felix befinden sich an einem Ort, an dem über das bevorstehende Pferderennen gesprochen wird.</td><td rowspan="2">Wettlauf ⇔ gara

Das zusammengesetzte Substantiv >Wettlauf< wurde mit der semantischen Intension bzw. konzeptuellen Struktur des italienischen Begriffs >gara< verknüpft, der einen allgemeinen Wettbewerb beschreibt. Weitere Bestimmungen bzgl. der Art und Weise des Wettbewerbs werden im Italienischen durch Spezifizierungen gemacht, die adjektivisch bzw. syntagmatisch (Präposition |di| + Bestimmungswort) gebildet werden. Wenn die Art und Weise der Spezifizierung jedoch bekannt ist, wird tendenziell das Grundwort >gara< gebraucht.

Es geht daraus hervor, dass das zusammengesetzte Substantiv hier als Einheit gespeichert wurde, ohne dass Verknüpfungen mit weiteren Bestimmungen (a piedi, podistica, di corsa podistica) erstellt wurden.</td></tr>
<tr><td>Ein Wettlauf! Prima!

Kod_1: Inferenz →Ein Wettrennen. Prima!
Kod_2: Inferenz → Ein Wettrennen!</td></tr>
<tr><td></td><td>Kognitive Speicherungsprozesse
– Kognitive Verknüpfung mit der semantischen Extension bzw. konzeptuellen Struktur des italienischen Grundbegriffs ohne Vernetzung mit adjektivischen bzw. syntagmatischen Spezifizierungen, die in der deutschen zusammengesetzten lexikalischen Einheit enthalten sind
– Speicherung im permanenten Kontext[41] der syntaktischen Funktion (Substantiv) sowie des Genus der deutschen lexikalischen Einheit</td></tr>
</table>

[41] Mit dem Begriff *permanenter Kontext* werden die Informationen bezeichnet, die konstant den Inhalt der lexikalisch-semantischen Einheiten bilden. Im kognitiven Sprachsystem werden sie von invariablen Knoten dargestellt, die das semantische Netzwerk der lexikalischen Einheit auf der semantischen Repräsentationsebene charakterisieren. Permanente Kontexte enthalten Rahmeninformationen, die unabhängig vom kommunikativen Kontext auftreten. Vgl. M. Schwarz, 1992, S. 124. Zum permanenten Kontext gehören z.B. Informationen über das Genus, den Numerus und den Modus. Vgl. außerdem dazu „Analyse von Produktionskompetenzen in der Fremdsprache“, S. 102 ff., insbesondere siehe „Kategorie: Potentielle Bedeutung“.

Beispiel (2). Rekonstruktion kognitiver Speicherungsprozesse (DaF/Ausgangssprache Italienisch)

Vp 33, Deutsch 2. Fs, Testaufg. 11N



Kommunikative Situation **11N** →
SICH NACH DEM BEFINDEN EINER PERSON ERKUNDIGEN
Felix kommt zur Unfallstelle gerannt: Karl sitzt auf dem Boden und reibt sich verwirrt den Kopf.

Karl, wie heißt du?

Kod_1: Inferenz → Karl, was ist dir passiert?
Kod_2: unverständlich

Rekonstruktion der propositionalen Basis (DaF)

PB: KARL, COME STAI?

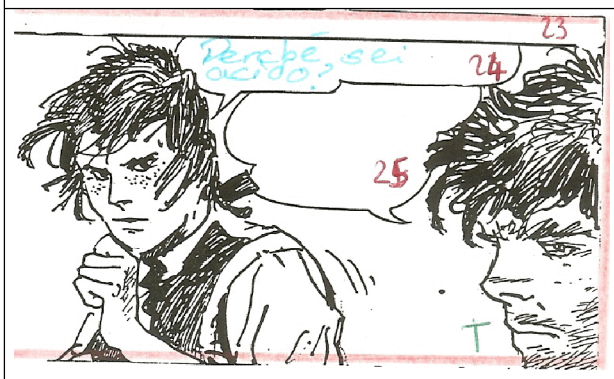
heißen ⇔ keine semantische Zuordnung

Das Verb >*heißen*< wurde schwach im interimsprachlichen System vernetzt: Es wurde phonologisch/orthographisch gespeichert sowie an morphosyntaktische Raster gebunden, während Verknüpfungen mit sematischen Intensionen instabil erstellt wurden. Vermutlich ordnete Vp >*heißen*< bei der fremdsprachlichen Produktion einer unpassenden semantischen Struktur zu: Wenn es Verknüpfungen auf der semantischen Ebene bzw. mit dem Konzept von >chiamarsi< bestanden hätten, wäre Vp bewusst gewesen, dass der Wortinhalt des angewandten Begriffs in dem Zusammenhang unangebracht war. Die propositionale Basis der Äußerung ("Karl, come ti chiami?"/"*Karl, wie heißt du?*") wäre im vorgegebenen italienischen Kommunikationskontext ebenso inadäquat.

Kognitive Speicherungsprozesse

Kognitive Verknüpfung von Elementen des permanenten Kontextes:
- Vernetzung der phonologischen/orthographischen Repräsentation
- Speicherung morphologischer Komponenten
- Verknüpfung mit dem syntaktischen Raster

Beispiel (3). Rekonstruktion kognitiver Speicherungsprozesse (IaF/Ausgangssprache Deutsch)

<table>
<tr><td colspan="2">Vp 134, E/L/I, Testaufg. 24T</td></tr>
<tr><td>
</td><td>Rekonstruktion der propositionalen Basis (IaF)

PB: WARUM BIST DU SAUER?</td></tr>
<tr><td>Kommunikative Situation 24T → UM EINE ERKLÄRUNG BITTEN
David will wissen, warum er bedroht wurde.</td><td rowspan="2">sauer ⇔ acido

Das Adjektiv >acido< wurde mit der semantischen Struktur von >sauer< verknüpft. Diese ist im deutschen System breiter als die des Korrespondenten >acido<, weil sie das semantische Merkmal >ärgerlich< enthält, das im Italienischen durch andere Lexeme ausgedrückt wird.</td></tr>
<tr><td># # #
– Perché sei <u>acido</u>?
– ##

Kod_1: Inferenz → Perché sei <u>di cattivo umore</u>?
Kod_2 akzeptiert die Anwendung.</td><td>Kognitive Speicherungsprozesse
Kognitive Verknüpfung mit der semantischen Extension bzw. konzeptuellen Struktur des italienischen Begriffs, ohne Differenzierungen auf der kognitiven semantischen Ebene
Kognitive Verknüpfung von Elementen des permanenten Kontextes:
– Vernetzung der phonologischen/ orthographischen Repräsentation
– Speicherung morphologischer Komponenten
– Verknüpfung mit dem syntaktischen Raster</td></tr>
</table>

5.2.1.3 Rekonstruktion kognitiver Produktionsprozesse in der Zielsprache

Bei der Rekonstruktion kognitiver Produktionsprozesse in der Fremdsprache wurde herausgearbeitet, wie der semantische Input lexikalisiert bzw. wie er in die fremdsprachliche Produktion aktualisiert wird.[42] Durch die Analyse des Datenmaterials wurden somit **kognitive Anwendungssprozesse** bzw. **Kommunikationsstrategien** aufgezeigt, die aktiviert werden,

[42] Siehe Anhang_4/AnalyseDeutschland/Kategor-Anwendung-DEUTSCHL.xls sowie Anhang_4/AnalyseItalia/ Kategor-AnwendungITALIA.xls.

wenn lexikalisch-semantische Einheiten der Fremdsprache bei der Verbalisierung des semantischen Inputs abgerufen werden.

Beispiel (1). Rekonstruktion kognitiver Produktionsprozesse in der Zielsprache Deutsch

<table>
<tr><td colspan="2">Vp 74, Deutsch 1. Fs, Testaufg. 30I1</td></tr>
<tr><td rowspan="3">

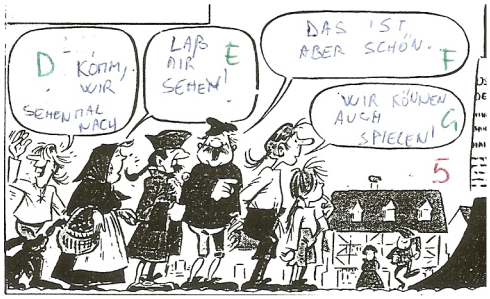
Kommunikative Situation 30I1 → JEMANDEM VORWÜRFE MACHEN/ÄRGER AUSDRÜCKEN
Florinda ist verärgert, weil Karl länger weg war und sie in dieser Zeit nichts von ihm gehört hatte.

<u>Du bist mit deinem Hund wegkommen</u>. Und ich?
Kod_1: Inferenz → Du bist mit deinem Hund <u>weggegangen</u>.
Kod_2: Inferenz → Du bist mit deinem Hund <u>weggegangen</u>.</td><td>Rekonstruktion der propositionalen Basis (DaF)
PB: TU SEI ANDATO VIA CON IL TUO CANE. ED IO?</td></tr>
<tr><td>weg-kommen ⇔ (andare) via, (andar)sene
Aufgrund der pragmatisch-semantischen Abweichung ist anzunehmen, dass das Verb mit trennbarem ersten Teil >*weg-kommen*< instabil im kognitiven semantischen Repräsentationssystem vernetzt wurde: Der trennbare erste Teil >*weg*< wurde mit dem Konzept >via, giù, lontano< verknüpft; das Verb >*kommen*< wurde dagegen hinsichtlich des semantischen Merkmals "*an einem bestimmten Ort anlangen*" mit dem Konzept >muoversi, spostarsi< in Zusammenhang gebracht (Kategorisierungsprozess) bzw. fehlerhaft mit der semantischen Intension bzw. kognitiven Struktur von >andare< verknüpft.

Eine Übersetzung der Äußerung würde auch Widersprüche im italienischen sprachlichen Kontext enthalten: >*weg*/via< → Entfernung vom Sprecher; >*kommen*/venire< → Annäherung an den Sprecher.</td></tr>
<tr><td>Kognitive Produktionsprozesse
– Aktivierung von einem trennbaren Verb, dessen trennbarer erster Teil mit dem adäquaten italienischen Korrespondenten verknüpft und dessen Verbteil bzgl. eines semantischen Merkmals der passenden Kategorie zugeordnet wurde
– fehlerhafte Zuweisung zu einem Verb aus demselben Wortfeld
– keine Umsetzung morphologischer Komponenten (*-ge-*)</td></tr>
</table>

Beispiel (2). Rekonstruktion kognitiver Produktionsprozesse in der Zielsprache Deutsch

Vp 81, Deutsch 1. Fs, Testaufg. 5G



Kommunikative Situation **5G** →
EINEN KOMMENTAR ÄUßERN
Einige Einwohner versammeln sich im Dorf, um die Bekanntmachung des Pferderennens zu lesen.

- ***Komm, wir sehen mal nach***
- ***Laß mir sehen!***
- ***Das ist aber schön.***
- ***Wir können auch spielen!***

Kod_1: Inferenz → Wir können auch mitmachen.

Kod_2: Inferenz → Wir können auch mitmachen.

Rekonstruktion der propositionalen Basis im Italienischen

PB: ANCHE NOI POSSIAMO PARTECIPARE

spielen ⇔ *giocare* (*partecipare*)

Das Verb >*spielen*< wurde mit der sematischen Intension von >giocare< verknüpft. Das italienische und das deutsche Verb verfügen über ähnliche semantische Extensionen bzw. Intensionen. Gemäß der rekonstruierten propositionalen Basis beabsichtigte Vp jedoch bei der fremdsprachlichen Produktion eine lexikalische Einheit >partecipare< zu gebrauchen, deren Korrespondenten im Deutschen in ihrem mentalen Repräsentationssystem vermutlich nicht vorhanden war. Um ihre kommunikative Absicht zu vermitteln, bediente sie sich daher des Begriffs >*spielen*< (→ *disputare una partita*), der gemeinsame semantische Merkmale mit dem Gemeinten (*prendere parte, essere presente*) aufweist.
Es wird angenommen, dass Vp nach dem deutschen Korrespondenten von >partecipare< suchte. Als sie ihn nicht fand, suchte sie im italienischen lexikalisch-semantischen System nach Äquivalenten, die ihre Absicht übermitteln konnten. Die Suche erfolgte auf der Grundlage des Italienischen semantischen System. >Giocare< kann auch im Italienischen als Ersatz fungieren, um >partecipare< in der vorgegebenen kommunikativen Situation auszudrücken.
Ausgehend vom Italienischen setzte Vp somit eine kognitive Strategie ein und vermittelte die eigene kommunikative Intention durch ein Verb, das gemeinsame semantische Merkmale mit dem Gemeinten hatte (= teilnehmen, so dass ein Sieger am Ende bestimmt werden kann).

Kognitive Produktionsprozesse

- Einsatz von strategischem Wissen → Suche nach einer deutschen lexikalisch-semantischen Einheit, die mit einer italienischen verknüpft ist, die die

	fehlende wiedergeben kann (Kommunikations-strategie zur Kompensation) – Umsetzung syntaktischer Strukturen der Zielsprache

Beispiel (3). Rekonstruktion kognitiver Produktionsprozesse in der Zielsprache Italienisch

<table>
<tr><td colspan="2">Vp 29, E/F/I, Testaufg. 2C</td></tr>
<tr><td rowspan="3">
</td><td>Rekonstruktion der propositionalen Basis (IaF)
PB: ICH WILL FORTGEHEN UND ETWAS NEUES FINDEN.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">trovare ⇔ finden
Bei der Anwendung von >trovare< wird angenommen, dass sich Vp auf die gespeicherte Bedeutungsrelation Ursache-Wirkung >suchen/finden< bezog. Entweder wollte die Vp die ersehnte Wirkung beschreiben (etwas finden/trovare qualcosa) oder das Verb >cercare< war beim Produktionsprozess nicht vorhanden und sie setzte eine Kommunikationsstrategie mit Bezug auf die Ursache-Wirkung-Relation ein, um >trovare/finden< zu ersetzen.</td></tr>
<tr><td>Kommunikative Situation 2C → JEMANDEN BEGRÜßEN
Der elternlose David verlässt seine Heimat und verabschiedet sich vom Dorfpfarrer.</td></tr>
<tr><td>– David, dove vai?
– Voglio partire e <u>trovare</u> qualcosa di nuovo.

Kod_1 akzeptiert die Anwendung.
Kod_2: Inferenz → Voglio partire e <u>cercare</u> qualcosa di nuovo.</td><td>Kognitive Produktionsprozesse
– Aktivierung von zielsprachlichen Lexemen, die durch die Ursache-Wirkungs-Relation im mentalen Lexikon gespeichert wurden</td></tr>
</table>

5.2.1.4 Zusammenfassung des Datenmaterials und Kategoriebildung

Um Speicherungs- und Anwendungsprozesse sowie Kommunikationsstrategien bei der fremdsprachlichen Produktion auf Deutsch und Italienisch herausarbeiten zu können, wurden Analyseraster zur Rekonstruktion kognitiver Aspekte der Speicherung lexikalisch-semantischer Einheiten einer Zielsprache in das vorhandene mentale Repräsentationssystem sowie der Anwendung dieser Einheiten im vorgegebenen Kontext hergestellt. Diese wurden von den muttersprachlichen Kodierern der Ausgangssprache bei der Analyse ausgefüllt.

Bei ihrer explikativen Analyse kontrastierten sie die semantischen Merkmale der unangemessen gebrauchten lexikalischen Einheiten in der Zielsprache mit ihren Korrespondenten in der Ausgangssprache und arbeiteten zielsprachliche Elemente heraus, die im interimsprachlichen System nicht vernetzt wurden. Beispielsweise wurde bei der Analyse der Äußerung <*Das ist eine Ahnung!*> bzw. der pragmatisch-semantischen Unangemessenheit <*Ahnung*> angegeben, dass die semantischen Inhalte dieser deutschen Einheit 1:1 mit den Inhalten der italienischen Einheit <idea> verknüpft wurden (Analogstrategie). Da der lexikalischen Einheit <*Ahnung*> die Inhalte von <idea> zugeschrieben wurden, wurde angenommen, dass die Speicherung von <*Ahnung*> im Zusammenhang mit der Aneignung der Wendung <*keine Ahnung haben*/non aver idea> erfolgt war.

Es wurden keine Verbindungen zu dem Konzept <SENTORE/*GEFÜHLSMÄßIGE ERWARTUNG*> hergestellt, das im Begriff <*Ahnung*> enthalten ist. Dieser kann im Italienischen z.B. durch die lexikalische Einheit <presentimento> ausgedrückt werden. Durch die Analyse konnte somit festgestellt werden, dass der Proband ausschließlich eine Verknüpfung auf der morphophonologischen Ebene durchgeführt hatte. Es wurden keine Verarbeitungsprozesse eingeleitet, um den Begriff in eine entsprechende kognitive semantische Struktur einzubauen.

Die Kodierer rekonstruierten ebenso Anwendungsprozesse der fremdsprachlichen lexikalischen Einheit <*Ahnung*> bei der Vermittlung der kommunikativen Absicht. Sie stellten fest, dass sich der Proband keinerlei Wissen über den Gebrauch dieser lexikalischen Einheit angeeignet hatte, so dass der Lexikalisierungsprozess beim Gebrauch dieses Substantivs im vorgegebenen Kontext nach Prozeduren der Erstsprache erfolgte.

Bei der explikativen Analyse wurden in einem ersten Durchgang kognitive Prozesse der Speicherung sowie der Anwendung fremdsprachlicher lexikalischer Einheiten erklärt, die zur Entstehung pragmatisch-semantischer Einheiten geführt hatten. Die Explikationen wurden daraufhin paraphrasiert, d.h. sie wurden auf einer einheitlichen Sprachebene und in einer grammatikalischen Kurzform formuliert:[43] Bei der lexikalischen Einheit <*Ahnung*> wurde die Aussage „*Aufgrund einer gelernten festen Wendung <keine Ahnung haben> wird das Substantiv <Ahnung> mit der falschen semantischen Extension bzw. konzeptuellen Struktur*

[43] Vgl. Ph. Mayring, 2000, S. 59 ff.

verknüpft (Ahnung-idea)" zu „wg. Wendung mit falscher Extension verknüpft". Paraphrasen mit ähnlichem Inhalt wurden dann zu einer ähnlichen Aussage zusammengefasst (Bündelung) und Paraphrasen mit mehreren Aussagen zum gleichen Inhalt wurden zusammengefasst (Integration). Das Material konnte somit reduziert werden.

Ausgehend von der Annahme, dass konzeptuelle Kategorien flexibel sind und das semantische System der Erstsprache durch Kategorisierungsprozesse erweitert wird,[44] wurden unter Berücksichtigung der Fragestellung, nachdem Teile des Materials untersucht worden waren, Kriterien zur Selektion des Materials aufgestellt. Mit Hilfe dieser Selektionskriterien sollten Kategorien der Speicherung sowie der Anwendung lexikalischer Einheiten der Fremdsprache gebildet werden.

Folgende Selektionskriterien wurden formuliert:

1) Phonologische Einheiten der Zielsprache sind mit semantischen bzw. konzeptuellen Strukturen der Erstsprache verknüpft;
2) die Verknüpfung der zielsprachlichen semantischen Merkmale ist vollständig;
3) nur Teilbedeutungen sind verknüpft;
4) kognitive Prozesse zur Differenzierung von Konzepten bzw. zur Bildung neuer Konzepte sind eingeleitet (Konzeptualisierungsprozesse);
5) zielsprachliche lexikalische Einheiten sind wörtlich übersetzt;
6) kontextuelle Informationen sind bei der Sprachproduktion berücksichtigt;
7) obligatorische bzw. fakultative Mitspieler zur Anwendung von Verben sind vernetzt;[45]
8) mutter- bzw. erstsprachliches prozedurales Wissen wird im Produktionsprozess eingesetzt;
9) mutter- bzw. fremdsprachliche Elemente werden durch Mischformen eingesetzt;
10) nicht vorhandene zielsprachliche lexikalische Einheiten werden strategisch ersetzt;
11) nicht vorhandene zielsprachliche lexikalische Einheiten werden durch lexikalische Einheiten der Ausgangssprache ersetzt;
12) Neologismen werden gebildet.

Anhand dieser Selektionskriterien konnte das für die Fragestellung relevante Material

---

[44] Siehe oben "Kognitive Kategorisierungsprozesse und Verbindungsrelationen", S. 171-172.
[45] Vgl. dazu G. Helbig, W. Schenkel, *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, Leipzig, VEB Bibliographisches Institut, 1975, S. 49-53.

herausgefiltert und Kategorien bzgl. Speicherungs- sowie Anwendungsprozesse induktiv gebildet werden. Das Material wurde von der Verfasserin dieser Arbeit durchgearbeitet. Wenn zum ersten Mal ein Selektionskriterium erfüllt war, wurde die entsprechende Kategorie als Kurzsatz formuliert.

5.2.2 KATEGORISIERUNG VON SPEICHERUNGSPROZESSEN

Mit Hilfe der Selektionskriterien 1) bis 7) konnten Kategorien gebildet werden,[46] die Aufschluss darüber geben, wie Kategorisierungsprozesse im mentalen Repräsentationssystem initiiert werden, um lexikalisch-semantische Einheiten der gelernten Fremdsprache im mentalen Lexikon zu speichern. Daraus ging hervor, dass Schüler lexikalische Einheiten der Zielsprache in das vorhandene sprachliche System anhand unterschiedlicher Speicherungsprozesse einbauen.

Zielsprachliche lexikalisch-semantische Einheiten können vollständig bzw. teilweise mit Elementen der Ausgangssprache verknüpft werden. Um eine der gelernten Fremdsprache normkonforme Vernetzung durchführen zu können, müssen Verknüpfungsprozesse auf der kognitiven, semantischen, lexikalischen, morphophonologischen sowie syntaktischen Ebene realisiert werden.

Fremdsprachliche Einheiten werden als vollständig gespeichert betrachtet, wenn Lernende sie in ihren mentalen Repräsentationssysteme so vernetzen, dass die semantischen Merkmale, die die semantischen Extensionen der Begriffe in der Zielsprache bilden, im interimsprachlichen System mit korrespondierenden Konzepten verknüpft sind. Wenn keine passenden Konzepte vorhanden sind, sollen Klassifikationsprozesse zur Konzeptualisierung neuer Inhalte eingeleitet werden, damit die zielsprachlichen Einheiten vernetzt werden können. Elemente zielsprachlicher lexikalischer Einheiten werden unvollständig gespeichert, wenn sie nicht bzw. fehlerhaft mit den Korrespondenten[47] in der Ausgangssprache vernetzt bzw. die Strukturen, die die kognitiven Inhalte der gemeinten Einheiten enthalten, nicht verarbeitet werden. Unvollständig durchgeführte Speicherungsprozesse sollen im Laufe der zielgerichteten Entwicklung der Interimsprache auf eine Norm der Fremdsprache vervollständigt werden. Solange die zielsprachlichen Einheiten nicht vollständig im interimsprachlichen System vernetzt sind, werden den fremdsprachlichen lexikalischen Einheiten unangemessene Inhalte zugeschrieben.

---

[46] Siehe oben „Zusammenfassung des Datenmaterials und Kategoriebildung", S. 187 ff.

[47] Unter dem Begriff „Korrespondenten" versteht man lexikalische Einheiten, die in der erstsprachlichen Sozialisierung bzw. beim Erwerb weiteren Fremdsprachen auf der kognitiven bzw. semantischen Ebene im

5.2.2.1 Semantisch initiierte Klassifikationsprozesse

Durch semantische Klassifikationsprozesse ordnen[48] Fremdsprachenlerner morphophonologische Einheiten aufgrund semantischer Merkmale, die diese in der Zielsprache repräsentieren, Konzepten bzw. kognitiven Strukturen[49] zu, die sie im erstsprachlichen Sozialisierungsprozess gebildet haben und die äquivalente semantische Merkmale umfassen.

Mit Hilfe der Selektionskriterien

1) phonologische Einheiten der Zielsprache sind mit semantischen bzw. konzeptuellen Strukturen der Erstsprache verknüpft,

2) die Verknüpfung zielsprachlicher semantischer Merkmale ist vollständig,

3) nur Teilbedeutungen sind verknüpft

konnte das Vorhandensein semantischer Klassifikationsprozesse in den mentalen Repräsentationssystemen der Schüler festgestellt werden.[50]

Arten der Ausführung semantischer Klassifikationsprozesse wurden durch Kontrastierung der semantischen Intensionen bzw. Extensionen der gebrauchten zielsprachlichen lexikalischen Einheiten und der Intensionen bzw. Extensionen der korrespondierenden Einheiten in der Ausgangssprache herausgearbeitet. Durch die Bestimmung der semantischen Merkmale, die im kognitiven System nicht vernetzt wurden, wurden Kategorien der Speicherungsprozesse gebildet. Zur Definition der Art der Ausführung wurde Bezug auf folgende Selektionskriterien genommen:

4) kognitive Prozesse zur Differenzierung von Konzepten bzw. zur Bildung neuer Konzepte sind eingeleitet (Konzeptualisierungsprozesse),

5) zielsprachliche lexikalische Einheiten sind wörtlich übersetzt,

6) kontextuelle Informationen sind bei der Sprachproduktion berücksichtigt,

---

mentalen Repräsentationssystem gespeichert wurden. Diese Einheiten verfügen über Denotationen bzw. Kernbedeutungen, die denen der gelernten lexikalischen Einheiten entsprechen.

[48] Vgl. M. Schwarz, 1996, S. 87 ff.

[49] Kognitive Strukturen bestehen aus interkonzeptuellen Relationen unter Konzepten und stellen Zusammenhänge eines Realitätsbereichs dar. Vgl. M. Schwarz, 1996, S. 91 ff.

[50] Bei der quantitativen Inhaltsanalyse wurde festgestellt, dass Probanden mit Deutsch als 2. Fremdsprache tendenziell, jedoch nicht signifikant, über eine bessere kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache verfügten als Probanden mit Deutsch als 1. Fremdsprache. Siehe oben „Messung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch", S. 147 ff. Da es in der qualitativen Inhaltsanalyse in erster Linie darum ging, kognitive Speicherungsprozesse bzw. Produktionsprozesse induktiv herauszuarbeiten, wurden Ursachen für dieses Ergebnis nicht untersucht.

7) obligatorische bzw. fakultative Mitspieler zur Anwendung von Verben sind vernetzt.[51]

Im fachdidaktischen Teil sollen Vorschläge dazu gemacht werden, wie Schüler kognitive Strategien erwerben können, um die kognitive Speicherung lexikalisch-semantischer Einheiten der Zielsprache zu verbessern.[52] Dazu sollen kognitive Prozesse rekonstruiert werden, die durchgeführt werden sollten, damit die gelernten lexikalischen Einheiten inhaltlich nach der Norm der gelernten Fremdsprache gebraucht werden können.[53]

5.2.2.1.1 Zuordnungsprozesse

Durch Zuordnungsprozesse[54] werden Kategorisierungen im interimsprachlichen System initiiert, d.h. Teilbedeutungen[55] fremdsprachlicher lexikalischer Einheiten werden Oberbegriffen im erstsprachlichen System zugeordnet. Diese enthalten semantische Merkmale, die die gelernten Begriffe in der Zielsprache prägen.[56] Prozesse der Akkomodation[57] werden dabei nicht eingeleitet.

---

[51] Vgl. dazu G. Helbig, W. Schenkel, 1975, S. 49-53.

[52] Siehe unten „Schlussfolgerungen und didaktische Überlegungen für den Unterricht von Deutsch bzw. Italienisch als Fremdsprache (DaF/IaF)", S. 252 ff.

[53] Bei den herausgearbeiteten Kategorien werden Beispiele aus dem Deutschen und aus dem Italienischen aufgeführt. Die kognitiven Prozesse bei der Speicherung bzw. bei der Anwendung lexikalisch-semantischer Einheiten der Zielsprache werden anhand von Beispielen aus dem Deutschen veranschaulicht.

[54] Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Speicherung/Deutschland: Zuordnung.doc und Anhang_3/Speicherung/Italia: Zuordnung.doc.

[55] Aufgrund von Selektionskriterium 3), siehe oben „Zusammenfassung des Datenmaterials und Kategoriebildung", S. 187 ff.

[56] J. Aitchison, 1997, S. 110 ff. Aufgrund von Wortassoziationsexperimenten zeigt Aitchison, dass Wörter in semantischen Feldern gespeichert werden und dass zwischen ihnen Verbindungen bestehen.

[57] J. Piaget, *Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*, Frankfurt/M., Fischer, 1974, S. 174 ff. Nach Piaget finden Adaptationsprozesse statt, um die wahrgenommene Realität in das kognitive System einzugliedern. Adaptationsprozesse bestehen aus Assimilations- und Akkomodationsprozessen: Assimilationsprozesse erfolgen, wenn Elemente in das System aufgenommen und an die vorhandenen kognitiven Strukturen angepasst werden, Akkomodationsprozesse werden dagegen initiiert, wenn das System neue Elemente integriert und dabei Teile des Systems verändert werden.

① Beispiel (DAF)[58]



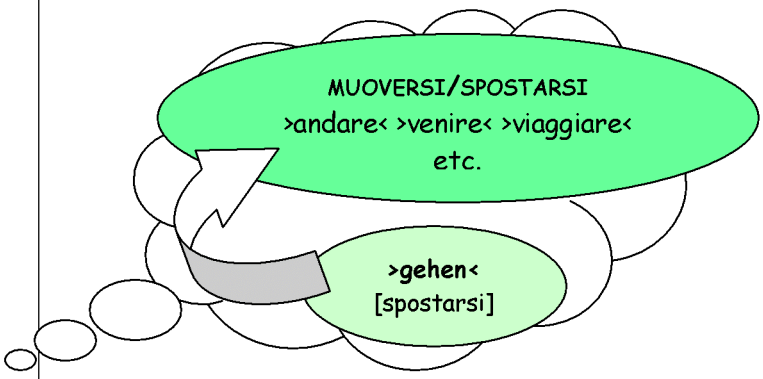


Abb. 5.2.III: Zuordnungsprozesse

Vp 35, Deutsch L2; Testaufg. 4C *„Gehen ihr Hier!"*	Das Verb >*gehen*< wurde mit der kognitiven Struktur bzw. mit dem Oberbegriff |**MUOVERSI, SPOSTARSI** ⇔ ***SICH FORTBEWEGEN***| verknüpft. Rekonstruktion von Kod_1+Kod_2: „KOMMT her!"/„KOMMT hierher".

② Beispiel (IAF)



Vp 51, E/F/I; Testaufg. 2C

- *E Davide aspetimi*
- *Oh Peppe, VAI, VAI.*

Das Verb >*andare*<[59] wurde mit dem Wortfeld bzw. mit dem Oberbegriff \|**MUOVERSI, SPOSTARSI** ⇔ ***SICH FORTBEWEGEN***\| verknüpft.

Rekonstruktion von Kod_1: „Oh Peppe, VIENI, VIENI"/ Kod_2 akzeptiert den Gebrauch.

[58] Zur Erläuterung der herausgearbeiteten Kategorien werden Fälle beschrieben, die im untersuchten Sprachmaterial vorkommen.

[59] Die Anwendung der lexikalischen Einheit „*andare/vai*" zeigt, dass sie dem passenden Wortfeld zugeordnet wird. Teilbedeutungen wie z.B. „sich fortbewegen", die zum Wortfeld gehören, sind gespeichert, wobei diejenigen, die die Bedeutung dieser Einheit bestimmen bzw. begrenzen (von einem Ort zu einem anderen), nicht vernetzt sind.

5.2.2.1.2 Subordinationsprozesse

Durch Subordinationsprozesse werden Inhalte lexikalischer Einheiten der Zielsprache mit Konzepten bzw. semantischen Extensionen lexikalischer Einheiten der Ausgangssprache vernetzt, so dass die zielsprachlichen Inhalte den Inhalten der Korrespondenten in der Ausgangssprache subordiniert werden. Verknüpfungen werden somit durchgeführt, ohne dass Adaptationen im vorhandenen kognitiven System stattfinden. Subordinationsprozesse werden automatisch aktiviert, wenn die korrespondierenden Begriffe in der Ausgangssprache größere Mengen von semantischen Merkmalen und somit größere Wortinhalte aufweisen.[60]

Bei der Vernetzung lexikalischer Einheiten, die in der Zielsprache engere semantische Extensionen gegenüber den Korrespondenten in der Ausgangssprache aufweisen, können Subordinationsprozesse festgestellt werden. Es werden dabei keine in der Zielsprache vorhandenen semantischen Merkmale mit Konzepten verknüpft bzw. keine Konzepte gebildet, damit neue Inhalte konzeptualisiert werden können, wenn die entsprechenden Konzepte nicht vorhanden sind.[61]

[60] Differenzierungen können z.B. durch Speicherung von Anwendungsregeln erfolgen, d.h. durch die Aneignung von prozeduralem Wissen.
[61] Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Speicherung/Deutschland: Subordination.doc und Anhang_3/Speicherung/Italia: Subordination.doc.

① **Beispiel (DAF)**



Vp 39, Deutsch L1;Testaufg. 12P

- *AH, MEINE KOPFE.*
- *DU MUSST IN BED STEHEN BIS ZUM MONTAG!*

Das Verb >***stehen***< wurde mit der semantischen Extension des Verbs >**stare**< verknüpft.

Rekonstruktion von Kod_1+Kod_2:

„Du musst bis Mo. im Bett BLEIBEN."

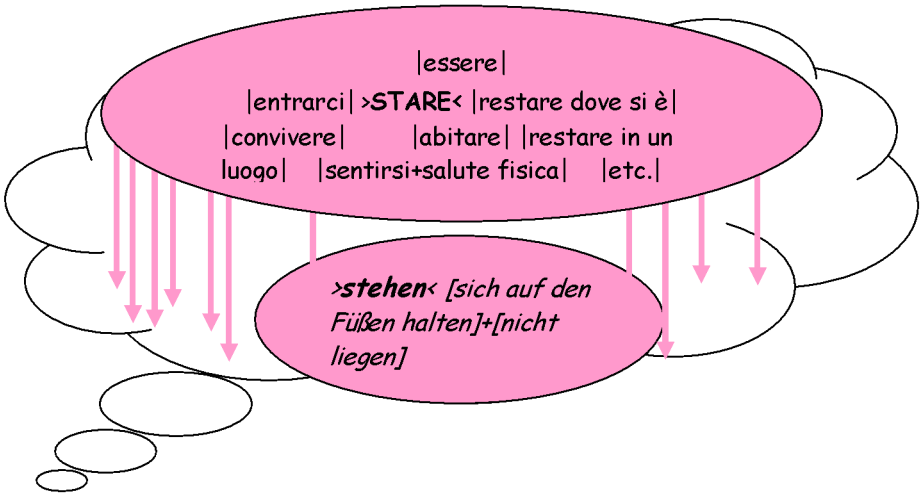


Abb. 5.2.IV: Subordinationsprozesse

② **Beispiel (IAF)**



Vp 11, E/F/I; Testaufg. 5D

Il padre va' un po' con David
- *Vado nel grande mondo per cercare la fortuna!*
- *Ti DESIDERO molta fortuna!*

Das Verb >*desiderare*< wurde der semantischen Extension von >**wünschen**< subordiniert (+etw. für andere gern haben wollen). Rekonstruktion von Kod_1: nicht verständlich/ Kod_2: *Ti AUGURO molta fortuna!*

Subordinationsprozesse können ebenso bei der Speicherung von Zusammensetzungen festgestellt werden. Die zusammengesetzten lexikalisch-semantischen Einheiten werden getrennt mit den jeweiligen korrespondierenden Konzepten im erstsprachlichen System gespeichert.

Beispielsweise kann das deutsche Verb mit trennbarem erstem Teil >*losgehen*< im Italienischen mit den lexikalischen Einheiten >*los*<⇔>**via**</>*gehen*<⇔>*andare*< verknüpft werden, wobei >*los*< eine Bedeutungsvariante von >**via**< (>*weg von etwas*<)[62] darstellt. Da >**via**< eine breitere semantische Extension als >*los*< aufweist (z.B. **allontanamento**/ *Entfernung*, **distacco**/ *Trennung*, **eliminazione**/ *Beseitigung*)[63], werden dem deutschen Verb semantische Merkmale zugeschrieben, die >**via**< enthält und im Deutschen z.B. durch >**weg-**< vermittelt werden.

[62] *Wahrig.*
[63] *DISC.*

① Beispiel (DAF)

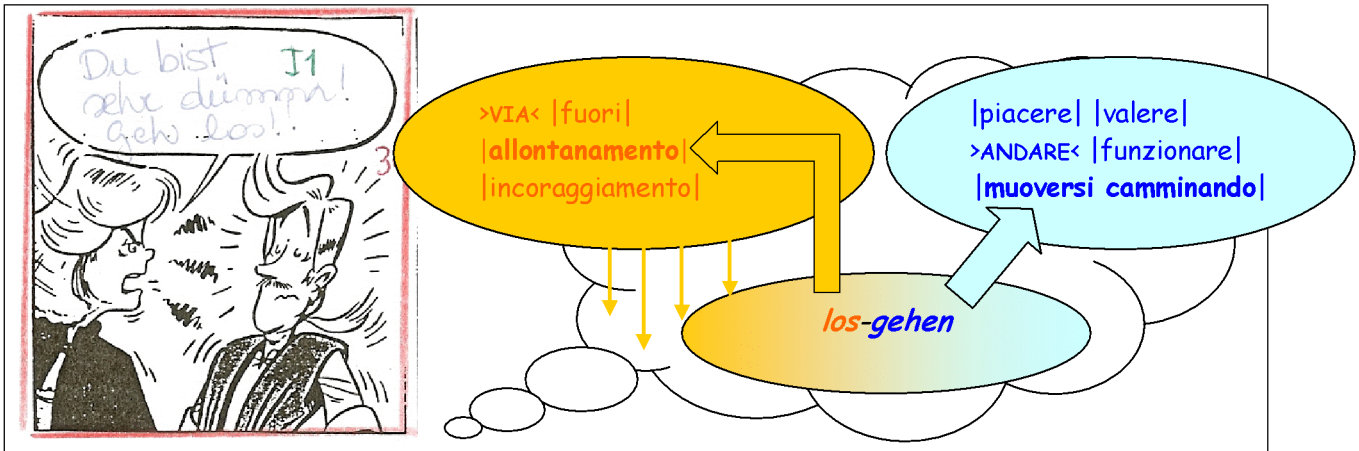
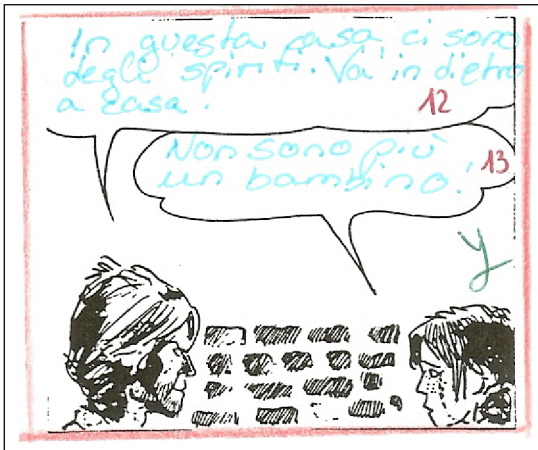


Abb. 5.2.V: Speicherung von trennbaren Verben (Subordination des trennbaren ersten Teils)

Vp 137, Deutsch L2; Testaufg. 30I1 *Du bist sehr dümm! Geh los!!*	Der trennbare Teil >*los-*< wurde dem Adverb >via< subordiniert. Rekonstruktion von Kod_1 „GEH WEG!“/Kod_2 akzeptiert den Gebrauch.

② Beispiel (IAF)



Vp 134, E/L/I; Testaufg. 12J

- *In questa casa ci sono degli spiriti. VA' IN DIETRO a casa.*
- *Non sono più un bambino.*

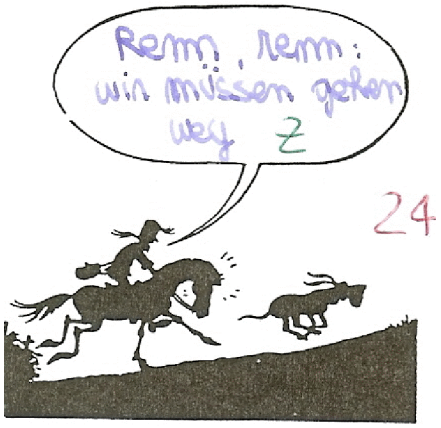
Das trennbare Verb >zurück-gehen< wurde der Wendung „*andare indietro*“ subordiniert.

Rekonstruktion von Kod_1 akzeptiert den Gebrauch/ Kod_2: *TORNA INDIETRO a casa.*

Damit fremdsprachliche lexikalische Einheiten, die mit Hilfe von Subordinationsprozessen verknüpft wurden, so gespeichert werden, dass sie nach der Norm der Zielsprache gebraucht werden können, müssen Verarbeitungsprozesse im kognitiven

System durchgeführt bzw. zusätzliche Informationen aufgenommen werden, die aus dem kommunikativen Kontext hervorgehen und die sprachliche Produktion bedingen.[64] Diese pragmatisch-semantischen Informationen spezifizieren kontextabhängige Inhalte und werden dann aktiviert, wenn im Kurzzeitgedächtnis (KZG) während der Kommunikation die gespeicherten Bedingungen vorkommen.[65]

① **Beispiel (DAF)**

<table>
<tr>
<td>
</td>
<td>Vp 153, Deutsch L2; Testaufg. 24Z

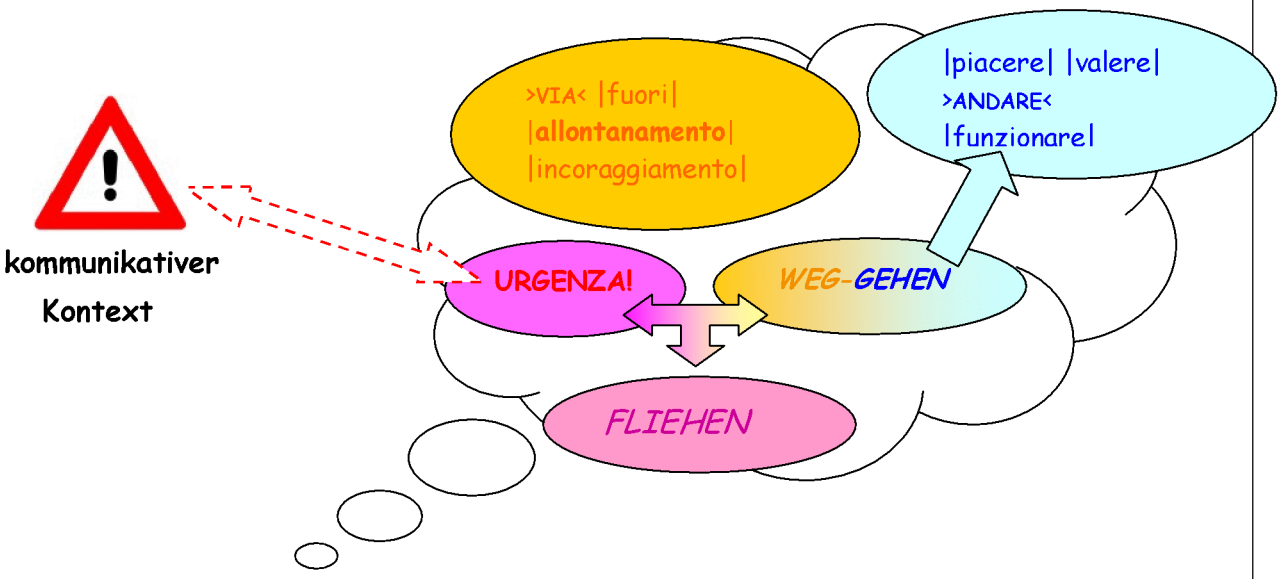
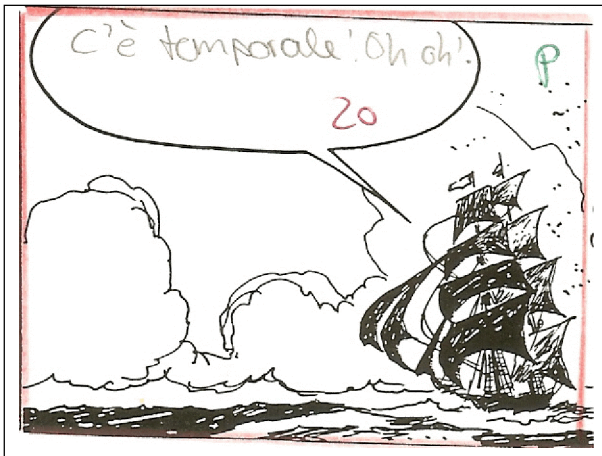
„Renn, renn: wir müssen gehen weg“</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">Bei der Speicherung des Verbs mit trennbarem erstem Teil >weg-gehen< wurden keine pragmatischen Informationen (urgenza/Dringlichkeit) damit verknüpft.
Rekonstruktion von Kod_1 „Renn, renn: wir müssen FLIEHEN!“/Kod_2 akzeptiert den Gebrauch.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">

Abb. 5.2.VI: Speicherung mit Spezifizierung pragmatischer Informationen</td>
</tr>
</table>

[64] Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Speicherung/Deutschland: Spezifizierung.doc und Anhang_3/Speicherung/Italia: Spezifizierung.doc.
[65] Vgl. M. Schwarz, 1992, S. 137 ff. Diese Verarbeitungsprozesse erfolgen somit auf der Ebene der aktuellen Bedeutungen.

② **Beispiel (IAF)**

	Vp 59, E/F/I; Testaufg. 20P – *C'è TEMPORALE! Oh oh!* Bei der Speicherung des Substantivs >*temporale*< wurden keine pragmatischen Informationen (marino/Meereslandschaft) damit verknüpft. Rekonstruktion von Kod_1 „*C'è BURRASCA*"/Kod_2 akzeptiert den Gebrauch.

5.2.2.1.3 Semantisch-kognitive Erweiterungsprozesse

Anhand semantisch-kognitiver Erweiterungsprozesse werden semantische Merkmale, die in den semantischen Extensionen zielsprachlicher Begriffen, jedoch nicht in denen der Korrespondenten in der Ausgangssprache enthalten sind, hinzugefügt. Diese Prozesse werden ausgeführt, indem Anwendungsregeln bzw. deklaratives Wissen den semantischen bzw. kognitiven Strukturen der Erstsprache zugeordnet wird. Durch sie werden neue semantische bzw. kognitive Strukturen gebildet, die zur Entstehung neuer Konzepte führen können. Diese Prozesse verhindern den automatischen Ablauf von Subordinationsprozessen, wenn korrespondierende Bezugsbegriffe in der Ausgangssprache breitere Extensionen bzw. größere Mengen von semantischen Merkmalen enthalten.[66]

[66] Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Speicherung/Deutschland: Subordination.doc und Anhang_3/Speicherung/Italia: Subordination.doc.

① **Beispiel (DAF)**

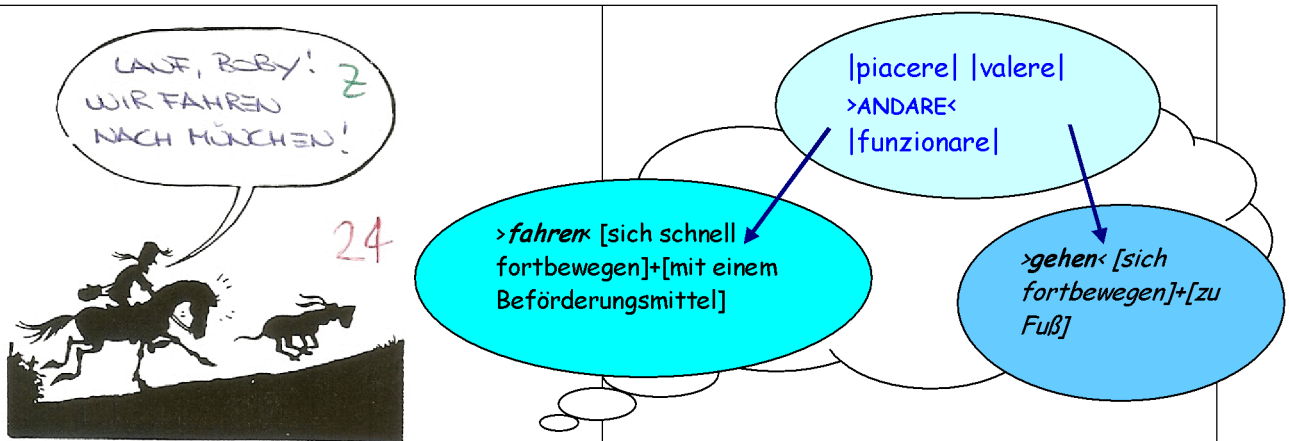
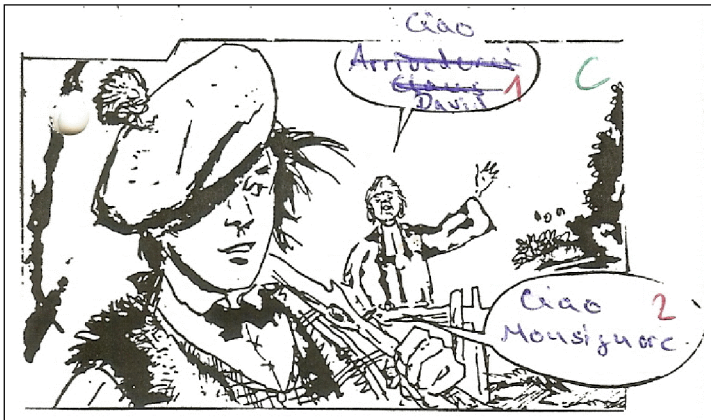


Abb. 5.2.VII: Semantisch-kognitive Erweiterungsprozesse

Vp 166, Deutsch L1; Testaufg. 24Z *Lauf, Boby! Wir fahren nach München*	Semantische Merkmale (*sich schnell fortbewegen; sich mit einem Beförderungsmittel fortbewegen*) wurden im interimsprachlichen System eingebaut. Die Speicherung der semantischen Extension bzw. Intension von >*fahren*< ist jedoch noch nicht vollendet. Rekonstruktion von Kod_1 „Wir GEHEN nach München"/Kod_2: „Wir REITEN nach München."

② **Beispiel (IAF)**



Vp 103, E/L/I; Testaufg. 2C

– *Ciao David!*
– *CIAO Monsignore!*

>*Ciao*< wurde in das interimsprachliche System eingebaut, wobei keine pragmatischen Informationen (umgangssprachlicher Abschiedsgruß) vernetzt wurden.

Rekonstruktion von Kod_1 „BUON GIORNO"/Kod_2 akzeptiert den Gebrauch.

5.2.2.2 Phonologisch initiierte Klassifikationsprozesse

Um lexikalisch-semantische Einheiten im interimsprachlichen System zu integrieren, können Lexeme phonologisch verknüpft werden. Aufgrund der phonologischen Speicherung können die fremdsprachlichen Lexeme mit den korrespondierenden Strukturen auf der semantischen Ebene verbunden werden.

5.2.2.2.1 Phonologische Speicherung ohne Initiierung semantischer Klassifikationsprozesse

Lexikalisch-semantische Einheiten werden phonologisch mit falschen Korrespondenten verbunden bzw. semantische Klassifikationsprozesse wurden noch nicht eingeleitet.[67]

① Beispiel (DAF)

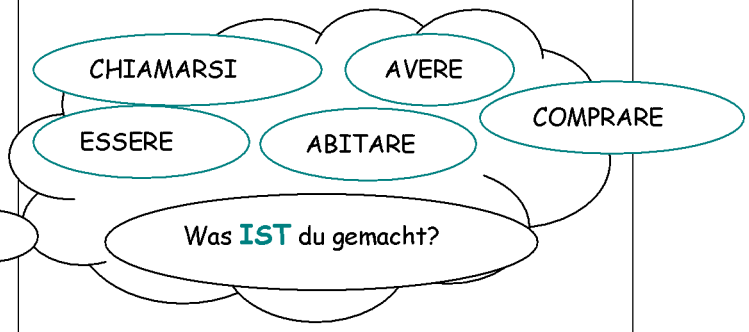
<table>
<tr>
<td>
</td>
<td>

Abb. 5.2.VIII: Phonologisch initiierte Speicherungsprozesse</td>
</tr>
<tr>
<td>Vp 29, Deutsch L2; Testaufg. 11N
Oh, meine GoT. Was ist du gemacht?</td>
<td>Das Hilfsverb >sein/ist< wurde phonologisch vernetzt, ohne dass Verbindungen zur semantischen Struktur dieses Verbs erstellt wurden.
Rekonstruktion von Kod_1 und Kod_2:
„Was HAST du gemacht?“.</td>
</tr>
</table>

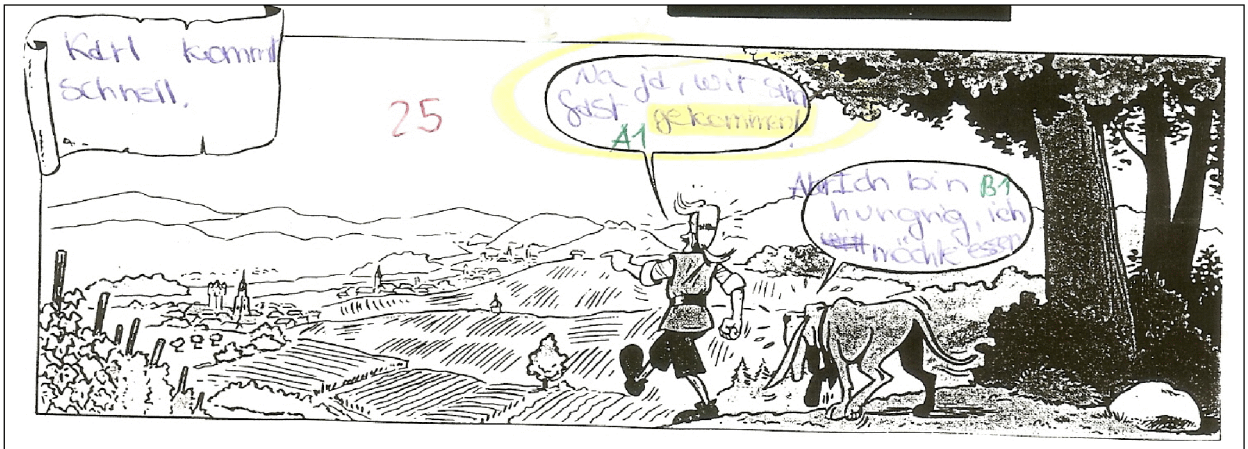
[67] Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Speicherung/Italia: Verkn_falsch.doc. Anhand des italienischen Sprachmaterials wurden bei den deutschen Probanden keine phonologischen Speicherungen ohne Initiierung semantischer Klassifikationsprozesse festgestellt.

5.2.2.2.2 Keine Initiierung von Klassifikationsprozessen bei Vorsilben bzw. Verbzusätzen

Vorsilben bzw. Verbzusätze bei Verben mit trennbarem erstem Teil können phonologisch bzw. semantisch im interimsprachlichen System nicht gespeichert sein, wobei die Wurzel bzw. das Verb mit seinem Korrespondenten bzw. mit dem korrespondierenden Wortfeld verknüpft wurde.[68]

Wenn die zu speichernden Einheiten über keine Korrespondenten im kognitiven semantischen System der Ausgangssprache verfügen, müssen die Lernenden neue semantische bzw. kognitive Strukturen bilden (Konzeptualisierung), damit sie im semantischen Repräsentationssystem eingebaut werden können.

① Beispiel (DAF)



Vp 75, Deutsch L2; Testaufg. 25A1 *Karl kommt schnell.* – *Na ja, wir sind fast gekommen!* – *Ich bin hungrig, ich möchte essen.*	Beim trennbaren Verb >*an-kommen*< wurde das Verb >*-kommen*< dem Oberbegriff/ Wortfeld >muoversi/spostarsi< zugeordnet. Rekonstruktion von Kod_1 „Na ja, wir sind fast da (ANGEKOMMEN)"/Kod_2 „Na ja, wir sind fast ANGEKOMMEN."

[68] Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Speicherung/Deutschland: Phonol_Speicher.doc und Anhang_3/Speicherung/Italia: Phonol_Speicher.doc.

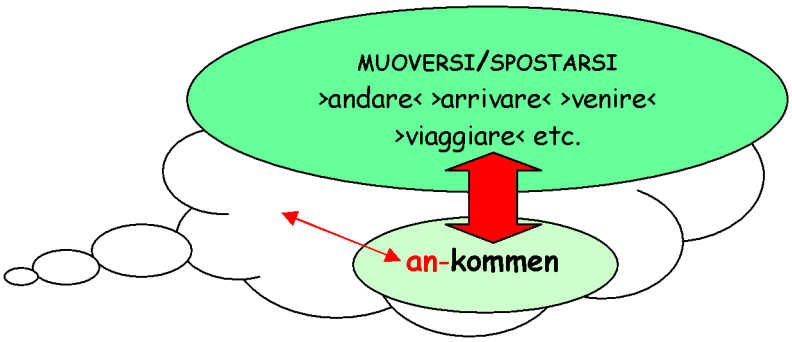
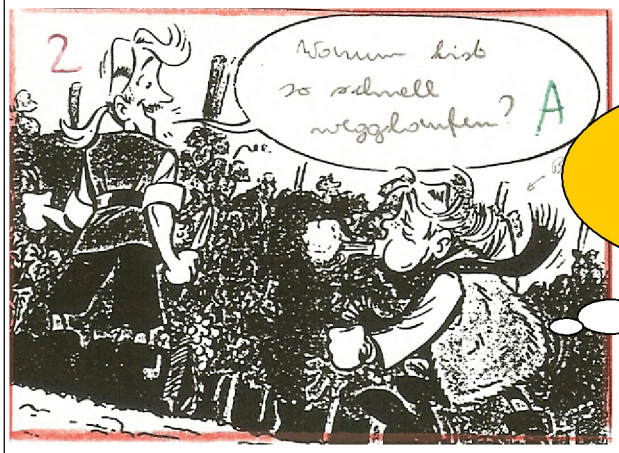


Abb. 5.2.IX: Speicherung bei Verben mit trennbarem erstem Teil

5.2.2.2.3 Initiierung phonologischer Klassifikationsprozesse bei Verbzusätzen

Bei Verben mit trennbarem erstem Teil kann das Verb durch semantische Klassifikationsprozesse mit einem Korrespondenten in der Ausgangssprache verknüpft werden, wobei der erste Teil morphophonologisch vernetzt bzw. mit dem falschen Korrespondenten verknüpft wird.[69]

① Beispiel (DAF)



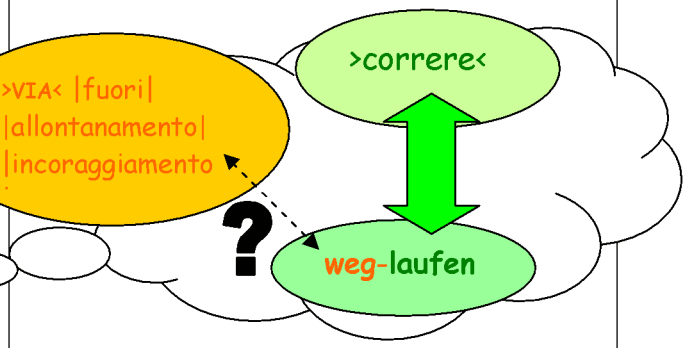


Abb. 5.2.X: Speicherung bei Verben mit trennbarem erstem Teil

Vp 120, Deutsch L1; Testaufg. 2A *Warum bist du so schnell weggelaufen?*	Der trennbare erste Teil >*weg-*< wurde phonologisch, jedoch nicht semantisch vernetzt. Rekonstruktion von Kod_1 „**Warum bist du so schnell GELAUFEN?**“/Kod_2 akzeptiert den Gebrauch.

[69] Es werden hier bei der Speicherung des ersten Teils keine Subordinationsprozesse angenommen, weil die Referenz, die durch die Anwendung von >weg-< im vorgegebenen Kontext identifiziert wird, auf keine im interimsprachlichen System vorhandene semantische bzw. kognitive Struktur schließen lässt.

5.2.2.2.4 Phonologische Klassifikationsprozesse auf der Ebene der Wortfamilie

Lexikalische Einheiten der Fremdsprache können mit ihrer Wortfamilie[70] verknüpft werden, wenn der Wortstamm morphophonologisch mit seinem Korrespondenten in der Ausgangssprache verknüpft wurde.

① Beispiel (DAF)



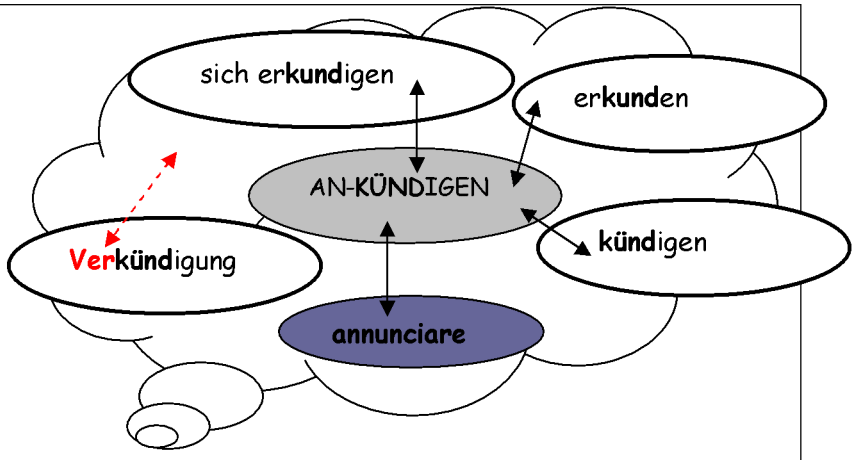
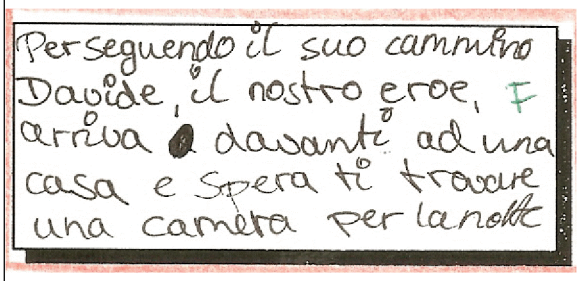


Abb. 5.2.XI: Speicherung innerhalb der Wortfamilie

Vp 2, Deutsch L1; Testaufg. 6H *Eine Verkündigung...*	Das Substantiv >**Verkündigung**< wurde innerhalb der Wortfamilie ***ankündigen/ annunciare*** vernetzt, wobei das Präfix >***ver-***< nicht vernetzt wurde. Rekonstruktion von Kod_1 „**Eine ANKÜNDIGUNG...**“/Kod_2 akzeptiert den Gebrauch.

② Beispiel (IAF)

	Vp 96, E/L/I; Testaufg. F ***PERSEGUENDO il suo cammino Davide, il nostro eroe, arriva davanti ad una casa e spera ti trovare una camera per la notte*** Das Verb >***perseguire***< wurde innerhalb der Wortfamilie **folgen/ *seguire*** vernetzt, wobei das Präfix >***pre-***< nicht vernetzt wurde. Rekonstruktion von Kod_1 „**SEGUENDO il suo cammino...**“/Kod_2 akzeptiert den Gebrauch.

[70] „Gruppe von Wörtern, die von einem Wortstamm abgeleitet sind oder mit Hilfe eines Wortstamms zusammengesetzt werden; […] z.B. Glück, glücken, glücklich, beglücken etc.“ vgl. Th. Lewandowski, *Linguistisches Wörterbuch*, Bd. 3, Heidelberg-Wiesbaden, Quelle&Meyer, [1975] 1990.

5.2.2.2.5 Instabile phonologische Speicherung

Lautliche Einheiten können schwach vernetzt sein, wenn phonetische Besonderheiten der Zielsprache in das vorhandene Lautsystem zu integrieren sind. Rechtschreibfehler können entstehen, die semantische Ambiguitäten hervorrufen.

① Beispiel (DAF)



Vp 153, Deutsch L2; Testaufg. 25A1 *Nach zwei Jahre will er zu Hause gekommen* – *Hurra, ich sehe den Staadt* – *Oh, endlich*	Die lautliche Einheit |'stat'| wurde phonologisch schwach vernetzt, wobei Verknüpfungen auf der semantischen Ebene vorhanden sind. Rekonstruktion von Kod_1 „Hurra, ich sehe die STADT.“/Kod_2: unverständlich.

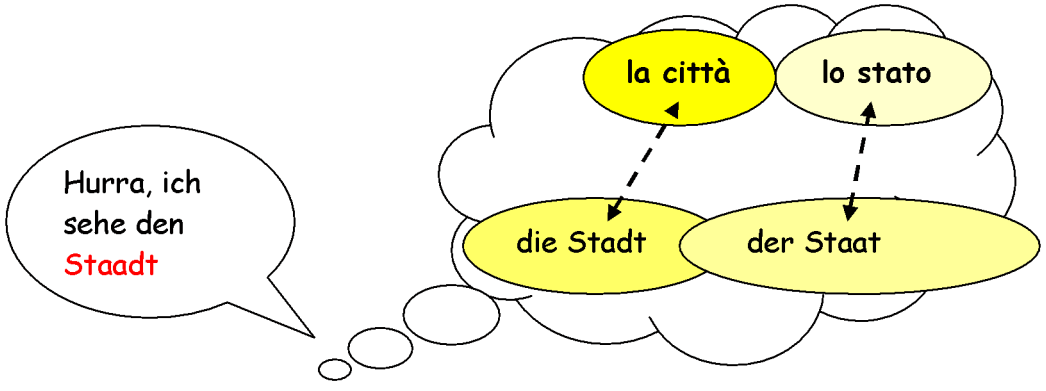
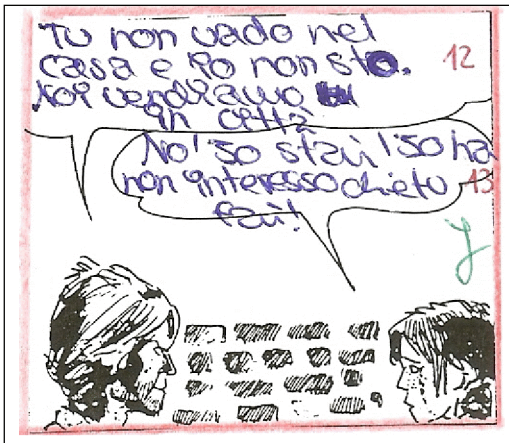


Abb. 5.2.XII: Instabile phonologische Speicherung

② **Beispiel (IAF)**

	Vp 57, E/F/I; Testaufg. 12J – *Tu non vado nel casa e io non sto. Noi VENDIAMO in città.* – *No, io stai, io ha non interesso chie tu fai.* Das Verb >*vedere*< (>*vendere*<) wurde phonologisch schwach vernetzt; Verknüpfungen auf der semantischen Ebene sind vorhanden. Rekonstruktion von Kod_1: unverständlich/Kod_2: „Noi ANDIAMO in città“.

Aufgrund des Vokalismus der Ausgangssprache kann phonologischer Transfer (Sprossvokal) bei der fremdsprachlichen Produktion auftreten.

① **Beispiel (DAF)**



Vp 83, Deutsch L1; Testaufg. 25A1 *# # #* – *DIESE IST MAVERICK'S BURGE* – *BAU, BAU*	Ein Sprossvokal wird bei >*Burg*< bei der Produktion hinzugefügt. Rekonstruktion von Kod_1 „Dies ist Mavericks BURG“/Kod_2: akzeptiert den Gebrauch.

5.2.2.3 Verknüpfungsprozesse im permanenten Kontext

Durch Verknüpfungsprozesse im permanenten Kontext werden grammatikalische Informationen auf der semantischen Ebene vernetzt, die unabhängig vom kommunikativen Kontext bei der sprachlichen Produktion gebraucht werden.[71] Dazu gehören z.B. das Genus und das Numerus bei den Substantiven oder obligatorische Aktanten bei den Verben.[72]

Die Speicherung von Verben kann z.B. ohne Vernetzung bedeutungstragender Aktanten erfolgen.

① Beispiel (DAF)

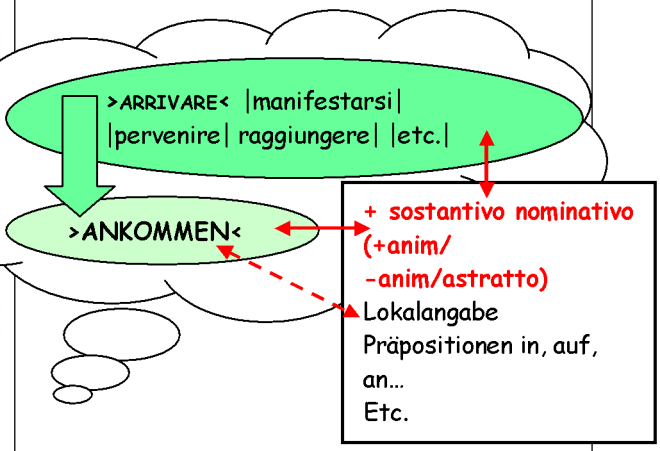
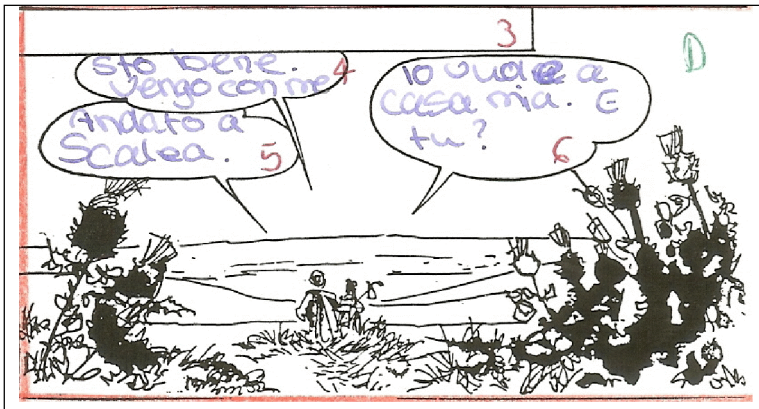
<table>
<tr>
<td></td>
<td>

Abb. 5.2.XIII: Verknüpfungsprozesse im permanenten Kontext</td>
</tr>
<tr>
<td>Vp 123, Deutsch L2; Testaufg. 2A
Hallo Claus. Warum bist du so schnell ANKOMMEN? Was ist denn los?</td>
<td>Das trennbare Verb >ankommen< wurde im semantischen Netz eingebaut, ohne dass bedeutungstragende Aktanten vernetzt wurden.
Kod_1: akzeptiert den Gebrauch/Rekonstruktion von Kod_2:
“Warum bist du so schnell GELAUFEN/HERGEKOMMEN?“</td>
</tr>
</table>

[71] Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Speicherung/Italia: PermKontext.doc sowie Anhang_3/Speicherung/Deutschland: PermKontext.doc.
[72] Siehe oben „Analyse von Produktionskompetenzen in der Fremdsprache“, S. 102 ff., insbesondere siehe „Kategorie: Potentielle Bedeutung“.

② **Beispiel (IAF)**



Vp 68, E/L/I; Testaufg. 6D

###
- *Sto bene. Vengo con me.*
- *Andato a Scalea.*
- *Io VUOLE a casa mia. E tu?*

Das Modalverb >*volere*< wurde vernetzt, wobei keine syntagmatischen Verbindungen bzgl. der Anwendung im Satz (*volere + andare*) gespeichert wurden. Rekonstruktion von Kod_1: **Io VADO a casa.**/Kod_2: **Io VOGLIO ANDARE a casa mia**.

5.2.3 KOGNITIVE PRODUKTIONSPROZESSE BZW. KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN

Wenn Individuen sprachlich interagieren, aktivieren sie kognitive Prozesse bzw. Strategien, die von der Entstehung der kommunikativen Absicht zur Artikulierung der Äußerungen führen. Sie können sprachlich agieren, weil sie über deklaratives („Wissen, dass“) und prozedurales Wissen („Wissen, wie“) verfügen, das sie im Laufe ihrer Sozialisierung erworben haben. Somit müssen sich Lernende einer Fremdsprache nicht nur Bedeutungen aneignen, sondern auch Prozeduren bzw. Prozesse, die ihnen die Vermittlung von Inhalten ermöglichen.

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden Elemente prozeduralen Wissens herausgearbeitet. Anhand der Selektionskriterien 8) bis 12) konnten Kategorien gebildet werden,[73] die Aufschluss darüber geben, wie interimsprachliche Produktionsprozesse aktiviert werden bzw. welche Kommunikationsstrategien bei der fremdsprachlichen Produktion eingesetzt werden. Es ergibt sich, dass Schüler in den untersuchten Klassenstufen bei der fremdsprachlichen Produktion erstsprachliches sowie zielsprachliches prozedurales Wissen bzw. gemischte Prozeduren[74] anwenden sowie strategisches Wissen einsetzen, um ihre kommunikativen Intentionen auszudrücken.

[73] Siehe oben „Zusammenfassung des Datenmaterials und Kategoriebildung“, S. 189 ff.
[74] Prozeduren beinhalten aktive Prozesse zur Verarbeitung von Informationen; vgl. D. E. Rummelhart, 1991, S. 32-33.

5.2.3.1 Mutter- bzw. erstsprachliche Produktionsprozesse

Bei der fremdsprachlichen Produktion werden Prozesse initiiert, die die pragmatische Anwendung der Korrespondenten in der Ausgangssprache charakterisieren.[75] Zielsprachliches prozedurales Wissen beim aktiven Gebrauch lexikalischer Einheiten ist nicht vorhanden.[76]

V.2.3.1.1 Kognitive Prozesse der Mutter- bzw. Erstsprache

① Beispiel (DAF)



Vp 80, Deutsch L1;Testaufg. 2A

„TSCHÜß, Bist du sehr müde? Denn hilffst du mir?"

„*Tschüß*" wurde mit der semantischen Extension von >ciao< verknüpft; jedoch wurde kein prozedurales Wissen zum situativen bzw. kontextuellen Gebrauch erworben.

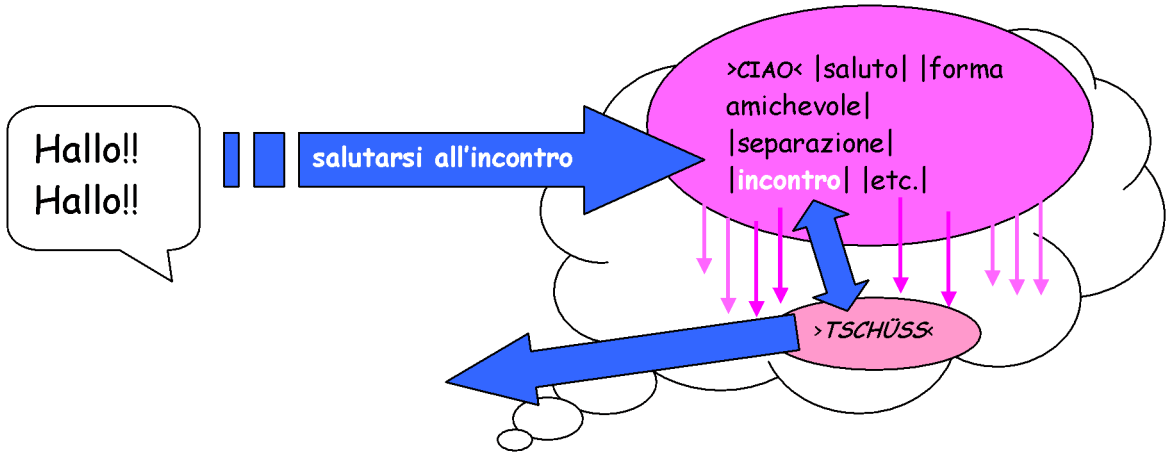


Abb. 5.2.XIV: Mutter- bzw. erstsprachliche Produktionsprozesse

[75] Wenn fremdsprachliche lexikalisch-semantische Einheiten gebraucht werden, deren Inhalte den Inhalten mutter- bzw. erstsprachlichen Einheiten subordiniert wurden, wird prozedurales Wissen der Mutter- bzw. Erstsprache verwendet. Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Produktion/Italia: Anw+L1_prozesse.doc und Anhang_3/Produktion/Germania: Produkt_Erstsprache.doc.

[76] Durch die folgende Analyse kann festgestellt werden, dass die Schüler kein zielsprachliches prozedurales Wissen angewandt haben. Es wird daher angenommen, dass sie dieses Wissen noch nicht so gespeichert haben, dass sie es aktiv in der freien Produktion abrufen können. Speicherungsprozesse können jedoch angeregt worden sein.

② **Beispiel (IAF)**

 – *Ciao David! Buona fortuna.* – *Ciao* PADRE*!*	Bei der fremdsprachlichen Produktion auf Italienisch hat der Proband kontextuelle Elemente bzw. variable Kontextfaktoren (hier: die kommunikative Funktion der Anwendung) nicht berücksichtigt, die zur Entstehung der Kontextbedeutung beitragen. Wird der Begriff *PADRE*/VATER verwendet, um in der Kommunikation die Sprachverbindung mit dem Vater herzustellen,[77] variiert im Italienischen seine semantische Extension, so dass der Begriff *PADRE* einen Pater[78] bezeichnen kann. Der Proband hat kein prozedurales Wissen bei der situativen Anwendung im Kontext aktiviert bzw. er hat erstsprachliche Prozeduren angewandt (Hallo/Tschüss, Vater!).
Vp 16, Latein, Testaufg. 2C → JEMANDEN BEGRÜSSEN	Kod_1: ***Ciao PAPÀ.***[79] Kod_2: akzeptiert die Anwendung.[80]

5.2.3.2 Intersprachliche Aktivierungsprozesse

Bei der fremdsprachlichen Produktion werden Prozesse initiiert, die nicht eindeutig der Erst- bzw. Zielsprache zuzuordnen sind bzw. hybride Formen darstellen. Die produzierten

[77] Damit ist die phatische Funktion der Sprache gemeint, durch die die Sprachverbindung zwischen Gesprächsteilnehmern hergestellt bzw. aufrechterhalten wird. Vgl. W. Raible, "Roman Jakobson oder 'Auf der Wasserscheide zwischen Linguistik und Poetik'", in *Roman Jakobson. Aufsätze zur Linguistik und Poetik*, hrsg. von W. Raible, München, Nymphenburger Verlagshandlung, 1974, S. 29.

[78] <Mönch, der die Priesterweihe erhalten hat;> vgl. Wahrig, *Deutsches Wörterbuch*, 1989.

[79] Die Kodiererin ersetzt den Begriff |*padre*| durch |*papà*| und lässt somit den Sohn den eigenen Vater ansprechen.

[80] Die Kodiererin akzeptiert die Anwendung, weil sie darstellende Elemente der Zeichnung bei der Deutung berücksichtigt. Sie nimmt an, dass Davids Gegenüber aufgrund des typischen evangelischen Pfarrkragens ein Dorfpfarrer ist. Sie lässt den Begriff |Pater/*padre*| (passendes Wortfeld) somit gelten, wobei das Register beim Gebrauch des Grußwortes |*ciao*| bei einem Pfarrer dann unangemessen ist.

Äußerungen zeigen, dass der Proband dabei ist, prozedurale Elemente der Zielsprache in das interimsprachliche System einzugliedern.[81]

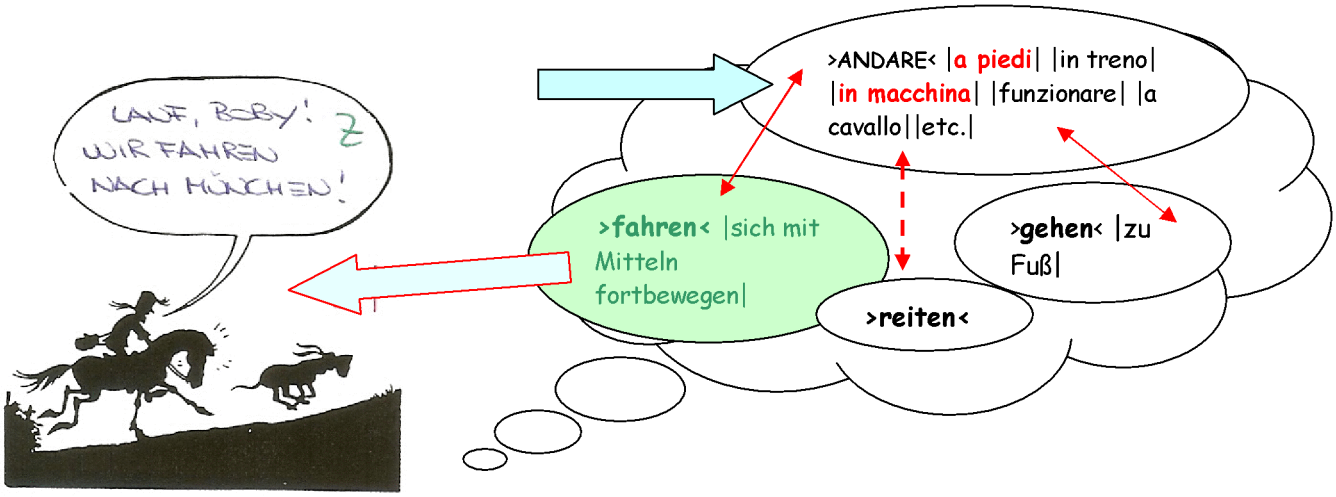


Abb. 5.2.XV: Intersprachliche Aktivierungsprozesse

Vp 166, L1; Testaufg. 24Z *Lauf, Boby! Wir FAHREN nach München!*	Rekonstruktion von Kod_1 „Wir GEHEN nach München"/Kod_2: „Wir REITEN nach München."

5.2.3.2.1 Interimsprachlicher Transfer

Bei der schriftlichen Produktion auf Deutsch wird ein Sprossvokal hinzugefügt, das dem italienischen Sprecher die Aussprache erleichtern würde.[82]

Beispiel (DAF) **„*Das ist Maverick's BURGE*" → Burg(e)**
(Vp 83, L1; Testaufg. 25A1)

5.2.3.2.2 Phonologische Aktivierung semantisch nicht vernetzter bzw. mit dem falschen Korrespondenten verknüpfter Einheiten

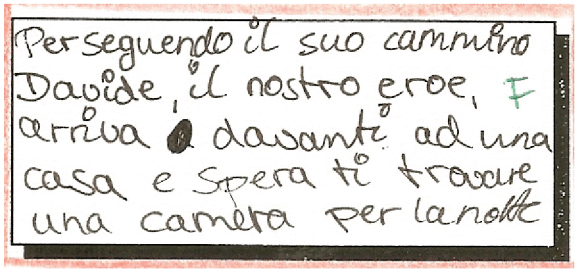
Die interimsprachliche Produktion weist zielsprachliche lexikalische Einheiten auf, die phonologisch gespeichert, jedoch semantisch nicht bzw. mit dem falschen Korrespondenten vernetzt sind. Bei der Rückübersetzung in die Ausgangssprache ist es bei der Rekonstruktion

[81] Wenn fremdsprachliche lexikalisch-semantische Einheiten gebraucht werden, deren Inhalte bzw. phonologische Elemente nur teilweise vernetzt wurden, entstehen pragmatisch-semantische Abweichungen, bei denen mutter- bzw. erstsprachliches prozedurales Wissen gemischt mit fremdsprachlichem Wissen gebraucht wurde. Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Produktion/Italia: Interim_prozesse.doc und Anhang_3/Produktion/Germania: Produkt_interimsprachlich.doc.
[82] Diese Kategorie ist nur im deutschen Material zu finden.

der propositionalen Basis schwierig, die entsprechenden konzeptuellen Strukturen zu definieren.

① **Beispiel (DAF)** *„Warum bist du so schnell WEGGELAUFEN?"*
→ unkohärenter Sinnzusammenhang
(Vp 120, L1; Testaufg. 2A)

② **Beispiel (IAF)**

 *PERSEGUENDO il suo cammino...*	Der Proband verwendet bei der fremdsprachlichen Produktion auf Italienisch lexikalisch-semantische Einheiten, die instabil im phonologischen interimsprachlichen System gespeichert sind. Italienische Phoneme, die die verwendeten lexikalischen Einheiten bilden, sind mit kognitiven Strukturen verknüpft, die dem Empfänger ermöglichen können, die gemeinten lexikalisch-semantischen Einheiten zu erkennen; weitere Phoneme werden bei der Produktion hinzugefügt (*per-*), wobei diese Inhalte hinzufügen, die eine Störung bei der Vermittlung der kommunikativen Intention bewirken. Daher wird angenommen, dass diese Phoneme semantisch nicht vernetzt wurden.
Vp 96, Latein, Testaufg. F → KÄSTCHEN (SZENENWECHSEL)	Kod_1: ***SEGUENDO il suo cammino…*** Kod_2: akzeptiert die Anwendung.

5.2.3.2.3 Aktivierung phonologisch instabil vernetzter Elemente

Phonologische Einheiten sind mit semantischen bzw. konzeptuellen Strukturen vernetzt, wobei noch keine stabile Verknüpfungen gebildet wurden. Bei der Anwendung kreiert der Proband durch das Vertauschen phonologischer bzw. orthographischer Merkmale Neubildungen, die jedoch dem Interaktionspartner Hinweise zum Erfassen der kommunikativen Intention geben.

① **Beispiel (DAF)** *„Hurra, ich sehe den STAADT"*
→ die Stadt/der Staat[83]
(Vp 153, L2; Testaufg. 25A1)

② **Beispiel (IAF)**

 *Stai zitto o io MORBIRE*	Da nicht alle Phoneme, die die gemeinte lexikalische Einheit bilden, mit der korrespondierenden kognitiven Struktur stabil gespeichert und bei der fremdsprachlichen Produktion somit vollständig vorhanden sind, verwendet der Proband phonologisch lückenhafte Einheiten bzw. Neubildungen.
Vp 63, Latein, Testaufg. 16M → JEMANDEN BEGRÜßEN	Kod_1: ***MORBIRE*** ⇨ UCCIDERE Kod_2: kann die Absicht der Äußerung nicht erfassen.

5.2.3.2.4 Phonologische Aktivierung von semantischen Feldern

Der Proband setzt kognitive Prozesse aufgrund des Inhalts seiner kommunikativen Absicht in Gang. Er aktiviert lexikalische Einheiten der Zielsprache, die mit der gemeinten Wortfamilie bzw. mit dem gemeinten kognitiven Schema verknüpft sind.

① **Beispiel (DAF)** *„Bist du VERSPÄTEN?"*
→ essere in RITARDO/TARDI ⇔ SPÄT (Wortfamilie)
(Vp 129, L1; Testaufg. 2A)

[83] Die instabile Speicherung des Vokals „a" kann mit der italienischen Lautung verbunden sein, bei der keine Unterschiede zwischen langem und kurzem Vokal vorhanden sind.

② **Beispiel (IAF)**

 – *E Davide aspetimi* – *Oh, Peppe,* **VAI, VAI**.	Die lexikalisch-semantische Einheit |*ANDARE*| wurde mit dem kognitiven Schema KOMMEN-GEHEN (Wortfeld) verknüpft, wobei z.B. semantische Informationen bzgl. der Richtung bei der Bewegung nicht verbunden wurden. Bei der fremdsprachlichen Produktion auf Italienisch verwendet der Proband somit die lexikalische Einheit, die am wahrscheinlichsten die Inhalte vermittelt, die er meint. Aufgrund der dargestellten kommunikativen Situation kann der Interaktionspartner entnehmen, dass der Sender der Nachricht die gegensätzliche Richtung meinte (*Oh, Peppe, vieni, vieni!*)
Vp 51, Französisch, Testaufg. 2C → JEMANDEN BEGRÜßEN	Kod_1: *OH, PEPPE, VIENI, VIENI!* Kod_2: akzeptiert die Anwendung.

5.2.3.2.5 Semantische Aktivierung durch Bedeutungsrelationen

Lexikalische Einheiten werden aufgrund von vernetzten Bedeutungsrelationen im interimsprachlichen System aktiviert.

① **Beispiel (DAF)** ***„Lies Karl! Die Prinzesse FINDET einen Mann und der Winner auf den Wetterlauf heimradet sie!"***

→ **TROVARE**➲cercare⇔*FINDEN*➲*suchen*
(Ursache-Wirkung-Relation)
(Vp 156, L1; Testaufg. 6H)

② **Beispiel (IAF)**

 – *David, dove vai?* – *Voglio partire e <u>TROVARE</u> qualcosa di nuovo.*	Die lexikalisch-semantische Einheit |*TROVARE*| wurde mit dem kognitiven Schema FINDEN-SUCHEN (Wortfeld) verknüpft, wobei nur die Bedeutungsrelation (Konzept) |*sich bemühen etwas zu finden*| vernetzt wurde. Dass |finden-*trovare*| die Auswirkung der Handlung |suchen-*cercare*| ausdrückt, wird nicht gespeichert. Bei der fremdsprachlichen Produktion weiß der Proband, dass der gebrauchte Begriff inhaltlich mit dem gemeinten verknüpft ist. Aufgrund der dargestellten kommunikativen Situation und des gebrauchten Begriffs (*trovare*) kann der Interaktionspartner entnehmen, dass der Sender der Nachricht eine kausale Bedeutungsrelation meinte (Ursache-Wirkung-Relation).
Vp 29, Französisch, Testaufg. 2C → JEMANDEN BEGRÜßEN	Kod_1: akzeptiert die Anwendung. Kod_2: *VOGLIO PARTIRE E **CERCARE** QUALCOSA DI NUOVO.*

5.2.3.2.6 Aktivierung unvollständig differenzierten prozeduralen Wissens in der Zielsprache

Bei der fremdsprachlichen Produktion werden Informationen zur Anwendung aktiviert, die im Prozess der Differenzierung kognitiver bzw. semantischer Inhalte der Ausgangsbegriffe bei der Vernetzung fremdsprachlicher Einheiten gespeichert wurden.[84]

① **Beispiel (DAF)** ***„Lauf, Boby! Wir <u>FAHREN</u> nach München!"***
→ |sich nicht zu Fuß, sondern mit einem Beförderungsmittel fortbewegen| ➲ **REITEN**
(Vp 166, L1; Testaufg. 24Z)

[84] Im Sprachmaterial auf Italienisch wurden diese Prozesse von den italienischen Kodierern nicht festgestellt.

5.2.3.2.7 Bildung von Neologismen

① **Beispiel (DaF)**

UMSETZUNG VON ABLEITUNGSREGELN DES DEUTSCHEN (ZIELSPRACHE) ZUR BILDUNG VON WÖRTERN AUS ANDEREN WORTKLASSEN

„Gut. Danke. Karl, kommst mit mir, ich habe eine SCHENKE für dir"

→ **SCHENKEN ➲ DIE SCHENKE**

(Vp 76, L1; Testaufg. 3B)

② **Beispiel (IaF)**

UMSETZUNG VON ABLEITUNGSREGELN DES DEUTSCHEN (AUSGANGSSPRACHE) ZUR BILDUNG VON WÖRTERN AUS ANDEREN WORTKLASSEN

„Scusi, ma ti devo MORTARE"

→ **TOD/TÖTEN ➲ MORTE/MORIRE/UCCIDERE**
(Vp 104, F; Testaufg. 22S)

③ **Beispiel (DaF)**

BILDUNG AUF DER BASIS DES ITALIENISCHEN

„KALM. Du nicht aufregst dich"

→ **CALMO** ≅ *RUHIG*

(Vp 176, L1; Testaufg. 12P)

④ **Beispiel (DaF)**

NEGATIVER TRANSFER VOM ENGLISCHEN

„DER WINNER IST KARL UND SO KANN ER ANY SEHEN."

→ **WINNER** ≅ *GEWINNER, SIEGER*

(Vp 72, L1; Testaufg. 17T)

⑤ **Beispiel (IaF)**

INTERIMSPRACHLICHE KONSTRUKTION

„Tu sei un povero FIGLIO."

→ *filius/filii* (lat.)/*fils/fille/garçon* (franz.) bzw. *armer Junge* (Wortfeld)

(Vp 134, L; Testaufg. 12J)

⑥ **Beispiel (IaF)**

PHONOLOGISCHE AKTIVIERUNG FRANZÖSISCHER LEXEME

„Devi DIPARTIRE oggi" [85]

→ **DÉPART**[86] ≅ *PARTENZA/PARTIRE*

(Vp 99, F; Testaufg. 14K)

[85] Bedeutungen des Begriffs *dipartire* im Italienischen können „sterben" bzw. „teilen" sein.
[86] Die Neubildung dipartire könnte auch auf der Grundlage des Englischen (*departure*) entstanden sein.

⑦ **Beispiel (IAF)** NEGATIVER TRANSFER VOM LATEINISCHEN

„Io voglia LABORARE qualcosa. Io voglio monete."
→ *LABORARE ≅ LAVORARE*
(Vp 72, F; Testaufg. 10I)

⑧ **Beispiel (IAF)** NEGATIVER TRANSFER VOM FRANZÖSISCHEN

„Il PERE si saluta."
→ *PERE ≅ PADRE*
(Vp 134, F; Testaufg. 7E)

⑨ **Beispiel (IAF)** ITALIENISIERUNG DEUTSCHER LEXEME

„Ho una bene GRUPPA."
→ *GRUPPE ≅ GRUPPO*
(Vp 115, F; Testaufg. 19O)

⑩ **Beispiel (IAF)** AKTIVIERUNG „FALSCHER FREUNDE"

„Voglio andare all'ALTISSIMA casa."
→ **ALT** ⇨ *VECCHIO*
(Vp 73, F; Testaufg. 2C)

5.2.3.2.8 Kommunikationsstrategien

Wenn der gebrauchte Begriff nicht vorhanden ist, um die kommunikative Absicht in der Fremdsprache auszudrücken, sucht der Proband im mutter- bzw. erstsprachlichen System nach Begriffen, die den fehlenden ersetzen können und von dem er den Korrespondenten in der Fremdsprache kennt. Somit setzt er metakognitive Kommunikationsstrategien ein, um seine kommunikative Intention zu vermitteln.

① **Beispiel (DAF)** ***„Ich SAGE, dass Karl einen Hund bekommen!"***
→ *Vi COMUNICO che Karl riceverà un cane!*
(➲ *dire* ≅ sagen)
(Vp 75, L2; Testaufg. 17T)

② **Beispiel (IAF)** ***„La LIRE desidera"***
→ *La moneta decide*
(➲ *Lire* ≅ moneta/denaro)
(Vp 7, F; Testaufg. 35C1)

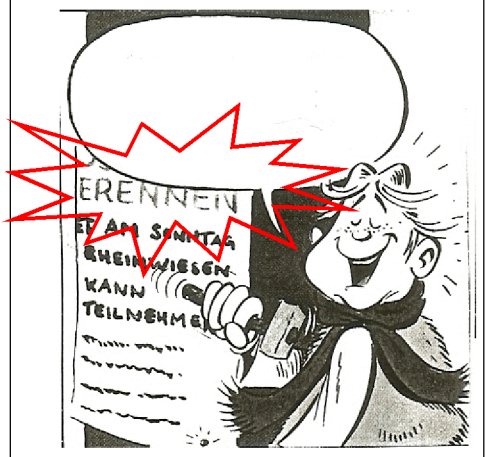
5.2.3.3 Übernahme unvollständiger lexikalischer Einheiten aus dem Fragebogen (Anwendungsstrategie)

Es werden lexikalische Einheiten gebraucht, die im Fragebogen vorkommen und denen die Probanden aufgrund der dargestellten kommunikativen Situation Bedeutungen zuschreiben.[87]



„*Ich muss zu ERENNE gehen!*“ → PferdERENNEn
(Vp 70, L1; Testaufg. 12O)

Testaufgabe **12O**



Testaufgabe **6H**

5.2.4 INTERIMSPRACHE BEIM ERLERNEN DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE

Anhand der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur induktiven Untersuchung kognitiver Speicherungs- sowie Produktionsprozesse beim Erlernen der deutschen Sprache bei Schülern der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* stellt sich heraus, dass kognitive Strukturen sowie Prozeduren, die in der erstsprachlichen Sozialisation erworben werden, die fremdsprachliche Produktion auf Deutsch beeinflussen. Es zeigt sich, dass pragmatisch-semantische Abweichungen in erster Linie deshalb entstehen, weil die Schüler Speicherungsprozesse im semantischen Repräsentationssystem unvollständig durchführen bzw. kognitive Muster der Erstsprache oder weiterer gelernten Fremdsprachen bei der zielsprachlichen Produktion umsetzen. Dadurch, dass sie semantische Strukturen der Mutter- bzw. Erstsprache in die zielsprachliche Produktion übertragen, ist die Vermittlung ihrer kommunikativen Intention beeinträchtigt.

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse geht hervor, dass Schüler am Ende der 1. Klasse an der *Scuola secondaria superiore* pragmatisch-semantische Abweichungen in ihren Beiträgen produzieren, weil deutsche Begriffe memorisiert werden, ohne dass ihre semantischen

[87] Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Italia/Produktion: von_Fgbn.doc.

Merkmale im interimsprachlichen System eingegliedert werden. Inhalte der italienischen Korrespondenten werden auf die deutschen Einheiten übertragen, weil ihre konzeptuellen Strukturen bzw. semantischen Extensionen nicht verarbeitet werden.

Es ergibt sich, dass pragmatisch-semantische Abweichungen bei der Produktion in der Fremdsprache Deutsch entstehen, wenn bei der Speicherung lexikalisch-semantischer Einheiten **Zuordnungs-** bzw. **Subordinationsprozesse** ausgeführt werden. Wenn Zuordnungsprozesse initiiert werden, werden nur einzelne semantische Merkmale in das interimsprachliche System eingegliedert; werden dagegen Subordinationsprozesse ausgeführt, werden den Inhalten der gelernten Lexeme fremde Bedeutungen zugeschrieben, weil die semantischen Extensionen der Korrespondenten breiter sind. Semantische Unangemessenheiten können ebenso auftreten, wenn **semantisch-kognitive Erweiterungsprozesse** nicht vollständig durchgeführt werden. Dadurch werden den gelernten Lexemen nur Teile ihrer eigentlichen Inhalte zugeschrieben.

Wenn die Inhalte der Einheiten der Fremdsprache kognitiv nicht verarbeitet und keine kognitive Strukturen gebildet werden, mit denen die semantischen Merkmale verknüpft werden können, können pragmatisch-semantische Elemente bei der Anwendung dieser Einheiten in Äußerungen hervortreten, die die Vermittlung der kommunikativen Intention beeinträchtigen. Diese Elemente können **im kontextuellen Zusammenhang** als **Kontraste** gegenüber der vorgegebenen kommunikativen Situation vorkommen, wenn semantische Merkmale und Inhalte der vorgegebenen Situation im Gegensatz stehen (z.B. *„Florinda verheiratet Karl“*, in dem die Merkmale *>zur Ehe geben<* sowie *>ehelich verbinden<* des Verbs *>verheiraten<* mit der kommunikativen Situation nicht übereinstimmen: Florinda ist in Karl verliebt und wird ihn heiraten, weil er endlich nach vielen unglücklichen Vorfällen wieder zu ihr zurückkommt). Semantische Unangemessenheiten können ebenso entstehen, wenn lexikalische Einheiten die Objekte, die Handlungen, die Zustände bzw. die Eigenschaften **vage** beschreiben, die vom Sprecher gemeint sind (z.B. *„Du darfst nicht rennen“* → aufgrund des kommunikativen Kontexts fehlt dem Verb *>rennen<* das Merkmal *>dabei sein<* ⇨ der Sprecher beabsichtigte vermutlich auszudrücken, dass die angesprochene Figur am Pferderennen nicht *>teilnehmen<* durfte).

Darüber hinaus können semantische Abweichungen entstehen, wenn auf **phonologisch initiierte Klassifikationsprozesse** keine kognitiven bzw. semantischen Vernetzungen folgen sowie wenn **permanente Kontextfaktoren** nicht mit vorhandenen semantischen Strukturen verknüpft werden. Permanente Kontextfaktoren sind grammatikalische Elemente, die den

permanenten Kontext lexikalisch-semantischer Einheiten bilden, wie beispielsweise das Genus bei Substantiven oder obligatorische Aktanten bei Verben (z.B. >*beenden*< +Subj. +Akk.). Durch sie wird die semantische Kompetenz in der Fremdsprache erweitert. Unabhängig von der syntaktischen Struktur sowie vom situativen Kontext bei der zielsprachlichen Produktion müssen permanente Kontextfaktoren eingesetzt werden, damit keine pragmatischen Unangemessenheiten in den Äußerungen auftreten.

Phonologische Speicherungsprozesse ermöglichen, dass semantische Einheiten versprachlicht werden können. Sie tragen somit zur Erweiterung der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache bei. Bei der phonologischen Verknüpfung z.B. von Verben mit trennbarem erstem Teil, die im italienischen Sprachsystem nicht vorhanden sind, müssen Deutschlernende Umstrukturierungen auf der semantischen bzw. morphosyntaktischen Ebene initiieren, damit Vorsilben bzw. Verbzusätze in das interimsprachliche System eingebaut werden können (z.B >*zu-hören*< → ascoltare/sentire). Die Analyse semantischer Unangemessenheiten, die aufgrund von inadäquaten Anwendungen von Verben mit trennbarem erstem Teil entstehen, zeigt, dass italienischsprachige Schüler beim Erwerb trennbarer deutscher Verben tendenziell den Verbteil mit der semantischen Extension von korrespondierenden Verben im Italienischen verbinden und die Verbzusätze vor der Konzeptualisierung in erster Linie phonologisch bzw. morphosyntaktisch vernetzen, ohne sie semantisch zu verarbeiten.

Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von kognitiven Produktionsprozessen sowie von Kommunikationsstrategien, die Schüler im Erwerbsprozess der Fremdsprache Deutsch am Ende der 1. Klasse der *Scuola secondaria superiore* einsetzen, wenn sie in der Fremdsprache kommunizieren, konnte festgestellt werden, dass semantisch-pragmatische Abweichungen entstehen, wenn bei der Lexikalisierung des semantischen Inputs (SI) folgende Prozesse initiiert werden:

- → *kognitive Prozesse der Mutter- bzw. Erstsprache;*
- → *phonologische Aktivierungsprozesse semantisch nicht vernetzter bzw. mit dem falschen Korrespondenten verknüpfter Einheiten;*
- → *Aktivierungsprozesse phonologisch instabil vernetzter Elemente;*
- → *Aktivierungsprozesse von semantischen Feldern;*
- → *semantische Aktivierungsprozesse durch Bedeutungsrelationen;*
- → *Aktivierungsprozesse unvollständig differenzierten prozeduralen Wissens in der Zielsprache;*

→ *Prozesse zur Aktivierung von Ableitungsregeln zur Bildung von Wörtern aus Wörtern anderer Wortklassen;*

→ *Prozesse zur Bildung von Neologismen auf der Basis der Ausgangssprache;*

→ *kommunikative Kompensationsstrategien;*

→ *bei der Übernahme unvollständiger lexikalischer Einheiten aus dem Fragebogen.*

Die herausgearbeiteten Prozesse können in kontrollierte und automatische Initiierungsprozesse aufgeteilt werden, je nachdem, ob sie bewusst oder unbewusst aktiviert werden. Aus der qualitativen Inhaltsanalyse geht hervor, dass die Interimsprache von Schülern am Ende der 1. Klasse der *Scuola secondaria superiore* sowohl von automatischen als auch von kontrollierten Prozessen geprägt ist. **Automatische Initiierungsprozesse** (kognitive Prozesse der Mutter- bzw. Erstsprache; Aktivierungsprozesse von semantischen Feldern; semantische Aktivierungsprozesse durch Bedeutungsrelationen)[88] werden unbewusst bei der fremdsprachlichen Produktion auf Deutsch initiiert und können durch metakognitives Wissen noch nicht kontrolliert werden. Dem Fremdsprachensprecher ist das mögliche Auftreten pragmatisch-semantischer Abweichungen im Produktionsprozess bzw. von Missverständnissen in der Kommunikation nicht bewusst. **Kontrollierte Initiierungsprozesse** bzw. **Kommunikationsstrategien** (Aktivierungsprozesse unvollständig differenzierten prozeduralen Wissens in der Zielsprache; Aktivierungsprozesse von Ableitungsregeln zur Bildung von Wörtern aus Wörtern anderer Wortklassen; Bildung von Neologismen auf der Basis der Ausgangssprache; Kommunikative Kompensationsstrategien) werden bewusst eingesetzt. Der Fremdsprachensprecher handelt hier gezielt, um angemessene und vertretbare Hypothesen über seine fremdsprachliche Performanz aufzustellen. Er weiß jedoch, dass seine Produktion pragmatisch-semantische Abweichungen enthalten kann.

Aufgrund der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse kann eine weitere Kategorie kognitiver Initiierungsprozesse gebildet werden, die man weder als automatisch noch als kontrolliert bezeichnen kann. **Unscharfe Initiierungsprozesse** werden aktiviert, wenn semantische Merkmale phonologisch instabil vernetzt sind, d.h. die Verknüpfung zwischen semantischer und phonologischer Ebene nicht ausgeprägt ist. Der Fremdsprachensprecher ist über die Inhalte der abgerufenen lexikalischen Einheit unsicher und weiß, dass die ausgewählte Lösung unangemessen sein kann. Diese kognitiven Prozesse sind unscharf, weil

[88] Phonologische Initiierungsprozesse werden als automatisch eingeordnet, wenn lexikalische Einheiten durch sie aktiviert werden, die auf der semantischen Ebene noch nicht vollständig vernetzt wurden. Ihre Bedeutung ist den Lernenden nicht bewusst und diese können nicht „wissen", dass pragmatisch-semantische Unangemessenheiten bei der Anwendung der abgerufenen lexikalischen Einheiten entstehen können. Da ihnen die Inhalte der Lexeme nicht bekannt sind, können sie die Prozesse nicht kontrollieren.

sie an der Grenze zwischen Bewusstheit und Unbewusstheit ablaufen. Unscharfe Initiierungsprozesse werden in Gang gesetzt, auch wenn negativer Transfer vom Englischen stattfindet. Die Schüler können deutsche lexikalische Einheiten aufgrund phonologischer Ähnlichkeit mit dem Englischen verwechseln bzw. bei der Produktion Kommunikationsstrategien einsetzen, weil die abgerufenen Lexeme in der Zielsprache nicht vorhanden sind.

Die Interimsprache beim Erwerb der Fremdsprache Deutsch kann von Übernahmen von unvollständig reproduzierten lexikalischen Einheiten geprägt sein, die situativ bei der Produktion erschlossen wurden; da der Sprecher diese lexikalischen Einheiten nicht kennt, könnte er denken, dass sie in der vorgegebenen Form korrekt sind.[89]

5.2.5 Interimsprache beim Erlernen des Italienischen als Fremdsprache

Aufgrund der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse kognitiver Speicherungs- sowie Produktionsprozesse beim Erlernen des Italienischen als 3. Fremdsprache bei Schülern der 9. Klasse am allgemein bildenden Gymnasium stellt sich heraus, dass deutschsprachige Schüler, die Italienisch als 3. Fremdsprache lernen, ähnliche Speicherungs- sowie Produktionsprozesse initiieren, wie italienischsprachige Schüler auf derselben Klassenstufe im Erwerbsprozess des Deutschen als 1. bzw. 2. Fremdsprache aktivieren.[90] Es bleibt festzuhalten, dass Teilbedeutungen lexikalisch-semantischer Einheiten am Anfang des Lernprozesses durch **Zuordnungsprozesse** im kognitiven Repräsentationssystem vernetzt werden, wenn die gelernten Lexeme Wortfeldern bzw. Oberbegriffen zugeordnet werden. Lexeme werden durch **Subordinationsprozesse** im kognitiven semantischen System verbunden, wenn die korrespondierenden Begriffe im Deutschen über eine breitere semantische Extension verfügen als im Italienischen und die Lernenden keine semantisch-kognitive Ausdifferenzierungen bzw. keine Verknüpfungen mit spezifizierenden Inhalten durchführen.

Die Ergebnisse lassen annehmen, dass deutschsprachige Schüler durch einen niedrigeren kognitiven Aufwand das lexikalische System des Italienischen erwerben, als die italienischsprachigen Schüler das Deutsche erwerben können. Da im semantischen bzw. morphosyntaktischen System des Italienischen keine Verben mit trennbarem erstem Teil vorhanden sind, müssen die Italienischlernenden seltener Konzeptualisierungsprozesse bzw.

---

[89] Es sind hier Neologismen wie >*Erenne*< gemeint, die dem Fragebogen bei der Bearbeitung entnommen wurden.

[90] Siehe oben „Interimssprache beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache", S. 218 ff. Hier werden u.a. kognitive Prozesse, die die Interimsprache beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache charakterisieren,

Kategorisierungen initiieren. Aus der Analyse geht hervor, dass die italienischen Modalverben den deutschen Schülern weniger Schwierigkeiten bereiten als die deutschen den italienischen Schülern. Von den italienischen Kodierern werden keine Fälle über Fehlleistungen bei der Speicherung bzw. Anwendung der Modalverben vermerkt. Die Ergebnisse zeigen, dass deutschsprachige Schüler selten beim Erwerb des Italienischen Speicherungsprozesse auf der Basis der Wortstämme einleiten. Darüber hinaus können pragmatisch-semantische Abweichungen in ihren interimsprachlichen Produktionen auf Italienisch vorkommen, wenn sie syntagmatische Strukturen des Italienischen nicht umsetzen.

Werden lexikalische Einheiten auf der semantischen Ebene unvollständig gespeichert, können in der interkulturellen Kommunikation Missverständnisse entstehen. Ferner kann die Kommunikation beeinträchtigt sein, wenn prozedurales Wissen bzgl. der Anwendung der auf der semantischen Ebene vernetzten lexikalisch-semantischen Einheiten nicht gespeichert bzw. angewendet wird.

Aus der Perspektive des Gebrauchs gespeicherter lexikalisch-semantischer Einheiten initiieren Schüler, die im ersten Lernjahr Italienisch lernen, bei der fremdsprachlichen Produktion auf Italienisch **kognitive Prozesse der Mutter- bzw. Erstsprache**, wenn sie keine Prozeduren bzgl. der Anwendung der italienischen Begriffe vernetzt haben. Des Weiteren kann die italienische Produktion dieser Schüler von prozeduralen Aspekten gekennzeichnet sein, die im Zusammenhang mit dem **Erwerb weiterer Fremdsprachen** gespeichert wurden bzw. durch Vermischung von Informationen bzgl. verschiedener Sprachen entstanden sind (z.B. „*Tu sei un povero figlio*“ → *filius/filii* (lat.)/ *fils/fille/garçon* (franz.) bzw. *armer Junge*). **Hybride Formen der Produktionsprozesse** können auf verschiedenen Ebenen bzw. an verschiedenen Stellen im kognitiven Organisationssystem hervortreten. Sie können auf phonologischer Ebene durch Hinzufügung unpassender Elemente aktiviert werden, wodurch auch semantische Merkmale hervorgerufen werden können, die die Vermittlung der kommunikativen Intention stören (z.B. „*Noi vendiamo in città*“ → Ci VEDIAMO(?) in città). Es können Wortstämme oder sinnverwandte Wörter aufgrund unvollständiger Speicherung von Anwendungsinformationen im fremdsprachlichen Kontext aktiviert werden (z.B. „*Oh, Peppe, vai vai.*“ → ANDARE⇔VENIRE/Wortfeld)[91]. Ferner

genauer beschrieben und nach der Bewusstheit ihrer Ausführung kategorisiert. Diese Kategorisierungen gelten auch für kognitive Vorgänge, die den Produktionsprozess auf Italienisch prägen.

[91] Die Zuordnung von ANDARE/VENIRE⇔SICH FORTBEWEGEN und GEHEN/KOMMEN⇔SPOSTARSI kommt sowohl im Erwerb des Deutschen als auch des Italienischen vor.

können lexikalisch-semantische Einheiten aufgrund von Bedeutungsrelationen gebraucht werden, die im erstsprachlichen System vorhanden sind (z.B. „*Voglio partire e trovare qualcosa di nuovo*“ → FINDEN⇔SUCHEN/*TROVARE*⇔*CERCARE*).

Deutschsprachige Schüler, die Italienisch als 3. Fremdsprache lernen, übertragen **Elemente aus weiteren Sprachen** in die Sprachproduktion auf Italienisch: Sie können deutsche lexikalisch-semantische Einheiten italienisieren (z.B. *lukrativo*)[92], „falsche Freunde“ gebrauchen (z.B. *altissimo* → alt/Deutsch), Ableitungsregeln von Wörtern aus anderern Wortklassen des Deutschen ins Italienische übertragen (z.B. *mortare*→*morte*/Tod–töten) und phonologische/orthographische bzw. semantische Elemente aus dem Französischen (z.B. *dipartire*) oder dem Lateinischen (z.B. *laborare*) in die Produktion einfließen lassen. Neologismen weisen bei deutschsprachigen Schülern eine größere Vielfalt auf als bei italienischsprachigen Schülern im Produktionsprozess auf Deutsch.

Bei der freien Produktion auf Italienisch setzen Schüler im ersten Lernjahr des Italienischen **kommunikative Kompensationsstrategien** ein, um fehlende Begriffe in der Zielsprache zu ersetzen. Diese Strategien werden bewusst angewandt: Durch eine Rückübersetzung ins Deutsche können sie nachvollzogen werden.

5.2.6 ZUSAMMENFASSUNG: KOGNITIVE PROZESSE BEI DER ENTWICKLUNG DER INTERIMSPRACHE

Aufgrund der qualitativen Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch und auf Italienisch bleibt festzuhalten, dass sowohl italienische als auch deutsche Schüler im Erwerb der jeweiligen Fremdsprachen Deutsch und Italienisch Klassifikationsprozesse durchführen, um semantische Inhalte im kognitiven Repräsentationssystem zu speichern.

Klassifikationsprozesse laufen unterschiedlich ab:

- Sie können die fremdsprachlichen Einheiten mit den erstsprachlichen semantischen Korrespondenten verknüpfen.
- Sie können nur Teilbedeutungen bzw. Phoneme mit den passenden Korrespondenten verbinden (**Zuordnungsprozesse**).[93]

---

[92] Die Italienisierung deutscher Begriffe betrifft v.a. lexikalische Einheiten lateinischer Abstammung.

[93] Anhand der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch und auf Italienisch konnte festgestellt werden, dass die Speicherung fremdsprachlicher Begriffe sowohl auf Deutsch als auch auf Italienisch in erster Linie zuerst auf der semantischen Ebene erfolgt und dann auf der phonologischen. Pragmatisch-semantische Abweichungen zeigen, dass sich die Probanden bei der fremdsprachlichen Produktion eher auf gespeicherte semantische Merkmale (im Wortfeld) bei der Auswahl der zu gebrauchenden Begriffe beziehen als auf phonologische (z.B. >gehen< anstelle von >kommen< bzw. >*andare*< anstelle von >*venire*< → Aktivierung semantischer Merkmale |sich fortbewegen/*muoversi, spostarsi*|).

- Sie können fremdsprachliche Einheiten mit kognitiven Strukturen vernetzen, ohne dass Differenzierungen[94] innerhalb erstsprachlicher Strukturen gemacht werden (**Subordinationsprozesse**).[95]

Damit sich die Interimsprache auf der semantischen Ebene nach der Norm der Zielsprache entwickelt,[96] müssen Lernende auf diesen Klassenstufen im Erwerb des Deutschen bzw. des Italienischen als Fremdsprachen

- **Abstraktionsprozesse** initiieren, um erstsprachliche Wendungen adäquat in der Zielsprache zu lexikalisieren;[97]
- **pragmatisch-semantische Spezifizierungsprozesse** einleiten, um Informationen zu verknüpfen, die kontextabhängig sind;[98]
- **syntagmatische Verknüpfungsprozesse** in Gang setzen, um Elemente der permanenten Kontexte der erworbenen lexikalisch-semantischen Einheiten zu speichern;[99]
- **phonologische Speicherungsprozesse** vollziehen, um gebildete kognitive Strukturen benennen zu können.

Darüber hinaus wurde der interimsprachliche Produktionsprozess der Schüler von folgenden Anwendungsprozessen charakterisiert:

- **kognitive Prozesse der Mutter- bzw. Erstsprache**, die eingesetzt werden, weil die Probanden das nötige prozedurale Wissen nicht erworben haben bzw. das Gelernte nicht umsetzen können;

---

[94] Differenzierungsprozesse müssen getätigt werden, wenn die kognitiven Strukturen der korrespondierenden erstsprachlichen Begriffe über einen größeren Wortinhalt verfügen. Bei der Differenzierung muss sich der Lerner prozedurales Wissen aneignen.
Diese Prozesse können vollständig bzw. schrittweise durchgeführt werden.

[95] Subordinationsprozesse bereiten vor allem italienischen Probanden Schwierigkeiten, weil mehr Begriffe im Italienischen breitere semantische Extensionen aufweisen als im Deutschen. Die qualitative Inhaltsanalyse zeigt, dass Probanden auf dieser Klassenstufe oft keine Subordinationsprozesse initiieren und die Begriffe im Deutschen mit den Inhalten des Italienischen gebrauchen.

[96] Aus dem Vergleich zwischen pragmatisch bzw. semantisch adäquaten und inadäquaten Äußerungen konnte geschlossen werden, dass Probanden, die sprachlich bzw. kontextuell angemessen gehandelt hatten, die im Text folgenden Speicherungsprozesse durchgeführt hatten.

[97] Sowohl bei italienischen als auch deutschen Probanden kamen Fälle vor, bei denen Wendungen wortwörtlich übersetzt wurden, ohne dass sie phonologisch mit ihren zielsprachlichen Korrespondenten verknüpft wurden; z.B. |*venire indietro*|→|zurück-kommen| anstelle von >*tornare indietro*< (Vp 45, Testaufg. 16M; vgl. Anhang_4/Sprachmaterial/Korpus_stichpr_D/imm_aq_16M.doc).

[98] Z.B. die Anwendung von |Wettlauf| anstelle von >Wettrennen<, weil das semantische Merkmal |*podistica*/zu Fuß| nicht vernetzt wurde (Vp 166, Testaufg. 4C; vgl. Anhang_4/Sprachmaterial/Korpus_stichpr_I/ bild4kks4c.doc).

[99] Z.B. die Anwendung von |etw. denken| anstelle von >sich etw. ausdenken< (Vp 130, Testaufg. 21X; Anhang_4/Sprachmaterial/Korpus_stichpr_I/bild21kks21x.doc).

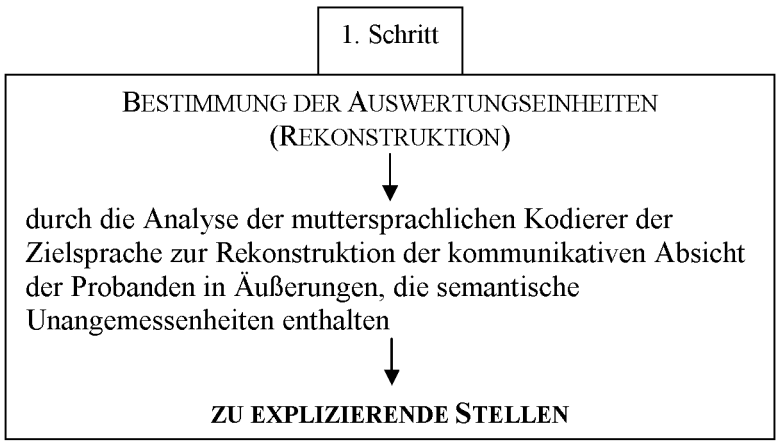
- **intersprachliche Aktivierungsprozesse**, die nicht eindeutig der Erst- bzw. Zielsprache zuzuordnen sind, d.h., dass sie hybride Formen im interimsprachlichen System darstellen.[100]

Um ihre kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zu verbessern, müssen Lernende auf diesen Klassenstufen im Fremdsprachenlernprozess des Deutschen und des Italienischen als Fremdsprachen ihr prozedurales Wissen erweitern, damit sie gespeicherte lexikalische Einheiten im sprachlichen sowie kommunikativen Kontext adäquat gebrauchen können.

5.2.7 Inferenzprozesse muttersprachlicher Interaktionspartner in der interkulturellen Kommunikation

Wenn Sprecher mit Fremdsprachlern in ihrer Mutter- bzw. Erstsprache interagieren und die interimsprachlichen Äußerungen pragmatisch-semantische Abweichungen enthalten, müssen sie sie deuten, um die kommunikative Absicht ihrer Partner zu erfassen. Da die Kommunikationsteilnehmer von unterschiedlich geprägten kognitiven Systemen ausgehen, kann der Deutungsprozess zu Missverständnissen führen.

Anhand der Analyse des Sprachmaterials der muttersprachlichen Kodierer der Zielsprache[101] wurden Inferenzprozesse[102] rekonstruiert, die Muttersprachler der gelernten Fremdsprache einsetzen, um die kommunikative Absicht in interimsprachlichen Äußerungen zu erfassen, wenn sie semantische Unangemessenheiten enthalten.[103] Die qualitative Inhaltsanalyse wurde auf der Basis des folgenden Ablaufmodells durchgeführt:[104]



[100] Bei ihrer Initiierung können mentale Modelle durch Wortstämme bzw. sinnverwandte Wörter, durch Bedeutungsrelationen, gespeichertes prozedurales Wissen bzw. kommunikative Kompensationsstrategien aktiviert werden.
[101] Siehe oben "Kategorien bei der Bewertung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und der Analyse der pragmatisch-semantischen Kompetenz der Schüler", S. 100 ff.
[102] Siehe oben „Inferenzen", S. 39-40.
[103] Die Zusammenfassung des Untersuchungsmaterials wurde nach demselben Verfahren wie bei der Untersuchung von Speicherungs- und Produktionsprozessen durchgeführt. Siehe oben „Zusammenfassung des Datenmaterials und Kategorienbildung", S. 187 ff.
[104] Vgl. Anhang_4/AnalyseDeutschland: Kategor_RezeptionDEUTSCHL.xls und Anhang_4/AnalyseItalia: Kategor_RezeptionITALIA.xls.

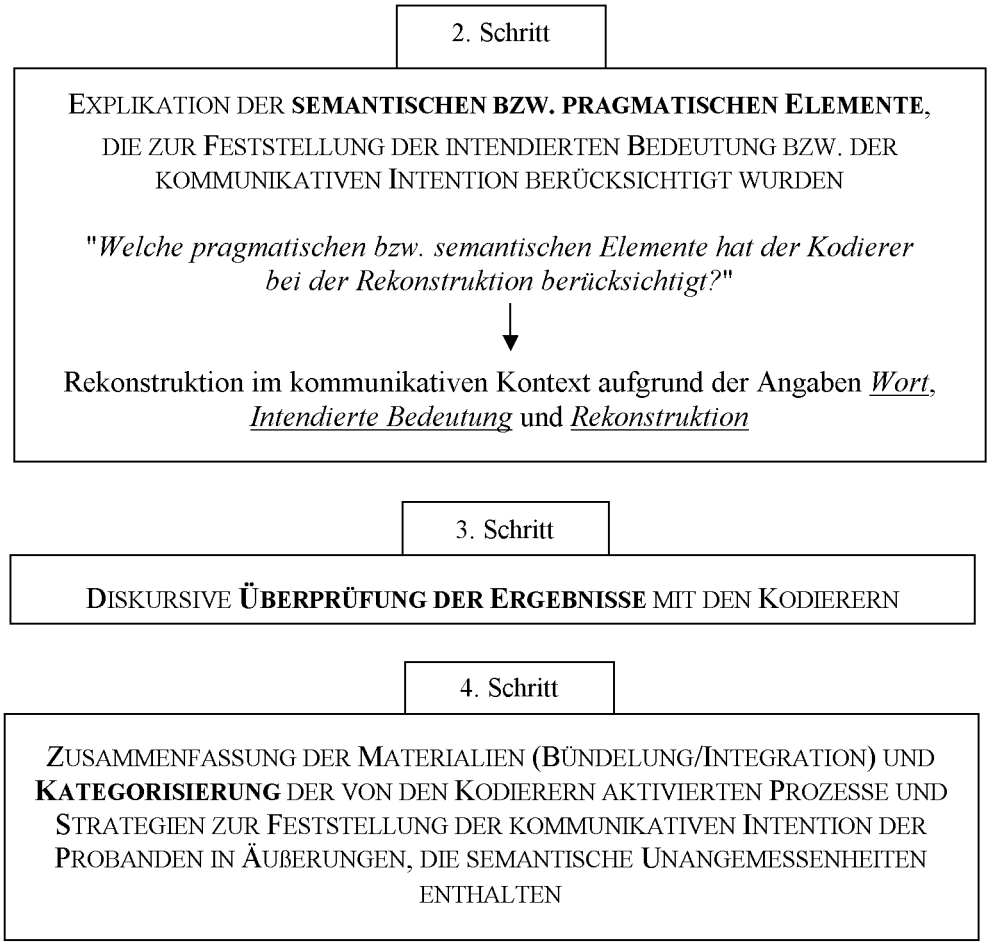


Abb. 5.2.XVI: Ablaufmodell explizierender Inhaltsanalyse zur Definition von Inferenzstrategien

Die Fälle, bei denen dieselben Inferenzprozesse auftraten, wurden gebündelt bzw. integriert. Formulierungen wurden gebildet, um die rekonstruierten Prozesse und Strategien zu definieren. Somit wurde dieses Material zusammengefasst und Kategorien über Inferenzen bei der Erfassung der kommunikativen Absicht gebildet, wenn semantische Unangemessenheiten in den interimsprachlichen Äußerungen enthalten sind. Darüber hinaus wurden pragmatische Faktoren ermittelt, die muttersprachliche Interaktionspartner berücksichtigen, um Inferenzen zu ziehen.

5.2.7.1 Inferenzen aufgrund von Kontrasten im kommunikativen Kontext

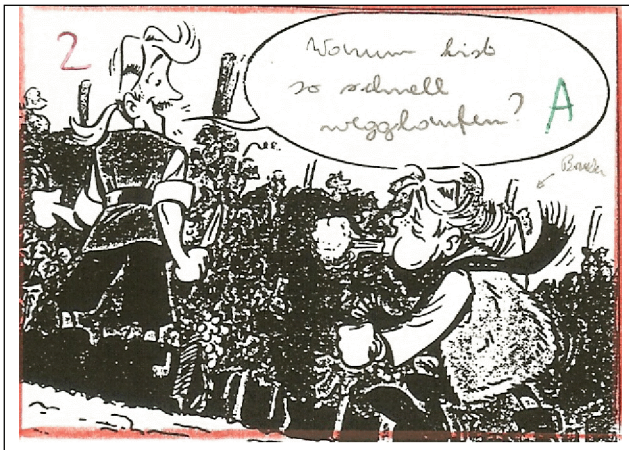
Die muttersprachlich Interagierenden müssen die interimsprachlichen Äußerungen deuten, weil Kontraste zwischen dem Inhalt gebrauchter lexikalischer Einheiten und dargestellter Situation in der bearbeiteten Testaufgabe vorhanden sind. Die kommunikative Intention muss daher rekonstruiert werden und dabei können Missverständnisse entstehen.[105]

[105] Siehe weitere Beispiele (IaF) in Anhang_3/Inferenz/Deutschland: semantische_ebene.doc (Fälle A).

5.2.7.1.1 Semantische Inferenz durch phonologische Assoziationen

Da durch die Äußerung ein Kontrast zwischen semantischen Inhalten und pragmatischen Bedingungen entsteht, zieht der Kodierer Folgerungen durch phonologische bzw. semantische Assoziationen auf der Basis des kommunikativen Kontextes, um lexikalische Einheiten zu finden, die den Kontrast auflösen bzw. einen kohärenten Sinnzusammenhang ergeben.[106]

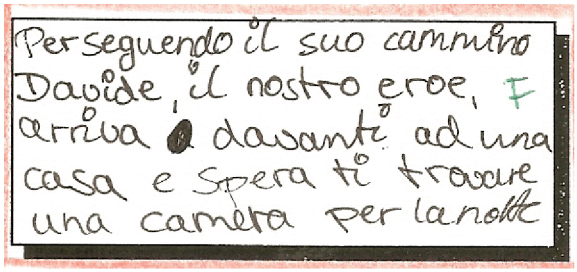
① BEISPIEL (DAF)

 *Warum bist du so schnell weggelaufen?*	Durch die Anwendung von >*weg-laufen*< fügt Vp dem deutschen semantischen Input Inhalte hinzu (+ >*weg*<), die mit der dargestellten kommunikativen Situation nicht vereinbar sind. Die Rekonstruktion erfolgt durch Anlehnung an >laufen<, indem die Inhalte von >weg-< ausgeschlossen werden.
Vp 120, L1, Testaufg. 2A → JEMANDEN BEGRÜßEN Karls Freund Felix kommt zu ihm in die Weinberge gerannt. Es ist ersichtlich, dass er schnell hingerannt ist.	Kod_1: ***Warum bist du so schnell GELAUFEN?*** Kod_2: akzeptiert die Anwendung.[107]

[106] Siehe weitere Beispiele (DaF) in Anhang_3/Inferenz/Italia: Kontrast.doc (Fälle A) sowie (IaF) Anhang_3/Inferenz/Deutschland: phonol_assoziation.doc (Fälle A).

[107] Wenn der Kodierer die Äußerung bzw. die Anwendung akzeptiert, kann diese unter Umständen im vorgegebenen kommunikativen Kontext möglich sein. Außerdem geht er davon aus, die kommunikative Intention des Schülers in dessen Sinne erfasst zu haben.

② **BEISPIEL (IAF)**

 *Perseguendo il suo cammino Davide, il nostro eroe, arriva davanti ad una casa e spera ti trovare una camera per la notte*	Durch die Anwendung von ***perseguire*** (+per-) fügt Vp dem italienischen semantischen Input Inhalte hinzu (+*tendere a*; +*perseguitare*), die mit der dargestellten kommunikativen Situation nicht vereinbar sind. Die Rekonstruktion erfolgt durch Anlehnung an |*seguire*| (→ Wortfamilie), indem die Inhalte von *per-seguire* ausgeschlossen werden.
Vp 96, L, Testaufg. F → KÄSTCHEN – SZENENWECHSEL	Kod_1: ***SEGUENDO il suo cammino*** Kod_2: akzeptiert die Anwendung.

5.2.7.1.2 Inferenz auf der semantischen Ebene mit Hilfe von situativen Informationen

Die unangemessen gebrauchte lexikalische Einheit enthält semantische Merkmale, die mit situativen Elementen kontrastieren. Der muttersprachliche Interaktionsteilnehmer inferiert die Äußerung mit der pragmatisch-semantischen Abweichung durch semantische Assoziationen auf der Basis des kommunikativen Kontextes, um lexikalische Einheiten zu finden, die den Kontrast auflösen bzw. einen kohärenten Sinnzusammenhang ergeben.[108]

[108] Siehe weitere Beispiele (DaF) in Anhang_3/Inferenz/Italia: Kontrast.doc (Fälle B).

① BEISPIEL (DAF)



– *Nein, ich will nicht hier bleiben. Morgen stehe ich besser.*
– *Du mußt im Bett liegen. Jetzt hast du zu Kopfschmerzen!*

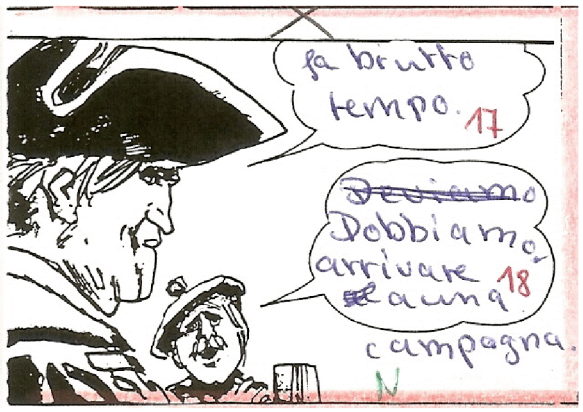
Vp 75, L2, Testaufg. 12O → BESCHWERDE/SCHMERZEN AUSDRÜCKEN
Nach dem Überfall liegt Karl mit Kopfschmerzen im Bett. Der Pater ist bei ihm und bemüht sich, ihn zu beruhigen.

Kod_1/Kod_2: ***Morgen GEHT ES mir besser.***

Durch das Verb >*stehen*< enthält die beobachtbare Äußerung Inhalte (+auf den Beinen stehen; +aufrecht sein), die in der vorgegebenen Situation unangebracht sind. Somit ist das Erfassen der kommunikativen Intention beeinträchtigt.
Mit Hilfe der Informationen, die der bildlichen Darstellung zu entnehmen sind, sowie des Verbs >*stehen*< können die Kodierer einen Zusammenhang zwischen dem kognitiven Schema[109] (MIT-SCHMERZEN-IM-BETT-LIEGEN) sowie der Wendung >*um jdn. gut/schlecht stehen*< herstellen. Aufgrund der semantischen Umgebung[110] |ich+besser| nehmen sie daher an, dass Vp den zukünftigen besseren gesundheitlichen Zustand von Karl beschreiben wollte. Sie ersetzen das Verb >stehen< durch die nötige syntagmatische Struktur (|gehen|$_2$ → Sd, Adj. → Es geht *dem Patienten* gut.),[111] um das Befinden von Karl auszudrücken.[112]

[109] Siehe oben „Kognitive Kategorisierungsprozesse und Verbindungsrelationen", S. 171-172.
[110] Mit dem Begriff *semantische Umgebung* sind inhaltliche Eigenschaften obligatorischer bzw. fakultativer Mitspieler gemeint, die bei der Anwendung eines Verbs angegeben werden; vgl. dazu G. Helbig, W. Schenkel, 1975, S. 49-53.
[111] G. Helbig, W. Schenkel, 1975, „gehen", S. 232.
[112] Indem Kodierer_1 die Konstruktion „Morgen stehe ich besser da" rekonstruiert, kann er der interimsprachlichen Äußerung entnehmen, dass Vp dadurch den gesundheitlichen Zustand der abgebildeten Person beschreiben wollte. Durch diese Konstruktion kann Kodierer_1 das nötige Syntagma im mentalen Repräsentationssystem aktivieren (>es geht mir besser<), um die rekonstruierte kommunikative Absicht von Vp auszudrücken. Diese entspricht hier der rekonstruierten kommunikativen Absicht im Italienischen („*No, io non voglio stare qui. Domani starò meglio*").

② **BEISPIEL (IAF)**

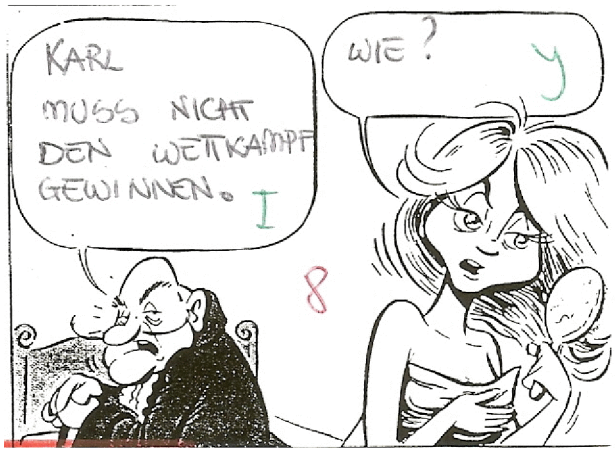
 – *Fa brutto tempo.* – *Dobbiamo arrivare a una campagna.*	Durch das Substantiv ***campagna*** enthält der semantische Input Inhalte (+*area coltivata*), die in der vorgegebenen Situation unangebracht sind. Somit ist das Erfassen der kommunikativen Intention beeinträchtigt. Mit Hilfe der Informationen, die der bildlichen Darstellung zu entnehmen sind, sowie des Substantivs |*Land*| kann die Kodiererin einen Zusammenhang mit dem kognitiven Schema (TERRENO) und der Wendung |*giungere a terra*| bzw. dem Begriff |*isola*| herstellen. Die Kodiererin ersetzt das Substantiv ***campagna*** durch ***isola***, um die angenommene kommunikative Intention auszudrücken (→ *dobbiamo raggiungere terra perché fa brutto tempo*).
Vp 126, F, Testaufg. 18N → EINEN VORSCHLAG MACHEN Der Kapitän und seine Matrosen erholen sich vor der Abfahrt.	Kod_1: ***Dobbiamo arrivare su di un'ISOLA.*** Kod_2: akzeptiert die Anwendung.

5.2.7.1.3 Inferenz im semantischen Feld mit Hilfe von Kollokationen

Die unangemessen gebrauchte lexikalische Einheit enthält semantische Merkmale, die mit kontextuellen Elementen kontrastieren. Der muttersprachliche Interaktionsteilnehmer inferiert durch semantische Assoziationen sowie syntaktische Analyse auf der Basis des kommunikativen Kontextes, um lexikalische Einheiten zu finden, die den Kontrast auflösen bzw. einen kohärenten Sinnzusammenhang ergeben.[113]

[113] Siehe weitere Beispiele (DaF) in Anhang_3/Inferenz/Italia: Kontrast.doc (Fälle C). Durch die Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Italienisch wurden keine Inferenzprozesse aufgrund von Kollokationen festgestellt.

① **BEISPIEL (DAF)**

 – *Karl muss nicht den Wettkampf gewinnen.* – *Wie?*	Durch die *Verneinung* des Modalverbs >*müssen*< enthält die beobachtbare Äußerung Inhalte (Nichtnotwendigkeit → nicht gezwungen), die in der dargestellten kommunikativen Situation unangebracht sind und das Erfassen der kommunikativen Intention beeinträchtigen. Mit Hilfe der Informationen, die der bildlichen Darstellung zu entnehmen sind (Intrigen des Vaters, der nicht will, dass Karl das Pferderennen gewinnt), können die Kodierer einen Zusammenhang zwischen >müssen< und >nicht dürfen< herstellen und eine dem Kontext passende kommunikative Absicht entnehmen. Sie ersetzen somit die syntagmatische Struktur >*nicht müssen*< durch >nicht dürfen<, um den Willen von Florindas Vater zum Ausdruck zu bringen.
Vp 46, L1, Testaufg. 8I → EINE FRAGE STELLEN/EINEN KOMMENTAR ÄUSSERN Florindas Vater spricht mit ihr, während sie sich kämmt. Dabei antwortet sie ablehnend.	Kod_1/Kod_2: ***Karl DARF NICHT gewinnen.***

5.2.7.1.4 Semantische Inferenz aufgrund syntaktischer Analyse

Die Äußerungen enthalten pragmatisch-semantische Abweichungen, deren Inhalte nur erfasst werden können, wenn die syntaktische Struktur der Äußerungen geändert wird.[114]

[114] Siehe weitere Beispiele (DaF) in Anhang_3/Inferenz/Italia: Kontrast.doc (Fälle D). Aufgrund der Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Italienisch wurden keine Inferenzprozesse aufgrund syntaktischer Analyse festgestellt.

① **BEISPIEL (DAF)**

<table>
<tr>
<td>

– OH! MEIN GOT! KARL REX IST ERST <u>GEKOMMEN</u>!
– JETZT ER KANNT KAROLIN …. !
– OH! WUNDERB. ICH LIEBE IHN!</td>
<td>Aufgrund der Anwendung von >erst< enthält die beobachtbare Äußerung Inhalte (soeben/gerade; vor kurzem), die zur Beschreibung der dargestellten Situation unangebracht sind und die Vermittlung der kommunikativen Intention stören. Die Einheit >erst< wird in der interimsprachlichen Äußerung in der Funktion eines Adjektivs/Adverbs[115] gebraucht, wie es im Italienischen üblich ist, um zu beschreiben, dass jemand als Erster ankommt. Durch die grammatikalische Transposition einer italienischen Struktur ins Deutsche vermittelt das Adverb >erst< somit die adverbiale Bestimmung >gerade, eben<.[116] Die Kodierer können durch die Wortfamilie >-erst-< (semantische Merkmale, die darin enthalten sind) und die Informationen aus dem bildlichen Zusammenhang rekonstruieren, dass Vp zum Ausdruck bringen wollte, dass Karl als Erster über die Ziellinie kommt. Um die kommunikative Absicht von Vp auszudrücken, müssen die Kodierer daher eine morphosyntaktische Änderung durchführen.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vp 32, L2, Testaufg. 16Q → ERSTAUNEN BZW. ENTSETZEN AUSDRÜCKEN
Florinda, ihr Vater und ein Bekannter schauen dem Pferderennen zu. Der Vater ist entsetzt, weil Karl dabei ist und gewinnt.</td>
<td>Kod_1: K.R. ist ALS ERSTER (ins Ziel) gekommen!
Kod_2: Karl Rex ist ALS ERSTER angekommen.</td>
</tr>
</table>

5.2.7.1.5 Inferenz aufgrund der Modalität des gebrauchten Modalverbs

Die Modalität der angewandten Modalverben kontrastiert mit pragmatischen Voraussetzungen im situativen Kontext. Der muttersprachliche Kommunikationsteilnehmer inferiert durch semantische Assoziationen sowie syntaktische Analyse auf der Basis des

[115] In der italienischen Äußerung "*Karl è arrivato primo*" ist |*primo*| ein Adjektiv in prädikativer Funktion; in der korrespondierenden Äußerung im Deutschen hat diese Einheit dagegen die Funktion eines Adverbs.
[116] In dieser Äußerung wird die Vermittlung der kommunikativen Absicht stark von der Syntax beeinflusst.

kommunikativen Kontextes, um passende Modalverben zu finden, die den Kontrast auflösen bzw. einen kohärenten Sinnzusammenhang ergeben.[117]

① BEISPIEL (DAF)

<table>
<tr>
<td>

Das ist Karl, er <u>kann</u> nicht siegen!</td>
<td>Durch das Modalverb >*können*< enthält die beobachtbare Äußerung Inhalte (→ in der Lage sein), die laut Kodierer_1 in der dargestellten kommunikativen Situation unangebracht sind und das Erfassen der kommunikativen Intention beeinträchtigen. Mit Hilfe der Informationen, die der bildlichen Darstellung zu entnehmen sind (Karl wurde von Florindas Vater niedergeschlagen), kann Kodierer_1 einen Zusammenhang zwischen >*können*< und >dürfen< herstellen. Dadurch, dass Karls Unfall vermutlich vom Vater geplant wurde, geht Kodierer_1 davon aus, dass dieser ein Verbot ausdrücken will: Karl darf am Pferderennen nicht teilnehmen; daher wurde er außer Gefecht gesetzt. Kodierer_1 ersetzt >*können*< durch >dürfen<, damit der Bezug zwischen Subjekt und Geschehen hergestellt werden kann.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vp 52, L1, Testaufg. 9K → AUF ETWAS HINWEISEN
Florindas Vater zeigt seiner Tochter Karl, der auf dem Boden bewusstlos liegt.</td>
<td>Kod_1: …er DARF NICHT siegen!
Kod_2: akzeptiert die Anwendung.</td>
</tr>
</table>

[117] Siehe weitere Beispiele (DaF) in Anhang_3/Inferenz/Italia: Kontrast.doc (Fälle E). Gemäß der Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Italienisch wurden keine Inferenzen aufgrund der Modalität des gebrauchten Modalverbs festgestellt.

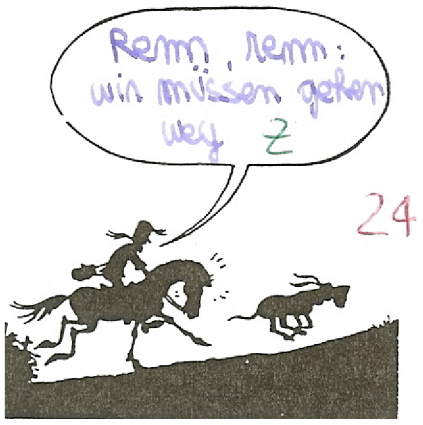
5.2.7.2 Inferenzen aufgrund von Vagheit der gebrauchten Begriffe

Wenn die angewandten lexikalischen Einheiten die Gegenstände, die Handlungen bzw. die Situationen unzureichend beschreiben, müssen die muttersprachlichen Interaktionspartner die Äußerungen deuten, weil die kommunikative Absicht schwer zu entnehmen ist.[118]

5.2.7.2.1 Semantische Inferenz mit Hilfe von situativen Bedingungen

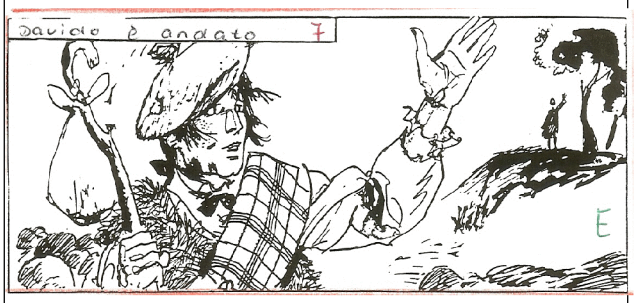
Der in der Äußerung unangemessen gebrauchte Begriff beschreibt die dargestellte Handlung/Situation unzureichend. Der Muttersprachler fügt aufgrund des kommunikativen Kontextes Informationen hinzu, die im vorgegebenen Kontext erforderlich sind.

① BEISPIEL (DAF)

 *Renn, renn: wir müssen gehen weg*	Durch die Anwendung von >*weg-gehen*< fehlen in der beobachtbaren Äußerung Inhalte (von einer Bedrohung davon laufen), die in der dargestellten kommunikativen Situation nötig sind bzw. die ablaufende Handlung situationsgemäß (Bedrohung vom Bösewicht → Verlauf der Geschichte) beschreiben können. Der muttersprachliche Interagierende kann die kommunikative Absicht erfassen, weil das Verb >*weg-gehen*< (sich von einem Ort entfernen) die im Bild dargestellte Handlung beschreiben kann. Indem >*weg-gehen*< durch >fliehen< ersetzt wird, werden die fehlenden semantischen Merkmale hinzugefügt.
Vp 153, L2, Testaufg. 24Z → JEMANDEN AUFFORDERN, SCHNELLER ZU LAUFEN Karl reitet schnell, sein Hund läuft voraus.	Kod_1: ***Renn, renn: Wir müssen FLIEHEN!*** Kod_2: akzeptiert die Anwendung.

[118] Siehe weitere Beispiele (IaF) in Anhang_3/Inferenz/Deutschland: semantische_ebene.doc (Fälle B) sowie Anhang_3/Inferenz/Italia: Vagheit.doc (Fälle A).

② **BEISPIEL (IAF)**

 *Davide <u>è andato</u>*	Durch die Anwendung von ***andare/è andato*** fehlen im semantischen Input Inhalte (*iniziare un viaggio; allontanarsi da un luogo per raggiungerne un altro*), die in der dargestellten kommunikativen Situation nötig sind bzw. die ablaufende Handlung situationsgemäß beschreiben können (David verabschiedet sich und ist so ausgerüstet, als ob er eine längere Reise antreten würde). Der muttersprachliche Interagierende kann die kommunikative Absicht erfassen, weil das Verb |*andare*| (*muoversi, camminando o con un mezzo di locomozione*) die im Bild dargestellte Handlung andeuten kann (Wortfeld). Durch die Ersetzung von |*andare*| durch |***partire***| werden die im semantischen Input fehlenden Merkmale hinzugefügt.
Vp 95, Französisch, Testaufg. 7E → DAVID VERABSCHIEDET SICH VOM DORFPFARRER (Kästchen)	Kod_1: ***David è PARTITO.*** Kod_2: akzeptiert die Anwendung.

5.2.7.2.2 Inferenz im semantischen Feld durch Präsuppositionen

Der in der Äußerung unangemessen gebrauchte Begriff beschreibt die dargestellte Handlung/Situation unzureichend bzw. wirkt zusammenhangslos. Der muttersprachliche Interaktionspartner fügt aufgrund des kommunikativen Kontextes Informationen hinzu, um eine kohärente kommunikative Absicht zu rekonstruieren.[119]

Da der Interagierende aufgrund subjektiver Annahmen die vom Probanden intendierte Absicht rekonstruieren muss, können häufiger Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation entstehen.

[119] Siehe weitere Beispiele (DaF) in Anhang_3/Inferenz/Italia: Vagheit.doc (Fälle B).

① **BEISPIEL (DAF)**

 – KOMM, ELKE! – WAS IST DAS? – DAS IST EINE AHNUNG! – ##	Durch die Anwendung von >*Ahnung*< in der vorgegebenen kommunikativen Situation ist die Vermittlung der kommunikativen Intention gestört bzw. verhindert. Keine in dem Begriff enthaltenen semantischen Merkmale ermöglichen es, einen Zusammenhang mit Informationen aus der bildlichen Darstellung zu herstellen. Der Deutungsprozess basiert somit auf subjektiven Inferenzen und kann zu Missverständnissen führen.
Vp 77, L1, Testaufg. 5F → EINE AUSKUNFT GEBEN Einige Einwohner versammeln sich im Dorf, um die Bekanntmachung des Pferderennens zu lesen.	Kod_1: verzichtet auf eine Interpretation der Äußerung. Kod_2: ***Das ist eine FREUDE (?)/IDEE!***

5.2.7.3 Inferenzen aufgrund von Kontrasten im sprachlichen Kontext

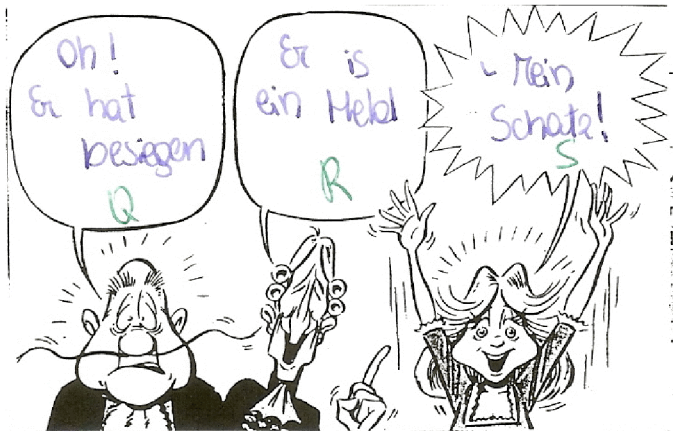
Auf der Ebene des Satzes enthalten die Äußerungen semantische Unangemessenheiten, die aufgrund von Lücken im permanenten Kontext bzw. im morphophonologischen Bereich entstehen. Die Vermittlung der kommunikativen Absicht ist somit beeinträchtigt.

5.2.7.3.1 Inferenz auf syntagmatischer Ebene

Bei der Anwendung des unangemessen gebrauchten Verbs werden Leerstellen, die durch dieselben im Satz eröffnet werden, nicht adäquat besetzt. Der muttersprachliche Interaktionspartner fügt aufgrund des kommunikativen Kontextes Informationen hinzu, um

eine semantisch kohärente sowie syntaktisch korrekte kommunikative Absicht zu rekonstruieren.[120]

① BEISPIEL (DAF)

 – *Oh! Er hat <u>besiegen</u>* – *Er is ein Held* – *Mein Schatz!*	Bei der fremdsprachlichen Produktion hat Vp ein Verb aus der gemeinten Wortfamilie gewählt (>*besiegen*<), das jedoch Leerstellen eröffnet, die nicht besetzt werden. Die kommunikative Absicht kann über den Wortstamm[121] |*sieg*| erfasst werden.
Vp 57, L1, Testaufg. 16Q → ERSTAUNEN BZW. ENTSETZEN AUSDRÜCKEN Florinda, ihr Vater und ein Bekannter schauen dem Pferderennen zu. Der Vater ist entsetzt, weil Karl dabei ist und gewinnt.	Kod_1: ***Oh er hat GEWONNEN.*** Kod_2: ***Oh er hat GESIEGT.***

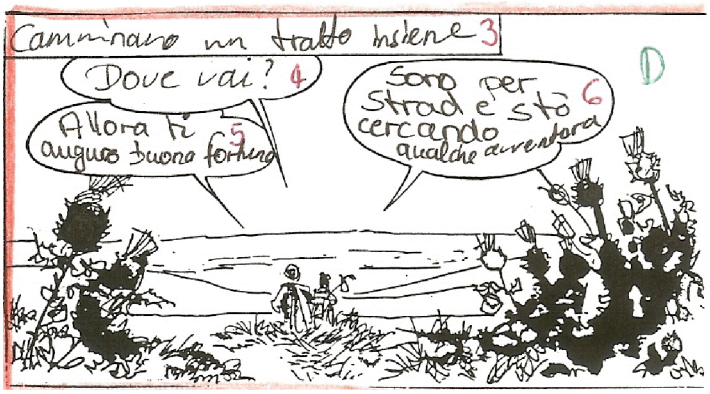
[120] Siehe weitere Beispiele (DaF) in Anhang_3/Inferenz/Italia: Sprach_Kontext.doc (Fälle A) sowie (IaF) Anhang_3/Inferenz/Deutschland: Syntagma.doc.
[121] Siehe weitere Beispiele in Anhang_3/Inferenz/Italia: Sprach_Kontext.doc (Fälle B) sowie Anhang_3/Inferenz/Deutschland: Neologismen.doc (Fälle A).

② BEISPIEL (IAF)

<table>
<tr>
<td>

Suo padre accompagna David.
– Non te capisco.
– Perché vuole noi lasciare?
– Papa,tu sai que voglio <u>vedere il mondo</u>.</td>
<td>Vp hat eine erstsprachliche Wendung („die Welt sehen“) in die Zielsprache wortwörtlich übersetzt: Leerstellen wurden im Italienischen somit eröffnet, die inadäquat besetzt wurden. Dabei wurde ein Verb/Satzglied aus einem Wortfeld gebraucht (vedere), das der Kodiererin ermöglicht, ein Syntagma in ihrer Muttersprache zu erkennen (andare in giro per il mondo), das die angenommene kommunikative Absicht ausdrückt.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vp 3, F, Testaufg. 6D → ÜBER EIN VORHABEN BERICHTEN/ABSICHT ÄUSSERN
David schildert dem Dorfpfarrer die Gründe, die ihn dazu bewegen, sich auf die Reise zu machen.</td>
<td>Kod_1: Lo sai che voglio ANDARE IN GIRO PER il mondo.
Kod_2: akzeptiert die Anwendung.</td>
</tr>
</table>

③ BEISPIEL (IAF)

<table>
<tr>
<td>

<u>Camminano</u> un tratto insieme.
– Dove vai?
– Allora ti auguro buona fortuna.
– Sono per strada e stò cercando qualche avventura.</td>
<td>Bei der fremdsprachlichen Produktion hat Vp ein Verb aus dem gemeinten Wortfeld gewählt (camminare), das mit der falschen Rektion gebraucht wurde (→ camminano un tratto insieme = Akkusativobjekt).

Die kommunikative Absicht kann über das Wortfeld |camminare → andare, percorrere| und durch Berichtigung der Rektion erfasst werden.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vp 96, L, Testaufg. 3D → DER DORFPFARRER BEGLEITET DAVID EIN STÜCK.
(Kästchen)</td>
<td>Kod_1: PERCORRONO un tratto insieme.
Kod_2: akzeptiert die Anwendung.</td>
</tr>
</table>

5.2.7.3.2 Inferenz auf der Basis von Kognaten[122] *bei Neologismen*

Die Äußerungen enthalten Neubildungen, die in der angewandten Form im zielsprachlichen Sprachsystem nicht existieren. Diese werden aufgrund ihrer Kognate gedeutet, damit ein kohärenter Sinnzusammenhang entsteht.

① **BEISPIEL (DAF)**

<table>
<tr>
<td>

– Oh, schön, einen Wettstreit. Uns was ist das PREMIO
– Ah, Ja was ist il PREMIO
– Der Sieger vincerà den Hund und prenderà die Principess
– Die Principess ist so nett!!</td>
<td>Bei der fremdsprachlichen Produktion hat Vp einen Neologismus |Principess| auf der Grundlage des Italienischen |principessa| gebildet. Die kommunikative Absicht kann über den im Italienischen und Deutschen gemeinsamen Wortstamm |princ-| erfasst werden (>principessa< ⇔ >Prinzessin<).</td>
</tr>
<tr>
<td>Vp 19, L2, Testaufg. 5G → EINEN KOMMENTAR ÄUSSERN
Einige Einwohner versammeln sich im Dorf, um die Bekanntmachung des Pferderennens zu lesen.</td>
<td>Kod_1/Kod_2: Die PRINZESSIN ist so nett!</td>
</tr>
</table>

[122] Mit dem Begriff *Kognate* werden Wörter aus verschiedenen Sprachen bezeichnet, die sich aus dem ursprünglich gleichen Wort entwickelt haben.

② **BEISPIEL (IAF)**

 *Ho una bene gruppa.*	Bei der fremdsprachlichen Produktion hat Vp einen Neologismus auf der Grundlage des Deutschen gebildet (***gruppa*** → femm.). Die kommunikative Absicht kann über die im Italienischen und Deutschen gemeinsame Kognate |*grupp-* → Gruppe/*gruppo*| erfasst werden.
Vp 115, F, Testaufg. 19O → EINEN VORSCHLAG ANNEHMEN	Kod_1: ***Ho un buon GRUPPO.*** Kod_2: akzeptiert die Anwendung.

5.2.7.3.3 Inferenz auf der Basis von Etymonen[123] bzw. Kognaten bei lexikalisch-semantischen Einheiten aus weiterer gelernten Fremdsprachen

Die Äußerung enthält lexikalisch-semantische Einheiten weiterer gelernter Fremdsprachen. Diese weisen phonologische bzw. orthographische Ähnlichkeiten mit Begriffen der Zielsprache (Etymon) auf.[124]

Die muttersprachlichen Interaktionspartner können phonologische Assoziationen im interimsprachlichen System bilden. Dadurch werden lexikalisch-semantische Einheiten ihrer Erstsprache hervorgerufen, die es ermöglichen können, im Kontext passende kommunikative Absichten zu rekonstruieren bzw. die einen kohärenten Sinnzusammenhang ergeben.

[123] Mit dem Begriff Etymon ist die ursprüngliche Form und Bedeutung eines Wortes gemeint; vgl. Th. Lewandowski, Bd. 1, 1990.
[124] Siehe weitere Beispiele (IaF) in Anhang_3/Inferenz/Deutschland: Neologismen.doc (Fälle B) und (DaF) Anhang_3/Inferenz/Italia: Sprach_Kontext.doc (Fälle B).

① **BEISPIEL (IAF)**

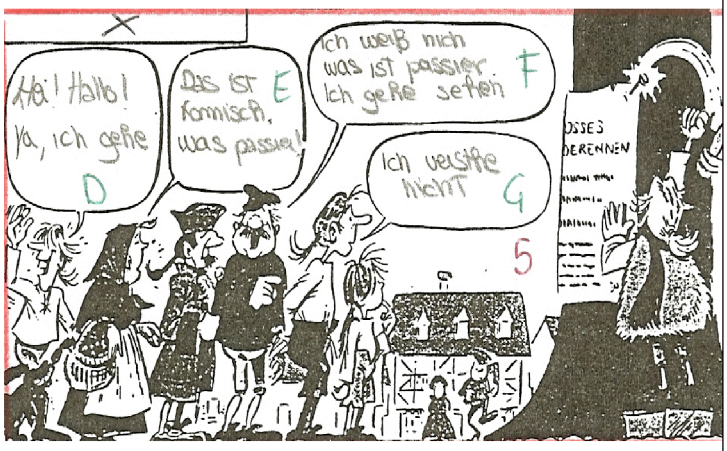
 ### – Come vai? – Dove vai? – Cerco un lavoro alla mer.	Die Äußerung enthält die französische lexikalische Einheit ***mer***. Bei der Rekonstruktion bezieht sich die Kodiererin auf das Etymon |*màre*| bzw. übersetzt die Einheit ***mer*** aus dem Französischen ins Italienische.
Vp 114, F, Testaufg. 6D → ÜBER EIN VORHABEN BERICHTEN/ABSICHT ÄUSSERN	Kod_1: ***Cerco un lavoro al MARE.*** Kod_2: akzeptiert die Anwendung.

5.2.7.4 Inferenz aufgrund von Interferenzen weiterer Fremdsprachen bei der Rezeption

Die Äußerungen enthalten deutsche lexikalische Einheiten, die eine gemeinsame Abstammung mit lexikalischen Einheiten einer von den muttersprachlichen Interaktionspartnern sehr gut beherrschten weiteren Fremdsprache haben.[125] Bei der Deutung schreiben die Muttersprachler der pragmatisch-semantischen Abweichung semantische Merkmale der weiteren Fremdsprache zu.[126]

[125] Diese Inferenzprozesse führen zu Missdeutungen der kommunikativen Absichten der Schüler: Sie basieren auf kognitiven bzw. semantischen Strukturen weiterer Fremdsprachen und nicht auf Konzepten der untersuchten Sprache.
[126] Siehe weitere Beispiele (DaF) in Anhang_3/Inferenz/Italia: Sprach_Kontext.doc (Fälle C).

① **BEISPIEL (DAF)**

<table>
<tr>
<td>


– Hei! Hallo! Ya, ich gehe
– Das ist komisch. Was passier?
– Ich weiß nich was ist passier. Ich gehe sehen
– Ich versthe nicht
</td>
<td>Bei der Analyse von Kod_2 fließen bei der Rekonstruktion der kommunikativen Intention von Vp Strategien ein, die er im Zusammenhang mit Korrekturverfahren bzgl. des Englischen entwickelt hat. Da die englischen Adjektive "comic/comical"[127] als falsche Freunde des Adjektivs >*komisch*< betrachtet werden können, geht Kod_2 davon aus, dass die italienische Vp die Inhalte des englischen Begriffs meinte. Somit ersetzt er >*komisch*< durch >*lustig*<, obwohl die Anwendung von Vp in dem vorgegebenen Kontext angemessen war.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vp 135, L2, Testaufg. 5E → ERSTAUNEN BZW. ENTSETZEN AUSDRÜCKEN
Einige Einwohner versammeln sich im Dorf, um die Bekanntmachung des Pferderennens zu lesen.</td>
<td>Kod_1: akzeptiert die Anwendung.
Kod_2: ***Das ist LUSTIG!***</td>
</tr>
</table>

5.2.7.5 Inferenzstrategien und Missverständnisse in der Interaktion mit Deutschlernenden

In der vorhergehenden Untersuchung ging es um die Analyse semantischer Unangemessenheiten: Es wurden daher in erster Linie Inferenzen auf der Wortebene gezogen, um die kommunikative Absicht in den Schüleräußerungen zu rekonstruieren.

Folgende Inferenzprozesse wurden initiiert, um das von den Probanden Gemeinte zu deuten:

[127] >comic<: (amusing, funny) Somethig that ist comic amuses you and makes you want to laugh. Vgl. *English Language Dictionary*, London, Collins Cobuild, 1994.

→ *Ableitung aufgrund* ***phonologischer Assoziationen****;*

→ *Erschließung auf der semantischen Ebene mit Hilfe von* ***situativen Informationen****;*

→ *Erschließung im semantischen Feld mit Hilfe von* ***Kollokationen****;*

→ *semantische Inferenz aufgrund* ***syntaktischer Analyse****;*

→ *Ableitung aufgrund der* ***Modalität*** *des gebrauchten Modalverbs;*

→ *Erschließung im semantischen Feld aufgrund von* ***situativen Bedingungen****;*

→ *Erschließung durch* ***Präsuppositionen****;*

→ *Inferenz auf* ***syntagmatischer Ebene****;*

→ *Erschließung aufgrund von* ***Kognaten****.*

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse geht hervor, dass Muttersprachler Inferenzprozesse zur Deutung der kommunikativen Intention einsetzen, wenn folgende Bedingungen eintreten:

- Durch die interimsprachlichen Äußerungen entstehen pragmatisch-semantische Kontraste im Kommunikationskontext.
- Gebrauchte Begriffe beschreiben vage die gemeinten Sachverhalte.
- Lücken bzw. Neologismen sind im sprachlichen Kontext vorhanden.

Kontraste zwischen den Inhalten der Äußerungen und den situativen Bedingungen in den vorgegebenen Kommunikationssituationen treten zutage, wenn durch die angewandten lexikalischen Einheiten semantische Merkmale hervorgerufen werden, die im kommunikativen Kontext widersprüchlich sind. Angewandte lexikalische Einheiten können Sachverhalte vage beschreiben, wenn durch sie die gemeinte Referenz nicht festzustellen ist. Lücken sind im sprachlichen Kontext enthalten, wenn Stellen in der Satzordnung nicht ergänzt wurden. Neologismen kommen dagegen vor, wenn die Probanden lexikalische Einheiten gebrauchen, die im Deutschen nicht vorhanden sind.

Bei der Deutung von Kontrasten stimmen die Ergebnisse der Kodierer größtenteils überein. Durch die von den Probanden gebrauchten lexikalischen Einheiten können sie das gemeinte semantische Feld identifizieren. Die bestimmenden Informationen sind somit in der gewählten lexikalisch-semantischen Einheit enthalten. Die Kodierer müssen die zum Kontext passende lexikalische Einheit durch Instantiierung[128] definieren (z.B. >*Wettlauf*< → +Wettrennen zu Fuß +Laufwettbewerb → Kod_1/Kod_2: Ein **WETTRENNEN** prima!).

[128] Siehe oben „Inferenzen“, S. 39 ff.

Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation entstehen daher bei Kontrasten seltener.

Leichter können Missverständnisse entstehen, wenn die von den fremdsprachlichen Interagierenden verwendeten lexikalischen Einheiten vage die Umstände beschreiben. Die muttersprachlichen Interaktionspartner sind dabei gezwungen, aufgrund subjektiver Annahmen bzgl. der vorgegebenen Situation Hypothesen aufzustellen, ohne eine solide semantische Bezugsbasis zu haben (Karl, wie **heißt** du? → Karl liegt verletzt auf dem Boden → Kod_1: Karl, was ist dir PASSIERT?/subjektive Annahme auf der Basis der bildlichen Darstellung/Kod_2: keine semantische Analyse).

Wenn die interimsprachlichen Äußerungen semantische Unangemessenheiten auf der Ebene des sprachlichen Kontextes enthalten, ist meistens die Vermittlung der kommunikativen Absicht gestört, jedoch nicht verhindert. Die Interaktionspartner können die Kernbedeutungen der gemeinten Lexeme identifizieren und Deutungsprozesse einleiten, um adäquate Äußerungen zur Vermittlung des Gemeinten zu rekonstruieren.

Die interkulturelle Kommunikation kann außerdem misslingen, wenn die muttersprachlichen Interaktionspartner bei der Deutung der kommunikativen Intention unbewusst Elemente aus weiteren gelernten Fremdsprachen einbeziehen. Somit schreiben sie den lexikalischen Einheiten Bedeutungen zu, die in der Kommunikationssprache fremd sind.[129]

5.2.7.6 Inferenzstrategien und Missverständnisse in der Interaktion mit Italienischlernenden

Aus den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse geht hervor, dass italienische Muttersprachler bei der Deutung der Intentionen folgende Strategien einsetzen:

- ***Semantische Inferenzstrategien zur Ergänzung der Inhalte aufgrund der Vagheit des gebrauchten Begriffs*** → Um die kommunikative Absicht des Sprechers zu erfassen, fügen Muttersprachler auf der Basis von Informationen aus dem kommunikativen Kontext Inhalte hinzu, die der Sprecher vermutlich gemeint hat.

[129] Siehe Anhang_3/Inferenz/Italia: Sprach_Kontext.doc (Fälle C).

- ***Semantisch-kognitive Inferenzstrategien im Wortfeld zur Anpassung der Begriffsinhalte aufgrund von Kontrasten im vorgegebenen Kontext*** → Um die kommunikative Absicht zu verstehen, suchen muttersprachliche Interagierende lexikalisch-semantische Einheiten im Wortfeld der unangemessen gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheit, die Kontraste auflösen und gleichzeitig die rekonstruierte Absicht vermitteln.

- ***Syntaktische Inferenzstrategien zur Rekonstruktion des sprachlichen Kontextes*** → Durch syntaktische Inferenzstrategien beabsichtigen muttersprachliche Interaktionspartner syntaktisch adäquate Strukturen zu rekonstruieren, die die vermutlich gemeinten Inhalte adäquat vermitteln. Sie beziehen sich dabei auf Informationen, die im permanenten Kontext der gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten sowie im kommunikativen Kontext enthalten sind.

- ***Phonologische Inferenzstrategien***
  - durch Assoziationen auf der Basis der Wortfamilie, zu der die gebrauchten lexikalisch-semantischen Einheiten gehören;
  - durch Etymone bzw. Kognate.

Ist die interkulturelle Kommunikation durch pragmatisch-semantische Abweichungen gestört[130], müssen muttersprachliche Kommunikationsteilnehmer aufgrund ihres strategischen Wissens die interimsprachlichen Äußerungen deuten. Anhand der vermittelten Informationen müssen sie die kommunikative Intention rekonstruieren. Wenn die gebrauchten lexikalischen Einheiten Bedeutungsrelationen zu den gemeinten semantischen Einheiten aufweisen[131] bzw. phonologische Assoziationen[132] veranlassen, die eine Identifizierung pragmatisch bzw. semantisch passender lexikalischer Einheiten ermöglichen, können Muttersprachler die vom interimsprachlichen Sprecher gemeinte kommunikative Absicht rekonstruieren. Da die initiierten Deutungsprozesse jedoch von subjektiven Annahmen bzw. Einsichten beeinflusst

[130] Störungen bzw. Verhinderungen bei der Vermittlung der kommunikativen Intention können auftreten, wenn fremdsprachliche Interaktionsteilnehmer lexikalisch-semantische Einheiten mit pragmatisch-semantischen Merkmalen gebrauchen, die mit Elementen im vorgegebenen Kontext kontrastieren bzw. Sachverhalte vage beschreiben.
[131] Z.B. über das Wortfeld.
[132] Z.B. über die Wortfamilie.

werden können, können Missverständnisse zutage treten, wenn muttersprachliche Interaktionsteilnehmer unterschiedliche Deutungswege bei der Rekonstruktion der kommunikativen Absicht einschlagen.

5.2.7.6.1 Beispiele bei der Entstehung von Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation (mangelnde Reliabilität)[133]

(I) BEISPIEL

DEUTUNG DURCH BEDEUTUNGSVARIANTEN[134] DES ANGEWANDTEN BEGRIFFS ⇔ DEUTUNG DURCH DEN KOMMUNIKATIVEN KONTEXT[135]

[133] Es werden hier nur Beispiele der Untersuchung von Sprachmaterial auf Italienisch aufgeführt. Da die Ergebnisse der quantitativen Analyse nicht reliabel waren, können somit Strategien gezeigt werden, die von den italienischen Kodieren eingesetzt wurden, um die kommunikative Absicht der Schüler zu entnehmen. Siehe oben „Reliabilität der Testaufgaben im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Italienisch", S. 165 ff. Da die Kodierer zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen, können bei diesen Fällen leicht Missverständnisse entstehen.
Das quantitative Ergebnis kann an der Unterschiedlichkeit der Deutungen der Bewerter liegen. Durch die aufgeführten Beispiele können somit Anregungen gegeben werden, um bei Untersuchungen bzgl. Inferenzstrategien, Methoden der quantitativen und qualitativen Analyse zu kombinieren. Durch eine Kategorisierung der von den Kodierern eingesetzten Strategien können z.B. später durch Standardisierung der herausgearbeiteten Strategien weitere quantitative Untersuchungen zur Rezeption in der interkulturellen Kommunikation durchgeführt werden.

[134] Aus den Ergebnissen der Untersuchung von Rezeptionsstrategien von Muttersprachlern geht hervor, dass sich muttersprachliche Interaktionspartner nicht immer auf Bedeutungsvarianten der angewandten Begriffe beziehen, um die kommunikative Absicht zu rekonstruieren, wobei diese das Feststellen von Wortfeldern ermöglichen würden, die zu der Rekonstruktion adäquater kommunikativer Intentionen führen könnten.

[135] Muttersprachliche Interaktionsteilnehmer deuten die kommunikative Intention von Äußerungen mit pragmatisch-semantischen Abweichungen durch den kommunikativen Kontext, wenn sie innerhalb der dargestellten Comicgeschichte bzw. im Handlungsablauf Elemente suchen, die unpassende semantische Merkmale zur Geltung bringen bzw. im Zusammenhang verträglich sein können.



Sono acido. Penso che uccido qualcuno oggi

Vp 134, L, Testaufg. 22S → JEMANDEM BERUHIGEND ZUREDEN

Kod_1 akzeptiert die Anwendung von |*ACIDO*| im vorgegebenen Kontext und führt keine Änderung bei der Probandenäußerung durch. Während der Deutung bringt sie die Bedeutungsvariante von |*ACIDO*| → |*scortese, astioso*/unfreundlich, missgünstig| zur Geltung. Sie kann dabei eine sinnvolle Bedeutungsrelation zum Wortfeld |*violenza*/Gewalt| erkennen (→ *uccidere qualcuno*/jemanden umbringen). Diese geht aus einer Ursache-Wirkung-Relation hervor (da die dargestellte Figur missgünstig ist, will sie Gewalt ausüben).

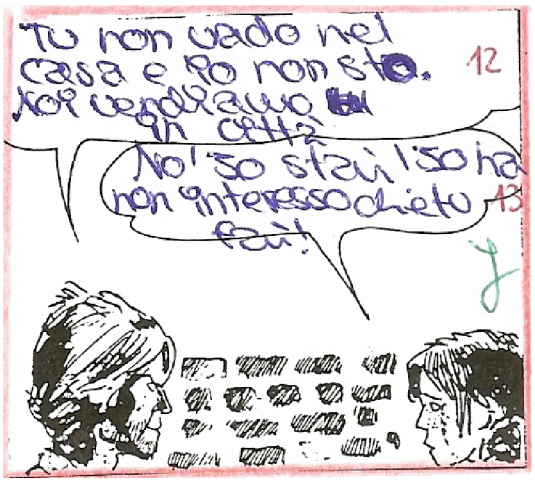
Kod_2 schreibt dem Begriff |*ACIDO*| die Bedeutung |*acido=agro come il limone*/so schmeckend, dass es den Mund zusammenzieht| zu. Da diese im vorgegebenen Kontext keine Entsprechungen findet, ersetzt sie den Begriff |*ACIDO*| durch die Wendung |*di cattivo umore*/schlechter Laune|. Ihre Rekonstruktion basiert auf eine subjektiven Annahme, die mit dem sprachlichen Kontext des darauf folgenden Satzes (*pensa di uccidere qualcuno*/überlegt sich, jemanden umzubringen) bzw. des kommunikativen Kontextes verknüpft ist. Sie nimmt an, dass die dargestellte Figur schlechter Laune ist, obwohl das semantische Merkmal „*di cattivo umore*“ im Begriff |*ACIDO*| nicht enthalten ist (subjektive Hinzufügung).

Die Anwendung von |*ACIDO*| im vorgegebenen Kontext verursacht Störungen bei der Vermittlung der kommunikativen Absicht: Der Begriff enthält keine Merkmale, die die kontextuellen Zusammenhänge situativ schlüssig beschreiben. Missverständnisse können entstehen, weil muttersprachliche Interaktionspartner unterschiedliche Deutungswege (durch Bedeutungsvarianten bzw. durch Informationen aus dem kommunikativen Kontext) einschlagen können, um passende Merkmale festzustellen bzw. die gemeinte kommunikative Intention zu rekonstruieren.

(II) BEISPIEL

DEUTUNG DURCH DEN KOMMUNIKATIVEN KONTEXT ⇔

DEUTUNG DURCH SUBJEKTIVE ANNAHMEN AUFGRUND DES SPRACHLICHEN KONTEXTES



- *Tu non vado nel casa e io non sto. Noi <u>vendiamo</u> in città.*
- *No! Io stai! Io ha non interesso chie tu fai!*

Vp 57, F; Testaufg. 12J → NACH DEM BERUF FRAGEN/FRAGEN STELLEN

Kod_1 akzeptiert die Anwendung des Probanden, ohne Änderungen bei der interimsprachlichen Äußerung vorzunehmen. Kod_1 kann annehmen, dass die dargestellten Figuren in der Stadt etwas verkaufen (=*VENDERE*) können.[136]

Kod_2 findet dagegen keine Entsprechungen zwischen |*VENDERE*| und der dargestellten kommunikativen Situation. Daher muss sie die kommunikative Absicht deuten.

Sie betrachtet das Verb |*VENDERE*| als semantisch inadäquat und ersetzt es aufgrund der Inhalte des vorangegangenen Satzes durch |*ANDARE*| (→ |*Tu non entri in casa ed io non resto qui. <u>Andiamo</u> in città*|/Du gehst nicht in das Haus hinein und ich bleibe nicht hier. Wir <u>gehen</u> in die Stadt). Sie nimmt an, dass der Onkel mit David in die Stadt gehen will, weil das Haus baufällig ist. Somit bringt sie subjektive Annahmen bzgl. des Handlungsverlaufs in die Deutung ein.[137]

Die Anwendung von |*VENDERE*| im vorgegebenen Kontext verursacht Störungen bei der Vermittlung der kommunikativen Absicht, da der Begriff unpassende semantische Merkmale enthält (*VENDERE*/VERKAUFEN). Missverständnisse können entstehen, weil muttersprachliche Interaktionspartner unterschiedliche Deutungswege (durch den kommunikativen Kontext bzw. durch subjektive Annahmen aufgrund des sprachlichen Kontextes) einschlagen können, um eine situativ angemessene kommunikative Absicht zu rekonstruieren.

[136] Akzeptieren muttersprachliche Interaktionsteilnehmer Anwendungen, die durch den kommunikativen Kontext zur Geltung gebracht wurden, müssen Leser bzw. weitere Interaktionspartner erkennen, welche Elemente bei der Rekonstruktion der kommunikativen Intention berücksichtigt wurden. Da diese Anwendungen weiterhin inadäquat wirken, weil sie die Umstände unschlüssig beschreiben bzw. in keinem logischen Sinnzusammenhang stehen, können bei ihrer Anwendung immer Missverständnisse entstehen.

[137] Kod_2 bezieht sich bei der Deutung ausschließlich auf semantische Merkmale der Anwendung, ohne mögliche Assoziationen auf der phonologischen Ebene hervorzurufen. Jedoch könnte die pragmatisch-semantische Abweichung mit einer Verwechslung auf der phonologischen/orthographischen Ebene verknüpft sein. Muttersprachler können bei der Rekonstruktion der kommunikativen Absicht annehmen, dass >*VENDERE*< wegen instabiler phonologischer Speicherung mit >*VEDERE*/sehen< verwechselt wurde (unter Hinzufügung von -n-) → *Ci vediamo in città*/Wir sehen uns in der Stadt.

(III) BEISPIEL

DEUTUNG DES KOMMUNIKATIVEN KONTEXTES AUFGRUND KULTURELLER ELEMENTE (BEDEUTUNGSVARIANTE) ⇔

DEUTUNG DURCH DEN KOMMUNIKATIVEN KONTEXT



– *Ciao David! Buona fortuna*
– *Ciao padre!*

Vp 16, F; Testaufg. 2C → → JEMANDEN BEGRÜßEN

Kod_1 schreibt dem Begriff |*PADRE*| die Bedeutung |*padre=uomo appartenente a ordine religioso*/Pater| zu. Da dieser dem kulturellen Hintergrund von Kod_1 entsprechend keine Korrespondenzen im vorgegebenen Kontext findet, ersetzt sie den Begriff |*PADRE*| durch den Substantiv |*papà*/Vater; Papa| [138]. Aufgrund des dargestellten kommunikativen Kontextes geht sie davon aus, dass sich David und sein Vater im Comicbild verabschieden. Ihre Rekonstruktion basiert auf kulturellen Annahmen, die die Deutung beeinflussen.

Kod_2 akzeptiert die Anwendung des Probanden, ohne Änderungen bei der interimsprachlichen Äußerung vorzunehmen. Kod_2 kann annehmen, dass sich David von einem Pater verabschiedet.

Die Anwendung von |*PADRE*| im vorgegebenen Kontext verursacht Störungen bei der Vermittlung der kommunikativen Absicht, weil der Begriff unpassende pragmatisch-semantische Merkmale enthält (*PADRE* → *uomo appartenente a ordine religioso*/PATER). Missverständnisse können entstehen, weil muttersprachliche Interaktionspartner unterschiedliche Deutungswege (durch den kulturellen Hintergrund bzw. durch den kommunikativen Kontext) einschlagen können, um eine situativ angemessene kommunikative Absicht zu rekonstruieren.

[138] Kod_1 lebt in Italien (katholische Prägung) und bei der Bildinterpretation erkennt sie nicht, dass der erwachsene Mann im Bild einen protestantischen Geistlichen darstellt. Der Proband wollte evtl. den Begriff >*PADRE*/Pater< absichtlich gebrauchen, um den Pfarrer zu bezeichnen. Kod_1 bringt kulturelle Elemente in die Interpretation hinein, die eine Störung bei der Vermittlung der kommunikativen Absicht veranlassen können.

(IV) BEISPIEL

<table>
<tr><th colspan="2">DEUTUNG DURCH SUBJEKTIVEN ANNAHMEN BZGL. DES KOMMUNIKATIVEN KONTEXTES ⇔ DEUTUNG DURCH DEN KOMMUNIKATIVEN KONTEXT</th></tr>
<tr><td>

– Che vuoi?
– Voglio andare a l'altissima casa</td><td rowspan="2">Kod_1 findet keine Entsprechungen zwischen |ALTISSIMO| und der dargestellten kommunikativen Situation. Daher muss sie die kommunikative Absicht deuten.
Nach Kod_1 enthält das Adjektiv |ALTISSIMO/ALTO| keine semantischen Merkmale, die mit den Inhalten der dargestellten Comicgeschichte vereinbar sind. Sie betrachtet |ALTISSIMO/ALTO| als semantisch inadäquat und ersetzt es durch |LONTANO| aufgrund subjektiver Annahmen bzgl. des kommunikativen Kontextes: Sie nimmt an, dass das Haus, in dem der Onkel wohnt, weit weg ist (la casa è lontana/das Haus ist weit weg), da David beim Abschied so ausgerüstet ist, als ob er eine lange Reise antreten würde.
Die Anwendung von |ALTISSIMO/ALTO| kann zu Missverständnissen führen, weil der Begriff semantische Merkmale enthält, die es nicht ermöglichen, Wortfelder zu identifizieren, die eindeutig mit den situativen Bedingungen übereinstimmen. Der muttersprachliche Interaktionspartner deutet kontextuelle Elemente, um einen Begriff zu finden, der vermutlich die Absicht des Sprechers ausdrückt.
Kod_2 akzeptiert die Anwendung des Probanden, ohne Änderungen bei der interimsprachlichen Äußerung vorzunehmen. Kod_2 kann annehmen, dass das Haus zu dem David will, sehr hoch ist.</td></tr>
<tr><td>Vp 73, F; Testaufg. 2C → JEMANDEN BEGRÜßEN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Die Anwendung von |ALTISSIMO/ALTO| im vorgegebenen Kontext verursacht Störungen bei der Vermittlung der kommunikativen Absicht, da der Begriff unpassende semantische Merkmale enthält (che si eleva molto dal suolo/erstreckt sich verhältnismäßig weit von unten nach oben), die mit Inhalten des kommunikativen Kontextes nicht übereinstimmen. Missverständnisse können entstehen, weil muttersprachliche Interaktionspartner somit unterschiedliche Deutungswege einschlagen können (durch subjektive Annahmen bzgl. des kommunikativen Kontextes), um eine situativ angemessene kommunikative Absicht zu rekonstruieren.</td></tr>
</table>

5.3. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN FÜR DEN UNTERRICHT VON DEUTSCH BZW. ITALIENISCH ALS FREMDSPRACHE (DAF/IAF)

Anhand der vorliegenden Arbeit wurden zwei Zielebenen bzgl. der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache untersucht: Einerseits wurden kommunikative Ziele im Rahmen der Richtlinien in Baden-Württemberg und in der Autonomen Provinz Trient festgestellt und ihre Realisierbarkeit anhand der vorhandenen Unterrichtswerke überprüft; andererseits wurden Schülerproduktionen analysiert und Kategorien kognitiver Prozesse und Strategien herausgearbeitet, die die Interimsprache von Schülern in Klasse 9 am Gymnasium sowie in Klasse 1 an der *Scuola secondaria superiore* prägen. Ferner wurde überprüft, ob die vorgegebenen Ziele erreicht werden können; Elemente, die das Erreichen dieser Ziele beeinträchtigen, wurden daraufhin aufgezeigt.

Der baden-württembergische Bildungsplan 1994 gibt Kommunikation als Ziel und Inhalt vor, beschreibt jedoch ausschließlich grammatikalische Ziele, die Mittel zur Kommunikation sein sollen. Ein Erwartungshorizont bzgl. der Kommunikation wird darin nicht näher aufgeführt.[139] Die trientinischen Richtlinien gehen von unterschiedlichen pädagogisch-didaktischen Konzeptionen aus, wobei kommunikative Elemente und Situationen, die im Erwerbsprozess der Fremdsprache Deutsch ausgebaut und geübt werden sollen, genauer bestimmt sind.[140] Da die Rahmenrichtlinien keine einheitlichen Ziele vorschreiben, mussten die Ziele der Untersuchung bzgl. der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache anhand von Situationen überprüft werden, die die an der Erhebung teilnehmenden Schüler bewältigen können sollten. Die Ziele der Untersuchung wurden somit aufgrund von Unterrichtswerken sowie von Gesprächen mit den Fachlehrern, die die Probanden unterrichteten, festgestellt.

Durch die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse konnten die Fragestellungen zur Erweiterung des interimsprachlichen Systems beim Erwerb des Deutschen bzw. Italienischen als Fremdsprache beantwortet werden. Kategorien der initiierten kognitiven Prozesse bei der Memorisierung sowie bei der Anwendung der Zielsprache konnten herausgearbeitet werden. Schüler in Klasse 9 am Gymnasium sowie in Klasse 1 an der *Scuola secondaria superiore* verknüpfen Teilbedeutungen von Extensionen zielsprachlicher lexikalisch-semantischer Einheiten mit Teilbedeutungen von Extensionen lexikalischer Einheiten der Ausgangssprache bzw. weiterer bekannter Fremdsprachen im mentalen Repräsentationssystem. Zur

[139] Siehe oben „Der baden-württembergische Bildungsplan (1994)", S. 41 ff.
[140] Siehe oben „Richtlinien in der Autonomen Provinz Trento", S. 45 ff.

Speicherung leiten sie Kategorisierungsprozesse ein: In erster Linie initiieren sie automatisierte Zuordnungs- sowie Subordinationsprozesse, um Inhalte der gelernten Fremdsprache zu vernetzen.[141] Eine Vernetzung semantischer Elemente kommt zustande, wenn Konzeptualisierungsprozesse wie z.B. semantisch-kognitive Erweiterungsprozesse oder kognitive Differenzierungsprozesse eingeleitet werden. Bei der Initiierung von Klassifikationsprozessen beziehen sich Schüler meistens auf phonologische Elemente der gelernten Lexeme. Ihre Interimsprache ist bei der Produktion von mutter- bzw. erstsprachlichen Anwendungsprozessen charakterisiert.

Im Prozess der Aneignung der deutschen Sprache weisen die italienischsprachigen Schüler Schwierigkeiten mit der Erweiterung der pragmatischen Kompetenz auf. Der Erwerb dieser Kompetenz erweist sich als stark lernkontextabhängig.[142] Beim Erwerb des Deutschen im Trentino bilden sich zwei Leistungsgruppen: Eine Gruppe kann in fast allen im Fragebogen angebotenen kommunikativen Situationen angemessen interagieren, die andere weist dagegen sehr niedrige Kompetenzwerte auf und kann nur einen geringen Anteil an kommunikativen Situationen bewältigen. Es zeigt sich, dass die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache der Schüler durch das Steigen der Anzahl der pragmatisch-semantischen Abweichungen beeinträchtigt wird.

Mit Hilfe der quantitativen Analyse wurde die Reliabilität der Untersuchung der deutschen Kodierer überprüft. Es ergibt sich, dass ihre Analyse objektiv durchgeführt wurde und dass durch die entwickelten Fragebögen Sprachmaterial zu den dargestellten kommunikativen Situationen erhoben werden konnte. Somit können die im Fragebogen enthaltenen Testaufgaben zur Überprüfung der Kommunikationskompetenz in der 1. Klasse der *Scuola secondaria superiore* wieder verwendet werden.

Durch die quantitative Analyse des Sprachmaterials auf Italienisch wurde keine Reliabilität der Analyse der italienischen Kodierer festgestellt: Daher konnten keine Schlussfolgerungen bzgl. des Kompetenzerwerbs in Baden-Württemberg gezogen werden. Da mehrere Kodierer das Sprachmaterial auf Italienisch untersuchten, spielte die Subjektivität bei der Deutung eine größere Rolle als bei der Analyse des deutschen Materials. Wenn semantische Unangemessenheiten in den Schülerproduktionen vorhanden waren, konnten die Kodierer leichter zu unterschiedlichen Lösungen kommen und ihre Ergebnisse ergaben niedrige Korrelationswerte. Ferner konnte der Mangel an Reliabilität mit den verwendeten

[141] Siehe oben „Kategorisierung von Speicherungsprozessen", S. 190 ff.
[142] Siehe oben „Kommunikative Kompetenz in den Klassen der Untersuchung", S. 150-151.

Comicbildern verbunden sein, die undeutlich die erfragten kommunikativen Situationen darstellten und den Schülern mehrere Möglichkeiten der Deutung offen ließen.

Durch die qualitative Inhaltsanalyse konnte sowohl das Sprachmaterial auf Deutsch als auch auf Italienisch untersucht werden. Es wurden Aspekte der pragmatisch-semantischen Kompetenz in der Fremdsprache der Probanden untersucht und die wesentlichen Problembereiche beim Erwerb kommunikativer Kompetenz in beiden Sprachen ermittelt. Die Schüler weisen Schwierigkeiten bei der Speicherung bzw. der Aktivierung fremdsprachlich erworbenen Wissens auf. Der Vergleich zwischen der Entstehung interimsprachlicher Systeme bei Lernenden des Deutschen und des Italienischen als Fremdsprachen zeigt, dass sich die Interimsprache auf der Basis der Mutter- bzw. Erstsprache entwickelt, wobei weitere gelernte Fremdsprachen eine Rolle im Erwerb dritter Sprachen spielen können. Aus der Analyse der Sprachmaterialien geht hervor, dass pragmatisch-semantische Abweichungen in der Produktion auftauchen, weil die Lernenden Speicherungsprozesse zur Memorisierung fremdsprachlicher lexikalisch-semantischer Einheiten unvollständig durchführen bzw. Anwendungsprozesse nicht initiieren, die im vorgegebenen kontextuellen Zusammenhang erforderlich sind. Bei der interimsprachlichen Produktion übertragen sie Elemente und Prozeduren aus dem mutter- bzw. erstsprachlichen System bzw. aus weiteren sprachlichen Systemen, die sie besser beherrschen, auf die aktuelle Produktion, um unbewusst vorhandene Speicherungslücken zu füllen bzw. Anwendungsprozesse durchzuführen, die so gespeichert wurden, dass sie nicht adäquat eingeleitet werden können. Aufgrund mangelnden kognitiven bzw. semantischen Wissens entstehen somit pragmatisch-semantische Abweichungen, die die interkulturelle Kommunikation beeinträchtigen. Um eine Entwicklung der Interimsprache nach der Norm der Zielsprache zu fördern, sollen daher kognitive Aspekte des Fremdsprachenlernprozesses in den Unterricht eingebaut bzw. thematisiert werden.

Damit der Unterricht des Deutschen bzw. des Italienischen als Fremdsprache verbessert und pragmatische Kompetenz bzw. kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache erweitert werden kann, sollen aufgrund der in dieser Arbeit ermittelten Problembereiche Maßnahmen ergriffen werden. Diese sollen im Bereich der Lehreraus- und fortbildung, bei der Lehrbuchproduktion, bei der Gestaltung von Curricula bzw. bei der Entwicklung der Unterrichtsmethodik umgesetzt werden.

Speicherungs- bzw. Produktionsprozesse können durch Schulung gefördert werden, d.h. deklaratives bzw. prozedurales Wissen soll erweitert werden, indem auf der Ebene der Bewusstheit gearbeitet wird. Pragmatisch-semantische Abweichungen, die in der

interkulturellen Kommunikation die Vermittlung der kommunikativen Intention beeinträchtigen, können dann vermieden werden. Indem Inhalte behandelt werden, die auf der Ebene der aktuellen Bedeutungen verarbeitet werden (wie z.B. Informationen, die aus dem Kommunikationskontext hervorgehen), können automatisierte Verarbeitungsprozesse, die im Kurzzeitgedächtnis (KZG) ablaufen, gesteuert werden.[143] Beispielsweise können automatisch ablaufende Subordinationsprozesse[144] verhindert werden, wenn kontextuelle Elemente, die die Entstehung der Intension in der Zielsprache bedingen, im situativen Sprachgebrauch geübt werden. Somit kann deklaratives bzw. prozedurales Wissen im Langzeitgedächtnis (LZG) memorisiert werden, das beim Auftreten der geübten kommunikativen Situation ins Bewusstsein bzw. KZG wieder abgerufen werden kann. Übungen zur Erweiterung der pragmatisch-semantischen Kompetenz sollen darauf abzielen, neben der Speicherung morphophonologischer Elemente lexikalischer Einheiten sowie ihrer Verknüpfung mit syntaktischen Rastern die Einbindung ihrer Inhalte in das lexikalisch-semantische Netz zu fördern. Verknüpfungen zielsprachlicher lexikalischer Einheiten mit kognitiven Strukturen, die schon vorhanden sind, ohne dass Umstrukturierungen auf der kognitiven semantischen Ebene durchgeführt werden, sollen vermieden werden, wobei die Aufnahme neuer Informationen mit vorhandenem Wissen verknüpft wird.[145] Das Erlernen einer Fremdsprache besteht außer bei bestimmten Fachbegriffen und Internationalismen selten in einem reinen Etikettentausch:[146] Konnotationen z.B. sind oft kulturspezifische Bedeutungen, die den Begriffen zugeschrieben werden. Effektives Vokabellernen kann somit erfolgen, wenn intrasprachliche Verknüpfungen durchgeführt werden, so dass zielsprachliche semantisch-kognitive Strukturen entstehen. Diese sollen mit Hilfe von Bedeutungsrelationen wie z.B. Familienähnlichkeiten oder Hierarchisierungsprinzipien[147] der Zielsprache verbunden werden. Damit Kategorisierungsprozesse in der Zielsprache stattfinden, sollen bei der Semantisierung das Ordnen, das Gruppieren sowie das Skalieren zielsprachlicher lexikalischer Einheiten mitgeübt werden, so dass thematische Zusammenhänge herausgearbeitet werden.[148] Somit

---

[143] Siehe oben „Ein integratives semantisches Modell der Rezeption", S. 28 ff.
[144] Siehe oben „Semantisch-kognitive Erweiterungsprozesse", S. 199-200.
[145] W. Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen-Basel, Francke, [2. Auflage] 1993, S. 275. Der Autor betont, dass das Vokabellernen erleichtert werden kann, wenn z.B. Kognate, Lehn- und Fremdwörter genutzt werden. Außerdem hebt er hervor, dass man im Unterricht z.B. über Geburt sprechen kann, weil man schon weiß, was damit gemeint ist.
[146] Vgl. A. Vielau, 1997, S. 174-175.
[147] Siehe oben „Kognitive Kategorisierungsprozesse und Verbindungsrelationen", S. 171-172.
[148] Vgl. A. Vielau, 1997, S. 181.

können Bedeutungsrelationen wie Synonymie oder Kollokation[149] in der Zielsprache ausgebaut werden.

Curricula bzw. Bildungspläne sollen auf die Zentralität des mentalen Lexikons im Erwerbsprozess der Fremdsprache hinweisen. Durch seine Einbeziehung in den Unterricht wird die Bedeutung des Lexikons bei der Vermittlung der kommunikativen Absicht in der Kommunikation in den Mittelpunkt gestellt.

Die Lehrenden sollen geschult werden, kognitive Aspekte des Erwerbs des Deutschen bzw. des Italienischen als Fremdsprache in den Unterricht einzubauen. Produktionsleistungen können z.B. durch Rollenspiele im Unterricht vorgestellt werden, damit eine Besprechung der möglichen Missverständnisse bzw. kognitiven Vorgänge, die zu pragmatisch-semantischen Abweichungen führen, im Plenum stattfinden kann. Somit können die Schüler über kognitive Prozesse reflektieren und ihre pragmatisch-semantische Kompetenz erweitern. Als Grundlage zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien kann das in elektronischer Form beigelegte Korpus dienen, das während der Untersuchung zusammengestellt wurde. Dieses enthält eine große Bandbreite an Wortschatz, der von Schülern im ersten Erwerbsjahr gebraucht wurde und ihnen Schwierigkeiten bei der Speicherung bzw. Anwendung bereitet.

Auf der Basis der Kategorisierung der Inferenzprozesse zur Rekonstruktion der kommunikativen Intention, die von muttersprachlichen Interaktionspartnern initiiert werden, wenn interimsprachliche Äußerungen semantische Unangemessenheiten enthalten,[150] sollen sich Lerner pragmatisch-semantisches Wissen zur Einschätzung aneignen, ob Missverständnisse bei der fremdsprachlichen Produktion auf Deutsch bzw. auf Italienisch auftreten können. Da Lehrende selbst i.d.R. Fremdsprachensprecher sind und interkulturelle Kommunikation im heutigen Fremdsprachenunterricht selten zustande kommen kann, weil die Interagierenden aufgrund gemeinsamer interimsprachlicher Systeme kommunizieren, können interkulturelle Missverständnisse im schulischen Alltag nicht leicht bewusst gemacht werden. Es ist somit Aufgabe der Schulbuchautoren, die Lerner mit pragmatisch-semantischen Problemen bei der Vermittlung der kommunikativen Intention im

[149] Siehe oben „Kognitive Kategorisierungsprozesse und Verbindungsrelationen", S. 171-172.
[150] Siehe oben „Inferenzprozesse muttersprachlicher Interaktionspartner in der interkulturellen Kommunikation", S. 226 ff.

Fremdsprachenerwerbsprozess zu konfrontieren.[151] Darüber hinaus sollen Lehrende mit dem Thema der interkulturellen Missverständnisse vertraut gemacht werden, damit sie ihr Wissen und ihre Kompetenzen erweitern, um gezielt didaktische Situationen im Unterricht einplanen zu können, die es den Lernenden ermöglichen, aktiv interkulturelle Kommunikation zu erfahren.

Erfahrungen in der interkulturellen Kommunikation bzw. eine Erweiterung kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache kann durch Schüleraustausche sowie durch die regelmäßige und verstärkte Einführung im Unterricht von muttersprachlichen Lektoren stattfinden. Des Weiteren können zur Förderung kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache virtuelle Kommunikationsmöglichkeiten wie gezielt kreierte Internetforen, Chaträume oder Blogs wahrgenommen werden.

Bei der Konzeption von Lehrwerken bzw. bei der Unterrichtsplanung sollen aufgrund der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch bzw. auf Italienisch folgende Aspekte berücksichtigt werden, damit kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache bei der freien interkulturellen Interaktion verbessert und das Auftreten von Missverständnissen reduziert werden kann. Es soll darauf geachtet werden, dass Elemente, die die Vermittlung der kommunikativen Absicht stören, wie Vagheit der angewandten Begriffe und Kontraste im kommunikativen sowie sprachlichen Kontext im Erwerbsprozess der Zielsprache thematisiert werden: **Vagheit** entsteht, wenn notwendige semantische Merkmale bei der Beschreibung von Sachverhalten in der zielsprachlichen Produktion fehlen; **pragmatische Kontraste** treten auf, wenn inadäquate pragmatisch-semantische Inhalte im Kommunikationskontext hervorgerufen werden; **sprachliche Kontraste** kommen im sprachlichen Kontext vor, wenn z.B. Elemente, die den permanenten Kontext zielsprachlicher Lexeme bilden, nicht normkonform gebraucht werden.

5.3.1 Anregungen zur Förderung kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache

Aus den Ergebnissen der quantitativen sowie qualitativen Inhaltsanalyse geht hervor, dass die Förderung kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache letztendlich stillschweigend zur Aufgabe der Lehrperson gemacht wird: Wenn in den Richtlinien

[151] Siehe oben „Unterrichtswerke für den Italienisch- und Deutschunterricht", S. 56 ff.

kommunikative Ziele vorgegeben werden, werden sie meistens sehr allgemein formuliert (z.B. alltägliche Kommunikationssituationen oder *conversazioni/interviste*).[152] Somit müssen die Lehrenden selbst kommunikative Rahmen festlegen, um die Anforderungen der Richtlinien zu erfüllen. Da die im Unterricht gebrauchten Lehrwerke jedoch die Grundlage des Lehr- bzw. Lernprozesses darstellen und das wichtigste Sprachmaterial der Unterrichtstätigkeit enthalten, stellen sie doch letztendlich die kommunikativen Anforderungen, denen die Lernenden genügen müssen.

Die Analyse der vorhandenen Unterrichtswerke sowohl für den Deutsch- als auch für den Italienischunterricht zeigt, dass Übungen zur Erweiterung der kommunikativen bzw. pragmatischen Kompetenz selten angeboten werden: Einige Lehrbücher wurden für den Erwachsenenunterricht konzipiert, d.h. unabhängig von den Zielsetzungen der vorhandenen Richtlinien entworfen; einige wurden aufgrund der Grammatik-Übersetzungs-Methode entwickelt und beinhalten keine Aufgaben zur Förderung kommunikativer Kompetenzen; einige andere entsprechen den Anforderungen der Bildungspläne, wobei die angebotenen kommunikativen Übungen vorbestimmte Lösungen erwarten, so dass die Lernenden nicht aufgefordert sind, eigene kommunikative Absichten auszudrücken bzw. reale kommunikative Situationen zu üben. Somit zeigt sich, dass die vorhandenen Unterrichtswerke nicht immer geeignet sind, um die Zielsetzung der Rahmenrichtlinien zu erreichen. Des Weiteren ergibt sich, dass kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache in erster Linie aufgrund der persönlichen kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache des Lehrenden bzw. seiner methodologischen Kompetenz zur Verbesserung pragmatischer Kompetenzen der Schüler gefördert werden kann.[153]

Zur Erweiterung von pragmatischen Kompetenzen in der Fremdsprache sollen Transferkompetenzen erworben werden: Gespeicherte semantische Strukturen sollen in neuen Situationen angewandt bzw. transferiert und Strategien, Prozesse und Einsichten zur Bewältigung kommunikativer Situationen in der Fremdsprache eingesetzt bzw. entwickelt werden. Bei der Verfassung von Unterrichtswerken bzw. bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien, die eine Förderung der kommunikativen Kompetenz in der

[152] Vgl. *Bildungsplan*, 1994, S. 361 sowie *Progetto Cratilo*, 1997, CONTENUTI, S. 33.
[153] Diese Tatsachen können die ausgeprägte Abhängigkeit vom Lernkontext beim Erwerb kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache begründen.

Fremdsprache erzielen, sollen daher aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung folgende Aspekte berücksichtigt werden:

MANGELNDE KOMPETENZ BEI INTERKULTURELLER KOMMUNIKATION	FÖRDERUNG KOMMUNIKATIVER KOMPETENZ IN DER FREMDSPRACHE
bzgl. semantischer Kompetenz	
• phonologische Speicherung von Präfixen, mit denen keine semantischen Inhalte verknüpft werden	• Phonologische Elemente und semantische Inhalte parallel memorisieren → laut wiederholen und den kontextuellen Zusammenhang beachten, damit Verknüpfungen zwischen lexikalischer und phonologischer Ebene bei der Anwendung verstärkt werden
• Vernetzung von Teilbedeutungen innerhalb von Wortfeldern (Zuordnungsprozesse)	• Semantische Analyse kognitiver Strukturen durch Behandlung von Wortfeldern → Visualisierung zur Herausbildung von Bedeutungs-relationen
• Analoge Speicherung lexikalisch-semantischer Einheiten (Subordinationsprozesse)	• Semantische Extension lexikalisch-semantischer Einheiten kontextuell thematisieren → Visualisierung und kontextuelle Produktionsleistung
• Unvollständige Speicherung semantischer Merkmale zielsprachlicher lexikalischer Einheiten	• Vertiefende kontextuelle Differenzierung semantischer Extensionen → Visualisierung zur Konzeptualisierung zielsprachlicher Inhalte und kontextuelle Produktionsleistung
• Keine Speicherung kontextueller bzw. situativer Elemente, die die Vermittlung der kommunikativen Intention beeinflussen (Ebene der aktuellen Bedeutungen/KZG)	• Analyse kontextueller Elemente, die die kommunikative Situation bedingen → mehrere Sinnesebenen ansprechen zur Speicherung über mehrere Modalitäten (visuell, akustisch, motorisch etc.)/Bewusstmachung

MANGELNDE KOMPETENZ BEI INTERKULTURELLER KOMMUNIKATION	FÖRDERUNG KOMMUNIKATIVER KOMPETENZ IN DER FREMDSPRACHE
• Lückenhafte Speicherung permanenter Kontexte lexikalisch-semantischer Einheiten	• Memorisierung von Informationen über die lineare Anordnung lexikalischer Einheiten im Satz → Produktionsleistung
bzgl. pragmatisch-semantischer Kompetenz	
• Wiedergabe mutter- bzw. erstsprachlicher Anwendungsprozesse	• Situativer Gebrauch behandelter pragmatisch-semantischer Aspekte der Zielsprache unter Berücksichtigung pragmatischer Aspekte der Kommunikationssituation → Rollenspiele mit Besprechung im Plenum
• Wortwörtliche Wiedergabe erstsprachlicher Wendungen	• Kontextuelle Memorisierung von Wendungen → Produktionsleistung/ Besprechung im Plenum
• Gebrauch hybrider Elemente (Vermischung/Instabilität im interimsprachlichen System/Negativer Transfer)	• Erweiterung/Wiederholung beim kontextuellen Gebrauch erworbenen Wissens

5.4 ZUR METHODOLOGIE DER UNTERSUCHUNG: FAZIT UND AUSBLICK

Da keine Studien zum Thema kommunikativer Kompetenz in den Fremdsprachen Italienisch und Deutsch in Klasse 9 am Gymnasium bzw. in Klasse 1 an der *Scuola secondaria superiore* vorhanden waren, wurden parallel zur Erforschung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler auf diesen Klassenstufen Analysemethoden erprobt und getestet, um gegenstandsangemessene Untersuchungskonzepte zu entwickeln. Methoden der qualitativen und der quantitativen Inhaltsanalyse wurden kombiniert, damit die Untersuchungsfelder aufgrund der geklärten Inhalte weiter erforscht werden können: Diese

Methoden konnten während der Untersuchung den explorierten Inhalten entsprechend angepasst[154] und je nach Ergebnissen die Fragestellung entwickelt werden.[155]

Mit Hilfe des qualitativen Ansatzes wurden Daten zur quantitativen Untersuchung des Sprachmaterials geliefert und Elemente der Interimsprache herausgearbeitet, die zu Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation führen; durch die quantitative Inhaltsanalyse wurden Kompetenzen gemessen und die Objektivität der Ergebnisse der Bewerter überprüft. Ferner wurden Instrumente zur Messung kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache entwickelt, die bei weiteren Untersuchungen zu diesem Thema eingesetzt werden können. Somit konnte ein Überblick über den Erwerb pragmatisch-semantischer Kompetenzen in den Fremdsprachen Italienisch und Deutsch in Baden-Württemberg und im Trentino gewonnen werden;[156] ebenso konnten prägende Merkmale der Interimsprache der Schüler induktiv geklärt werden. Durch diese Methodenkombination wurden Elemente des Erwerbs des Deutschen bzw. Italienischen als Fremdsprache in repräsentativen Stichproben untersucht: Die analysierten Merkmale beziehen sich somit auf die gesamte Population der Schüler in Baden-Württemberg und im Trentino, die jeweils Italienisch und Deutsch als Fremdsprachen lernen. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ist daher leichter nachweisbar.

Untersuchungsprojekte, die noch nicht erforschte Bereiche als Gegenstand haben und eine Testung von Untersuchungsmethoden benötigen, verlangen vom Forscher Flexibilität und Risikobereitschaft, weil er oft seine Hypothesen erst aus der Kenntnis des Forschungsfeldes weiter entwickeln kann. Die Fragebögen zur Erhebung des Sprachmaterials wurden aufgrund der Analyse der in den Klassen verwendeten Unterrichtswerke sowie des Leistungsstands der Schüler, der von den Fachlehrern angegeben wurde, konzipiert, damit alle Schüler die vorgegebenen Testaufgaben bewältigen können. Eine Standardisierung bei der Erhebung des Sprachmaterials wurde somit angestrebt. Die Auswertung des erhobenen Sprachmaterials auf Italienisch zeigte jedoch, dass der Fragebogen zur Erhebung des italienischen Sprachmaterials mehrere Möglichkeiten der Deutung offen ließ, so dass keine

---

[154] Siehe oben „Explikative Inhaltsanalyse und induktive Kategorienbildung", S. 174 ff.

[155] Siehe oben „Präzisierung der Fragestellungen", S. 172-173; vgl. außerdem M. Schocker-v. Ditfurth, „Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnografischer Forschung", in *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*, hrsg. von A. Müller-Hartmann/M. Schocker-v. Ditfurt, Tübingen, Narr, 2001, S. 84-112.

[156] Siehe oben "Anmerkungen zu den Ergebnissen der explorativen Untersuchung des fremdsprachlichen Materials auf Deutsch und Italienisch", S. 167-168.

Standardisierung der vordefinierten kommunikativen Funktionen möglich war. Ferner stellte sich durch die quantitative Inhaltsanalyse des Sprachmaterials auf Deutsch heraus, dass die sprachlichen Leistungen der Probanden den Erwartungen oft nicht entsprachen und keine signifikanten Unterschiede zwischen den Produktionen der Schüler mit Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache zu erkennen waren. Daher konnten auf quantitativer Basis – wie bei der Entwicklung des Untersuchungsplans angenommen wurde[157] – keine Fälle ausgewählt werden, die der qualitativen Analyse zu unterziehen waren, um strategische Unterschiede beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache je nach Dauer des Lernprozesses herauszuarbeiten. Die Fragestellung musste geändert werden und Kategorien kognitiver Erwerbsprozesse mussten induktiv ohne Berücksichtigung der Lerndauer geklärt werden.

Die quantitative Analyse des Sprachmaterials auf Deutsch wurde von zwei muttersprachlichen Kodierern durchgeführt und reliable Ergebnisse wurden erzielt; die Analyse des Sprachmaterials auf Italienisch wurde dagegen von neun muttersprachlichen Kodierern realisiert und es wurden keine reliablen Daten erreicht. Dieses Ergebnis bestätigt, dass die Individualität der Subjekte den Prozess der Erfassung der kommunikativen Intention stark bestimmt, wenn pragmatisch-semantische Abweichungen in der interkulturellen Kommunikation vorhanden sind, obwohl die Analysevorgänge kontrolliert wurden. Die Analyse der italienischen Kodierer war nicht reliabel, weil ihre Deutungen zu unterschiedlichen Ergebnissen führten. Auf der quantitativen Ebene konnten daher keine weiteren Berechnungen durchgeführt werden. Ihre Subjektivität beeinflusste die Ergebnisse: Sie prägte die Auswertung, wenn semantische Unangemessenheiten vorhanden waren, weil sie bei der Deutung unterschiedliche Inferenzstrategien[158] anwandten. Niedrige Korrelationswerte[159] zeigten, dass Missverständnisse bei fremdsprachlichen Produktionen mit semantischen Unangemessenheiten leicht auftreten können. Durch eine Standardisierung der kontrastiv herausgearbeiteten Inferenzprozesse zur Deutung pragmatisch-semantischer Abweichungen können daher weitere Hypothesen zur Entstehung von Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation entwickelt werden, so dass z.B. Forschungsmethoden zu Inferenzstrategien verbessert werden können.

---

[157] Siehe oben „Schematische Entwicklung des Untersuchungplans", S. 116 ff.
[158] Siehe oben „Beispiele bei der Entstehung von Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation (mangelnde Reliabilität)", S. 247 ff.
[159] Missverständnisse entstehen, wenn die Interaktionspartner das vom Sprecher Gemeinte falsch rekonstruieren bzw. zu unterschiedlichen Deutungen der kommunikativen Absicht kommen. Wenn Testaufgaben über eine schwache Reliabilität verfügen, können somit Missverständnisse leicht entstehen. Siehe oben „Reliabilität der Testaufgaben im Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials auf Deutsch", S. 134 ff.

Der Fragebogen zur Erhebung des Sprachmaterials im Trentino kann für weitere Studien eingesetzt werden, wobei er für quantitative Studien etwas abgekürzt werden sollte, damit seine Validität erhöht wird. Ferner könnte er durch Fragen zum Erwerb der Fremdsprache Deutsch in der Schule und zu Hause bereichert werden, damit Elemente erhoben werden, die die Lernkontextabhängigkeit beim Erwerb kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch ausmachen. Der Fragebogen zur Erhebung des italienischen Sprachmaterials in Baden-Württemberg muss neu entworfen werden, d.h. es sollte in erster Linie Comicbilder gefunden werden, die eindeutig die intendierten kommunikativen Funktionen darstellen. Dieser könnte ebenso durch *Items* zur Lernmethode der Schüler erweitert werden.

SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Die Untersuchung, die dieser Dissertation zugrunde liegt, hat die Erforschung kommunikativer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in Klasse 9 am Gymnasium in Baden-Württemberg und in Klasse 1 an der *Scuola secondaria superiore* im Trentino zum Gegenstand (DaF/IaF). Dieses Thema wurde meines Wissens bis 2009 in der Sekundarstufe weder in Baden-Württemberg noch in der Autonomen Provinz Trento in empirischen Untersuchungen explizit behandelt, obwohl die Bildungspläne und Rahmenrichtlinien die Kommunikationsfähigkeit bzw. kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache als übergeordnetes Lernziel vorgeben. Die Analyse der Rahmenrichtlinien zum Italienisch- bzw. Deutschunterricht als Fremdsprachen zeigt, dass die Verfasser i.d.R. von allgemeinen Konzeptionen der Begriffe „Kommunikation“ bzw. „kommunikative Kompetenz“ ausgehen: Es herrscht keine Klarheit über die Inhalte dieser Begriffe und präzisere Zielsetzungen bzw. Methoden, die zur Erweiterung kommunikativer Kompetenzen empfohlen bzw. vorgegeben werden, verfehlen oft das übergeordnete Ziel. Ebenso ergibt sich aus der Analyse der Lehrwerke, dass die Kommunikationsfähigkeit durch die angebotenen Übungen nur bedingt erworben bzw. ausgebaut werden kann. Diese Tatsachen bringen mit sich, dass die Erweiterung pragmatischer Kompetenzen zur Förderung kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache meistens zur alleinigen Aufgabe der Lehrenden gemacht wird.

Ich nahm somit eine ausgeprägte Abhängigkeit des Kompetenzniveaus der kommunikativen Kompetenz der Schüler vom Lernkontext an: Diese wurde von den Ergebnissen der quantitativen Inhaltsanalyse der Materialien der italienischsprachigen Probanden auf Deutsch bestätigt. Des Weiteren zeigte sich, dass diese Schüler über eine bessere semantische als pragmatische Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch verfügen. Die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache Italienisch der deutschsprachigen Probanden konnte dagegen nicht gemessen werden, weil sich die Auswertung der italienischen Kodierer als nicht reliabel erwies. Durch eine Wiederholung der Untersuchung mit Hilfe von Fragebögen, die präziser die zu überprüfenden kommunikativen Funktionen erfragen, könnte der Kompetenzstand bzgl. der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Italienisch in Baden-Württemberg ermittelt werden.

Die vorliegende explorative Untersuchung wurde zwischen 1999 und 2004 teilweise in Baden-Württemberg (D) und teilweise im Trentino (I) durchgeführt: In dieser Zeit wurden Schülerproduktionen an Schulen gesammelt; diese wurden dann von muttersprachlichen Kodierern der von den Probanden gelernten Fremdsprache analysiert: Sie ermittelten

pragmatisch-semantische Unangemessenheiten, die die Vermittlung der kommunikativen Absicht stören. Die festgestellten Unangemessenheiten wurden von muttersprachlichen Kodierern der Ausgangssprache der Probanden mit sehr guten Kenntnissen der von ihnen gelernten Fremdsprache analysiert, um kognitive Prozesse bei der Speicherung und bei der Anwendung der Fremdsprachen Italienisch und Deutsch zu rekonstruieren. Ferner wurden Inferenzprozesse herausgearbeitet, die muttersprachliche Interaktionspartner initiieren, wenn sie bei Äußerungen in interkulturellen Kommunikationssituationen, in denen semantische Unangemessenheiten auftreten, die kommunikative Absicht der Sprecher erschließen.

Bei einer ersten Planung der Untersuchung beabsichtigte ich, Problemlösestrategien sowie kognitive Prozesse bei der Produktion in den Fremdsprachen Italienisch und Deutsch bei Schülern von Klasse 9 am Gymnasium bzw. Klasse 1 an der *Scuola secondaria superiore* aufgrund verschiedener Übungstypen herauszuarbeiten. Des Weiteren hatte ich vor, Änderungen beim Gebrauch dieser Strategien und bei der Aneignung von Bedeutungen im Laufe des Lernprozesses (bis Klasse 13 am Gymnasium bzw. Klasse 5 an der *Scuola secondaria superiore*) zu untersuchen. Durch eine beginnende Exploration des gesammelten Sprachmaterials fiel mir auf, dass eine große Bandbreite von Unangemessenheiten vorhanden war und die sprachlichen Leistungen der Probanden den Erwartungen in vielen Fällen nicht entsprachen. Aufgrund der Fülle der gewonnenen Informationen musste ich somit das Thema der Untersuchung eingrenzen: Ich entschied, mich nur auf die Untersuchung von Unangemessenheiten zu konzentrieren, die von den Probanden in Klasse 9 bzw. in Klasse 1 produziert wurden. Ich führte eine eher deskriptive Untersuchung durch, um kognitive Merkmale der Interimsprache von Schülern am Anfang des Erwerbsprozesses der Fremdsprachen Italienisch und Deutsch in interkulturellen Kommunikationssituationen herauszuarbeiten. Aus der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse ergab sich eine Kategorisierung kognitiver Prozesse bei der Verarbeitung von Bedeutungen zur Speicherung von Informationen im semantischen Repräsentationssystem und bei der situativen Anwendung lexikalisch-semantischer Einheiten, die in der interkulturellen Kommunikation zu Missverständnissen führen. Pragmatisch-semantische Abweichungen kommen in interimsprachlichen Äußerungen vor, wenn lexikalische Einheiten der Zielsprache unvollständig in das vorhandene kognitive Repräsentationssystem eingegliedert sind: Semantische Merkmale können teilweise vernetzt sein, wenn sie nicht auf allen Ebenen im mentalen System gespeichert sind bzw. wenn die korrespondierenden kognitiven Strukturen nicht differenziert bzw. umstrukturiert und erweitert werden; ferner kann Anwendungswissen,

das die Entstehung der Bedeutung im kontextuellen Zusammenhang bedingt, nicht gespeichert sein.

Die Analyse der Inferenzprozesse von Muttersprachlern in der interkulturellen Kommunikation ergibt, dass Missverständnisse entstehen können, wenn die verwendeten lexikalisch-semantischen Einheiten Kontraste im vorgegebenen Kontext hervorrufen bzw. nur vage die dargestellten Zustände und Handlungen beschreiben. Aufgrund der Elemente, die von den Muttersprachlern beim Inferieren berücksichtigt werden, wurden Kategorien gebildet.

Durch diese Arbeit konnten verschiedene Aspekte aufgezeigt werden, die den Erwerb kommunikativer Kompetenz in den Fremdsprachen Italienisch und Deutsch in Klasse 9 am Gymnasium und in Klasse 1 an der *Scuola secondaria superiore* charakterisieren. Diese können zur Erarbeitung von Bildungsplänen und Curricula berücksichtigt und im Bereich der Fachdidaktik zur Lehrerausbildung bzgl. der Unterrichtsmethodik sowie zur Erstellung von Unterrichtswerken verwertet werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können auch zur weiteren Entwicklung der Forschung im Bereich der kommunikativen Kompetenz in den Fremdsprachen Italienisch und Deutsch genutzt werden: Es können weitere Hypothesen bzgl. der Entwicklung interimsprachlicher Systeme aufgestellt und neue Fragen aufgeworfen werden,[1] deren Beantwortung zu Lösungen zur Förderung kommunikativer Kompetenz in den Fremdsprachen Deutsch bzw. Italienisch führen kann.

[1] Durch die Exploration der Daten bzgl. der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch ergab sich, dass Probanden mit Deutsch als 2. Fremdsprache (im ersten Lernjahr) tendenziell über eine bessere kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache verfügen als Probanden mit Deutsch als 1. Fremdsprache (im 4. Lernjahr). Siehe oben „Messung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch“, S. 145 ff. Somit kann z.B. Fragen bzgl. der Entstehung von Interimsprachen nachgegangen werden.

TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

TABELLEN

Tab. 4.1-I: Übersicht über die Durchführung der Erhebung.....S. 122

Tab. 4.1-II: Geschlechteranteil bei der Stichprobe.....S. 123

Tab. 4.1-III: Anteil der Probanden mit Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache.....S. 123

Tab. 4.1-IV: Muttersprachenanteil bei der Stichprobe.....S. 125

Tab. 4.2-I: Kennwerte der Verteilung bzgl. der pragmatischen Kompetenz der Probanden.....S. 137

Tab. 4.2-II: Kennwerte der Verteilung der semantischen Kompetenz in der Fremdsprache.....S. 138

Tab. 4.2-III: Kennwerte der Verteilung der interkulturellen Kompetenz.....S. 140

Tab. 4.2-IV: Kennwerte der Verteilung bzgl. der Bewertung der Lesbarkeit der Schrift der Probanden.....S. 142

Tab. 4.2-V: Kennwerte der Verteilung der pragmatisch-semantischen Kompetenz.....S. 143

Tab. 4.2-VI: Kennwerte der Verteilung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache.....S. 148

Tab. 4.3-I: Übersicht über die Durchführung der Erhebung.....S. 155

Tab. 4.3-II: Geschlechteranteil bei der Stichprobe.....S. 155

Tab. 4.3-III: Anteil der Probanden mit Französisch bzw. Latein als 2. Fremdsprache.....S. 156

Tab. 4.3-IV: Muttersprachenanteil bei der Stichprobe.....S. 156

Tab. 4.4-I: Kennwerte der Verteilung bzgl. der pragmatischen Kompetenz in der Fremdsprache.....S. 166

ABBILDUNGEN

Abb. 1.7.I: Das Grundmodell der (phonetischen) Sprachproduktion.....S. 27

Abb. 4.2.I: Histogramm der Verteilung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch.....S. 149

Abb. 4.2.II: Boxplot für kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache in den verschiedenen Klassen.....S. 150

Abb. 5.2.I: Ablaufmodell zur Darstellung des Analyseverfahrens.....S. 175

Abb. 5.2.II: Ablaufmodell explikativer Inhaltsanalyse zur Definition kognitiver Prozesse.....S. 178

Abb. 5.2.III: Zuordnungsprozesse.....S. 193

Abb. 5.2.IV: Subordinationsprozesse.....S. 195

Abb. 5.2.V: Speicherung von trennbaren Verben (Subordination des trennbaren ersten Teils).....S. 197

Abb. 5.2.VI: Speicherung mit Spezifizierung pragmatischer Informationen.....S. 198

Abb. 5.2.VII: Semantisch-kognitive Erweiterungsprozesse.....S. 200

Abb. 5.2.VIII: Phonologisch initiierte Speicherungsprozesse.....S. 201

Abb. 5.2.IX: Speicherung bei Verben mit trennbarem erstem Teil.....S. 203

Abb. 5.2.X: Speicherung bei Verben mit trennbarem erstem Teil.....S. 203

Abb. 5.2.XI: Speicherung innerhalb der Wortfamilie.....S. 204

Abb. 5.2.XII: Instabile phonologische Speicherung.....S. 205

Abb. 5.2.XIII: Verknüpfungsprozesse im permanenten Kontext.....S. 207

Abb. 5.2.XIV: Mutter- bzw. erstsprachliche Produktionsprozesse.....S. 209

Abb. 5.2.XV: Intersprachliche Aktivierungsprozesse.....S. 211

Abb. 5.2.XVI: Ablaufmodell explizierender Inhaltsanalyse zur Definition von Inferenzstrategien.....S. 227

BIBLIOGRAPHIE

ADJEMIAN, Christian, „On the Nature of Interlanguage Systems“, in *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics*, Vol. 26, Nr. 2 December 1976, S. 297-320.

AITCHISON, Jean, *Words in the Mind. An Introduction on the Mental Lexicon*, Oxford/Cambridge, Blackwell, 1994.

AITCHISON, Jean, *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*, Tübingen, Max Niemeyer, [aus d. Englischen von M. Wiese] 1997.

ALBERT, Ruth, Cor J. KOSTER, *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*, Tübingen, Narr, 2002.

ALLEN, John P. B., „Some Basic Concepts in Linguistics“, in *Papers in Applied Linguistics*, hrsg. von J. P. B. Allen und S. Pit Corder, Oxford, University Press, 1975, [Volume 2] S. 16-44.

ALLEN, John P. B., Henry G. WIDDOWSON, „Grammar and Language Teaching“, in *Papers in Applied Linguistics*, hrsg. von J. P. B. Allen und S. Pit Corder, Oxford, University Press, 1975, [Volume 2] S. 45-97.

ALTRICHTER, Herbert, Peter POSCH, *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1998.

APITZ, Michael, Eberhard KUNKEL, Patrick KUNKEL, *Karl - Der Spätlesereiter*, Walluf, ak-verlag, [1988] 1998.

AQUINAS, St. Thomas, *Quaestiones de Anima. A newly Established Edition of the Latin Text with an Introduction and Notes*, hrsg. von J. H. Robb, Toronto, Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 1968.

AQUINAS, St. Thomas, O.P., *Questions on the Soul. Quaestiones de Anima*, Milwaukee, Marquette University, [Translated from the Latin by J.H. Robb] 1984.

AQUINO (DE), Thomas, *S. Thomae Aquinatis. Quaestiones disputatae. De potentia. – De malo*, Parisiis, Lethielleux, [Tomus Secundus] 1925.

ARTELT, Cordula, *Strategisches Lernen*, Münster-New York-München-Berlin, Waxmann, 2000.

ASCHENBERG, Heidi, *Kontexte in Texten. Umfeldtheorie und literarischer Situationsaufbau*, Tübingen, Max Niemeyer, 1999.

Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea. Atti dell'VIII Congresso Internazionale di Studi – Bressanone, 31 maggio-2 giugno 1974, hrsg. von R. Simone und G. Ruggiero, Roma, Bulzoni, 1977.

AUSTIN, John L., *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*, Stuttgart, Philipp Reclam jun., 1972.

BEAUGRANDE (DE), Robert-Alain, Wolfgang Ulrich DRESSLER, *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen, Niemeyer, 1981.

BEAUMONT, Graham J., *Einführung in die Neuropsychologie*, Weinheim-München, Psychologie-Verlags-Union, [aus d. Englischen von J. Jongejan] 1987.

BECKER-MROTZEK, Michael, Rüdiger VOGT, *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*, Tübingen, Niemeyer, 2001.

BIANCHI, Claudia, *Pragmatica del linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

BIERWISCH, Manfred, *Psychologische Effekte sprachlicher Strukturkomponenten*, Berlin, Akademie-Verlag, [Erschienen im Wilhelm Fink Verlag München, 1980] 1979.

BIERWISCH, Manfred, „Psychologische Aspekte der Semantik natürlicher Sprachen“, in *Richtungen der modernen Semantikforschung*, hrsg. von W. Motsch und D. Viehweger, Berlin, Akademie-Verlag, 1983, S. 15-64.

BIERWISCH, Manfred, „Linguistik als kognitive Wissenschaft – Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm“, in *Zeitschrift für Germanistik*, 6, 1987, S. 645-667.

Bildungsplan für das Gymnasium. Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport – Baden-Württemberg, Stuttgart, den 21. Februar 1994, Lehrplanheft 4/1994.

Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 21. Januar 2004.

BLACK, Max, „Bedeutung und Intention“, in *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*, hrsg. von G. Meggle, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1979, S. 52-81.

BLEYHL, Werner, „Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, oder das Problem der Fremdsprachendidaktik – wie in jeder Wissenschaft – im Erkennen der Probleme“, in

Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrkonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, hrsg. v. K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs und H.-J. Krumm, Tübingen, Narr, 1997, S. 19-29.

BLEYHL, Werner, „Interaktion als Weg zum Verständnis der Komplexität des Fremdsprachenerwerbs“, in *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation*, hrsg. von F.-J. Meißner, Tübingen, Narr, 1997, S. 13-23.

BOCK, Herbert, *Semantische Relativität. Beiträge zu einer psychologischen Bedeutungslehre des Sprachgebrauchs*, Göttingen, Verlag für Psychologie, 1990.

BOLTON, Sibylle, „Einschätzung fremdsprachlicher Leistungen in einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht“, in *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung*, hrsg. von A. Raasch, Tübingen, Narr, 1983, S. 93-104.

BORTZ, Jürgen, *Statistik für Sozialwissenschaftler*, Berlin-Heidelberg, Sprinter, [5. Auflage] 1999.

BORTZ, Jürgen, Nicola DÖRING, *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin-Heidelberg, Springer, [5. überarb. Auflage; 1984, 1995], 2002.

BRADLEY, Dianne C., Kenneth I. FORSTER, „A reader’s view of listening“, in *Cognition*, 25, 1987, S. 103-134.

BREDELLA, Lothar, „Über den Zusammenhang von sprachlichem und interkulturellem Lehren und Lernen. Zur Legitimation der Fremdsprachendidaktik“, in *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrkonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, hrsg. v. K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs und H.-J. Krumm, Tübingen, Narr, 1997, S. 30-36.

BRINKER, Klaus, *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlin, Erich Schmidt Verlag, [1985], 1997.

BUCHGEHER CODA, Grete, *Die deutschen Wechselpräpositionen und ihre italienischen Entsprechungen in lokativer und direktionaler Funktion. Eine anwendungsorientierte semantische Analyse*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1995.

BÜHL, Achim, Peter ZÖFEL, *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*, München, Pearson Studium, [8., überarbeitete und erweiterte Auflage] 2002.

BÜHLER, Karl, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart, Gustav Fischer Verlag, 1965.

BURKHARDT, Livia, *Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen*, Bochum, Brockmeyer, 1995.

BUTZKAMM, Wolfgang, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen-Basel, Francke, 1993.

CAMBIAGHI, Bona, Gianfranco PORCELLI, *L'insegnamento della lingua straniera nei primi due anni della scuola secondaria superiore*, Brescia, La Scuola, 1994.

CANALE, Michael, Merrill SWAIN, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", in *Applied Linguistics*, Vol. 1, 1980, S. 1-47.

CANALE, Michael, "From communicative competence to communicative language pedagogy", in *Language and Communication*, hrsg. von J. C. Richards und R. W. Schmidt, New York, Longmann, 1983, S. 1-27.

CAPONE, Alessandro, *Tra semantica e pragmatica. Uno studio con riferimenti all'inglese e all'italiano*, Bologna, CLUEB, 2003.

Certificati (I) Europei di Lingue. Certificato d'Italiano. Obiettivi didattici e struttura del Certificato, Frankfurt/M., WBT, 1999.

CHOMSKY, Noam, *Aspects of the Theorie of Syntax*, Cambridge-Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology, 1965.

CHOMSKY, Noam, *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1969.

CHOMSKY, Noam, *Studies on Semantics in Generative Grammar*, The Hague-Paris-New York, Mouton Publishers, 1980.

CHOMSKY, Noam, *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*, Westport, Praeger Publishers, 1986.

CILIBERTI, Anna, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1994.

Circolare ministeriale n. 27 dell'11 febbraio 1991 (Oggetto: Sperimentazioni ad indirizzo linguistico e pedagogico).

Collins Cobuild. English Language Dictionary, London, William Collins, [1987] 1994.

COLOMBO, Simona, *Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender*, Frankfurt/M., Lang, 2005.

CORDER, S. Pit, „Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern“, in *Fehlerkunde*, hrsg. von G. Nickel, Berlin, Cornelsen, [1972; 2. Auflage] 1973, S. 38-50.

CORDER, S. Pit, *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1973.

CORDER, S. Pit, „Error Analysis“, in *Techniques in Applied Linguistics*, hrsg. von J. P. B. Allen und S. Pit Corder, Oxford, University Press, 1974, [Volume 3] S. 122-154.

CORDER, S. Pit, „The Significance of Learner’s Error“, in *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, hrsg. von J. C. Richards, London, Longman, 1974, S. 19-27.

CORDER, S. Pitt, „*Applied Linguistics and Language Teaching*“, in *Papers in Applied Linguistics*, hrsg. von J. P. B. Allen und S. Pit Corder, Oxford, University Press, 1975, [Volume 2] S. 1-15.

COSERIU, Eugenio, *Sprachkompetenz*, Tübingen, Francke, 1988.

Curricolo per l’insegnamento dell’italiano nei corsi di lingua e cultura italiana a livello primario e secondario e nelle Arbeitsgemenschaften *della scuola tedesca/Curriculum für den Unterricht in den Kursen für italienische Sprache und Kultur in der Primar- und Sekundarstufe und in den Arbeitsgemeinschaften der deutschen Schule*, hrsg. von

Consolato Generale d'Italia in Stoccarda in Zusammenarbeit mit Berufsbildungswerk Enaip e.V., 2001.

DA FORNO, Iolanda, Chiara DE MANZINI-HIMMRICH, *Große Lerngrammatik Italienisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests*, Ismaning, Hueber, 2002.

D'ADDIO COLOSIMO, Wanda, "Dalla ricerca teorica all'applicazione didattica: l'anello mancante", in *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, hrsg. von G. Porcelli und E. Balboni, Padova, Liviana, 1991, S. 95-106.

DANESI, Marcel, *Cervello, linguaggio ed educazione*, Roma, Bulzoni, 1988.

DANESI, Marcel, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988.

DARDANO, Maurizio, Pietro TRIFONE, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 1997.

DAUSENDSCHÖN-GAY, Ulrich, „Sprachproduktion in sozialer Interaktion", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 32, 2003, S. 178-195.

DAVIES, Alan, Henry G. WIDDOWSON, „Reading and Writing", in *Techniques in Applied Linguistics*, hrsg. von J. P. B. Allen und S. Pit Corder, Oxford, University Press, 1974, [Volume 3] S. 155-201.

DE CATALDO NEUBURGER, Luisella, Guglielmo, GULLOTTA, *Sapersi esprimere. La competenza comunicativa*, Milano, Giuffrè, 1991.

DE FLORIO-HANSEN, Inez, *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*, Tübingen, Narr, 1994.

DENTLER, Sigrid, "Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen", in *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, hrsg. von B. Hufeisen und B. Lindemann, Tübingen, Stauffenburg, 1998, S. 31-46.

Deutsches Wörterbuch, München, Mosaik, 1986.

Devoto-Oli (Il). Vocabolario della lingua italiana 2007 con CD-Rom, hrsg. von L. Serianni und M. Trifone, Firenze, Le Monnier, 2006.

DI DOMENICO, Giovanni, Pietro INNOCENTI, *Teoria e pratica della redazione. Guida alla compilazione dei testi e alla loro preparazione alla stampa*, Milano, Editrice Bibliografica, 1994.

DI MEOLA, Claudio, Kommen *und* gehen. *Eine kognitiv-linguistische Untersuchung der Polysemie deiktischer Bewegungsverben*, Tübingen, Niemeyer, 1994.

DI MEOLA, Claudio, „Perspektiven der Deutschen Sprachwissenschaft in Italien: Universitätsreform und aktuelle Forschungstendenzen“, *Germanistentreffen Deutschland - Italien 2003, Bari - Dokumentation der Tagungsbeiträge : 8. - 12.10.2003,* hrsg. von W. Roggausch, Bonn, DAAD, 2004, S. 233-242.

DIEKMANN, Andreas, *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1995.

DIJKSTRA, Ton, Walter J. B. VAN HEUVEN, Jonathan GRAINER, „Simulating Cross-Language Competition with the bilingual Interactive Activation Model“, in *Psychologica Belgica: quarterly journal published by the Belgian Psychological Society*, 38, 1998, S. 177-196.

DINES, Peter, „Fehler, Transfer und Interimsprache: Wie analysieren wir die Fehler in den sprachlichen Leistungen von L2-Lernenden“, in *1. Sommerakademie für Deutschlehrer an der Pädagogischen Hochschule Baja. Tagungsbeiträge 1993*, hrsg. von R. O. U. Strauch und A. Manz, Baja-Ludwigsburg, 1994, S. 97-115.

DINES, Peter, „Grammatik – Lehrbuchanalyse – Lernspiele“, in *1. Sommerakademie für Deutschlehrer an der Pädagogischen Hochschule Baja. Tagungsbeiträge 1993*, hrsg. von R. O. U. Strauch und A. Manz, Baja-Ludwigsburg, 1994, S. 33-55.

DISC Dizionario Italiano Sabatini Coletti, Firenze, Giunti, 1997.

Dizionario dei sinonimi e dei contrari, Scandicci (FI), La Nuova Italia Editrice, 1993.

Dizionario Sansoni. Inglese-Italiano/Italiano-Inglese, Firenze, Sansoni, [1981] 1987.

Dizionario Sansoni. Tedesco-Italiano/Italiano-Tedesco, Firenze, Sansoni, [1975] 1985.

D.P.R. N. 419 del 31 maggio 1974 (Gazzetta Ufficiale del 13 settembre 1974, n. 239).

DRESSELHAUS, Günter, *Langue/Parole und Kompetenz/Performanz. Zur Klärung der Begriffspaare bei Saussure und Chomsky, ihre Vorgeschichte und ihre Bedeutung für die moderne Linguistik*, Frankfurt/M., Peter D. Lang, 1979.

DREYER, Hilke, Richard SCHMITT, *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, Ismaning/München, Verlag für Deutsch, 1985.

Duden. Bedeutungswörterbuch, Mannheim, Bibliographisches Institut, [Band 10] 1985.

Duden. Stilwörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim, Bibliographisches Institut, [Band 2] 1985.

Duden. Die deutsche Rechtschreibung, Mannheim, Bibliographisches Institut, 2000.

Duden. Die deutsche Rechtschreibung, Mannheim, Bibliographisches Institut, 2006.

DÜWELL, Henning, „Wie aktuell sind Lehrpläne für den Französischunterricht?", in *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation*, hrsg. von F.-J. Meissner, Tübingen, Narr, 1997, S. 75-89.

EBNETER, Th., „Psycholinguistik und Sprachunterricht", in *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse. Psycholinguistik.*, hrsg. von K.-R. Bausch und W. Kühlwein, Stuttgart, Hochschulverlag, [Bd. IV; *Kongreßberichte der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Trier 1976*] S. 94-108.

ECO, Umberto, *Come si fa una tesi di laurea*, Milano, Bompiani, 1977.

ECO, Umberto, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, RCS, 1998.

EDMONDSON, Willis J., Juliane HOUSE, Gabriele KASPER, Brigitte STEMMER, „Kommunikation: Lernen und Lehren. Berichte und Perspektiven aus einem Forschungsprojekt", in *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, hrsg. vom Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, 20, Heidelberg, Groos, 1982.

Emotion und Kognition, hrsg. von H. Mandl und G. L. Huber, München-Wien-Baltimore, Urban und Schwarzenberg, 1983.

ENGEL, Ulrich, *Deutsche Grammatik*, Heidelberg, Groos, 1988.

Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis, hrsg. von G. Bach und J.-P. Timm, Tübingen, Francke, 1989.

English Language Dictionary, London, Collins Cobuild, 1994.

Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition, hrsg. von J. C. Richards, London, Longman, 1974.

FALKENBERG, Gabriel, *Sinn, Bedeutung, Intensionalität. Der Fregesche Weg*, Tübingen, Mohr Siebeck, 1998.

FEILKE, Helmuth, *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des >sympathischen< und >natürlichen< Meinens und Verstehens*, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1994.

FELIX, Sascha W., „Entwicklungsprozesse im gesteuerten Zweitsprachenerwerb“, in *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse. Psycholinguistik.*, hrsg. von K.-R. Bausch und W. Kühlwein, Stuttgart, Hochschulverlag, [Bd. IV; *Kongreßberichte der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Trier 1976*] 1977, S. 131-145.

FELIX, Sascha W., Siegfried KANNGIESSER, Gert RICKHEIT „Perspektiven der kognitiven Linguistik“, in *Sprache und Wissen. Studien zur Kognitiven Linguistik*, hrsg. von S. W. Felix, S. Kanngießer und G. Rickheit, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1990, S. 5-36.

FIELDING, Nigel, Margrit SCHREIER, (2001, February). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods [54 paragraphs], *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2(1). http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm [Download 08.11.2004].

FIX, Martin, Hartmut MELENK, *Schreiben zu Bildimpulsen: das Ludwigsburgen Aufsatzkorpus; mit 2300 Schülertexten, Befragungsdaten und Bewertungen auf CD-ROM*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2000.

FIX, Martin, *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen*, Hohengehren, 2000.

FLICK, Uwe, *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1995.

FLICK, Uwe, *Tringulation. Eine Einführung*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Formazione del professore di lingue (La), hrsg. von G. Porcelli und E. Balboni, Padova, Liviana, 1991.

FORSTER, Kenneth I., „Accessing the mental lexicon“, in *New Approaches to Language Mechanisms. A Collection of Psycholinguistic Studies*, hrsg. von R. J. Wales & E. C.

T. Walker, Amsterdam-New York-Oxford, North-Holland Publishing Company, 1976, S. 257-287.

Französische Sprachlehre und bon usage. *Festschrift für Hans-Wilhelm Klein zum 75. Geburtstag*, hrsg. von A. Barrera-Vidal und H. Kleineidam, M. Raupach, (Ismaning) München, Huber, 1986.

FREDDI, Giovanni, *Gli adulti e le lingue*, Bergamo-Milano-Firenze-Roma-Bari-Messina, Minerva Italica, 1974.

Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen, 33, 2004.

FREUDENSTEIN, Reinhold, *Von der Kommunikationsfähigkeit zur kommunikativen Kompetenz. Die Bedeutung Robert Lados für den Fremdsprachenunterricht unserer Zeit*, München, Hueber, 1986.

GADENNE, Volker, *Bewußtsein, Kognition und Gehirn. Einführung in die Psychologie des Bewußtseins*, Bern-Göttingen-Toronto-Seattle, Hans Huber, 1996.

GANSEL, Christina, *Semantik deutscher Verben in kognitionspsychologischer Sicht*, Frankfurt/M.-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien, Lang, 1992.

GASS, Susan M., Larry SELINKER, *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

GASS, Susan, Antonella SORACE, Larry SELINKER, *Second Language Learning. Data Analysis*, Mahwah-London, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

GEERAERTS, Dirk, „Where Does Prototypically Come From“, in *Topics in cognitive linguistics*, hrsg. von B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1988, S. 207-229.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, hrsg. vom Goethe-Institut, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK), Berlin-München-Wien-Zürich-New York, Langenscheidt, [übersetzt von J. Quetz, R. Schieß, U. Sköries und G. Schneider] 2001.

GLOCK, Hans-Johann, *Wittgenstein-Lexikon*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, [übersetzt von E. M. Lange] 2000.

Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue, hrsg. von G. Porcelli und E. Balboni, Padova, Liviana, 1991.

GOGLIA, Francesco, „The interlanguage of Igbo Nigerians immigrated in Italy, with particular attention to the interference with English language", in *Il soggetto plurilingue. Interlingua, aspetti di neurolinguistica, identità e interculturalità*, hrsg. von S. Baur, Milano, Franco Angeli, 2004, S. 21-120.

GREEN, David W., "Control, Activation, and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals", in *Brain and Language*, 27, 1986, S. 210-223.

GUASTI, Lucio, *Modelli di insegnamento. Lezione, modulo, trasversalità, progetto, obiettivi, problem solving, interpretazione*, Novara, Istituto Geografico De Agostini, 1998.

"Guida ai programmi del biennio IGEA. Speciale IGEA", *Quaderni di Res*, Febbraio 1996.

HABERMAS, Jürgen, „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", in *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?*, hrsg. von J. Habermas, D. Heinrich und J. Taubes, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1971, S. 101-141.

HABERMAS, Jürgen, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/M., Suhrkamp, [Bd. 1 *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*; Bd. 2 *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*] 1981.

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung, hrsg. von A. Raasch, Tübingen, Narr, 1983.

HANNAPPEL, Hans, Hartmut MELENK, *Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele*, München, Wilhelm Fink, 1990.

HARLEY, Trevor A., *The Psychology of Language. From Data to Theory*, New York, Psychology Press, 2001.

HAUENHERM, Eckhard, "Sprachsystem und Sprachgebrauch in der kontrastiven lexikalischen Semantik", in *Contrastive Lexical Semantics*, hrsg. von E. Weigand, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1998, S. 139-162.

HELBIG, Gerhard, *Studien zur deutschen Syntax*, Leipzig, Verlag Enzyklopedie, [Bd. I und II] 1984.

HELBIG, Gerhard, *Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß*, München, Iudicium-Verlag, 1991.

HELBIG, Gerhard, Joachim BUSCHA, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig-Berlin-München, Langenscheidt, [1970; Verlag Enzyklopedie Leipzig] 1991.

HELBIG, Gerhard, Wolfgang SCHENKEL, *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, Leipzig, VEB Bibliographisches Institut, 1975.

HELBIG, Gerhard, Wolfgang SCHENKEL, *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, Tübingen, Niemayer, [8. durchges. Auflage] 1991.

HENN, Beate, "Vorschlag für eine Typologie von Interferenzfehlern", in *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse. Psycholinguistik.*, hrsg. von K.-R. Bausch und W. Kühlwein, Stuttgart, Hochschulverlag, [Bd. IV; *Kongreßberichte der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Trier 1976*] S. 31- 46.

HERBST, Thomas, „Valency between syntax and lexicology", in *Words, lexemes, concepts – approaches to the lexicon. Studies in honour of Leonhard* Lipka, hrsg. von W. Falkner und H.-J. Schmid, Tübingen, Narr, 1999, S. 167-173.

HERKNER, Werner, *Lehrbuch Sozialpsychologie*, Bern-Stuttgart-Toronto, Huber, 1991.

HERRMANN, Theo, *Sprechen und Situation. Eine psychologische Konzeption zur situationsspezifischen Sprachproduktion*, Berlin-Heidelberg, Springer, 1982.

HERRMANN, Theo, Joachim GRABOWSKI, *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*, Heidelberg-Berlin-Oxford, Spektrum, 1994.

HERRMANN, Theo, *Allgemeine Sprachpsychologie. Grundlagen und Probleme*, Weinheim, Psychologie Verlags Union, 1995.

HERRMANN, Theo, „Theorien und Modelle der Sprachproduktion", in *Psycholinguistik/ Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An International Handbook*, hrsg. von G. Rickheit, Th. Herrmann und W. Deutsch, Berlin, de Gruyter, 2003, S. 211-228.

HILLERT, Dieter, *Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen. Neuro- und psycholinguistische Überlegungen*, Tübingen, Narr, 1987.

HOGREBE, Wolfram, *Frege als Hermeneut*, Bonn, Bouvier, 2001.

HOUSE, Juliane, „Handlungsorientierung des Fremdsprachenunterrichts als Zielvorgabe“, in *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung*, hrsg. von A. Raasch, Tübingen, Narr, 1983, S. 9-19.

HUFEISEN, Britta, *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*, Frankfurt/M., Lang, 1991.

HYMES, Dell H., “On Communicative Competence”, in *Sociolinguistics. Selected Reading*, hrsg. von J. B. Pride und J. Holmes, Harmondsworth, Penguin Education, 1972, S. 269-293.

Immersione linguistica. Una nuova prospettiva (L’), hrsg. von F. Ricci Garotti, Milano, Franco Angeli, 1999.

Inferences in Text Processing, hrsg. von G. Rickheit und H. Strohner, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 1985.

Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft, hrsg. von S. Luchtenberg und W. Nieke, Münster-New York, Waxmann, 1994.

Istituti tecnici commerciali. Indirizzi amministrativo, mercantile, commercio estero – programmazione, Milano, Pirola Editore, 1984.

Italiano lingua seconda. Modelli e Strategie per l'insegnamento. Atti della Giornata di studi del Centro interfacoltà di ricerca sulla didattica delle lingue straniere – Pavia, 15 dicembre 1989, hrsg. von M. Mazzoleni und M. Pavesi, Milano, Franco Angeli, 1991.

JACKENDOFF, Ray S., *Semantics and Cognition*, Cambridge (MA), MIT Press, 1983.

JACKENDOFF, Ray S., *Consciousness and the computational mind*, Cambridge (MA), MIT Press, 1987.

JACKENDOFF, Ray S., *Semantic Structures*, Cambridge (MA), MIT Press, [1990] 1991.

Jahrbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Handbuch des Schul- und Dienstrechts in Baden-Württemberg, hrsg. von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 25. Jg., 2006.

JEßNER, Ulrike, „Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene“, in *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle,*

Methoden, hrsg. von B. Hufeisen und B. Lindemann, Tübingen, Stauffenburg, 1998, S. 149-158.

JEUK, Stefan, *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageeinrichtungen*, Freiburg im Breisgau, Fillibach, 2003.

JOHNSON-LAIRD, Philip N., Peter C. WASON, "Introduction to inference and comprehension", in *Thinking. Readings in Cognitive Science*, hrsg. von P.N. Johnson-Laird und P.C. Wason, Cambridge, University Press, [1977] 1980, S. 341-354.

JOHNSON-LAIRD, Philip N., *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*, Cambridge, University Press, 1983.

KASPER, Gabriele, „Die Problematik der Fehleridentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht", in *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, hrsg. vom Zentralen Fremdspracheninstitut Seminar der Ruhr-Universität Bochum, 9, Bochum, Dezember 1975.

KASPER, Gabriele, „Normentscheidungen bei der Identifizierung fremdsprachlicher Fehler", in *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse. Psycholinguistik.*, hrsg. von K.-R. Bausch und W. Kühlwein, Stuttgart, Hochschulverlag, [Bd. IV; *Kongreßberichte der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Trier 1976*], Tübingen, Narr, 1977, S. 47-59.

KASPER, Gabriele, *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner*, Tübingen, Narr, 1981.

KASPER, Gabriele, „Beyond reference", in *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, hrsg. von G. Kasper und E. Kellerman, London-New York, Longman, 1997.

KATERINOV, Katerin, *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Perugina, Guerra, 1980.

KATZ, Jerrold J., *Semantic Theory*, New York, Harper&Row, 1972.

KEMPSON, Ruth M., *La semantica*, Bologna, Il Mulino, [aus d. Englischen von C. Casadio] 1981.

KIELHÖFER, Bernd, Doris SCHMID, "Entstehung und Entwicklung lexikalischer Strukturen beim Zweitsprachenerwerb", in *Die Neueren Sprachen*, 80, 2, 1981, S. 142-164.

KIM, Ok-seon, *Interaktion und Zweitsprachenerwerb. Eine empirische Untersuchung von Verständigungsproblemen am Beispiel der NMS – MS – Kommunikation aus der Perspektive des Spracherwerbs*, Frankfurt/M.-Berlin-Bern-New York- Paris-Wien, Peter Lang, 1993.

KINTSCH, Walter, *Gedächtnis und Kognition*, Berlin-Heidelberg-New York, Springer, [aus d. Englischen von A. Albert] 1982.

KLEIBER, Georges, *Prototypensemantik: eine Einführung*, Tübingen, Narr, [Übers. von M. Schreiber] 1993.

Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb, hrsg. von W. Börner und K. Vogel, Tübingen, Narr, 1994.

Kognitive Linguistik. Repräsentation und Prozesse, hrsg. von S. W. Felix, Ch. Habel und G. Rickheit, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1994.

LADO, Robert, *Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht*, München, Hueber, [übersetzt von R. Freudenstein, Originalausgabe *Language Testing*, 1961] 1971.

LANGACKER, Ronald W., „An Overview of Cognitive Grammar“, in *Topics in cognitive linguistics*, hrsg. von B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1988, S. 3-48.

LANGACKER, Ronald W., „A view of Linguistic Semantics“, in *Topics in cognitive linguistics*, hrsg. von B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1988, S. 49-90.

Langenscheidts Taschenwörterbuch der italienischen und deutschen Sprache. Italienisch-Deutsch/Deutsch-Italienisch, Berlin-München, Langenscheidt, [1957] 1991.

Language and Communication, hrsg. von J. C. Richards und R. W. Schmidt, New York, Longmann, 1983.

LESINA, Roberto, Federico BOGGIO MERLO, *Il manuale di stile. Guida alla redazione di documenti, relazioni, articoli, manuali, tesi di laurea*, Bologna, Zanichelli, 1986.

LEVELT, Willem J. M., *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge (MA), MIT, 1989.

LEWANDOWSKI, Theodor, *Linguistisches Wörterbuch*, Heidelberg-Wiesbaden, Quelle & Meyer, [Bd. I, II und III; 5. überarbeitete Auflage] 1990.

Liceo europeo. Progetto sperimentale, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione generale Istruzione Media Non Statale, 1992, 1993 und 1994.

Linguistik und Didaktik, 8, 1977.

LISSMANN, Urban, *Inhaltsanalyse von Texten*, Landau, Verlag Empirische Pädagogik, 1997.

LÖSCHMANN, Martin, *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit*, Leipzig, Verlag Enzyklopädie, 1981.

LÖSCHMANN, Martin, *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz; integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ*, Frankfurt/M.-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien, Lang, 1993.

LÜBKE, Diethard, "Die Rolle der Muttersprache beim Vokabellernen", in *Die Neueren Sprachen*, 70, 1971, S. 169-177.

LÜBKE, Diethard, *Wortschatz Deutsch. Imparare le parole tedesche*, Ismaning, Verlag für Deutsch, 1998.

LUCHTENBERG, Sigrid, „Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz", in *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft*, hrsg. von S. Luchtenberg und W. Nieke, Münster-New York, Waxmann, 1994, S. 49-66.

LUCHTENBERG, Sigrid, *Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*, Opladen-Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 1999.

LUMBELLI, Lucia, Cristiano CASTELFRANCHI, Domenico PARISI, "Sulla comprensione nelle situazioni comunicative a doppio vincolo", in *Lingua e stile*, XII, 3, settembre 1977, S. 369-383.

LYONS, John, *Noam Chomsky*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1971.

LYONS, John, *Die Sprache*, München, Beck, [Übers. von Ch. Gutknecht] 1983.

LYONS, *Linguistic Semantics. An Introduction*, Cambridge, University Press, 1995.

MANGASSER, Martina, „Roschs Prototypentheorie – Eine Entwicklung in drei Phasen“, in *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*, Tübingen, Stauffenburg, 2000, S. 15-31.

MAYRING, Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim, Beltz Deutscher Studien Verlag, [7. Auflage; 1983] 2000.

MAYRING, Philipp, (2001, Februar). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze], *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2(1). http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm [Download 23.10.2004].

MAYRING, Philipp, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim-Basel, Beltz, [5. Auflage] 2002.

McKOON, Gail, Roger RATCLIFF, “The Comprehension Processes and Memory Structures Involved in Instrumental Inference”, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 1981, S. 671-682.

McKOON, Gail, Roger RATCLIFF, „Semantic Associations and Elaborative Inference”, in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Bd. 15, No. 2, 1989, S. 326-338.

Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen, hrsg. von F.-J. Meißner und M. Reinfried, Tübingen, Narr, 1998.

MEIßNER, Franz-Joseph, „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon“, in *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, hrsg. von F.-J. Meißner und M. Reinfried, Tübingen, Narr, 1998, S. 45-67.

MELENK, Hartmut, „Der didaktische Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz’. Kritische Bemerkungen“, in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, XXIV, 1977, S. 3-12.

Mente, linguaggio, apprendimento. L’apporto delle scienze cognitive all’educazione, hrsg. von D. Corno und G. Pozzo, Scandicci (FI), La Nuova Italia, [trad. G. Pozzo] 1991.

MERTEN, Klaus, *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*, Opladen, Westdeutscher Verlag, [2. verb. Auflage] 1995.

MEYER, Wolfgang J., *Modalverb und semantische Funktion. Diskussion des Forschungsstandes zur Semantik von neufrz. „devoir" aus sprechhandlungstheoretischer Sicht*, Wiesbaden, Franz Steiner, 1982.

MINSKY, Marvin, "Framer-system theory", in *Thinking. Readings in Cognitive Science*, hrsg. von P.N. Johnson-Laird und P.C. Wason, Cambridge, University Press, [1977] 1980, S. 355-376.

MISCHI, Giovanni, *Konfrontativ-analytische Untersuchungen zum fehlerhaften Gebrauch der deutschen Präpositionen seitens gadertalischer Schüler. Beitrag zur Problematik des Deutschunterrichts in den Schulen der ladinischen Ortschaften Südtirols*, Val Badia, Uniun Ladins Val Badia, 1993.

MIßLER, Bettina, *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen, Stauffenburg, 1999.

MÖHLE, Dorothea, „Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons", in *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*, hrsg. von W. Börner und K. Vogel, Tübingen, Narr,1994, S. 39-49.

MÜLLER, Horst M., Sabine WEISS, „Prototypen und Kategorisierung aus neurobiologischer Sicht", in *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*, Tübingen, Stauffenburg, 2000, S. 55-71.

MÜLLER, Richard M., „Kommunikative Kompetenz und Arbitrarität – Pragmalinguistische Irrwege der Fremdsprachendidaktik", in *Linguistik und Didaktik*, 8, 1977, S. 63-77.

MULTHAUP, Uwe, „Lernziele, Textverstehen und Textverständlichkeit", in *Literaturdidaktik – konkret: Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*, hrsg. von G. Jarfe, Heidelberg, Winter, 1997, S. 99-118.

NEUMEISTER, Hermann, „Italienischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Bestandaufnahme aus fremdsprachlicher Sicht", in *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, hrsg. vom Zentralen Fremdspracheninstitut Seminar der Ruhr-Universität Bochum, 45, Bochum, Brockmeyer, 1994.

NEVELING, Christiane, „Wörternetze als Abbilder mentaler Lexikonstrukturen – Untersuchungen zur Güte eines neuen Forschungsverfahrens", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen*, 33, 2004, S. 128-146.

NIEHAUS-LOHBERG, Erika, *Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständigungsfähigkeit. Eine Analyse pragmatischer Aspekte der Lernersprache*, Saarbrücken, Breitenbach, 1988.

NUNAN, David, *Researsch Methods in Language Learning*, Cambridge, University Press, 1992.

PARRA BELMONTE, Silvia, „Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht“, in *4. Sommerakademie für Deutschlehrer an der Eötvöz József Hochschule Baja. Tagungsbeiträge 1996*, hrsg. von R. O. U. Strauch und J. Steiner, Baja-Ludwigsburg, 1996, S. 117-142.

PAUELS, Wolfgang, *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven*, Frankfurt/M., Diesterweg, 1983.

PIAGET, Jean, *Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*, Frankfurt/M., Fischer, 1974.

Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca. Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione, 56, Firenze, Le Monnier, 1991.

PIATTELLI PALMARINI, Massimo, *I linguaggi della scienza. Ultime notizie su mente, cultura, natura*, Milano, Arnoldo Mondatori, 2003.

PIEPHO, Hans-Eberhard, *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen, Frankonius-Verlag, 1974.

PIEPHO, Hans-Eberhard, „Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubesinnung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht“, in *Didaktischer Brief des Pädagogischen Instituts der Stadt Nürnberg*, Nr. 60, 1975.

Pons. Großwörterbuch Italienisch. Tedesco-Italiano Italiano-Tedesco. Zanichelli/Klett, hrsg. von L. Giacoma und S. Kolb, Bologna, Zanichelli, 2001.

Pons. Wörterbuch der italienischen Verben. Konstruktionen, Bedeutungen, Übersetzungen, Stuttgart-Düsseldorf-Leipzig, Klett, 1998.

PORCELLI, Gianfranco, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994.

PRATT, Hugo, *Il ragazzo rapito*, Genova, Florenzo Ivaldi Editore, 1997.

Praxis des neusprachlichen Unterrichts, XXIV, 1977.

PRESTIN, Elke, „Theorien und Modelle der Sprachrezeption“, in *Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An International Handbook*, , hrsg. von G. Rickheit, Th. Herrmann und W. Deutsch, Berlin, de Gruyter, 2003, S. 491-505.

Progetto Cratilo. Piani di studio elaborati dai docenti dei Licei a indirizzo linguistico, Trento, Servizio Istruzione e Assistenza Scolastica – Ufficio servizi scolastici della PAT – Iprase, 1997.

Programm Lingua, Beschluss 89/489/EWG zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in der Europäischen Gemeinschaft (Lingua).

Programmi scolastici. Liceo linguistico. Programma e orario di insegnamento, Napoli, Edizioni Simone, 1997.

Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An International Handbook, hrsg. von G. Rickheit, Th. Herrmann und W. Deutsch, Berlin, de Gruyter, 2003.

Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen, hrsg. von A. Müller-Hartmann und M. Schocker-v. Ditfurt, Tübingen, Narr, 2001.

RAIBLE, Wolfgang, “Roman Jakobson oder ‘Auf der Wasserscheide zwischen Linguistik und Poetik’”, in *Roman Jakobson. Aufsätze zur Linguistik und Poetik*, hrsg. von W. Raible, München, Nymphenburger Verlagshandlung, 1974, S. 7-37.

RATTUNDE, Eckhard, “’Aha, eine Birne!’ – Zum Problem einsprachiger Worterklärungen”, in *Die Neueren Sprachen*, 70, 1971, S. 571-576.

REINFRIED, Marcus, „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht“, in *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, hrsg. von F.-J. Meißner und M. Reinfried, Tübingen, Narr, 1998, S. 23-43.

REUMUTH, Wolfgang, Otto WINKELMANN, *Praktische Grammatik der italienischen Sprache*, Wilhelmsfeld, Gottfried Egert Verlag, [4. Auflage] 1993.

Richtungen der modernen Semantikforschung, hrsg. von W. Motsch und D. Viehweger, Berlin, Akademie-Verlag, 1983.

RICKHEIT, Gert, Hans STROHNER, *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*, Tübingen, Francke, 1993.

RICKHEIT, Gert, Hans STROHNER, „Inferenzen“, in *Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An International Handbook*, , hrsg. von G. Rickheit, Th. Herrmann und W. Deutsch, Berlin, de Gruyter, 2003, S. 566-577.

RINGBOM, Håkan, *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon-Philadelphia, Multilingual Matters, 1987.

ROSCH, Eleanor, Carolyn B. MERVIS, Wayne D. GRAY, David M. Johnson and Penny BOYES-BRAEM, “Basic Objects in Natural Categories”, in *Cognitive Psychology*, 8, 1976, S. 382-439.

RUMMELHART, David, E., „Schemi e conoscenza“, in *Mente, linguaggio, apprendimento. L’apporto delle scienze cognitive all’educazione*, hrsg. von D. Corno und G. Pozzo, Scandicci (FI), La Nuova Italia, [trad. G. Pozzo] 1991, S. 25-57.

SAVIGNON, Sandra, J., *Communicative Competence: An Experiment In Foreign-Language Teaching*, Philadelphia, Center for Curriculum Development, 1972.

SAVIGNON, Sandra, J., *Communicative Competence: Theory and Classroom Practise. Texts and Contexts in Second Language Learning*, Reading, Addison-Wesley Publishing Company, 1983.

SAVIGNON, Sandra, J., *Competenza comunicativa: teoria e pratica scolastica. Testi e contesti nell’apprendimento di L2*, Bologna, Zanichelli, [trad. di R. Trazzi] 1988.

SCHERFER, Peter, „Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und –lehrens“, in *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*, hrsg. von W. Börner und K. Vogel, Tübingen, Narr, 1994, S. 185-215.

SCHILLING, Oliver, *Grundkurs: Statistik für Psychologen*, München, Fink, 1998.

SCHMID, Hans-Jörg, „Methodik der Prototypentheorie“, in *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*, Tübingen, Stauffenburg, 2000, S. 33-53.

SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita, „Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnografischer Forschung“, in

Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen, hrsg. von A. Müller-Hartmann und M. Schocker-v. Ditfurt, Tübingen, Narr, 2001, S. 84-112.

SCHULZ, Dora, Heinz GRIESBACH, *Grammatik der deutschen Sprache*, Ismaning, Hueber, [1960] 1992.

SCHWAB, Götz, *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*, Landau, Verlag Empirische Pädagogik, (Dissertation; in Vorbereitung − 2009).

SCHWARZ, Monika, *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz*, Tübingen, Niemeyer, 1992.

SCHWARZ, Monika, "Kognitive Semantik – Stat of the Art und Quo vadis?", in *Kognitive Semantik/Cognitive Semantics. Ergebnisse, Probleme, Perspektiven*, Tübingen, Narr, 1994, S. 9-21.

SCHWARZ, Monika, *Einführung in die Kognitive Linguistik*, Tübingen-Basel, Francke, [1992] 1996.

SCHWARZE, Christoph, „Die Repräsentation des zweisprachigen Lexikons als Problem der kontrastiven Lexikologie", in *Französische Sprachlehre und* bon usage. *Festschrift für Hans-Wilhelm Klein zum 75. Geburtstag*, hrsg. von A. Barrera-Vidal und H. Kleineidam, M. Raupach, (Ismaning) München, Huber, 1986, S. 301-311.

SEARLE, John R., *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, London, Cambridge University Press, 1970.

SEARLE, John R., *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*, Frankfurt/M., Suhrkamp, [1971] 1997.

SELINKER, Larry, *A psychology Study of Language Transfer*, [Dissertation] Washington D.C., June 1966.

SELINKER, Larry, "Interlanguage", in *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, hrsg. von J. C. Richards, London, Longman, 1974, S. 30-54.

SELINKER, Larry, Louis TRIMBLE, Robert VROMAN, *Working Papers in English for Science and Technology*, Seattle, University of Washington, 1974.

Semantic and Conceptual Knowledge. Papers from a joint workshop of the Arbeitsgruppe Strukturelle Grammatik and the Institut für Logik und Linguistik, 21-23 Aproil, 1994, in Berlin, hrsg. von M. Bierwisch und P. Bosch, Universität Stuttgart/Tübingen, 1995.

SERIANNI, Luca, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, Torino, UTET, 1988.

SICK, Bastian, *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*, Köln/Hamburg, Kiepenheuer&Witsch, 2004.

SIMONETTI, Sergio, *L'anima in S. Tommaso d'Aquino*, Roma, Armando, 2007.

Sociolinguistics. Selected Reading, hrsg. von J. B. Pride und J. Holmes, Harmondsworth, Penguin Education, 1972.

SPILLNER, Bernd, *„Sprachliche Fehlleistungen als Problem der Psycholinguistik*, in *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse. Psycholinguistik.*, hrsg. von K.-R. Bausch und W. Kühlwein, Stuttgart, Hochschulverlag, [Bd. IV; *Kongreßberichte der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Trier 1976*], S. 109-124.

Sprache und Wissen. Studien zur Kognitiven Linguistik, hrsg. von S. W. Felix, S. Kanngießer, G. Rickheit, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1990.

STANG, Hans-Dieter, *Pragmadidaktik im Fremdsprachenunterricht. Begründung und Weiterentwicklung*, Heidelberg, Groos, 1990.

STRAUCH, Reinhard O. U., „Europäische Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehrerausbildung", in *1. Sommerakademie für Deutschlehrer an der Pädagogischen Hochschule Baja. Tagungsbeiträge 1993*, hrsg. von R. O. U. Strauch und A. Manz, Baja-Ludwigsburg, 1994, S. 117-130.

STRAUCH, Reinhard O. U., „Mehrsprachigkeitsforschung und sprachliche Minoritäten in Europa", in *1. Sommerakademie für Deutschlehrer an der Pädagogischen Hochschule Baja. Tagungsbeiträge 1993*, hrsg. von R. O. U. Strauch und A. Manz, Baja-Ludwigsburg, 1994, S. 131-146.

STRAUCH, Reinhard O. U., „Soziolinguistische Forschungen und didaktische Konsequenzen für den Unterricht: Sprachkenntnisse und Spracheinstellungen von Schülern in Südungarn", in *3. Sommerakademie für Deutschlehrer an der Pädagogischen*

Hochschule Baja. Tagungsbeiträge 1995, hrsg. von R. O. U. Strauch und J. Steiner, Baja-Ludwigsburg, 1995, S. 11-39.

STRAUCH, Reinhard O. U., „Didaktische und methodische Überlegungen zum Sprachunterricht in einem multikulturellen Umfeld – Methodenvielfalt in einem multikulturellen Umfeld“, in *4. Sommerakademie für Deutschlehrer an der Eötvöz József Hochschule Baja. Tagungsbeiträge 1996*, hrsg. von R. O. U. Strauch und J. Steiner, Baja-Ludwigsburg, 1996, S. 25-50.

Systems Development in Adult Language Learning, hrsg. von J. L. M. Trim, R. Richterich, J. van Ek und D. A. Wilkins, Oxford, New York-Toronto-Sydney-Paris-Frankfurt, Pergamon Press, [Council of Europe, 1973], 1980.

TARONE, Elaine, *Variation in Interlanguage*, London-Baltimore-Melbourne-Auckland, Edwald Arnold, 1988.

Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden, hrsg. von B. Hufeisen und B. Lindemann, Tübingen, Stauffenburg, 1998.

TEXTOR, A. M., *Sag es treffender*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, [1968] 2000.

Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, hrsg. von J. Habermas, D. Heinrich und J. Taubes, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1971.

TITONE, Renzo, „Bilinguismo collettivo e dinamica degli scambi sociolinguistici“, in *Quaderni per la promozione del bilinguismo/Hefte für die Förderung der Zweisprachigkeit*, Suppl. al N. 1973/3 di *Lingue e civiltà*, 1973, S. 1-20.

TITONE, Renzo, *Il linguaggio nella interazione didattica. Teorie e modelli di analisi*, Roma, Bulzoni, 1981.

TOMASELLO, Michael, *First Verbs. A case of early grammatical development*, Cambridge, University Press, 1992.

VAN EK, J. A., *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Strasbourg, Council of Europe, 1976.

VERBEECK, Yvette, *Eine Grammatik für Lernende unter funktional-kommunikativem Blickwinkel: Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik. Eine Konkretisierung für Anfänger*, Frankfurt/M., Peter Lang, 2004.

VIELAU, Axel, *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Ein lernerorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung*, Berlin, Cornelsen, 1997.

VOGT, Rüdiger, *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*, Tübingen, Niemeyer, 2002.

Wahrig. Deutsches Wörterbuch, München, Bertelsmann, 1989.

WATZLAWICK, Paul, Janet H. BEAVIN, Don D. JACKSON, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern, Hans Huber, [1969], 2000.

WEINREICH, Uriel, *Languages in Contact. Findings and Problems*, The Hague, Mouton, 1974.

WETTLER, Manfred, *Sprache, Gedächtnis, Verstehen*, Berlin-New York, de Gruyter, 1980.

WIDDOWSON, Henry G., *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1978.

WIERZBICKA, Anna, *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 1991.

WIERZBICKA, Anna, *Semantics, culture, and cognition: universal human concepts in culture-specific configurations*, New York, Oxford University Press, 1992.

WIERZBICKA, Anna, *Lexicography and conceptual Analysis*, Tucson, Karoma Publishers, [1985] 1995.

WILKINS, David A., *Linguistics in language teaching*, London, Arnold, 1972.

WILKINS, David A., *Linguistik im Sprachunterricht*, Heidelberg, Quelle&Meyer, 1976.

WILKINS, David A., *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*, Oxford, University Press, 1976.

WODE, Henning, „Einige Grundzüge des natürlichen Spracherwerbs“, in *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse. Psycholinguistik.*, hrsg. von K.-R. Bausch und W. Kühlwein, Stuttgart, Hochschulverlag, [Bd. IV; *Kongreßberichte der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Trier 1976*], S. 125-133.

WUNDERLICH, Dieter, *Arbeitsbuch Semantik*, Königstein/Ts., Athenäum, 1980.

WYGOTSKI, Lew S., *Denken und Sprechen*, hrsg. von J. Helm, Berlin, Akademie-Verlag, [übersetzt von G. Sewekow] 1964.

YAMASHITA, Hitoshi, Kayoko NORO „Kommunikative Kompetenz − Sprachliche Kompetenz /Communicative Competence − Linguistic Competence“, in *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, hrsg. von U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier und P. Trudgill, Berlin-New York, de Gruyter, 2004, [Bd. 3] S. 165-171.

Zeitschrift für Germanistik, 6, 1987.

ZIMMERMANN, Rainer, *Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht am Beispiel des englischen Anfangsunterrichts*, Heidelberg, Groos, 1984.

ZUANELLI SONINO, Elisabetta, *La competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Torino, Boringhieri, 1981.

UNTERRICHTSWERKE

ITALIENISCHUNTERRICHT

APPUNTO, [Band 1]/Autoren: Michaela BANZHAF, Verena BERNHOFER, Alessandra BIANCHI, Andrea BRIX, Marco DEPIETRI, M. Cristina FRONTEROTTA, Luciana GANDOLFI, M. Luisa HEINZ-MAZZONI, Ursula HOFFMANN, Andreas JÄGER, Isabella MAURER, Karma MÖRL, Anneliese POHL, Sonja SCHMIEL, Theo STOLTENBERG, Bamberg, C.C. Buchners, 2006.

BUONGIORNO! ITALIENISCH FÜR ANFÄNGER–NEU/Autoren: Rosanna BRAMBILLA, Alessandra CROTTI, Stuttgart, Ernst Klett, 1997.

BUONGIORNO!–NEU, [Arbeitsbuch]/Autoren: Theo STOLTENBERG, Gudrun BOGDANSKI, Angelo COLUCCINI, Stuttgart, Ernst Klett, 1997.

BUONGIORNO–NEU, [Lehrerband]/Autor: Martina HIRT-HARLASS, Stuttgart, Ernst Klett, 1998.

CAPITO, hrsg. von Andreas JÄGER und Axel SCHMIDT, Bd. 1, Bamberg, C.C. Buchners, [1993] 1995.

CORSO ITALIA. ITALIENISCH FÜR ANFÄNGER [Band 1]/Autoren: Maria MASTINU, Candida DE CARLO TONDO-THIE, Reiner THIE, Francesco FIORENTINO, Alessandra CROTTI, Beatrice ROVERE-FENATI, Stuttgart, Ernst Klett, 1994.

CORSO ITALIA, [Arbeitssbuch]/Autoren: Beatrice ROVERE-FENATI, Lucia VON ALBERTINI, Stuttgart, Ernst Klett, 1994.

ESPRESSO [Lehr- und Arbeitsbuch 1]/Autoren: Luciana ZIGLIO, Giovanna RIZZO, Ismaning, Max Huber, 2001.

ITALIANO E ALTRO. METODO DI ITALIANO PER SCUOLE MEDIE SUPERIORI, [Testi e grammatica; Band 1]/Autoren: Anna DE VITO, Gérard ZAHNER, Zurigo, Edizioni Elena, [1998] 2002.

ITALIANO E ALTRO. METODO DI ITALIANO PER SCUOLE MEDIE SUPERIORI, [Attività; Band 1]/Autoren: Anna DE VITO, Gérard ZAHNER, Zurigo, Edizioni Elena, [1998] 2002.

ITALIANO E ALTRO. METODO DI ITALIANO PER SCUOLE MEDIE SUPERIORI, [Vocaboli; Band 1]/Autoren: Anna DE VITO, Gérard ZAHNER, Zurigo, Edizioni Elena, [1998] 2002.

LINEA DIRETTA. EIN ITALIENISCHBUCH FÜR ANFÄNGER [Lehrbuch 1]/Autoren: Corrado CONFORTI, Linda CUSIMANO, Ismaning, Max Huber, 1994.

LINEA DIRETTA. EIN ITALIENISCHBUCH FÜR ANFÄNGER [Arbeitsbuch 1]/Autoren: Corrado CONFORTI, Linda CUSIMANO, Ismaning, Max Huber, 1994.

PROGRESSO_BASIC [Lehr- und Übungsbuch (Unterstufe)]/Autor: Margarete LOCNIKAR, Villach, Locnikar, 2003.

PROGRESSO_1 [Lehr- und Übungsbuch (Oberstufe)]/Autor: Margarete LOCNIKAR, Villach, Locnikar, 2004.

ROMEO E GIULIA. ITALIENISCH FÜR ANFÄNGER [Band 1]/Autoren: Elisabeth ESCHER, Regina OBERNOSTERER, Linz, Veritas-Verlag, [1990] 1998.

DEUTSCHUNTERRICHT

INTERAKTIONEN, [Band 1]/Autor: Franca QUARTAPELLE, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1995.

TANGRAM. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, [Kursbuch & Arbeitsbuch; Band 1A]/Autoren: Rosa-Maria DALLAPIAZZA, Eduard VON JAN, Til SCHÖNHERR, Ismaning, Max Hueber, 1998.

THEMEN NEU. LEHRWERK FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, [Kursbuch; Band 1]/Autoren: Hartmut AUFDERSTRAßE, Heiko BOCK, Mechthild GERDES, Jutta MÜLLER, Helmut MÜLLER, Ismaning, Max Hueber, 1997.

THEMEN NEU. LEHRWERK FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. ITALIA, [ital. Ausgabe hrsg. von Irene PACINI; Band 1/Quaderno di esercizi]/Autoren: Heiko BOCK, Karl-Heinz

EISFELD, Hanni HOLTHAUS, Uthild SCHÜTZE-NÖHMKE, Florenz, Hueber-Le Monnier, 1993.

TIPPS/Autor: Elisabetta DIFINO, Paola FORNACIARI, Milano, Principato, 1999.

PINGPONG. DEIN DEUTSCHBUCH, [Band 1]/Autoren: Gabriele KOPP, Konstanze FRÖHLICH, Ismaning, Max Hueber, 1992.

WIE BITTE? EIN LEHRWERK FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND KULTUR, [Kursbuch; Band 1]/Autoren: Cesarina CATANI, Herbert GREINER, Elena PEDRELLI, Gabriella DELING, Bologna, Zanichelli, 1997.

WIE BITTE? EIN LEHRWERK FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND KULTUR, [Arbeitsbuch; Band 1]/Autoren: Cesarina CATANI, Herbert GREINER, Elena PEDRELLI, Gabriella DELING, Bologna, Zanichelli, 1997.