



**Deutschunterricht an italienischen Universitäten für  
Studierende des Deutschen als Fremdsprache**

Federica Ricci Garotti, Trento

ISSN 1470 – 9570

## **Deutschunterricht an italienischen Universitäten für Studierende des Deutschen als Fremdsprache**

Federica Ricci Garotti, Trento

Das Studium des Deutschen erlebt an italienischen Universitäten in den letzten Jahren eine neue Popularität. Das Einstiegsniveau der Studierenden im Deutschen ist dabei eher niedrig, weshalb dem Deutschunterricht für diese Zielgruppe eine große Bedeutung zukommt. Ziel vorliegenden Beitrags war eine Untersuchung des Deutschunterrichts für Studierende des Deutschen als Fremdsprache an italienischen Universitäten. Speziell sollte untersucht werden, warum die Studierenden Deutsch als Studienfach gewählt hatten und welche Fertigkeiten im Deutschen sie erwerben wollten sowie wie die Motive und Wünsche der Studierenden im Deutschunterricht berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck wurden 200 Studierende befragt und 30 Stunden Deutschunterricht auf Video aufgezeichnet. In der vorliegenden Studie werden die im Deutschunterricht verwendeten Sozialformen sowie die Verteilung von Sprechzeiten für Lehrer und Studierende untersucht. Die Resultate zeigen, dass die meisten Studierenden Deutsch gewählt hatten, weil sie es als nützlich für den Beruf erachteten, und vor allem mündliche Fertigkeiten entwickeln wollten. Der Deutschunterricht war allerdings stark lehrerzentriert, favorisierte Frontalunterricht und bot kaum Gelegenheiten für studentische Interaktionen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass im Unterricht für Studierende des Deutschen als Fremdsprache ein deutliches Potenzial zur Entwicklung lernerzentrierten und kommunikativ orientierten Deutschunterrichts besteht.

### **1. Einleitung**

Bis 2012 spielte Deutsch als Fremdsprache an italienischen Universitäten und Schulen eine eher untergeordnete Rolle. Ammon beschrieb die Situation des Deutschen an italienischen Schulen und Hochschulen zu Beginn der 2000er Jahre noch relativ pessimistisch:

In der Rangfolge der Lernerzahlen an italienischen Schulen sind Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch. Vorausgesetzt, dass alle Fremdsprachen nach 2005 an italienischen Schulen und Hochschulen steigen, ist der Anstieg für Deutsch schwächer als für Spanisch und Französisch. (Ammon 2015: 1005)

An italienischen Universitäten wurde eindeutig Englisch am häufigsten als erste Fremdsprache gewählt und Deutsch von Spanisch zurückgedrängt (Nied 2012: 7). In den italienischen Schulen war Deutsch bis 2008 die am seltensten gelernte Fremdsprache. Außer dem Englischen, das 2005 als erste Pflichtfremdsprache eingeführt wurde, waren romanische Fremdsprachen wie Französisch und Spanisch deutlich beliebter als Deutsch (Cavalli, 2014). Die wenigen Familien, die wollten, dass

ihre Kinder Deutsch lernten, begründeten das mit der hohen Reputation der Sprache und dem Bezug zu philosophischen, literarischen und philologischen Kulturschätzen (Tabaglio, 2011).

Um das Jahr 2012 änderte sich die Situation des Deutschen an italienischen Universitäten. Die Zahl der Deutschstudierenden in den Studiengängen, die zu den ministeriellen Klassen „Wissenschaft der Sprachmittlung“ und „Moderne Sprachen und Kulturen“ gehören, lag bei insgesamt 13.941, was 37 % mehr als im Jahre 2008 ausmachte (Nied 2012: 4). Diese positive Tendenz des Deutschen im italienischen universitären Bereich setzt sich meiner Erfahrung nach fort: 2014 lag die Zahl der Deutschstudierenden am Studiengang „Sprachmittlung für Tourismus“ in Trento beispielsweise bei 180, was 20 % mehr als 2012 bedeutet, und auch an anderen Universitäten hat die Zahl der Deutschstudierenden konstant zugenommen<sup>1</sup>. Diese Zunahme an Deutschstudierenden an italienischen Universitäten in den letzten Jahren zeugt von einem deutlich gewachsenen Interesse für Deutsch.

Dieses zunehmende Interesse an der deutschen Sprache scheint vor allem instrumentell begründet zu sein: Von guten Deutschkenntnissen verspricht man sich im Zuge der Wirtschaftskrise offensichtlich bessere Arbeitschancen. So stellte Nied (2012) in ihrer Studie z. B. fest, dass die am häufigsten angegebene Motivation für ein Deutschstudium im erwarteten Nutzen der Sprache liege:

„Die Wirtschaftskrise Italiens trägt dazu bei, dass die Studierenden weniger emotional ihre Sprachwahl treffen. Mit der Aussage in Bezug auf die Krise in Italien, ist in der Regel die positive Aussage über bessere Arbeitschancen mit Deutschkenntnissen gekoppelt, sowohl regional, national als auch international – wer Deutsch kann, findet schneller eine Arbeit. (Nied 2012: 7)

Auch Riemer stellte schon in einer 2010 durchgeführten Studie fest, dass die Deutschstudierenden in vielen europäischen Ländern vor allem eine instrumentelle Motivation haben, weil Deutsch meistens aus Nützlichkeitsabwägungen und aus Gründen des beruflichen Fortkommens studiert wird (vgl. Riemer 2011: 337).

Gleichzeitig zu den steigenden Zahlen der Deutschstudierenden sinkt jedoch die Zahl der Deutschlerner an italienischen Schulen. Dies hat zur Folge, dass das Sprachniveau der meisten italienischen Deutschstudierenden des ersten Universitätsjahres dasjenige

---

<sup>1</sup> Persönliche Mitteilungen der Dozentinnen Martina Nied (Universität Roma Tre), Graziano Serragiotto (Universität Ca' Foscari), Flora Sisti (Universität Urbino).

von Anfängerinnen und Anfängern oder sogenannten falschen Anfängerinnen und Anfängern ist.<sup>2</sup> Aus diesem Grund wächst die Bedeutung vorbereitenden Deutschunterrichts für Studierende des Deutschen.

Ziel vorliegender Studie ist zu untersuchen, wie dieser vorbereitende Deutschunterricht an italienischen Universitäten zurzeit konzipiert ist.

Nach Colombo (2005) war der kommunikative Ansatz im Deutschunterricht an italienischen Universitäten lange unbekannt und das „Augenmerk wurde auf das explizite Sprachwissen und die Literatur gerichtet. [...] Die alltäglichen Kommunikationssituationen wurden vernachlässigt“ (Colombo 2005: 3). Da in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik die methodischen Konzepte von sozialen, wirtschaftlichen und sprachpolitischen Faktoren sowie von Veränderungen in der Situation der zu lernenden Sprachen beeinflusst worden sind (Bonvino & Serra Borneto 1998: 210) und soziale und kulturelle Änderungen häufig auch zu neuen methodologischen Ansätzen führen (Hoffmann 2013: 18), ist zu erwarten, dass das gestiegene und vorwiegend instrumentell motivierte Interesse an einem Studium der deutschen Sprache auch einen Einfluss auf den universitären Deutschunterricht hat. Anzunehmen ist in diesem Zusammenhang, dass die von Colombo (2005) erwähnten traditionellen Inhalte universitären Deutschunterrichts von stärker kommunikativen Konzepten abgelöst werden, in denen Lerner- und Lernerinneninteraktionen eine zentrale Rolle einnehmen. Dass die Gründe, aus denen die Lernenden eine Sprache wählen, im dynamischen Prozess des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache eine relevante Lernvariable ist, wurde u. a. von Neuner (2001: 37), Riemer (2003) und Hoffmann (2010) unterstrichen.

Um zu untersuchen, inwiefern im universitären Deutschunterricht an italienischen Universitäten kommunikative Fertigkeiten trainiert werden, wurde der Unterricht an drei italienischen Universitäten (Trento, Udine und Venedig) untersucht. Vor dieser Unterrichtsanalyse wurde den Studierenden der untersuchten Deutschkurse ein Fragebogen verteilt, in dem u. a. nach ihren Motiven für die Wahl des Deutschen und

---

<sup>2</sup> Unter falschen Anfängerinnen und Anfängern werden jene Studierenden einer Fremdsprache verstanden, die die Sprache schon vor längerer Zeit gelernt, aber inzwischen wieder vergessen haben. Für falsche Anfängerinnen und Anfänger wird hier folgende Definition wiedergegeben: „Falsche Anfänger haben einen Grundkurs schon abgeschlossen, oder sie haben die Fremdsprache schon vor längerer Zeit gelernt und vieles vergessen, möchten aber jetzt die Sprache noch einmal von Anfang an erlernen“ (Schmid-Burleson et al. 2001: 4).

nach ihren Lernzielen gefragt wurde. Die beiden Phasen der Untersuchung (Umfrage und Unterrichtsanalyse) sind also eng miteinander verbunden.

Die Forschungsfragen des vorliegenden Beitrags lauten:

1. Warum hatten die Studierenden Deutsch als Studienfach gewählt?
2. Welche Fertigkeiten im Deutschen wollten sie entwickeln?
3. In welcher Weise unterstützten die im Deutschunterricht angewendeten Aktivitäten die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten?

Im Folgenden wird zunächst auf das Studium des Deutschen als Fremdsprache an den Universitäten Trento, Udine und Venedig und auf den für diese Studiengänge vorbereitenden Deutschunterricht eingegangen (s. Kap. 2). Danach werden Material und Methoden der Untersuchung (Kap. 3) und die Ergebnisse (Kap. 4) vorgestellt. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die didaktische Gestaltung zukünftiger Deutschkurse gezogen (Kap. 5).

## **2. Studium des Deutschen als Fremdsprache und vorbereitender Deutschunterricht an den Universitäten Trento, Udine und Venedig**

In der vorliegenden Studie wird der Deutschunterricht für Studierende folgender Bachelorstudiengänge untersucht: „Fremdsprachen und -literaturen“ an der Universität Trento, „Kulturelle Sprachmittlung. Sprachen aus Mittel- und Osteuropa“ an der Universität Udine und „Sprachen und Kulturen“ an der Universität Venedig. Der Studiengang „Sprachen und Kulturen“ der Universität Ca' Foscari in Venedig besteht aus drei Curricula: „Literaturwissenschaft“, „Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik“ und „Internationale politische Wissenschaften“. Die Befragten der Universität Venedig hatten im Studiengang das erste Curriculum gewählt, also „Literaturwissenschaft“. Der Trentiner Studiengang „Fremdsprachen und -literaturen“ besteht aus zwei Curricula: dem Curriculum „Fremdsprachen und -literaturen“ und „Sprachmittlung für den Tourismus“. Die Trentiner Befragten hatten letzteres gewählt, also „Sprachmittlung für den Tourismus“. Die Studierenden der Universitäten Udine und Trento wollten also Sprachmittler/Sprachmittlerinnen werden.

Das Berufsbild des Sprachmittlers/der Sprachmittlerin sieht eine sprachliche Beratung und Unterstützung in internationalen Organisationen, Betrieben und touristischen Unternehmen vor, und zwar mit Rücksicht auf die kulturellen, sozialen und ökonomischen Lokalkontexte.

Die erwähnten Bachelorstudiengänge sind dreijährig und umfassen 180 ECTS. Sie gehören zum einen zu der ministeriellen Klasse L12 (Udine), die als Klasse der Wissenschaften für die Sprachmittlung bezeichnet wird, und zum anderen zu der ministeriellen Klasse L11 (Trento und Venedig), nämlich der Klasse der modernen Sprachen und Kulturen. Nach den ministeriellen Vorgaben sind die Lernziele der Klasse L12 eine hohe sowohl mündliche wie auch schriftliche Kompetenz in mindestens zwei Fremdsprachen außer Italienisch sowie die Fähigkeit, kommunikative und interkulturelle Aufgaben in Betrieben und wirtschaftlichen, meistens privaten Institutionen kompetent auszuführen, interkulturelle Situationen zu bewältigen sowie sprachliche und kulturelle Probleme in einem betrieblichen Zusammenhang lösen zu können. Entsprechende Kompetenzziele in mindestens zwei Fremdsprachen außer dem Italienischen gelten auch für die Klasse L11, aber die zukünftigen beruflichen Aufgaben beziehen sich hier auf öffentliche Dienstleistungen und Arbeitsgebiete in Schulen, Gerichten sowie in der Presse, in der Diplomatie und in Verlagen (Decreto Ministeriale – Ministerielle Vorgabe, 22 ottobre/Oktober 2004, n. 270).

Die in dieser Studie befragten Studierenden hatten am häufigsten die Fremdsprachen Deutsch und Englisch kombiniert (88 %). Die Kombination Spanisch und Deutsch wurde von 8 % der Befragten gewählt und 4 % wählten Deutsch und Französisch.

Die Struktur und Organisation des Sprachenunterrichts ist in den drei hier analysierten Studiengängen jeweils ähnlich: Er wird von den lokalen Sprachlernzentren organisiert und von Lektorinnen und Lektoren der jeweiligen Sprache geleitet.<sup>3</sup>

### **3. Material und Methoden**

Zielgruppe der vorliegenden Studie waren die Deutschstudierenden der ersten und zweiten Semester der Studiengänge Sprachmittlung und Literaturwissenschaften der Universitäten Trento, Udine und Venedig (s. Kap. 2). Die drei italienischen Universitäten – Trento, Udine und Venedig – wurden gewählt, weil ich aus geographischen Gründen Zugang zu ihnen hatte. Die Probanden wurden im September 2014, also zu

---

<sup>3</sup> Lektorinnen und Lektoren von Deutschsprachkursen sind deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler. Die verlangten Abschlüsse sind je nach Universität unterschiedlich. An diesen Sprachlernzentren werden Sprachkurse für alle Fakultäten und Studiengänge übergreifend und zentral organisiert. Im Gegensatz zu den Professorinnen und Professoren haben Lektorinnen und Lektoren keine Verpflichtung zur Forschung, sondern nur zur Durchführung des Sprachunterrichts.

Beginn des akademischen Jahres, aufgrund eines Sprachtests in zwei Gruppen (A2 und B1) eingeteilt. Der Test wurde von den Lektorinnen erstellt. Die Studie wurde im Oktober und November 2014 durchgeführt.

Die Durchführung der Studie erfolgte in zwei Phasen:

- 1) Eine Umfrage mittels Fragebögen unter den Studierenden der studienvorbereitenden Deutschkurse an den Universitäten Trento, Udine und Venedig.
- 2) Unterrichtsanalysen der studienvorbereitenden Deutschkurse an den Universitäten Trento, Udine und Venedig. Die aufgenommenen Unterrichtsstunden wurden von den gleichen Studierenden besucht, die den Fragebogen ausgefüllt hatten.

In der ersten Phase wurden insgesamt 200 Studierende, die 2014 das erste und zweite Semester dieser drei Universitäten besuchten, u. a. nach ihren Motiven für das Studium der deutschen Sprache und nach ihren Lernzielen befragt. 80 der Studierenden kamen aus der Universität Trento in der Region Trentino-Südtirol, 70 aus der Universität Ca' Foscari von Venedig und 50 aus der Universität Udine in der Region Friaul. Sowohl in Trentino als auch in Friaul ist Deutsch jeweils Nachbarsprache<sup>4</sup>. Der Fragebogen war auf Italienisch formuliert und wurde während des Deutschunterrichts an die Studierenden verteilt. Er bestand aus acht Multiple-Choice-Fragen und die Probanden brauchten durchschnittlich 15-20 Minuten, um ihn auszufüllen. Im vorliegenden Beitrag werden nur zwei dieser Fragen behandelt:

- Warum haben Sie sich für ein Studium der deutschen Sprache entschieden?
- Welche Fertigkeiten im Deutschen möchten Sie erwerben?

In der zweiten Phase wurden 30 Deutschstunden der erwähnten Studiengänge auf Video aufgenommen. Die aufgenommenen Unterrichtsstunden wurden von den gleichen Studierenden besucht, die den Fragebogen ausgefüllt hatten. Die Videoaufzeichnungen fanden zwischen Oktober und November 2014 an den drei genannten Universitäten statt. Aufgenommen wurden jeweils fünf Stunden Deutschunterricht für die Gruppen A2 (15 Std. insgesamt) und 5 Stunden für die Gruppen B1 (ebenfalls 15 Std.). Insgesamt wurden die Sprachkurse von sechs deutschsprachigen Dozentinnen analysiert. Die Lektorinnen an den beteiligten Universitäten waren an der Studie interessiert und freuten sich, an ihr teilnehmen zu können. Gleichzeitig baten sie mich um die Wahrung ihrer Anonymität.

---

<sup>4</sup> Deutsch ist nur in der Provinz Bozen in Südtirol eine regionale Amtssprache, nicht aber in der Provinz Trento, obwohl beide Provinzen zur gleichen Region Trentino-Südtirol gehören.

Die 30 auf Video aufgenommenen Unterrichtsstunden wurden transkribiert. Da mein Forschungsinteresse sich auf die Art und Verteilung der in den Deutschkursen durchgeführten Lernaktivitäten (und nicht auf den Unterrichtsdiskurs) richtete, wurden die Videoaufzeichnungen in Anlehnung an die Schriftsprache (und nicht nach einem sprachanalytischen Transkriptionssystem) transkribiert. In der vorliegenden Studie konzentriere ich mich auf eine Analyse der Sozialformen und Sprechzeiten für Studierende und Lehrkräfte im Deutschunterricht.

## **4. Ergebnisse**

### **4.1 Umfrageergebnisse**

Auf die Frage „Warum haben Sie sich für ein Studium der deutschen Sprache entschieden?“ waren zehn Optionen vorgeben:

1. Ich mag die deutsche Sprache.
2. Deutsch ist nützlich für den Beruf.
3. Ich will in Deutschland oder Österreich studieren.
4. Deutsch ist eine wichtige Sprache für die internationale Kommunikation.
5. Ich mag die deutsche Kultur.
6. Ich will deutsche Werke in der Originalsprache lesen.
7. Ich will meine Kontakte in der deutschsprachigen Welt vertiefen.
8. Ich will in Deutschland leben.
9. Ich habe schon früher Deutsch gelernt.
10. Sonstiges

Reichlich drei Viertel der Befragten hatten Deutsch gewählt, weil sie es als nützlich für den Beruf betrachteten, und die knappe Hälfte hielt Deutsch für eine sehr wichtige Sprache für die internationale Kommunikation. Ein Fünftel der Studierenden hatte Deutsch gewählt, weil sie die Sprache mögen, und nur 15 % der Studierenden gaben an, dass sie Deutsch lernen wollten, um in einem deutschsprachigen Land zu studieren. 12,5 % der Befragten wollten ihre Kontakte vertiefen und 11 % hatten Deutsch wegen ihres Interesses für die deutsche Kultur gewählt (s. Abb. 1). Das Resultat bestätigte, dass das Interesse der Studierenden auch in den hier untersuchten Gruppen hauptsächlich instrumentell motiviert war.



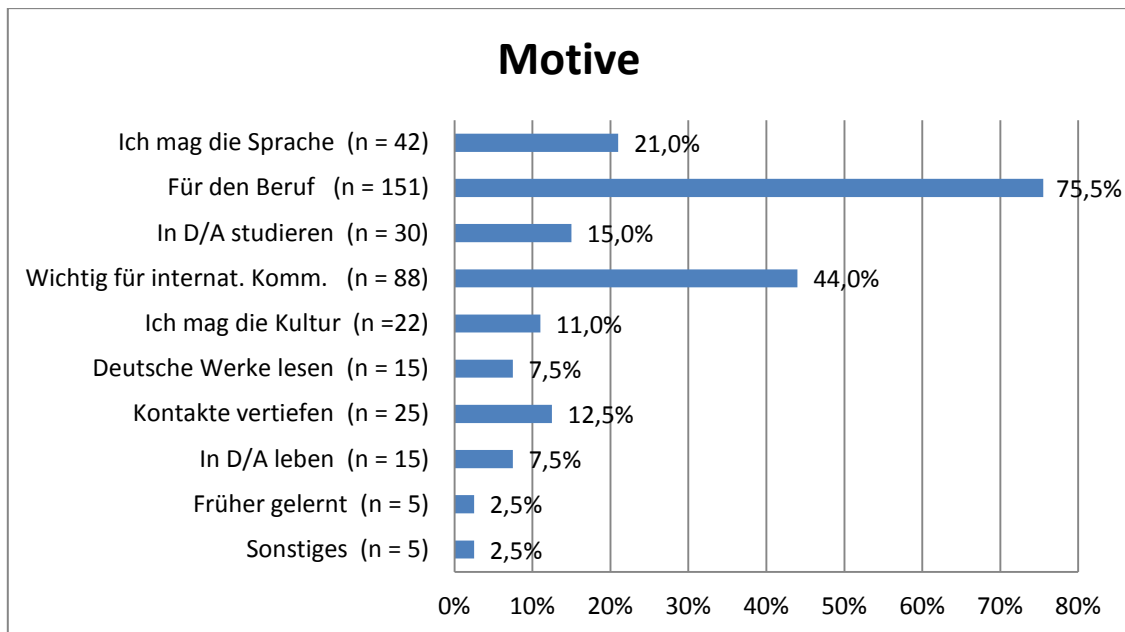


Abb. 1. Gründe für die Wahl des Deutschen als Studienfach (2 Optionen waren anzukreuzen)

In den Antworten auf die Frage „Welche Fertigkeiten im Deutschen möchten Sie erwerben?“, für die die Studierenden mehrere Optionen wählen durften, wurde deutlich, dass fast alle (93 % = 186 Studierende) ihre Hör- und Sprechfertigkeiten entwickeln wollten, während mehr als ein Drittel (35% = 70 Studierende) übersetzerische Kompetenzen erlangen wollte (s. Abbildung 2).<sup>5</sup> Außerdem wollten 12% (= 24 Studierende) literaturwissenschaftliche Kompetenzen und 1% (= 2 Studierende) philologische Kompetenzen erwerben. Die Antworten belegen eindeutig den Wunsch der Studierenden, ihre mündlichen Fertigkeiten auszubauen.

<sup>5</sup> Keiner der erwähnten Studiengänge ist spezifisch für Übersetzer oder Dolmetscher. Dafür gibt es Fachhochschulen unter anderen in Triest und Bologna.

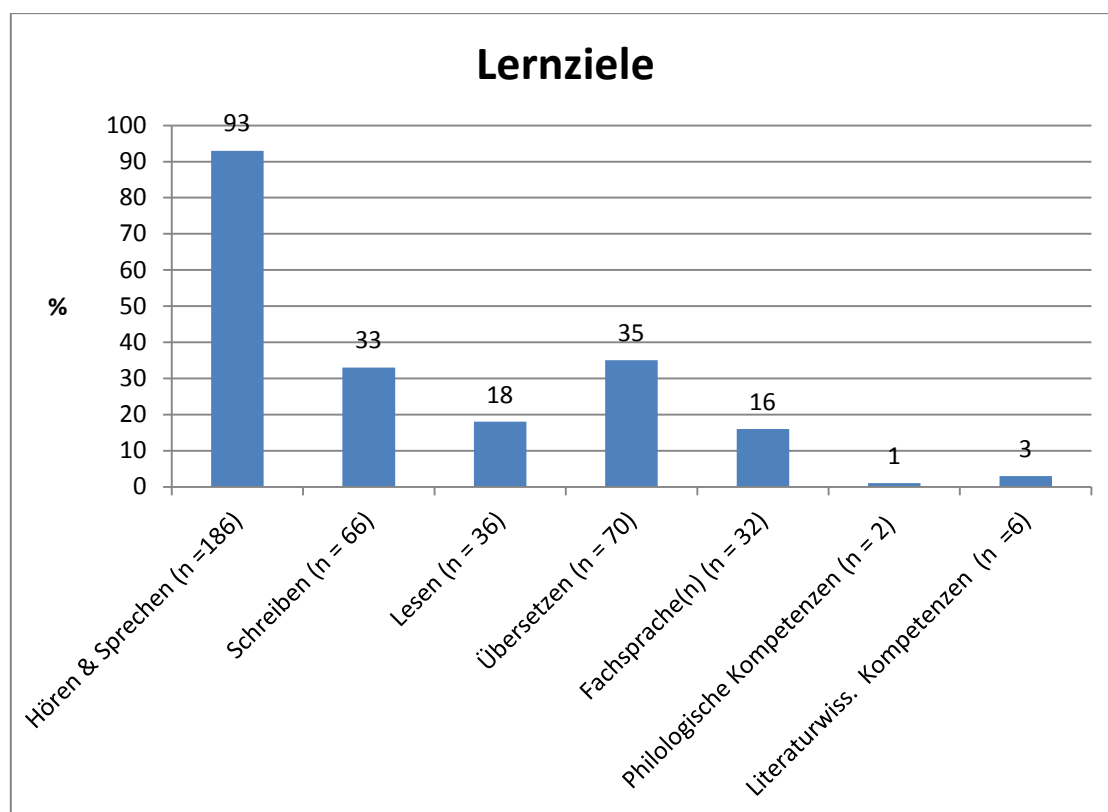


Abb. 2. gewünschte Kompetenzen im Deutschen am Ende des Studiengangs (Mehrfachnennungen)

Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern die Motive und fertigkeitsbezogenen Lernziele der Studierenden im studienvorbereitenden Deutschunterricht berücksichtigt wurden.

#### 4.2 Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung und -analyse

Die Lektorinnen der untersuchten Deutschkurse drückten in persönlichen Gesprächen mit mir ihre Überzeugung aus, dass die Motive der Studierenden eine große Rolle bei der Gestaltung des Unterrichts spielten und sie Deutsch als kommunikative Verkehrssprache unterrichten wollten, besonders in beruflich orientierten Studiengängen. Tragendes Element der Unterrichtsgestaltung war jedoch in allen Fällen das Lehrbuch und das Schwergewicht lag auf Aktivitäten des Textverständnisses und der Übersetzung von Lehrbuchtexten. Übungen zu Lexik und Grammatik wurden in den A2-Gruppen vorwiegend von den Studierenden individuell durchgeführt, und zwar mit Hilfe eines Wörterbuchs oder von Schemata mit Grammatikregeln, zum Beispiel einer Tabelle mit dem Schema der Adjektivdeklinations, die im Lehrbuch zu finden war oder von der Lehrerin als zusätzliches Arbeitsblatt verteilt wurde.

Um zu untersuchen, inwiefern der Deutschunterricht die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten unterstützt, konzentriere ich mich in dieser Studie auf Analysen der Vorkommenshäufigkeit verschiedener Sozialformen im Unterricht und der Verteilung von Sprechzeiten für Studierende und Lehrkräfte.

Im Folgenden wird der Kontext der Videoaufzeichnung einer Unterrichtssequenz präsentiert, deren sprachliches Ziel das Leseverständnis war. Hier wird der Umgang mit einem Lesetext thematisiert.

Die Lehrerin saß den Studierenden gegenüber. Das Training des Textverständnisses erfolgte hauptsächlich im Plenum. Die Lehrperson führte das Textthema kurz mündlich ein. Die Studierenden lasen den Text meistens individuell. Manchmal wurde eine Studentin bzw. ein Student gebeten, den Text laut zu lesen. Im Text ging es um die Biographie eines Mannes, der mit seiner Familie aus Pakistan nach Deutschland eingewandert war. Nach der Lektüre stellte die Lehrperson Fragen zum Inhalt des Textes, ohne eine bestimmte Studentin oder einen bestimmten Studenten anzusprechen. Es handelte sich sowohl um offene (*Warum hat er es gemacht?*) als auch um geschlossene Fragen zum Textinhalt (*Geht sie nach Hause?*). Die Studierenden bekamen keine Unterstützung zum Textverständnis und wurden sofort im Plenum um eine Rückmeldung über ihr Verständnis gebeten.

Nicht alle Fragen der Lehrerinnen dienten dazu, das Verständnis zu unterstützen, sondern sie gehörten oft zum von Ehlich & Rehbein (1986) dargestellten Aufgabemuster, wobei die Lernenden versuchen, eine klar umgrenzte Aufgabe zu lösen oder bestimmte rhematische Elemente zu suchen. Im ersten Fall wurden Fragen gestellt, auf die die Studierenden nicht antworten konnten. Es kam keine Reaktion der Studierenden und die Fragen fielen ins Leere:

- (1) L. Kann jemand zusammenfassen?
- (2) L. Hat jemand diese Äußerung verstanden?
- (3) L. Was haben Sie verstanden?

Es war klar, dass die Bitte der Lehrerin, den Text zusammenzufassen, Äußerungen zu erläutern oder einfach Aussagen über den Textinhalt zu machen, von den Studierenden eine sprachliche Kompetenz verlangte, die sie noch nicht erreicht hatten. Die Aufgabe zielte auf Textverständnis ab, aber die gestellten Fragen setzten das Verständnis voraus und verlangten von den Studierenden die Fertigkeit, den Text zusammenzufassen.

Nach den Fragen versuchte die Lehrerin bestimmte inhaltliche Elemente zu thematisieren, um einen Verständnisprozess in Gang zu setzen. Im Folgenden wird eine Sequenz der Plenarinteraktion wiedergegeben.

(4) Plenarinteraktion (L: Lehrerin; S1, S2: Studentin 1, 2...; SS: Studierende)

L Was hatte der Mann vorher gemacht?

S1 *Fabrik*

L Er hat in einer Fabrik gearbeitet. Was hat er nachher gemacht?

S2 *Künstler*

L Ja, er ist ein Künstler. Ist er jetzt zufrieden?

SS *Ja*

Wie der oben wiedergegebenen Transkription zu entnehmen ist, antworteten die Studierenden hier mit nur einem Wort, nachdem sie im Text die erfragten Informationen gesucht hatten. Um den Verständnisprozess und gleichzeitig die Lerner- und Lernerinnen-Interaktion zu aktivieren, wäre eine andere Aufgabenart möglich gewesen, zum Beispiel der Austausch von Informationen in Partnerarbeit oder die Bearbeitung des Textes in Kleingruppen. Damit hätten die Studierenden auch ihre eigene Sprachproduktion im Deutschen überprüfen und sich auf eventuelle Defizite bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Textinhalt konzentrieren können.

Nach der Lektüre lieferte die Lehrerin vorwiegend lexikalische Erläuterungen, Umformulierungen von Sätzen und sprachliche Vereinfachungen, um den Studierenden den Text zugänglich zu machen. Die Rolle der Lehrkräfte war in dieser Phase zentral. Wiederholungen der gleichen Informationen, Formulierungen und Übersetzungen, sowie sprachliche Definitionen und Synonyme wurden in der Anfängergruppe vorwiegend auf den Wortschatz bezogen, nicht auf die Grammatik oder die Syntax.

In der Analyse der Unterrichtsaufnahmen zeigte sich, dass die meisten Aktivitäten zentral von der Lehrerin geleitet wurden.

Die Durchführung der aufgenommenen Kurse war insgesamt ziemlich homogen und entwickelte sich nach einer ähnlichen Struktur. Wertet man die insgesamt 30 Unterrichtsstunden aus, so ergibt sich das in Abb. 3 dargestellte Verhältnis bezüglich der zeitlichen Verteilung der benutzten Arbeitsformen (der prozentuale Anteil der jeweiligen Sozialformen bezieht sich auf die gesamte Zeit der aufgenommenen 30 Unterrichtsstunden).

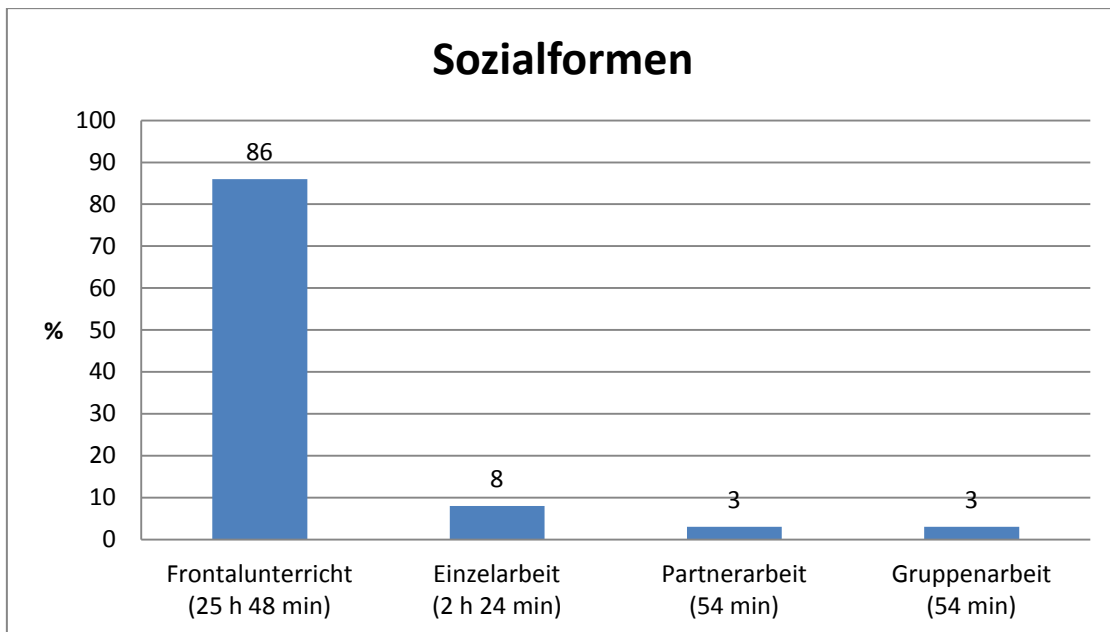


Abb. 3: Verteilung der Sozialformen im Deutschunterricht der Sprachlehrzentren

Lerner- und Lernerinnen-Interaktionen waren in Partner- und Gruppenarbeit zu beobachten, die insgesamt 6% der gesamten Unterrichtsaktivitäten ausmachten und nach den Übungen zum Textverständnis stattfanden. Im Frontalunterricht wurde den Studierenden nur wenig Gelegenheit gegeben, sich miteinander gedanklich auszutauschen, Bedeutungen zu erschließen oder sich mit bestimmten Informationen auseinanderzusetzen, weshalb ihr gesamter Interaktionsspielraum im Unterricht gering war.

Während der Interaktionen korrigierte keine der Dozentinnen die sprachlichen Produktionen der Studierenden explizit, manchmal wurde eine indirekte Korrektur benutzt, d. h. die Lehrerin bestätigte die studentischen Aussagen, indem sie den Satz in korrekter Form formulierte, ohne dabei den Fehler explizit anzusprechen.

Am häufigsten benutzten die Lehrkräfte im Frontalunterricht Fragen und Erklärungen, wobei sie diese im Unterricht auf dem A2-Niveau 95 % und auf dem B1-Niveau 74 % der Redebeiträge ausmachten (s. Abb. 6). Umformulierungen und Übersetzungen wurden dagegen im Unterricht auf dem B1-Niveau häufiger verwendet (26 %) als auf A2-Niveau (5 %). Die häufigste Sprechhandlung der Lehrerinnen im Unterricht war, Fragen zu stellen, obwohl die Fragen sehr oft ins Leere fielen und nicht der Unterstützung der im Unterricht zu erreichenden Lernziele der Studierenden dienten, wie den oben angegebenen Beispielen entnommen werden kann. Die Erklärungen, die von den Lehrerinnen häufig benutzt wurden, waren oft metasprachlicher Art und dienten der Erläuterung sprachlicher Phänomene im Text. Umformulierungen, durch die

die Studierenden einem reicheren Input ausgesetzt wurden und somit u. a. ihren Wortschatz erweitern konnten, kamen hingegen seltener vor.

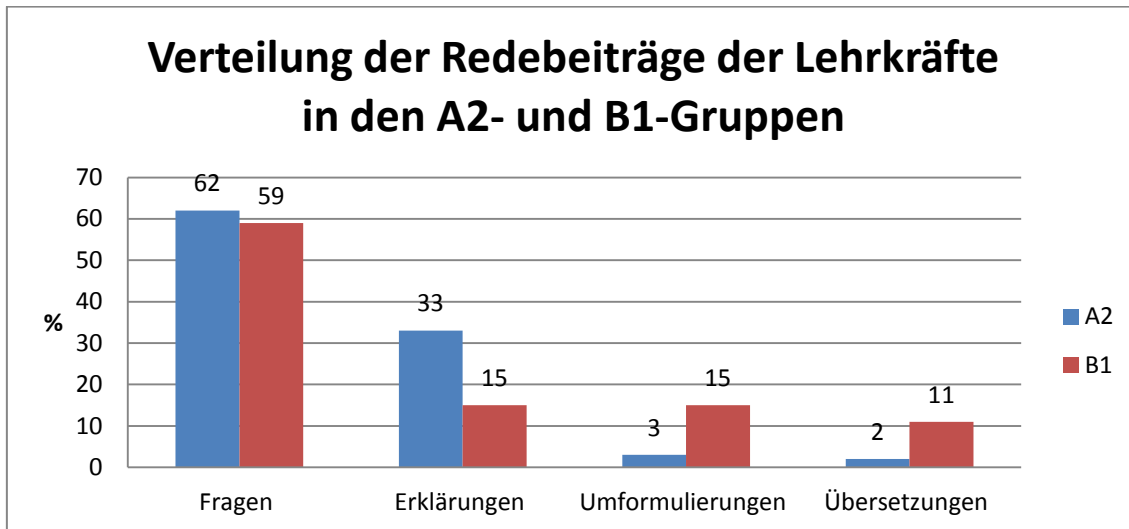


Abb. 4: Aktivitäten der Lehrpersonen im Frontalunterricht für Deutschstudierende auf A2- und B1-Niveau. (Die Prozente beziehen sich auf die oben genannten 87 % des Frontalunterrichts)

Die Unterrichtsorganisation wirkte sich selbstverständlich auch auf die Verteilung der Sprechzeit für Studierende und Lehrpersonen im Unterricht aus. Abb. 5 zeigt, dass die Sprechzeit der Lehrpersonen insgesamt viel größer war als die der Studierenden (die Verteilung der Sprechzeit ist hier für die gesamten 30 beobachteten Unterrichtsstunden dargestellt). Was die Sprechzeit der Studierenden anbelangt, wurden alle Minuten im Unterricht gezählt, in denen ein Student/eine Studentin zu Wort kam. Insgesamt standen den Studierenden nur eine Stunde und 30 Minuten zur Verfügung, um mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen oder mit der Lehrerin zu sprechen. Die Verteilung der Redeanteile zeigt also eine deutliche Dominanz der Lehrerinnen, die durchschnittlich mehr als 25 Stunden Sprechzeit für sich einnahmen. Zwei Stunden und 40 Minuten wurden gezählt, in denen weder die Lehrpersonen noch die Studierenden sprachen, und zwar während schriftlicher Übungen oder stillen Lesens. Diese stillen Aktivitäten waren im Unterricht meines Erachtens sinnvoll, damit sich die Studierenden autonom und individuell mit der Sprache und den Texten auseinandersetzen konnten. Da Interaktionen aber so selten vorkamen, konnten die Studierenden ihre eigenen Gedanken zu den Texten nicht ausdrücken.

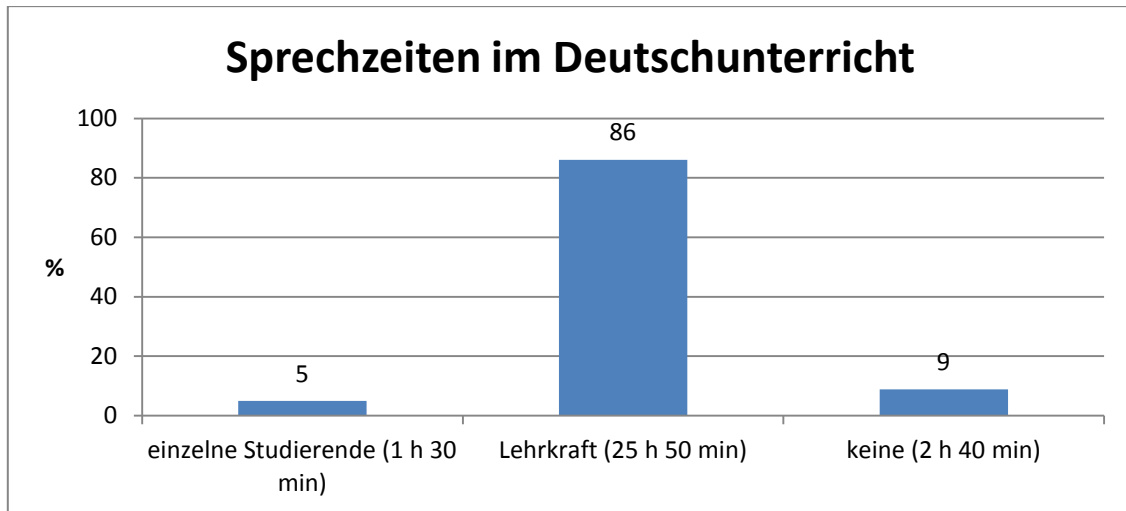


Abb. 5: Sprechzeit von Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht (insgesamt 30 Stunden)

Bei der Beobachtung der Arbeitsgruppen wurde besonders ersichtlich, dass die Studierenden mehr hätten produzieren können, wenn sie mehr Gelegenheiten zur Interaktion und zur Reflexion über die eigene Sprachkompetenz gehabt hätten. Offensichtlich erlaubt ihnen die hier illustrierte Vorgehensweise im Deutschunterricht jedoch nicht, eine aktivere Rolle in ihrem Lernprozess zu übernehmen.

Auch in Plenardiskussionen wurden studentische Interaktionen nicht gefördert. Beispiel 5 zeigt eine Plenarinteraktion in einer der beteiligten B1-Gruppen. Sie schloss sich an eine Gruppenaufgabe zum Austausch von Informationen über einen Text an. In diesem Text ging es um eine Frau, die ihren Beruf als Lehrerin aufgegeben hatte und nunmehr als private Unternehmerin Kinderfeste organisierte. Nach der Gruppenaufgabe kehrte man zurück zu einer Plenarsitzung, um die Resultate der Partnerarbeiten zu diskutieren. Die „Diskussion“ entwickelte sich jedoch als durch die Lehrkraft gesteuerte Frage-Antwort-Sequenz, die eher zur Verunsicherung der Studierenden als zu deren Aktivierung beitrug.

(5) Plenarinteraktion

L. Was ist die junge Frau von Beruf?

S1. Sie organisiert Kinderfeste. Das ist ihr Job

L. Sind Sie sicher?

S1. Ja... (*verlegen, unsicher*) Sie organisiert Partys...

L. Ja, ja, schon, aber ist das ein Job oder ein Beruf?

*S1 reagiert nicht weiter, sie scheint nicht zu verstehen. Die Lehrerin schaut zur Nachbarin, S2.*

S2. Doch... das ist ihr Beruf. Sie hat nicht Stress in diesem Beruf, das macht Spaß  
L. Was ist der Unterschied zwischen Beruf und Job?

Die Lehrerin dominierte hier, indem sie die Fragen stellte und die Diskussion lenkte. In der wiedergegebenen Sequenz erwartete die Lehrerin offensichtlich als Antwort auf ihre Frage nach dem Beruf der jungen Frau „Lehrerin“. Da S1 aber deren „Job“, die Organisation von Kinderfesten, ansprach, leitete die Lehrerin zu einer terminologischen Begriffsbestimmung über, ohne dass die Studierenden die Gelegenheit erhielten, aus ihrer Sicht die Ergebnisse ihrer Partnerarbeit darlegen zu können. Mit dieser letzten Frage holte sich die Lehrerin das Rederecht zurück und eröffnete eine neue monologische Sequenz, um den terminologischen Unterschied zu erklären. Damit vergab sie die Gelegenheit für eine weitere Entwicklung der Interaktion unter den Studentinnen.

## **5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die von den Studierenden geäußerten Motive und Lernziele im hier beobachteten studienvorbereitenden Deutschunterricht kaum berücksichtigt wurden. Lehrerzentrierter Unterricht und die Arbeit mit dem Lehrbuch dürften eher wenig zum Erwerb von berufsrelevanten kommunikativen Fertigkeiten beitragen. Zum Beispiel kam keine Reflexion funktionaler grammatischer Aspekte im Unterricht vor, was für angehende Sprachmittler durchaus von Bedeutung sein dürfte. Möglich ist natürlich, dass besonders in Anfängergruppen das sprachliche Niveau als zu schwach eingeschätzt wurde, um solche Aspekte eingehender zu behandeln. Um mündliche Fertigkeiten zu entwickeln, wären stärker lernerzentrierte Ansätze in jedem Falle von Vorteil.

In persönlichen Gesprächen betonten die Deutschdozentinnen des hier aufgenommenen Unterrichts, dass sie auf eine grammatikalische Systematisierung und Reflexion bewusst verzichtet hatten und tolerant in Bezug auf die formalen Fehler waren, weil sie versuchten, die formale Komplexität des Deutschen zu reduzieren. Sie äußerten auch, dass die Kommunikation für sie wichtiger sei als die grammatikalischen und syntaktischen Regeln. Die Vermittlung einer normorientierten Grammatik wurde von den Dozentinnen mit dem Image von Deutsch als einer klassischen, aufgrund seiner Komplexität nicht allen zugänglichen Sprache assoziiert, deren Studium als Nachweis einer besonderen intellektuellen Qualifikation gelte.



Das Ziel der Lektorinnen war ihren Aussagen zufolge, Deutsch als eine "moderne kommunikative Sprache" zu unterrichten, phraseologische und kommunikative Muster anzubieten, besonders für die Sprachmittler und Sprachmittlerinnen, die einen berufsorientierten Studiengang gewählt hatten. Dabei wurden vorwiegend rezeptive Fertigkeiten geübt. Der Unterschied zu einem traditionell gestalteten Unterricht war praktisch nur das weitgehende Fehlen einer Grammatikarbeit. Das zunehmende Interesse am Deutschen als Studienfach an italienischen Universitäten bei gleichzeitig relativ niedrigem sprachlichen Ausgangsniveau der Studierenden stellt eine Chance und Herausforderung dar, die Ziele, Methoden und Inhalte des Deutschunterrichts weiterzuentwickeln und möglichst gut auf die Interessen der Studierenden und die Bedürfnisse des Studiums und späteren Berufs auszurichten. In diesem Zusammenhang ist zunächst eine Studie über die Unterrichtsinhalte der gesammelten Videoaufzeichnungen geplant. Des Weiteren sind Befragungen der Studierenden nötig, um aus ihrer Sicht zu erfahren, inwiefern der Deutschunterricht auf ihre Interessen und Bedürfnisse zugeschnitten werden kann und welche Wünsche und Anregungen sie diesbezüglich haben.

## Bibliographie

- Ammon, Ulrich (2015) *Die internationale Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: de Gruyter.
- Bonvino, Elisabetta & Serra Borneto, Carlo (1998) *C'era una volta il metodo*. (Es war einmal die Methode). Roma: Carocci.
- Cavalli, Marisa (2014) *L'insegnamento delle lingue straniere a scuola in Italia*. (,Der Fremdsprachenunterricht in der italienischen Schule) <http://www.insegnareonline.com/istanze/interlinguismo/insegnamento-ls-scuola-italia> (zuletzt abgerufen am 1.5.2015).
- Colombo, Simona (2005) *Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986) *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Sabine (2010) Il fattore motivazionale nell'apprendimento del tedesco come seconda lingua straniera. *Lingue e nuova didattica*, 3, 29-36. (Die Motivation als zentraler Faktor beim Erlernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache).
- Hoffmann, Sabine (2013) *Didattica della lingua tedesca*. Roma: Carocci. (Didaktik der deutschen Sprache).
- Neuner, Gert & Hufeisen, Britta (hrsg.) (2001) *Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen. Tertiärsprachen Lehren und Lernen. Beispiel Deutsch nach Englisch. 5-teilige Erprobungsfassung*. München: Goethe Institut.

- Nied, Martina (2012) *Bericht Deutschstudierende an den italienischen Universitäten* [http://www.deutschlektoren.it/Ressourcen/Aktuelles/Bericht\\_Deutschstudierende\\_an\\_den\\_italienischen\\_Universitaeten.pdf](http://www.deutschlektoren.it/Ressourcen/Aktuelles/Bericht_Deutschstudierende_an_den_italienischen_Universitaeten.pdf) (zuletzt abgerufen am 12.12.2014).
- Riemer, Claudia (2003) Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans, Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In N. Baumgartner, C. Bötger, M. Motz, J. Probst (Hrsg.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8, 2/3, <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/536/512> (zuletzt abgerufen am 3.12.2015).
- Riemer, Claudia (2011) Warum Deutsch noch gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache in H. Barkowski, S. Demmig, H. Funk, U. Würz (hrsg.) *Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hohengehren: Schneider, 327-340.
- Schmid-Burleson, Bonny, Roth, Annie, Morris, Sue (2001) *English Elements*, Band 1, Lehr- und Arbeitsbuch, mit 2 Audio-CDs. München: Hueber.
- Tabaglio, Carla (2011) *Il tedesco nelle scuole e nelle università italiane: una lingua in estinzione?* („Deutsch an italienischen Schulen und Hochschulen: Eine im Aussterben befindliche Sprache?“) [https://www.sz.europa-uni.de/de/lektorate/italienisch/Workshop\\_Ital/altri\\_materiali/tedescoinestinzione.pdf](https://www.sz.europa-uni.de/de/lektorate/italienisch/Workshop_Ital/altri_materiali/tedescoinestinzione.pdf) (zuletzt abgerufen am 3.12.2015).

## Kurzbiographie

Federica Ricci Garotti (f.riccigarotti@lett.unitn.it), Professorin für deutsche Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik im Studiengang „Moderne Fremdsprachen“ Universität Trento, Italien. Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache, bilingualer Unterricht (CLIL), pragmatische Analyse von Werbetexten, germanische Sprachminderheiten. Neuere Veröffentlichungen: 2014: Stellung und Probleme der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht, *I quaderni della ricerca*. Torino: Loescher, S. 133-142. 2013: *L'acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mocheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza*. („Der Erwerb von Deutsch als Fremdsprache für bilinguale Kinder der Berstolerischen Minderheit“). Trento: Labirinti.

**Schlüsselwörter:** Deutsch in Italien, Beliebtheit des Deutschen, studienvorbereitender Deutschunterricht, Interaktion im Unterricht