



universität
wien

Diplomarbeit / Diploma Thesis

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Italienisch-Spanische Interkomprehension“

Studie zum passiven Sprachverständnis des Spanischen und
Italienischen anhand Italianisten und Hispanisten

verfasst von / submitted by

Amélie Fuchs

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the
requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 350 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium
UF Italienisch
UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Gualtiero Boaglio

Danksagung

Zunächst gebührt mein Dank meinem Betreuer ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Boaglio für seine ausgezeichnete Betreuung und dafür, dass er sich für Fragen meinerseits stets Zeit genommen hat.

Außerdem möchte ich mich auch bei allen Spanisch- und Italienisch - StudentInnen bedanken, die sich die Zeit genommen haben, um bei meiner Studie mitzumachen.

Ganz besonders möchte ich meinen Eltern Danke sagen, nicht zuletzt für die Ermöglichung und finanzielle Unterstützung meines Studiums, aber auch, weil sie stets ein offenes Ohr für mich hatten und mir immer Mut machten, wenn ich eine Prüfung vor mir hatte. Ebenso bedanken möchte ich mich bei meinem Freund Thomas, der mir mit aufmunternden Worten, Geduld und Verständnis stets zur Seite stand. Zu allerletzt möchte ich mich bei meinen Freundinnen und Freunden bedanken, die die gemeinsame Studienzeit zu etwas Besonderem gemacht haben.

...“ Die konsequente Nutzung der Verwandtschaft oder Ähnlichkeit zwischen Sprachen ist ein bisher kaum genutztes Reservoir für einen leichteren Zugang zur Vielsprachigkeit...“

Horst G. Klein, Tilbert Stegmann

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Interkomprehension.....	4
2.1. Entstehung der Interkomprehension.....	6
2.2. Disziplinen, die sich mit Interkomprehension beschäftigen.....	7
2.3. Multilingualismus, ein Vorteil für Europa	9
2.4. Exkurs: Multilingualismus am Beispiel Europa und Österreich.....	10
2.5. Länder, die in ihren Bildungssystemen Mehrsprachigkeit enthalten.....	12
3. Die Sprachsysteme.....	16
3.1. Das italienische Sprachsystem.....	17
3.2. Das spanische Sprachsystem.....	21
3.3. Vergleich des italienischen und spanischen Sprachsystems.....	25
4. Beschreibung der Studie.....	29
4.1. Forschungsinteresse.....	29
4.2. Sprachwissenschaftliche Kriterien der Studie.....	30
4.3. Aufbau der Studie	36
4.4. Die Texte der Studie.....	38
4.5. Analyse der Texte der Studie.....	41
4.5.1. Erster Text.....	41
4.5.2. Zweiter Text.....	44
4.5.3. Dritter Text.....	46
4.6. Durchführung der Studie und besondere Elemente der Texte.....	49
4.6.1. Durchführung.....	49
4.6.2. Besondere Elemente der Texte.....	50
4.6.2.1. Erster Text.....	50
4.6.2.2. Zweiter Text.....	52
4.6.2.3. Dritter Text.....	53

5. Auswertung der Studie.....	56
5.1. Auswertung der Übersetzungen von Italienisch 4	59
5.1.1. Erster Text.....	59
5.1.2. Zweiter Text.....	60
5.1.3. Dritter Text	62
5.2. Auswertung der Übersetzungen von Spanisch 4	64
5.2.1. Erster Text.....	64
5.2.2. Zweiter Text.....	65
5.2.3. Dritter Text.....	66
5.3. Auswertung der Übersetzungen von Italienisch 5	68
5.3.1. Erster Text.....	68
5.3.2. Zweiter Text.....	69
5.3.3. Dritter Text.....	70
5.4. Auswertung der Übersetzungen von Spanisch 5	71
5.4.1. Erster Text.....	71
5.4.2. Zweiter Text.....	72
5.4.3. Dritter Text.....	72
5.5. Auswertung der Übersetzungen von Italienisch 6	74
5.5.1. Erster Text.....	74
5.5.2. Zweiter Text.....	74
5.5.3. Dritter Text.....	75
5.6. Auswertung der Übersetzungen von Spanisch 6	76
5.6.1. Erster Text.....	76
5.6.2. Zweiter Text.....	76
5.6.3. Dritter Text.....	77
5.7. Auswertung der Fehler.....	78
5.7.1. Italienisch 4	78
5.7.1.1. Erster Text.....	78
5.7.1.2. Zweiter Text.....	78
5.7.1.3. Dritter Text.....	78
5.7.2. Italienisch 5	79
5.7.2.1. Erster Text.....	79

5.7.2.2. Zweiter Text.....	79
5.7.2.3. Dritter Text.....	79
5.7.3. Italienisch 6.....	80
5.7.3.1. Erster Text.....	80
5.7.3.2. Zweiter Text.....	80
5.7.3.3. Dritter Text.....	80
5.7.4. Spanisch 4.....	81
5.7.4.1. Erster Text.....	81
5.7.4.2. Zweiter Text.....	81
5.7.4.3. Dritter Text.....	81
5.7.5. Spanisch 5.....	82
5.7.5.1. Erster Text.....	82
5.7.5.2. Zweiter Text.....	82
5.7.5.3. Dritter Text.....	82
5.7.6. Spanisch 6.....	82
5.7.6.1. Erster Text.....	82
5.7.6.2. Zweiter Text.....	82
5.7.6.3. Dritter Text.....	82
5.8. Fehleranalyse.....	83
5.8.1. Italienisch, 1. Text.....	83
5.8.2. Italienisch, 2. Text.....	85
5.8.3. Italienisch, 3. Text.....	86
5.8.4. Spanisch, 1. Text.....	86
5.8.5. Spanisch, 2. Text.....	88
5.8.6. Spanisch 3. Text.....	88
5.9. Die häufigsten Fehler der Italienisch- und Spanisch - TeilnehmerInnen.....	90
5.9.1 Erster Text.....	90
5.9.3. Zweiter Text.....	91
5.9.3. Dritter Text.....	92
5.10. Auswertung der Einstiegsfragen der Studie.....	99
5.10.1. Italienisch 4.....	94

5.10.2. Italienisch 5.....	94
5.10.3. Italienisch 6.....	94
5.10.4. Die Ergebnisse insgesamt aller Italienisch-Sprachkurse.....	95
5.10.5 Spanisch 4.....	96
5.10.6. Spanisch 5.....	96
5.10.7. Spanisch 6.....	96
5.10.8. Die Ergebnisse insgesamt aller Spanisch-Sprachkurse.....	97
5.10.9. Die Ergebnisse insgesamt von Italienisch und Spanisch.....	98
5.11. Abschlussreflexion der Studie	99
6. Sprachenlernen durch Interkomprehension.....	103
6.1. Der Spracherwerb.....	105
6.2. Sprachenlernen durch Interkomprehension.....	108
6.2.1. Die Erwerbshypothesen	108
6.3. Sprachenlernen durch Interkomprehension.....	111
6.3.1. Ein möglicher Ansatz.....	111
6.4. Besonderheiten beim Lernen und Anwenden verwandter Sprachen.....	117
6.5. Durchgeführte Projekte zur Mehrsprachigkeit und Interkomprehension	121
6.6. Exkurs: interkulturelle Sprachdidaktik.....	123
7. Conclusio.....	126
8. Anhang: Riassunto in Italiano.....	129
9.Literaturverzeichnis.....	143
9.1.Verzeichnis der verwendeten Internetseiten.....	146
9.2. Bilderverzeichnis.....	146
10. Anhang Excel-Datenbank.....	147
10.1. Italienisch.....	147
10.2. Spanisch.....	148

1. Einleitung

Wie der Titel schon sagt, „Italienisch - Spanische Interkomprehension; Studie zum passiven Sprachverständnis des Spanischen und Italienischen anhand Italianisten und Hispanisten“ behandelt diese Arbeit die Frage, ob Italienisch-StudentInnen spanische Texte nur anhand ihrer Italienisch-Kenntnisse verstehen und umgekehrt, ob Spanisch-StudentInnen italienische Texte nur mit ihren Spanisch-Kenntnissen verstehen.

Die Studie wurde am Institut für Romanistik (Universität Wien) durchgeführt und wurde so angelegt, dass die StudentInnen von den Sprachkursen 4,5, und 6 jeweils drei Texte übersetzen mussten.

Aber zunächst einmal zu den Forschungsfragen dieser Arbeit, denn so ist es besser erkenntlich, was ich bei der Studie genau testen wollte, und was die Konsequenzen dieser Studie sind; die erste Forschungsfrage behandelt rein die Durchführung der Studie:

- Inwiefern ist es Italienisch-SprecherInnen möglich anhand ihrer Italienisch-Sprachkenntnissen den Sinn von spanischen Lesetexten global zu erfassen
- Des Weiteren, um auch die andere Seite zu untersuchen, inwiefern ist es Spanisch-SprecherInnen möglich, anhand ihrer Spanisch-Sprachkenntnisse den Sinn von italienischen Lesetexten ebenfalls global zu erfassen

Mit der Auswertung der Studie, werden in dieser Arbeit als weiterer Teil der Forschungsfrage folgende Überlegungen in Betracht gezogen:

Wie würde ein möglicher linguistisch - didaktischer Lehransatz aussehen, Italienisch und Spanisch-SprecherInnen so zu instruieren, sodass sie nur mit ihren Italienisch - oder Spanisch-Kenntnissen (und somit romanischen Kenntnissen) spanische oder italienische Texte besser und ohne Schwierigkeiten verstehen (also die jeweils andere Sprache)? Des Weiteren, welche Methode würde infrage kommen, Italienisch- oder Spanisch-SprecherInnen klar zu machen, was sie schon bereits intuitiv über die jeweils andere Sprache wissen und wie sie mit diesem passiven Wissen in kurzer Zeit einen aktiven Gebrauch der jeweils anderen Sprache machen?

In dieser Arbeit geht es nun zuerst darum, mit der Studie zu prüfen, ob und wie gut Interkomprehension zwischen Italienisch und Spanisch möglich ist und des Weiteren wird anhand der Ergebnisse überlegt, welche Erwerbshypothesen infrage kommen würden, sodass Italienisch-SprecherInnen ihr passives Spanisch-Sprachwissen erweitern und somit noch mehr Texte verstehen können und umgekehrt, dass Spanisch-SprecherInnen ihr passives Italienisch-Sprachwissen erweitern, um italienische Texte besser zu verstehen.

Aber rein beim passiven Verständnis soll es nicht bleiben, denn da die italienische Sprache mit der Spanischen sehr viel gemeinsam hat, soll auch der Frage nachgegangen werden, welche Erwerbshypothesen infrage kommen, sodass Italienisch oder Spanisch-SprecherInnen mit ihrem passiven Wissen (das größer ist, als man für möglich hält) in kurzer Zeit Italienisch oder Spanisch auch aktiv benutzen können.

Diese Arbeit ist nun so aufgebaut, dass im ersten Kapitel einmal erklärt wird, was Interkomprehension überhaupt ist, womit sich Interkomprehension beschäftigt und warum gerade in Europa Interkomprehension die Chance wäre, um mehrere Sprachen zu sprechen und infolge sollen noch ein paar Länder genannt werden, in denen Interkomprehension oder Multilingualismus im Bildungssystem ein fester Bestandteil ist.

Im nächsten Kapitel werden dann die Sprachsysteme erklärt, also das Sprachsystem des Italienischen und das Sprachsystem des Spanischen, auch wird erwähnt, welche Unterschiede sie haben und welche Gemeinsamkeiten.

Dann, als drittes Kapitel folgt die Beschreibung der Studie, also wie die Übersetzungstexte konstruiert wurden, welche Überlegungen getroffen werden mussten, um diese Studie überhaupt zu erstellen, nach welchen Kriterien die Studie erstellt wurde, welcher Schwierigkeitsgrad in puncto Wortschatz den TeilnehmerInnen zugemutet werden konnte, etc.

Nach der Beschreibung der Studie folgt natürlich die Auswertung. Die Auswertung ist so konstruiert, dass zunächst die Ergebnisse aller Sprachgruppen einzeln präsentiert werden und auch dann des Weiteren beschrieben wird, wie die Italienisch und Spanisch-StudentInnen im Gesamten abgeschnitten haben, und welche Gruppe besser abgeschnitten hat.

Nach der Auswertung der Übersetzungstexte wird noch auf die „Einstiegsfragen“ der Studie eingegangen, also allgemeine Fragen zu Interkomprehension und Mehrsprachigkeit, die die TeilnehmerInnen mit „ja“ oder „nein“ beantworten mussten. Mit diesen Fragen soll erschlossen werden, wie die TeilnehmerInnen überhaupt zu Interkomprehension oder Mehrsprachigkeit stehen und ob sie es als Hindernis oder als Vorteil betrachten, zwei oder mehr ähnliche Sprachen zu lernen.

Nach der Beschreibung und Auswertung der Studie stehen die Erwerbshypothesen im Mittelpunkt, also, wie schon erwähnt, soll abgehandelt werden, welche Erwerbshypothesen infrage kommen, sodass Italienisch und Spanisch-SprecherInnen mit ihrem passiven Wissen in kurzer Zeit einen aktiven Gebrauch der jeweils anderen Sprache machen können. Bevor es aber in diesem Kapitel zu den Erwerbshypothesen kommt, wird zuallererst beschrieben, wie der Mensch überhaupt Sprache lernt, und wie das mit der Zweit oder Fremdsprache aussieht. Nach dem Hauptteil dieses Kapitels, also nach den Erwerbshypothesen werden noch die Besonderheiten beim Lernen verwandter Sprachen erwähnt, und auch welche Projekte zu Interkomprehension bereits gemacht wurden. Als Schlussteil des letzten Kapitels wird noch auf interkulturelle Sprachdidaktik eingegangen, denn auch bei der Interkomprehension darf beim Sprachenlernen nicht nur auf grammatische oder lexikalische Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der Sprachen eingegangen werden, auch bei der Interkomprehension muss auf die kulturellen Aspekte des Landes der Zielsprache eingegangen werden.

Die letzten Kapitel sind dann noch die Conclusio, in der alles noch einmal zusammengefasst wird und ein Ausblick gegeben wird, welche Rolle Interkomprehension in der Zukunft haben könnte und im letzten Teil, im Riassunto italiano wird diese Arbeit auf Italienisch noch einmal zusammengefasst.

2. Interkomprehension

In diesem Kapitel soll nun genauer definiert werden, was Interkomprehension bedeutet, und des Weiteren werden einige linguistische Disziplinen vorgestellt, die zu Fragestellungen und Ergebnissen der Interkomprehensionsforschung beigetragen haben und beitragen können. Am Ende dieses Kapitels werden noch Länder vorgestellt, in denen bereits Interkomprehension oder Mehrsprachigkeit in den Schulen gang und gäbe ist. Wie Horst G. Klein und Dorothea Rutke in ihrem Buch „*Forschungen zur europäischen Interkomprehension*“ sagen, existiert Interkomprehension in mehr Sprachfamilien als man denkt, so wird z.B. in den skandinavischen Ländern bereits bei wissenschaftlichen Kongressen auf Interkomprehension gesetzt, wenn es um das rezeptive Hörverstehen geht, indem diese Kongresse auf dänisch, norwegisch und schwedisch ablaufen. Auch in der arabischen Welt kann man sich bestens der Interkomprehension bedienen, wenn man sich auf das Koranarabische stützt, das alle arabischen Idiome gemein haben. Sogar in China und Japan ist man bemüht, die Interkomprehension bezüglich der Ähnlichkeiten der Schriftsysteme zu nutzen. (Horst / Rutke 2004:15)

Zunächst aber einmal zur Definition der Interkomprehension; Die Interkomprehensionsforschung ist eine ausgesprochen junge Disziplin und Sabine Stoye definiert diese folgendermaßen: *“Sehen wir im folgenden die Interkomprehension als eine Art, den Sprachen der Anderen Aufmerksamkeit zu schenken an.”* (Stoye 2000:1) Der Sprachwissenschaftler Horst G. Klein sagt bezüglich einer Definition Folgendes: *“Der Begriff der Interkomprehension, definiert als die „Fähigkeit, in einer Gruppe von Sprachen, die einen gemeinsamen Ursprung haben, kommunizieren zu können.“* (Klein / Stegmann 1999:7)

Die Interkomprehension wird von vielen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen untersucht, wie z.B. der Psycholinguistik, Soziolinguistik, Kontaktlinguistik, Fremdsprachenlinguistik, uvm. Da diese aber von so vielen Wissenschaftsdisziplinen untersucht wird, hat sich speziell für die Interkomprehension noch kein eigener Gegenstandsbereich herausgebildet: *„Dieses Nebeneinander von Konstrukten und Theorien bedarf einer zusammenführenden Evaluierung, um Inter-disziplinarität zu erreichen, also Interkomprehension als eigenen Gegenstandsbereich konstituieren zu können. Interdisziplinarität bedeutet nicht, lediglich Korrelation zwischen sprachlichen und*

anderen Beschreibungsaspekten herzustellen, sondern eine eigenständige Beschreibung zu erreichen, die als integrative Modellbildung bezeichnet werden kann.“ (Stoye 2000:2)

Demnach lässt sich nun Folgendes für die Interkomprehension festhalten: Der Grundsatz der Interkomprehension ist es, Sprachen, die denselben Ursprung haben, miteinander in Beziehung zu bringen und somit geht es darum, Sprachen mit denselben Wurzeln miteinander vergleichbar zu machen. Warum die Interkomprehension eine junge Wissenschaftsdisziplin ist, liegt daran, dass man lange Zeit die Romanistik, Slawistik, oder andere Sprachfamilien in Einzelphilologien aufgeteilt hat, und für jede Sprache einzeln geforscht hat, aber die einzelnen Sprachen einer Sprachfamilie zu wenig in Verbindung gebracht hat: *“Der zweite Weltkrieg und seine weiteren Folgen haben sowohl für die europäische Region als auch für die gesamte westliche Hemisphäre die Notwendigkeit einer Verstärkung der linguistischen Ausbildung in den USA hervorgerufen...Doch die Erkenntnisrestriktion lag streng methodisch auf der Eigenständigkeit eines jeden beschriebenen Idioms.“ (Klein / Rutke 2004:16)*

Sabine Stoye sagt zu diese Aufteilung in Einzelphilologien Folgendes: *“ Die Fragmentierung der Romanistik in Einzelphilologien hat eine Entsprechung auf allgemeinwissenschaftlicher Ebene in den „immer noch starr praktizierten Fächergrenzen der alten Philologien, die nicht selten eher als Orientierungslinie genutzt werden, als die prinzipiell interdisziplinären Ansätze in der modernen Linguistik...Dem entgegen ist die Interkomprehensionsforschung von ihrem Erkenntnisinteresse her interdisziplinär und aufgrund dessen „gezwungen“, die Fächergrenzen der Einzelphilologien zu überschreiten.“ (Stoye, 2000:4)*

Dem zur Folge ist z.B. was die Romanistik betrifft, der gesamtromanische Kontext ganz besonders von Bedeutung für die Interkomprehension, oder z.B. für die Slavistik der gesamtslavische Kontext. Somit, wenn dieser „Gesamtkontext“ ein besonders zentraler Punkt der Interkomprehension ist, ergeben sich daraus zwei weitere wichtige Punkte: Multilingualität und interkulturelle Identität. Multilingualität würde im Zusammenhang mit der Interkomprehension bedeuten, dass man sich die syntaktischen, morphologischen und semantischen Ähnlichkeiten zu Nutze macht, um so viele Sprachen wie möglich einer Sprachfamilie zu verstehen und schließlich auch aktiv sprechen zu können. Interkulturelle Identität würde wiederum bedeuten, wie z.B. bei den romanischen Ländern, dass man die Geschichte eines Landes nicht nur isoliert betrachtet, sondern auch das beachtet, was man historisch gemeinsam hat (bei den romanischen Ländern z.B. das römische Reich), aber auch kulturell.

2.1. Entstehung der Interkomprehension

Einen sehr wichtigen Schritt für die Interkomprehensionsforschung machte der bereits erwähnte Sprachwissenschaftler Horst G. Klein, aber auch Arbeiten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik oder Psycholinguistik oder andere Forschungsfelder gaben und geben wichtige Impulse und Erkenntnisse was die Interkomprehension betrifft: *“Letztlich ist die gesamte historische Sprachwissenschaft, auch generativistisch-komparatistische Deskriptionen und die Kontrastive Linguistik als Vorläufer der Interkomprehensionsforschung zu werten.”* (Klein / Stegmann 1999:9)

Aber nicht nur die historische Sprachwissenschaft oder generativistisch-komparatistische Deskriptionen sind Vorläufer der Interkomprehension, viel mehr Forschungsgebiete beschäftigten sich mit Interkomprehension, ohne diese jedoch als eigenen Forschungsgegenstand anzusehen:

“Gebiete wie Sprachwandelforschung, Dialektologie, Soziolinguistik, Sprachkontakt- und Sprachkonfliktforschung, Sprachpolitik, kontrastive Linguistik, sowie komparatistisch-dialinguistische Ansätze haben sich mit den „Gründen für die Abnahme an Interkomprehensionsfähigkeit“ beschäftigt, allerdings zumeist ohne Fragestellungen nach dem Wesen der Interkomprehension in den Mittelpunkt zu stellen. Dennoch implizieren die Ergebnisse vielfach Grundlagen der Interkomprehensionsforschung – diese müssen lediglich axiomatisiert werden, um mithilfe der (anzupassenden) Methoden angrenzender linguistischer Gebiete den Desiderata der Interkomprehensionsforschung begegnen zu können.” (Stoye 2000:13)

Mit diesen beiden Zitaten von Horst G. Klein und Sabine Stoye, soll nun auf die einzelnen Disziplinen eingegangen werden, die zur Interkomprehensionsforschung viel beigetragen haben, oder noch immer Einiges beitragen.

2.2. Disziplinen, die sich mit Interkomprehension beschäftigen

Komparatistik

Die Komparatistik widmet sich dem Vergleich von Einzelsprachen und dies kann der Interkomprehension nutzen, indem sie betont, wie sich ein Konzept einer Sprachfamilie in den einzelnen Sprachen dieser Familie ausgeprägt ist (z.B. Vergleich der romanischen Sprachen).

Sprachtypologie

Sprachtypologie fragt nach der Diversität von Sprachen, nach der Variabilität ihrer linguistischen Strukturen. Sie untersucht die Aufbaukriterien, die eine Sprache charakterisieren und stellt damit eine empirische Basis für die Universalienforschung...Dies legt die Vermutung nahe, die Interkomprehension könnte mittels Methodenreflexion ausgehend vom Inventar der Sprachtypologie zu eigenen (didaktischen) Methoden und Modellen gelangen. (Sabine Stoye 2000:27)

Universalienforschung

Die Universalienforschung ist eine Disziplin, die sich der Erforschung sprachlichen Universalien widmet, sprich Eigenschaften, die Sprachen gemeinsam haben:

“Fragen nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden (morpho-)syntaktischer Strukturen der romanischen Sprachen müssen in der Interkomprehensionsforschung jedoch immer vor dem Hintergrund möglichen Transfers gestellt werden - „ Je tiefer man vorstößt, desto deutlicher tritt einem die enge Verwandtschaft der romanischen Sprachen vor Augen, zugleich aber auch deren Individualität, die in profilbedingten Abweichungen besteht.“ (Horst G. Klein / Till Stegmann 1999:117)

Kontrastive Linguistik

Die kontrastive Linguistik vergleicht zwei oder mehr Sprachsysteme bezüglich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede, und dies kann auf allen Sprachebenen geschehen wie z.B. Phonologie, Morphologie, Syntax, etc. Die Fremdsprachendidaktik macht sich die kontrastive Linguistik so zu Nutze, indem man den Lernenden gezielt den Kontrast von zwei Sprachen darstellt. Demnach, wenn man das Lernen von Sprachen aus Sichtweise der Interkomprehension betrachtet, so kann es auch hier von Nutzen sein, Lernenden gezielt die Unterschiede von zwei Sprachen darzustellen.

Sprachklassifikation

Da es in der Sprachklassifikation darum geht, genetische und typologische Merkmale einer Sprache zusammenzufassen, kann man die Sprachklassifikation so nutzen, um z.B. die bestmögliche Kombination für einen Parallelspracherwerb ausfindig zu machen.

Interferenz-Forschung

Interferenz ist die Einwirkung einer Sprache auf eine andere. Dies könnte bei nah verwandten Sprachen, wie z.B. den romanischen Sprachen zunächst als problematisch erachtet werden:

„Faux amis werden als eine der Interkomprehension und dem parallelen Erwerb mehrerer Fremdsprachen nahverwandter Sprachen äußerst hinderliche Erscheinung angesehen, insbesondere, wenn es um kontrastierendes Lernen geht...“...Für den Erwerb rezeptiver Kompetenzen in einer oder mehreren Sprachen bergen Interferenzrisiken aber bei weitem nicht die gleiche Dramatik, wie für den Erwerb produktiver Kompetenzen; sie bilden im Gegenteil ein Potential und können – entsprechende didaktische Stützung vorausgesetzt – den Lernprozess positiv beeinflussen.“ (Sabine Stoye 2000: 41)

Internationalismenforschung

Wie der Name schon sagt, die Internationalismenforschung beschäftigt sich mit Wörtern, die in mehreren Sprachen mit gleicher oder ähnlicher Herkunft vorhanden sind. Diese Wörter werden unter anderem auch ähnlich geschrieben und gesprochen, sodass sie auch in anderen Sprachen verständlich sind. Dies ist auch für die Interkomprehension von großem Nutzen, denn diese führt eine Auswertung dieser Gemeinsamkeiten durch, um lexikalische und grammatische Systeme miteinander zu vernetzen und darauf knüpfen auch die Teildisziplinen Interlexikologie (Verwandtschaft in puncto Wortschatz bei nahverwandten Sprachen, oder z.B. europäischen Sprachen), Intermorphologie (Wortbildungsmuster bei verwandten Sprachen, z.B. europäischen Sprachen), Interphraseologie (Gemeinsamkeiten von Redensarten und Sprichwörtern verwandter Sprachen, oder z.B. europäischen Sprachen) an.

Psycholinguistik

Da sich die Psycholinguistik mit dem menschlichen Spracherwerb beschäftigt, aber auch mit dem Zweit / Dritt etc.- Spracherwerb beschäftigt, ist auch sie für die Interkomprehension von großer Bedeutung, denn wenn es um den Erwerb von mehreren Sprachen einer Sprachfamilie geht (Multilingualismus), so bedient sich die Interkomprehension auch der Erkenntnisse der Psycholinguistik.

2.3. Multilingualismus, ein Vorteil für Europa ?

Um Mehrsprachigkeit in Europa zu forcieren, würden besonders die romanischen Sprachen infrage kommen, aufgrund ihrer syntaktischen, morphologischen und semantischen Ähnlichkeiten:

“Die Romanistik bietet beste Voraussetzungen für schlüssige Konzepte zur Ausbildung einer den Prinzipien von Bologna folgenden europäischen Mehrsprachigkeit möglichst vieler Europäer. Damit kommt in eine Schlüsselrolle für die Entwicklung einer gemeinsamen europäischen Identität zu. Die Sprachen - und kulturübergreifende Perspektive der Romanistik bietet vielfältige Ansätze für eine im Wortsinne europäische Kulturwissenschaft. Die ihr innewohnende Mehrkulturalität bildet einen konstitutiven Faktor für eine neue Lernkultur, nicht nur im Rahmen des schulischen und universitären Fremdsprachenunterrichts, sondern auch für das lebenslange Lernen insgesamt.“

(Christina Reissner 2011 181)

Dies gilt jedoch nicht nur für die romanischen Sprachen, sondern gleichermaßen auch für die slawischen Sprachen, skandinavischen Sprachen und außerhalb von Europa den arabischen Idiomen.

Ein jedoch sehr häufiges Gerücht ist jedoch, ob Mehrsprachigkeit Kompetenzmängel mit sich bringt, da man diesbezüglich z.B. sofort an sogenannte faux amis denkt: *“Überall dort, wo Mehrsprachigkeit als Normalfall angesehen wird, kann man eine solche Argumentation kaum verstehen, fördert doch Mehrsprachigkeit die Kommunikation und ist damit ein soziales Postulat, auf das es im menschlichen Miteinander ankommt. Die vermutlich einsprachigen Länder tun sich schwer mit einem solchen Anspruch. ...Spricht man mehrere Sprachen, so spricht man keine „wirklich richtig“, ist das pejorisierende Standardargument, Mehrsprachigkeit wird hier als Anzeichen für Defizite gewertet.“* (Klein / Rutke 2004:23)

Um diesem Argument entgegenzutreten, darf Folgendes erwähnt werden: wie bei vielen anderen Fähigkeiten gilt auch bei den Sprachen: umso öfter und intensiver man sich mit etwas beschäftigt, desto besser dringt man in die Materie ein und desto besser lernt man und ist empfänglicher für neue und ähnliche Inhalte.

2.4. Exkurs: Multilingualismus am Beispiel Europa und Österreich

Wenn man die derzeitige Situation des Arbeitsmarktes, der Mobilität, der Wirtschaft, der Technik, etc. betrachtet, dann sind wir so vernetzt wie noch nie, die Welt ist zu einem globalen Dorf geworden. Natürlich ist es noch immer so, dass Englisch der Vorreiter aller Sprachen ist und man „nur“ mit Englisch sich bestens verständigen kann, was aber nicht heißen soll, dass man eine Sprachenvielfalt wie wir es in Europa haben außer Acht lassen soll, denn schließlich ist eine derartige Sprachenvielfalt ein einzigartiges kulturelles Erbe. Demnach soll in einem geeinten Europa der Sprachenvielfalt große Bedeutung zugemessen werden, denn schließlich sind es eben viele verschiedene Kulturen und viele verschiedene Länder, die ein sogenanntes geeintes Europa ausmachen: *“Das Verstehen der Sprachen der Anderen erleichtert den Zugang zu ihrer Kultur dem Fremdsprachenunterricht kommt hier eine Schlüsselfunktion zu, die ihm traditionell nicht immer beigemessen wurde. Die Vermittlung von Fremdsprachen steht damit zudem in engem Zusammenhang mit den soziokulturellen Bedingungsfeldern des Spracherwerbs in der heutigen Gesellschaft. Mit seiner sprachen- und kulturübergreifende Perspektive trägt das Mehrsprachenlernen wesentlich zur Entwicklung einer gemeinsamen europäischen Identität bei, die die reichhaltigen nationalen Traditionen ebenso wie die mannigfaltigen sprachlichen und kulturellen Werte Europas in sich vereint.“* (Christina Reisner 2011:182) Dass also Sprachenpolitik einiges zur europäischen Mehrsprachigkeit beitragen kann, steht außer Zweifel. Man muss auch der europäischen Union hoch anrechnen, dass ein Projekt, wie ein europäischer Referenzrahmen zustande gekommen ist, dass man diesbezüglich einheitliche sprachliche Niveaustufen festgelegt hat (A1-C2) und somit Lehrbücher geschaffen wurden, die sich nach diesen Rahmenbedingungen richten. Die Politik kann Denkansätze und Einstellungen der Bevölkerung sehr wohl steuern und wenn die europäische Politik sich noch mehr dessen bewusst ist, wie wichtig die Mehrsprachigkeit in Europa ist und Projekte und Lehrpläne an Schulen, Universitäten und

generell Bildungsinstitutionen einrichtet, dann kommt dies natürlich auch bei der Bevölkerung an und so könnte Mehrsprachigkeit noch mehr forciert werden. Aber auch Minderheitensprachen dürfen gegenüber dominanten Sprachen nicht außer Acht gelassen werden, denn schließlich sind sie genauso Kulturgut Europas: *“The concept of positive discrimination: that minorities, largely independent of the number of speakers, are provided the same opportunities for promotion as the dominant language group in order to become integrated in socio-political and economic life.”* (Kischel / Nelde 2011:30) Sprache ist aber auch unweigerlich mit Ideologie verbunden. Sprache wurde schon immer und wird weiterhin politisch instrumentalisiert. Dies lässt sich auch sehr gut bei den derzeitigen politischen Debatten in Österreich bezüglich der „Deutschklassen“ feststellen, die die Regierung im Schuljahr 2018 eingerichtet hat. Diese „Deutschklassen“ wurden eingerichtet, da es einen hohen Bevölkerungsanteil gibt, der Deutsch nicht als Muttersprache hat und dementsprechend oft Defizite bemerkbar sind. Natürlich muss forciert werden, dass dieser Bevölkerungsanteil so gut wie möglich die deutsche Sprache erlernt und, dass alles Nötige getan wird, um diesen Defiziten entgegenzuwirken. Allerdings möchte ich auf etwas ganz anderes hinaus: Was z.B. Österreich anbelangt, so haben wir einen hohen Bevölkerungsanteil von Menschen mit türkischer Mutter - oder Zweitsprache, Menschen mit Sprachen aus dem Balkan, durch die Flüchtlingswelle sind nun Sprachen wie Arabisch, Farsi, etc. dazugekommen. Aber, wenn man die derzeitige Regierung betrachtet, dann wird nicht sonderlich viel für Multikulturalität und Sprachenvielfalt getan und dies führt zum Dilemma, dass Sprache politisch instrumentalisiert wird. Natürlich steht außer Frage, dass der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund so gut wie möglich die deutsche Sprache erlernen soll, aber es stellt sich auch die Frage, warum überhaupt keine Anreize geboten werden, Sprachen wie Arabisch, Türkisch, Sprachen des Balkans, etc. anzubieten, nämlich für die österreichische Bevölkerung. Denn schließlich spricht eine hohe Anzahl von Menschen in Österreich z.B. Türkisch und somit kann man sagen, dass die türkische Sprache in Österreich präsenter denn je ist. Nichtsdestotrotz möchte wahrscheinlich die Mehrheit der ÖsterreicherInnen eine Sprache wie Türkisch, Arabisch, Bosnisch, etc. nicht lernen, obwohl diese Sprachen in Österreich durch die Migrationsbewegungen tagtäglich und von vielen SprecherInnen gesprochen werden. Hier mag nun wirklich die Politik Schuld haben, da derzeit eher eine nationalistische Politik betrieben wird, die ähnlich wie Donald Trump mit „Österreich first“ agiert und die Sprachen der MigrantInnen nicht als wichtig erachtet, da Sprachen aus ärmeren Ländern unter anderem auch weniger Prestige haben, als eine

Sprache eines wohlhabenden, international angesehenen Landes. Vielleicht spielt auch die Angst eine Rolle, die von der Regierung geschürt wird, dass die deutsche Sprache, und österreichische Bräuche verloren gehen, wenn man eine Politik betreibt, die Multikulturalität und Sprachenvielfalt fördert. Sprachen wie Türkisch, Arabisch, Balkansprachen, etc. werden in Österreich oder in anderen europäischen Ländern täglich gesprochen, diese SprecherInnen haben auch oft die Staatsbürgerschaft und sind eben zweisprachig aufgewachsen. Somit: da die BürgerInnen mit Migrationshintergrund nun in Europa leben und ihre Sprachen „mitgebracht“ haben und diese BürgerInnen somit auch ein Teil von Europa geworden sind, warum bietet man nicht auch verstärkt diese Sprachen an, da diese Sprachen ebenfalls Teil von Europa geworden sind ? Diesbezüglich ist noch viel Überzeugungsarbeit zu leisten.

2.5. Länder, die in ihren Bildungssystemen Mehrsprachigkeit enthalten

Zum Schluss dieses Kapitels möchte ich noch auf Länder eingehen, die in ihrem Bildungssystem bereits auf Mehrsprachigkeit setzen.

Belgien

In Belgien werden die Sprachen Niederländisch, Deutsch und Französisch gesprochen. Das Schulsystem ist grundsätzlich bilingual, und die SchülerInnen im frankophonen Gebiet lernen zunächst in den Grundschuljahren Niederländisch oder Deutsch und die SchülerInnen des niederlandophonen Teils lernen Französisch. Dann, in der Unterstufe, werden für die niederlandophonen SchülerInnen Englisch und Französisch Pflichtfächer, während die frankophonen SchülerInnen zunächst eine erste Sprache wählen (Niederländisch, Englisch, oder Deutsch) und dann zusätzlich eine zweite (Spanisch, Italienisch, oder Arabisch). (Sabine Stoye 2000:58)

Schweiz

In der Schweiz sind die Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. In der Schweiz gibt es 26 unterschiedliche Schulsysteme, deren Aufgabe unter anderem darin besteht, die linguistische Integrität der jeweiligen Region zu stützen. Die Unterrichtssprache richtet sich nach der jeweiligen Region; Im Kindergarten werden keine Fremdsprachen vermittelt. Ab Klasse 5 wird eine der Nationalsprachen als zusätzliche Sprache unterrichtet, ab Klasse 7 eine weitere Sprache gewählt, beispielsweise Englisch oder Italienisch. (Sabine Stoye 2000:161)

Spanien

In Spaniens Regelschulen lernt man in der Pflichtschulzeit eine Fremdsprache. In der sechsten Klasse wählen die SchülerInnen entweder Englisch oder Französisch und diese gewählte Sprache wird bis zur zehnten Klasse unterrichtet. Danach kommt als zweite Sprache Französisch, Englisch, Deutsch, Italienisch oder Portugiesisch hinzu, das fällt aber nicht mehr in die allgemeine Schulpflicht. Im Baskenland jedoch, gibt es drei Modelle bilingualen Unterrichts: Entweder findet der Unterricht in spanischer Sprache statt und das Baskische wird als Zweitsprache unterrichtet, oder umgekehrt, oder der Unterricht wird in beiden Sprachen gleichermaßen durchgeführt. In Katalonien wird entweder in den ersten Klassen auf Katalanisch und später hauptsächlich auf Spanisch unterrichtet, oder eben von Beginn an auf Spanisch unterrichtet und einzelne Fächer werden auf Katalanisch abgehalten. (Sabine Stoye 2000:164)

Italien

In Italien wird außer Italienisch, Deutsch, Ladinisch, Französisch und Slowenisch gesprochen. Minderheitensprachen sind die Folgenden: Albanisch, Frankoprovenzalisch, Furlanisch, Griechisch, Molisekroatisch, Katalanisch, Okzitanisch und Sardisch. In puncto Schulsystem lässt sich Folgendes sagen: Die rechtlichen Regelungen zum Schutz der eben erwähnten sprachlichen Minderheiten haben die Bildung bilingualer Schulen ermöglicht. Darüber hinaus wird Englisch oder in den entsprechenden Grenzregionen Deutsch ab der dritten Grundschulklasse als erste Fremdsprache unterrichtet und ab der 5. Klasse wird entweder Englisch, Französisch oder Deutsch angeboten. (Sabine Stoye 2000:165)

Luxemburg

Die Amtssprachen von Luxemburg sind Französisch, Deutsch und Lëtzeburgerisch. Luxemburg entlässt seine SchülerInnen mit drei Fremdsprachen aus der Schulpflicht. Im Kindergarten wird Lëtzeburgerisch gesprochen, ab dem dritten Schuljahr wird Französisch als erste Fremdsprache angeboten und ab der 5. Klasse werden Deutsch und Lëtzeburgerisch als Unterrichtssprachen eingesetzt. Englisch wird in der Unterstufe als weitere Fremdsprache eingeführt. Ab der 7. Klasse können alle möglichen Sprachen dazugelernt werden, wie z.B. Latein, Griechisch, Spanisch, etc. (Sabine Stoye 2000: 166)

Solche Daten sagen zwar nur bedingt etwas über eine hinreichende Basis für die Aufstellung einer mehrsprachigen Gesellschaft oder Politik aus: *“ Doch sie lassen sich als Anhaltspunkte dafür deuten, dass sich in multilingualen Gesellschaften demokratische Integration unter dem Vorzeichen der wechselseitigen Anerkennung sprachlich definierter Gruppenidentitäten vollzogen hat.Auch die politischen Kommunikationsräume in den genannten Ländern sind mit unterschiedlicher Ausprägung sprachlich aufgefächert. Die Existenz verschiedener Sprachgemeinschaften gelangt etwa im Bereich der öffentlich kontrollierten Medien ebenso zum Ausdruck wie auf der Ebene der politischen Institutionen.“* (Peter A. Kraus 2004:167)

Abschließend noch zu einem Projekt der Interkomprehension an der Heinrich Böll-Schule (Deutschland): Der bereits oft zitierte Sprachwissenschaftler Horst G. Klein führte ein Interkomprehensions-Projekt an der eben erwähnten Schule durch, und das Ganze sah so aus, dass 20 SchülerInnen der Jahrgangsstufen 10. und 11. Klasse einen freiwilligen Schnupperkurs für Französisch oder Spanisch machten. Voraussetzung für die Teilnahme waren 6-7 Jahre Englisch, die Unterrichtssprache Deutsch, und 4-5 Jahre die Zweitsprache (Spanisch oder Französisch). Wegen der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen wurde Deutsch als Unterrichtssprache gewählt und es ging darum, Kenntnisse in der jeweils andere Zweitsprache (Spanisch oder Französisch) nach der EuroCom-Methode zu erwerben. (Die Methode EuroCom ist ein interlinguales und interkulturelles Verfahren, entwickelt vom Sprachwissenschaftler Horst G. Klein, und bei dieser Methode geht es darum die Möglichkeiten zu nutzen, die nahverwandte Sprachen bieten, um diese eben auf rezeptive Weise zu verstehen, sodass man z.B. von Französisch auf Spanisch schließen kann).

Aus Sicht der Projektleiter, konnte man nach einem Abschlusstest bestätigen, dass die EuroCom-Methode durchaus als Unterrichtsfach für die Oberstufe realisierbar ist. Aus Sicht der SchülerInnen wurde das Projekt ebenfalls positiv eingeschätzt durch Äußerungen wie „es ist ein großartiges Gefühl, dass man so viel verstehen kann“.
(Silvia H. Klein 200:13)

Abschließend ist zu sagen, dass die fünf erwähnten Länder ein Vorbild sein können für gelebte Mehrsprachigkeit (besonders Luxemburg) und das zuletzt erwähnte Interkomprehensions-Projekt zeigt, dass man auch bei SchülerInnen ein Fach wie Interkomprehension einführen könnte, oder eben eine zweite Sprache (wie z.B. eine weitere romanische Sprache, oder eine weitere slawische Sprache) da man dadurch ebenso Mehrsprachigkeit fördern könnte.

3. Die Sprachsysteme

Der Grund, warum Interkomprehension besonders bei den romanischen Sprachen möglich ist, ist der starke Einfluss des Lateinischen. Sprachen wie z.B. Etruskisch oder germanische Einflüsse sind nach einer gewissen Zeit verschwunden, aber das Latein blieb fortwährend bestehen:

„Der Geltungsbereich der lateinischen Sprache umfasste zur Zeit seiner größten Ausdehnung fast die gesamte Westhälfte des Römischen Imperiums sowie den Donaauraum. In seinem Kerngebiet (Italien, Korsika, Sardinien, Südschweiz, Frankreich, Norden der Pyrenäenhalbinsel und Teile des Donaupraumes) sind sowohl die meisten der dort vor der Ausbreitung des Lateins vorhanden gewesenen Sprachen (Oskisch, Umbrisch, Etruskisch, Rätisch, Gallisch, Iberisch, u.a.) als auch die von der später eindringenden Germanen gesprochenen (Gotisch, Fränkisch Langobardisch) ausgestorben, d.h. irgendwann nicht mehr an die nachfolgende Generation weitergegeben worden; das Latein hingegen lebt hier in Stafettenkontinuität ununterbrochen bis heute fort. Es besteht also diachrone Identität....Eine Sprache kann erlöschen, wie das Etruskische in Italien, aber sie kann niemals eine andere werden. „Romanisch“ ist ein Unterbegriff (Hyponym) zu „lateinisch“; eine „romanisch“ genannte Sprache ist also definitionsgemäß eine „lateinische.“ (Helmut Lüdtke 2009:9)

Helmut Lüdtke zeigt hier sehr gut, dass die romanischen Sprachen durch das Latein sehr stark verbunden sind, dass es zwar zu sprachlichen Einflüssen wie z.B. von den Germanen gekommen ist, aber das Latein hat trotzdem fortwährend existiert und ist auch der Grund, warum die „verschiedenen“ romanischen Sprachen so viel gemeinsam haben und deswegen Interkomprehension möglich ist. Da es in dieser Arbeit um italienische und spanische Interkomprehension geht und demnach der Schwerpunkt bei der durchgeführten Studie auf die syntaktischen und vor allem **morphologischen** Ähnlichkeiten der beiden Sprachen gesetzt wurde, möchte ich in diesem Kapitel zunächst einmal auf die Sprachsysteme des Italienischen und Spanischen eingehen, diese einzeln erklären und danach einen Vergleich durchführen, was das italienische Sprachsystem mit dem Spanischen gemeinsam hat und was die beiden unterscheidet. Beginnen möchte ich mit dem italienischen Sprachsystem. Hinzufügen möchte ich allerdings noch, da in dieser Arbeit die Studie und Interkomprehension die eigentlichen Themen sind, wird für das Kapitel Sprachsysteme nur ein Überblick bezüglich Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegeben.

3.1. Das italienische Sprachsystem

- **Phonetik**

Nach Horst Geckeler lassen sich die italienischen Vokale folgendermaßen charakterisieren (Einführung in die italienische Sprachwissenschaft, Seite 54, Horst Geckeler, Dieter Kattenbusch) :

[i] - palatal, geschlossen (Lippen gespreizt) z.B.- mille

[e] - palatal, halb geschlossen, (gespreizt) z.B. - stesso

[ε] - palatal, halb offen, (gespreizt) z.B. - tempo

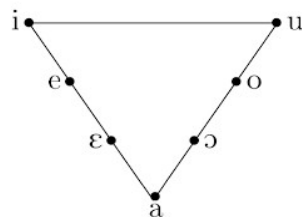
[a] - zentral, offen z.B. - mano

[ɔ] - velar, halb offen, (gerundet) z.B. - porta

[o] - velar, halb geschlossen (gerundet) z.B. - dono

[u] - velar, geschlossen (gerundet) z.B. lusso

Das Merkmal-Paar gespreizt / gerundet i- st redundant, d.h. Im Italienischen sind alle palatalen Vokale gespreizt und alle velaren gerundet. Daraus ergibt sich für das Italienische folgendes Artikulationsschema:



Die Konsonanten des Italienischen lassen sich folgendermaßen darstellen:

(Geckeler / Kattenbusch 1992:57)

	bilabial	labiodental	dental	alveolar	palatal	velar
Okklusive	p,b		t,d			k,g
Frikative		f,v	s, z		ʃ	
Nasal	m	(m̥)	n		ɲ	(ŋ)
Laterale				l	ʎ	
Vibranten				r		
Affrikaten			Ts, dz		tʃ, dʒ	

[m̥] und [ɲ] treten nur als Varianten des Phonems /n/ auf

Einen besonderen Status nehmen die Halbkonsonanten und Halbvokale ein; sie entstehen, wenn die Zunge über die für die Vokale [i] und [u] charakteristische Stellung hinaus angehoben wird und durch die Engebildung eine Reibung hervorgerufen wird. Die Halbkonsonanten [j] und [w], die stärkere Engebildung und somit Reibung aufweisen, bilden jeweils den ersten Bestandteil in steigenden Diphtongen: *piede*, *fiato*, *fuoco*

[ˈpjɛde], [ˈfjato], [ˈfwɔko] und treten intervokalisch auf: *paio* [ˈpajo]. Die Halbvokale [i] und [u] (schwächere Engebildung und Reibung) bilden den zweiten Bestandteil in fallenden Diphtongen: *mai* [ˈmai] , *causa causa* [ˈkauza]. Eine Besonderheit des Italienischen im Rahmen der romanischen Sprachen sind die Langkonsonanten (Geminaten), wobei es sich um die Längung der Artikulation eines Konsonanten handelt wie z.B. in *otto* [ˈ.otto]. Der einzige Konsonant des Italienischen, der nicht gelängt werden kann, ist das stimmhafte [z]; dagegen treten [ŋ], [ʃ], [λ], [ts] und [dz] intervokalisch immer als Geminaten auf, also: *segno* [ˈseŋno], *asciutto* [aʃˈutto], *figlia* [ˈfiλλa], *mazzo* [ˈmattso], *mazurca* [madˈdzurka]. (Geckeler /Kattenbusch 1992:58)

• Morphologie

Da das Italienische wie alle romanischen Sprachen zu den flektierenden Sprachen gehört, möchte ich in diesem Teil überblicksartig auflisten, welche sprachlichen Erscheinungen man der italienischen Morphologie zuschreiben kann und möchte mich auf die flektierenden Wortarten beschränken.

- Substantiv: Substantivparadigmen (z.B. *donna* – *donne* , *gatto* – *gatti*, *madre* – *madri*, *caffè* – *caffè*, *vivacità* – *vivacità* ; Kategorie Numerus (Singular – Plural; Kategorie Genus (Maskulinum – Femininum)
- Adjektiv: Adjektivparadigmen (*vero* – *vera*, *vivace* – *vivace*); Kategorie Numerus (Singular – Plural); Kategorie Komparation (Positiv, Komparativ, relativer Superlativ, absoluter Superlativ)
- Verb: Verbparadigmen (Typen: *cantare*, *vendere*, *aprire*, *capire*). Die Kategorie Person wird mit der Kategorie Numerus kombiniert ; Die Kategorie Tempus (Präsens, Imperfekt, etc.) ; Kategorie Modus (finit: Indikativ, Konjunktiv, Konditional, Imperativ; infinit: Infinitiv, Partizip, Gerundium): Kategorie Diathese: (Aktiv, Passiv, Reflexiv); Kategorie Genus tritt nur auf bei der Kongruenz des Partizip Perfekt z.B. *La bambina è andata in città*.

Die sog. unregelmäßigen Verben zeichnen sich durch starke lexikalische Allomorphie aus, wie z.B. das Verb „avere:

h- (ho, hai, ha....)

abb- (abbia, abbiamo, abbiate...)

avr- (avrò, avrai, avrà...)

avr- (avrei, avresti, avrebbe....)

– Pronomen:

- Personalpronomina: Kategorie Person kombiniert mit Kategorie Numerus (1. Person Sg,...) ; Kategorie Genus (Maskulinum Femininum , Neutrum); Kategorie Kasus (Nominativ, Präpositionalkasus, Akkusativ, Dativ); Kategorie Reflexivität;

- Possessivpronomen: Kategorien: Person, Numerus, Genus

– Demonstrativpronomen: Kategorie „ Distanz bezogen auf den Sprecher“, wie es Horst Geckler nennt; Kategorie Numerus (Singular – Plural); Kategorie Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum)

Was die Artikel anbelangt, gibt es im grammatischen System der italienischen Sprache eine funktionelle Einheit, d.h. Ein Morphem z.B. „maskuliner Artikel im Singular“ das je nach dem phonischen Kontext durch eine(s) von drei existierenden „kontextuellen Varianten“ (oder Allomorphen) repräsentiert wird (Geckeler / Kattenbusch 1992:72)

Da die Wortbildung in den romanischen Sprachen identisch funktioniert, möchte ich auch erwähnen, wie Derivation und Komposition im Italienischen funktioniert: *„Hier sind jeweils zwei Einzelbestandteile mit eigenständiger Bedeutung zu erkennen, die auch beide für sich allein vorkommen können, doch die Wortbedeutung der Zusammenfügung kann nicht einfach als Summe der Einzelbedeutungen aufgefasst werden: taubstumm.“* (Gabriel / Meisenburg 2007:46)

Italienisch: sord | o | mut | -a / - o (taubstumm)

Demnach kann aus der Kombination von zwei Adjektiven ein neues Adjektiv entstehen, aber durch die Zusammenfügung von Wörtern anderer Wortarten werden fast immer neue Nomina gebildet wie z.B.: lava-piatti.

In den romanischen Sprachen sind die Bestandteile, die ein Kompositum bilden oft auch durch eine Präposition verknüpft, wie z.B.: macchina da scrivere (vgl. Gabriel / Meißenburg 2007:146)

- **Syntax**

Da die Syntax in den romanischen Sprachen sehr ähnlich ist, möchte ich hier noch überblicksartig den Satzbau des Italienischen darstellen und dann anschließend im Kapitel „Vergleich des italienischen und spanischen Sprachsystems“ die Gemeinsamkeiten des Italienischen und Spanischen überblicksartig in einer Tabelle erklären. Aber zunächst einmal einen kurzen Überblick zur Satzstellung der italienischen Syntax:

Ugo picchia Lia. (Ugo schlägt Lia)
 S V O

Und wenn man das Ganze umdreht: Lia picchia Ugo.“ *Insomma, in questi enunciati italiani il verbo (V) non può occupare altro che la posizione centrale ,....la semplice sequenza delle parole è sufficiente a dirci quale elemento è il S, quale è il V e quale è l'O.“*

(Lombardi Vallauri 2007: 60) Um dies zu übersetzen: Das Verb kann nur die eine zentrale Position annehmen und auch dieser kurze Satz zeigt deutlich, welche Positionen Subjekt, Verb und Objekt einnehmen.

Das ganze geht natürlich auch komplexer:

La	mamma	di	Lia	ha picchiato	quel	ragazzo	maleducato
Det	N	Prep	N	Aux & Partizip	Det	N	Adj

' Übersetzung: (Die Mutter von Lia hat diesen unerzogenen Jungen geschlagen)

“Possiamo effettuare dei primi raggruppamenti di parole che sono più strettamente legate fra di loro. Per esempio, è evidente che di Lia è un blocco a sé rispetto a mamma, e che non c'è nessun blocco mamma di separato da Lia. Né avrebbe senso mettere Lia con ha, e raggruppare picchiato quel:“ (Lombardi Vallauri 2007:161) Um dies auf deutsch zu übersetzen: Man kann nun die Wörter individualisieren, die zusammengehören und nicht zu trennen sind wie z.B. „di Lia“ (von Lia). Auch *mamma* kann man nicht mit *di Lia* tauschen, da dies einen anderen Sinn ergeben würde und auch hätte es keinen Sinn *Lia* mit *ha* zu vertauschen, oder *quel* und *picchiato* zusammenzufügen.

3.2. Das spanische Sprachsystem

- Phonetik

Alle Wörter und Äußerungen basieren auch im Spanischen auf einem relativ kleinen Inventar von sprachlichen Lauten, die ich hier, wieder beginnend mit den Vokalen, auflisten möchte:

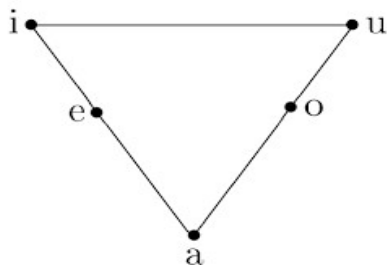
[i] - palatal, geschlossen (gespreizt) z.B.- mil

[e] - palatal, halb geschlossen, (gespreizt) z.B. - lengua

[a] - zentral, offen, (gespreizt) z.B. - mano

[o] - velar, halb geschlossen (gerundet) z.B. - dolor

[u] - velar, geschlossen (gerundet) z.B. luminoso



Typisch sind für das Spanische sind die sogenannten Gleitlaute. Gleitlaute sind weder reine Vokale noch reine Konsonanten, haben jedoch mit beiden gewissen Eigenschaften gemein und sie verbinden sich vielmehr innerhalb einer Silbe mit einem Vokal und ergeben mit diesem zusammen einen Diphtong. (Pomino / Zepp 2004:5)

Beispiele sind:

- pierna [pjerna] [j] steht vor dem Vokal
- peine [peine] [i] steht nach dem Vokal
- cuadro [kwadro] [w] steht vor dem Vokal
- aunque [aunke] [u] steht nach dem Vokal

Die Konsonanten des Spanischen:

	bilabial	labio-dental	inter-dental	apiko-dental	alveolar	post-alveolar	palatal	velar
Plosive	p,b			t,d				k,g
Frikative	β	f	θ,ð		s,z	ʃ,ʒ	ç,j	x,ɾ
Affrikaten						tʃ,dʒ		
Nasale	m	ɱ	n	ɲ	ɲ		ɲ	ŋ
Laterale			l	ɭ	l		ʎ	
Vibranten					R, r			
Gleitlaute	w						j	

• Morphologie

Wie alle anderen romanischen Sprachen, ist das Spanische ebenfalls eine flektierende Sprache und auch hier möchte ich wie beim Italienischen überblicksartig auflisten, welche sprachlichen Erscheinungen man der italienischen Morphologie zuschreiben kann und möchte mich auch hier auf die flektierenden Wortarten beschränken.

- Substantiv: Substantivparadigmen (z.B. botella – botellas , gatto – gattos, madre – madres, paraguas – paraguas, vez - veces); Kategorie Numerus (Singular – Plural; Kategorie Genus (Maskulinum – Femininum) „*Dabei fällt auf, dass ein grammatischer Inhalt häufig durch verschiedene, allerdings jedesmal in der Norm festgelegte Morpheme ausgedrückt wird. So finden wir für 'Plural' im Spanischen neben -s (casa-s, hombre-s) auch -es (rey-es, ciudad-es, israeli-és, und ø (análisis-ø).“* (Dietrich / Geckeler 2004 :80)
- Adjektiv: Adjektivparadigmen (justo – justa, libre – libre); Kategorie Numerus (Singular – Plural); Kategorie Komparation (Positiv, Komparativ, relativer Superlativ, absoluter Superlativ)
- Verb: Verbparadigmen (Typen: cantar, vender, aprir). Die Kategorie Person wird mit der Kategorie Numerus kombiniert ; Kategorie Tempus (Präsens, Imperfekt, etc); Kategorie Modus (finit: Indikativ, Konjunktiv, Konditional, Imperativ; infinit: Infinitiv, Partizip, Gerundium): Kategorie Diathese: (Aktiv, Passiv, Reflexiv); Kategorie Genus tritt nur auf bei der Kongruenz bei einem Satz im Passiv z.B. La chica es elegida por el presentador: *“Die sog. Unregelmäßigen Verben zeichnen sich durch starke lexikalische Allomorphie aus, wobei jedes Allomorph in der Sprachnorm an*

bestimmte Umgebungen, d.h. eine Kombination mit einer bestimmten Person, einem bestimmten Tempus usw. gebunden ist.“ (Dietrich / Geckeler 2004:80)

z.B. tener:

teng- (teng-o, teng-a, teng-a-s, usw)

ten- (tener, ten-e-mos, ten-ía-is, usw)

tien- (tien-es, tien-e)

tuv- (tuv-e, tuv-iste, usw)

– tend- (tend-r-ía, tend-r-emos, usw)

– Pronomen:

- Personalpronomina: Kategorie Person kombiniert mit Kategorie Numerus (1. Person Sg,...) ; Kategorie Genus (Maskulinum Femininum , Neutrum); Kategorie Kasus (Nominativ, Präpositionalkasus, Akkusativ, Dativ); Kategorie Reflexivität;

- Possessivpronomen: Kategorien: Person, Numerus, Genus

- Demonstrativpronomen: Kategorie „ Distanz bezogen auf den Sprecher“, wie es Horst Geckler nennt; Kategorie Numerus (Singular – Plural); Kategorie Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum)

Was die Artikel anbelangt, gibt es ebenfalls im grammatischen System der spanischen Sprache eine funktionelle Einheit, d.h. Ein Morphem z.B. „maskuliner Artikel im Singular“ das je nach dem phonischen Kontext durch eine(s) von drei existierenden „kontextuellen Varianten“ (oder Allomorphen) repräsentiert wird. Allerdings kennt das Spanische bedeutend weniger Artikel als das Italienische: für die maskulinen Artikel „el“ / „un“ - „los“ / „unos“ und für „feminin“ „la“ / una - „las“ „unas“.

- **Syntax**

Der Satzbau des Spanischen ist grundsätzlich derselbe wie im Italienischen und soll hier veranschaulicht werden:

Ugo golpea a Lia. (Ugo schlägt Lia)

S V O

Auch hier kann das Verb nur die eine zentrale Position annehmen.

Das Ganze geht natürlich auch hier komplexer:

La	madre	de	Lia	ha golpeado a	ese	chico	mal educato.
Det	N	Prep	N	Aux & Partizip	Det	N	Adj

' Übersetzung: (Die Mutter von Lia hat diesen unerzogenen Jungen geschlagen)

“ Este análisis de estructura lineal da lugar, como se ve, a un esquema plano en el que todas las palabras se vinculan directamente al nudo del que parten – la oración – por un mismo tipo de relación. “ (Angela di Tullio 2014:67)

Auch im spanischen Satz sieht man, dass sich alle Worte „binden“, die zusammengehören und somit kann man auch hier nicht einfach *mama* mit *Lia* tauschen oder *mal educado* mit *ese*.

3.3. Vergleich des italienischen und spanischen Sprachsystems

Um die beiden Sprachen zu vergleichen, möchte ich die folgenden Kriterien heranziehen, wie sie auch **Georg Bossong** in seinem Buch „Die romanischen Sprachen, eine vergleichende Einführung“ benutzt: Vokalsystem, Akzentsystem, Geminierung, Palatalisierung, Kasus, differentielle Objektmarkierung, Artikel, Partitiv, Präteritum, Auxiliaren, Subjektklitika, Anredeformen.

- **Vokalsystem**

Italienisch: Wie wir in den Einzeldarstellungen sahen, ist das italienische Vokalsystem ein wenig komplexer als das Spanische. Nasalvokale kennt die italienische Standardsprache nicht außer den Laut *-gl*. Aber die italienischen Dialekte kennen allerdings schon Nasalvokale.

Spanisch: Das spanische hat ein sehr einfaches Vokalsystem – das einfachste von allen romanischen Sprachen. Nasalvokale gibt es grundsätzlich nicht im Spanischen außer z.B. im Andalusischen, oder im Galizischen ein auslautendes *-n* zu [ŋ] velarisiert.

- **Akzentsystem**

Italienisch: Im Italienischen fällt der Akzent auf die letzten drei Silben: *“Dieses System entspricht genau dem Spanischen und den Portugiesischen; allerdings sind im Italienischen die sdrucchiolo-Wörter (Betonung auf der drittletzten Silbe) deutlich häufiger als in den beiden iberoromanischen Sprachen, denn wegen der konservativeren Lautentwicklung sind hier weniger nachtonige Silben ausgefallen.“* (Georg Bossong 2008:211)

Spanisch: Die drei Akzenttypen des Frühromanischen sind im Spanischen erhalten geblieben. Die Wörter werden auf einer der drei letzten Silben betont, wobei die vorletzte Silbe am häufigsten ist. Die Betonung auf die drittletzte Silbe kommt um einiges seltener vor als im Italienischen.

- **Geminierung:**

Italienisch: Die Geminierung ist ein sehr bekanntes Merkmal des Italienischen (z.B. *fatto, detto, ruppe, etc*)

Spanisch: „Die Opposition zwischen kurzem und langem Vibranten ist die einzige, wo konsonantische Qualität eine Rolle spielt.“ (Georg Bossong 2008:89)

- **Palatalisierung**

Italienisch: In puncto Palatalisierung existiert im Italienischen der Laut [tʃ].

Spanisch: Diesbezüglich existiert der sogenannte „Seseo“, das bedeutet, dass die Laute /ts/ und /s/ zusammenfallen, wie z.B. bei den Worten „casa“ (Haus), „caza“ (agd).

- **Kasus**

Italienisch: Vom lateinischen Kasussystems ist nichts erhalten geblieben.

Spanisch: Auch im Spanischen ist vom lateinischen Kasussystems ist nichts erhalten geblieben.

- **differentielle Objektmarkierung**

Italienisch: Im Standard-Italienisch existiert die differentielle Objektmarkierung nicht.

Spanisch: „Differentielle Objektmarkierung ist in allen Varietäten des Spanischen stark ausgeprägt. Sie wird, wie in den meisten anderen romanischen Sprachen, mit der Präposition „a“ gebildet.“ (Georg Bossong 2008:91)

- **Artikel**

Italienisch: Der italienische Artikel geht auf das lateinisch „ille, illa, illud“ zurück. Bei den Possesivkonstruktionen ist er auch noch vorhanden (*la mia casa*).

Spanisch: Auch der er spanische Artikel geht auf das lateinisch „ille, illa, illud“ zurück. Bei den Possesivkonstruktionen ist er allerdings nicht mehr vorhanden, im Gegensatz zum Italienischen (z.B. *mi casa* – mein Haus).

- **Partitiv**

Italienisch: Der Partitiv ist ein markantes Merkmal des Italienischen. Der Teilungsartikel gleicht sich in Genus, Numerus an das Nomen an.

Spanisch: Der sogenannte Teilungsartikel ist im Spanischen nicht enthalten.

- **Präteritum**

Italienisch: *“Das System des Hochitalienischen gleicht dem des Spanischen: Die drei Tempora der Vergangenheit – Imperfekt (Imperfetto), Perfekt (passato prossimo) und Präteritum (passato remoto) - sind voll funktional“* (Georg Bossong 2008:217)

Spanisch: *“Das synthetische Präteritum ist im Spanischen einschränkungslos erhalten und voll funktional; es heißt pretérito indefinido.“* (Georg Bossong 2008: 93) *„Die Form des lateinischen Plusquamperfekts (cantara, lat. cantaverat) ist im Spanischen ebenso wie im Portugiesischen erhalten geblieben. Im Altspanischen hatte sie noch temporale Funktion;...Heute wird cantara gleichbedeutend mit cantase (← lat. cantavissent) verwendet und bedeutet «er würde singen.»“* (Georg Bossong 2008: 94)

- **Auxiliaren**

Italienisch: Die Auxiliaren stammen vom lateinischen *habere* und *esse* und auch heutzutage macht man im Italienischen von beiden Gebrauch (*sono andato* – ich bin gegangen / *ho visto* – ich habe gesehen).

Spanisch: Im Altspanischen machte man noch den Unterschied, ein Partizip entweder mit *haber* oder mit *esse* zu bilden. Durchgesetzt hat sich im Spanischen jedoch nur *habere* und darüber hinaus bleibt das Partizip unverändert (z.B. *He ido a la ciudad* – Ich bin in die Stadt gegangen). *“Zugleich mit der Verallgemeinerung von «habere» als Auxiliar verlor es seine Funktion als Vollverb im Sinne von «haben». Im heutigen Spanisch sind diese beiden Funktionen, die Auxiliar- und die Vollverbfunktion, strikt voneinander getrennt. Für das eine steht haber, für das andere tener;“* (Georg Bossong 2008:95)

- **Subjektklitika**

Italienisch: *“Zusammen mit dem Rätoromanischen und dem gesprochenen Französisch gehört das Gallo-Italienische zu den romanischen Sprachen mit Subjektklitika. In allen Hauptdialekten (Piemontesisch, Lombardisch, Ligurisch, Emilianisch) sind diese Klitika obligatorisch geworden.“* (Georg Bossong 2008:220)

Spanisch: Das Spanische kennt keine Subjektklitika.

- **Anredeformen**

Italienisch: Natürlich hat sich auch im Italienischen eine Höflichkeitsform herausgebildet. Diese war zuerst „vossa eccellenza“, worauf dann pronominal mit Lei verwiesen werden konnte. So setzte sich das feminine Pronomen durch.

Spanisch: Wie in allen romanischen Sprachen, hat sich auch im Spanischen eine Anredeform für „Höhergestellte“ entwickelt. Diese Anredeform war anfangs „vos“ , dann aber wurde allerdings „vuestra merced“ verwendet, von dem das heutige „usted“ stammt. *“Das Spanische hat in Grundzügen also eine ähnliche Entwicklung durchlaufen wie das Italienische, aber mit einem anderen Ergebnis: Während dort ein echtes Pronomen der 3. Singular, nämlich Lei »sie (fem. sg.) = Sie höfl. «, als Anredeform grammatikalisiert wurde, hat sich im Spanischen usted (und ähnlich im Portugiesischen você) als eigenständige Form herausgebildet, die ausschließlich zum Ausdruck der höflichen Anrede dient.“* (Georg Bossong 2008:96)

4. Beschreibung der Studie

4.1. Forschungsinteresse

In meinem ersten Semester an der Romanistik Wien wusste ich weder, dass das Forschungsfeld „Interkomprehension“ existiert, noch, dass Ähnlichkeit zwischen Sprachen einen leichten Zugang zur Vielsprachigkeit bietet. Am Beginn des Italienisch - Spanisch Studiums sprach ich nur Italienisch, lernte auch durch Italienisch Spanisch und mir fiel die große Sprachähnlichkeit natürlich auf. Damals hinterfragte ich dies nicht weiter, da es für mich allzu selbstverständlich war, dass Sprachen einer Sprachfamilie Ähnlichkeiten aufweisen, dennoch machte ich mir jene Ähnlichkeit intuitiv zu Nutzen, indem ich faktisch durch das Vorwissen der italienischen Sprache, Spanisch gelernt habe, sprich alles Neu zu Lernende mit dem Italienischen verglichen habe. Beim Lesen von Texten verstand ich auch immer viel mehr, als ich eigentlich für möglich hielt. Diese Erfahrung, durch Ähnlichkeit eine Sprache zu lernen, gab mir nun den Ansporn, oder das Forschungsinteresse, diese Studie durchzuführen, nämlich das passive Sprachverständnis von Italienisch und Spanisch-Studierenden in Bezug auf jeweils der gegenteiligen Sprache herauszuarbeiten. Bei dieser Studie wollte ich in Erfahrung bringen, inwiefern es möglich ist, dass Spanisch-SprecherInnen Italienisch verstehen, indem sie nur Spanisch als Mittel haben und inwiefern Italienisch-SprecherInnen Spanisch verstehen, nur anhand der italienischen Sprache. Wie daraus zu entnehmen ist, geht es somit rein nur um das passive Verständnis des Italienischen oder Spanischen. Die TeilnehmerInnen dieser Studie müssen sich auch nicht vorbereiten, im Gegenteil, für diese Studie ist nur das romanische Wissen relevant, das die Studierenden bereits haben, und das ist beträchtlich mehr, als die TeilnehmerInnen für möglich hielten.

Da sich der Untersuchungsgegenstand der Diplomarbeit rein auf das passive Verständnis der Italienisch und Spanisch-Studierenden bezieht, werden für die Studie Lesetexte mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad herangezogen. In den anschließenden Kapiteln folgt nun eine umfassende Beschreibung des Aufbaus und der Kriterien der Studie, der Erwartungen und Hypothesenorientierung, der Auswahl der Erhebungsinstrumente, folglich die Auswertung, die Interpretierbarkeit der Ergebnisse, und als letzter Punkt die Verwendbarkeit dieser Ergebnisse.

4.2. Sprachwissenschaftliche Kriterien der Studie

Bei so ziemlich jedem italienischen Text würde ein Spanischsprecher / eine Spanischsprecherin einige Worte, Phrasen, oder sogar ganze Sätze verstehen und nicht anders ist es bei ItalienischsprecherInnen bezüglich spanischer Texte. Oft versteht man sogar den Kontext des Textes, vielleicht auch hin und wieder Einzelheiten und Details, was allerdings vom Schwierigkeitsgrad des Textes abhängt.

Demzufolge, auch wenn Italienisch und SpanischsprecherInnen immer etwas von der anderen Sprache verstehen werden, darf man nicht wahllos irgendeinen Text für eine Interkomprehensions-Studie festlegen. Man braucht wie bei jeder Studie Kriterien, nach denen die Studie aufgebaut werden soll. Vor dem Gestalten der Studie, musste festgelegt werden, welche Art von Texten gewählt werden sollte, welches Sprachniveau die TeilnehmerInnen haben sollten und vor allem welches Vokabular sollten die Texte beinhalten.

Da die Studie an der Romanistik – (Universität Wien) durchgeführt wurde und das Sprachniveau somit recht hoch ist, habe ich mich dazu entschlossen, die Studierenden der letzten drei Sprachkurse als TeilnehmerInnen zu nehmen, sprich, Studierende mit wirklich fundierten Sprachkenntnissen mit Sprachniveau B2, C1 und C2.

Der Schwierigkeitsgrad und das Sprachniveau der Texte der Studie wurden nun anhand der Beschreibungen der Sprachkurse an der Romanistik festgelegt und auch anhand der Sprachniveau-Beschreibung des europäischen Referenzrahmens. Mit diesen beiden Kriterien konnte man einen guten Einblick bekommen, was der Referenzrahmen zu den Sprachniveaus B1-C2 sagt, und was an der Romanistik gefordert wird. Da die Studierenden dieser Sprachkurse ein recht hohes Sprachniveau haben, dürfen die Übersetzungstexte der Studie ruhig ein höheres Niveau als A1 haben, und somit habe ich mich beim Schwierigkeitsgrad der Texte für die Sprachniveaus A2-B1 entschieden. Außer Frage steht natürlich, dass die Übersetzungstexte ein niedrigeres Niveau haben müssen als das Sprachniveau, das die Studierenden in ihrer romanischen Sprache haben, denn es werden ja nur Italienisch-Studierende getestet, die Spanisch nicht beherrschen und umgekehrt.

Um einen genauen Einblick zu haben, wie nun der Schwierigkeitsgrad der Texte gewählt wurde, möchte ich hier auf die Konzipierung der Sprachkurse am Institut für Romanistik

eingehen und danach auf zwei weitere Kriterien, die für den Schwierigkeitsgrad der Texte maßgebend waren.

Zunächst zu der Konzipierung der Sprachkurse. Hier eine kurze Erläuterung, was die Studierenden der letzten drei Sprachkurse sprachlich beherrschen:

Sowohl für Spanisch, als auch für Italienisch, wird im Online-Vorlesungsverzeichnis des Instituts der Romanistik für die Sprachkurse 4 Folgendes gesagt:

“Die Studierenden können anspruchsvolle längere Texte aus der Presse, Fachtexte, kulturwissenschaftliche und literarische Texte mit komplexen Sachverhalten und komplexer Syntax verstehen sowie einen differenzierten Wortschatz und Bedeutungsnuancen erfassen.“

“En este curso se trabajarán tanto las destrezas receptoras como productivas (expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva, interacción).

Se fomentará el trabajo cooperativo; para ello el trabajo en parejas, grupos y clase abierta será fundamental. Asimismo, se espera que el/la estudiante trabaje algunos aspectos gramaticales autónomamente fuera de clase.“

Für den vorletzten Sprachkurs, also Italienisch und Spanisch 5 wird Folgendes erwähnt:

“Textrezeption und Textproduktion mündlich/schriftlich; progressive Entwicklung der vier Fertigkeiten (mündlicher/schriftlicher Ausdruck, Hör-, Hörseh- und Leseverständnis).

Ziele: Verständnis von verschiedenen Textsorten (mündlich/schriftlich), in denen Fachsprache verschiedener Themen verwendet wird. Produktion von Texten, in denen kritisch argumentiert wird und Begründungen oder Erklärungen zur eigenen Meinung gegeben werden.“

“Comprensione e analisi di testi di diverso tipo, di difficoltà medio-alta, non solo in italiano standard. Registri e diverse situazioni comunicative. Riassunto e commento in italiano di testi in tedesco. Traduzione dal tedesco all'italiano con particolare attenzione alle scelte stilistiche. Traduzione dall'italiano al tedesco. Analisi contrastiva. Le studentesse e gli studenti sono in grado di comprendere e analizzare testi su temi non del tutto noti, anche in italiano non standard.“

Für den letzten Sprachkurs, also Italienisch und Spanisch 6 wird in puncto sprachliches Können Folgendes verlangt:

“ Gli studenti e le studentesse sono in grado di comprendere, analizzare e commentare testi scritti e orali di difficoltà alta, sanno usare un linguaggio complesso, corretto e ben strutturato con un vocabolario adeguato nella produzione sia orale sia scritta. Sanno tradurre correttamente testi letterari dal tedesco all’italiano “.

“Curso de perfeccionamiento (nivel C1-C2 del Marco de Referencia Europeo) cuyo objetivo es que el estudiante, al final de sus estudios, pueda utilizar con seguridad, corrección y adecuación la L2 y desenvolverse de forma autónoma y eficaz en el ámbito de las cuatro competencias lingüísticas.“

Diese Beschreibungen der Sprachkurse zeigen, dass das Sprachniveau der Studierenden sehr fundiert und recht hoch ist. Demnach, da die Studierenden somit so ziemlich alle Texte ihrer Sprache verstehen oder sich den Kontext eines Textes sehr schnell erarbeiten können, darf auch der Schwierigkeitsgrad der Texte der Studie ruhig höher sein, denn wer eine Sache gut bis sehr gut beherrscht, kann Analogie - Schlüsse ziehen und das bereits erworbene Wissen ohne Mühe auf etwas Ähnliches angleichen.

Demzufolge ist ein weiteres Kriterium für den Schwierigkeitsgrad der Studie der bereits erwähnte europäische Referenzrahmen. Der GERS ist ein Projekt des Europarates und stellt eine einheitliche Basis dar für das Lehren und Lernen von Sprache: *„Im GERS wird das Sprachenlernen in sechs Niveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) und in fünf Fertigkeitsbereiche („Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“, „Schreiben“) unterteilt. Dadurch können Sprachenkenntnisse europaweit einheitlich beschrieben werden, z.B. in Lehrplänen, Bildungsstandards und Sprachenzertifikaten...“* (Born-Lechleitner / Moser / Weitensfelder 2008:6)

Bei den Texten der Studie orientiert sich der Schwierigkeitsgrad der Studie auf den Niveaus A2-B1. Da die Studierenden in ihrer Sprache wie gesagt ein Niveau von B1-C2 haben, soll hier kurz von der Homepage des europäischen Referenzrahmens erläutert werden, was das Wissen eines B1 / B2 / C1 und C2 Sprechers umfassen soll:

Für B2 gilt Folgendes: *„Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.“*

Für C1 wurde angegeben: *„ Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.“*

Zu guter Letzt fehlt noch das letzte Niveau, nämlich C2: *„ Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.“*

(siehe <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>)

Diese Beschreibungen des Referenzrahmens zeigen, wenn bereits beim Niveau B2 von „komplexen Texten zu konkreten und abstrakten Themen“ die Rede ist, dann darf man den TeilnehmerInnen der Studie nicht zu leichte Textinhalte bieten, auch wenn diese Italienisch oder Spanisch nicht beherrschen. Darüber hinaus, wenn geschrieben steht, dass jemand mit C1 Niveau ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen kann und bei C2, dass jemand dieses Niveaus praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen kann, dann unterstreicht dies noch einmal, dass man den Teilnehmern der Studie, ohne weiteres einen politischen, oder

philosophischen Text geben kann, aber natürlich mit Themen, bei denen sie ein gewisses Vorwissen haben, um leichter den Kontext zu erfassen.

Das dritte und somit letzte Kriterium für den Schwierigkeitsgrad der Texte der Studie, ist das Vokabular. Wie ich schon erwähnt habe, man darf nicht „irgendwelche Texte“ geben, denn das Vorkommen von Faux- amis, die sogenannten „falschen Freunde“ ist bei Italienisch und Spanisch beträchtlich und darüber hinaus, jemand, der nicht Italienisch oder Spanisch kann, kann nicht wissen, dass ein bestimmtes Wort in der jeweils anderen Sprache etwas anderes bedeutet. Texte mit faux-amis kommen somit logischerweise nicht infrage. Aber, da wäre noch ein Punkt, nämlich nach Horst G. Klein die sogenannten „Profilwörter“: *Profilwörter, sind Wörter, die eine unterschiedliche Distribution in der Romania aufweisen. Diese erklärt sich aus der Tatsache, dass in einer früheren Sprachperiode gelegentlich verschiedene (nahezu) synonyme Ausdrücke nebeneinander bestanden, von denen sich in der Einzelsprache später nur jeweils einer durchgesetzt hat. Wir finden solche Divergenzen sogar innerhalb einer einzigen Sprache.*“ (Klein / Stegmann 1999:146)

Darüber hinaus wären auch noch die Arabismen im Spanischen zu beachten, denn man kann noch so fundierte Italienisch-Kenntnisse haben, bei einem Wort wie „albañil“ hat man keine Chance darauf zu kommen, was es bedeuten könnte. Damit fallen Arabismen nun auch weg. Profilwörter kann man schon in die Texte eingliedern, zwar in Maßen und immer mit einem Kontext, sodass man die Möglichkeit hat, diese erschließen zu können. Welches Vokabular bleibt dann noch über ? Mit dieser Frage stütze ich mich auf das bereits erwähnte Projekt EuroCom Rom von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann, das das Ziel hat, die Vielsprachigkeit zu forcieren und in ihrem Buch „Die sieben Siebe“ eine Struktur geben, wie man, wenn man z.B. nur eine romanische Sprache spricht, alle romanische Sprachen lesen kann, oder zumindest Teile versteht.

Die beiden Autoren teilen den Wortschatz der romanischen Sprachen in einen sogenannten panromanischen Wortschatz, panromanische Lehnelemente, Lehnwörter germanischen Ursprungs- und in einen internationalen Wortschatz ein, dazu eben die Profilwörter und sagen zu diesen Wortschatz-Kategorien Folgendes:

- *„Man kann sagen, dass die 147 Wörter den Nukleus des panromanischen Wortschatzes repräsentieren, den die romanischen Sprachen vom Lateinischen ererbt haben.*

- *“Neben diesem panromanischen Erbwortschatz treten nun noch die panromanischen Lehnelemente der Folgezeit, die Teil des europäischen Kulturerbes sind: Das «Gelehrtenlatein» das als Schriftsprache bis in die Neuzeit großen Einfluss auf die romanische Sprachenfamilie ausübte.“*
- *“Schließlich sind im langen Kontakt mit germanischen Völkern und Sprachen 20 Lehnwörter germanischen Ursprungs so in die Mehrzahl romanischer Sprachen aufgenommen wurden.“ (Klein / Stegmann 1999:38)*

Zu guter Letzt fehlt noch der internationale Wortschatz, ebenfalls nach Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann, der ein Vokabular abdeckt, das in allen oder in den meisten Sprachen enthalten ist.

Mit der Beschreibung, wie der Wortschatz für die Texte der Studie erfasst und nach welchen Kriterien die Studie aufgebaut wurde, wäre nun das Kapitel der Kriterien abgeschlossen, dennoch, auf Grund der Übersichtlichkeit, möchte ich hier die Kriterien des Aufbaus des Schwierigkeitsgrads der Texte und das Zustandekommen des Wortschatzes noch einmal zusammenfassen:

Der Schwierigkeitsgrad der Texte richtet sich nach:

- den Zielen und Inhalten der Sprachkurse 4,5, und 6 am Institut für Romanistik und somit dem sprachlichen Können der Studierenden dieser Kurse
- dem europäischen Referenzrahmen mit den Sprachniveaus B2, C1 und C2

Der Wortschatz der Texte richtet sich nach:

- dem panromanischen Wortschatz
- dem internationalen Wortschatz
- panromanischen Lehnelementen (Lehnwörter der germanischen Sprachen)
- Prä – und Suffixen des Lateinischen und Griechischen

4.3. Aufbau der Studie

In diesem Kapitel soll nun der Aufbau der Studie umfassend erklärt und erläutert werden, und auch, wie diese durchgeführt wurde. An diesem Punkt, möchte ich aber zunächst einmal nur überblicksmäßig darstellen, wie die Distribution des Wortschatzes in den Texten der Studie aufgeteilt ist:

Erster Text: Alltagsthema:

4 Elemente:

1. absoluter panromanischer Wortschatz
2. internationaler Wortschatz
3. panromanischer Wortschatz aus den germanischen Sprachen
4. Ein paar wenige und nur gut erkennbare Profilwörter

Zweiter Text: politisches Thema:

5 Elemente:

1. absoluter panromanischer Wortschatz
2. internationaler Wortschatz
3. lateinisch und griechisch basierte Prä- und Suffixe
4. komplexere Syntax (Relativsätze)
5. Bedeutend mehr und schwierigere Profilwörter

Dritter Text: philosophisches Thema:

5 Elemente

1. absoluter panromanischer Wortschatz
2. internationaler Wortschatz
3. panromanischer Wortschatz aus den germanischen Sprachen
4. lateinisch und griechisch basierte Prä und Suffixe
5. romanische Profilwörter

Diese drei Texte sollen bei den Italienisch Studenten auf Deutsch oder Italienisch übersetzt werden und bei den Spanisch-StudentInnen ebenfalls auf Deutsch oder Spanisch. Natürlich werden die Studierenden mehrmals dazu angehalten, dass sie sich nicht mit einzelnen Wörtern aufhalten sollen, sondern, wenn sie nur Teile eines Satzes verstehen, den Satz auf globale Weise übersetzen sollen, also immer in etwa den Sinn des Satzes. Außerdem, falls wirklich nur ein paar Wörter eines Satzes verstanden werden, dann sollen einfach diese losen Wörter übersetzt werden. Das Übersetzen der Texte folgt demnach einem sehr einfachen Prinzip: Alles hinschreiben, was man glaubt, zu verstehen.

Im folgenden Unterkapitel sollen als Erstes der Aufbau der Studie für die Italienisch-Studierenden gezeigt, analysiert und umfassend erklärt werden.

Zunächst ist aber noch einiges zum Aufbau der Texte zu erwähnen: Wenn man wie in meinem Fall sowohl Italienisch-Studentinnen in Bezug auf ihre passiven Spanisch-Sprachkenntnissen testet und dann das Ganze umgekehrt, Spanisch-StudentInnen und deren passive Italienisch-Kenntnisse, dann müssen die Texte in beiden Sprachen logischerweise so konstruiert werden, dass diese **denselben Inhalt** haben, **denselben Schwierigkeitsgrad** und das Wichtigste ist natürlich wie schon oben in der Struktur der Texte erwähnt: die **Auswahl des Wortschatzes**. Das bedeutet Folgendes: Wenn im ersten italienischen Text z.B. vier Worte des germanischen Wortschatzes vorkommen, dann müssen genau dieselben vier germanischen Wörter auch im spanischen Text verwendet werden. Wenn man im letzten Text auf italienisch z.B. fünf sogenannte Profilwörter vorkommen lassen will, dann müssen diese so gewählt werden, dass diese im Spanischen ebenfalls Profilwörter sind und logischerweise dürfen nur gleich viele Profilwörter verwendet werden. Wenn man diese Aspekte nicht so genau nimmt, wird die Studie verfälscht, da man der einen Gruppe etwas Schwierigeres gibt, als der anderen. Des Weiteren, wie wahrscheinlich schon bemerkt wurde, hat man nur begrenzt Wortschatz und Themen zur Auswahl, dennoch sollen Texte konstruiert werden, die halbwegs authentisch sind. Natürlich würden MuttersprachlerInnen diese Texte ein wenig „konstruiert“ finden, was sie ja auch sind, da man ja nur begrenzt Wortschatz zur Verfügung hat.

Ich habe für den ersten Text ein Alltagsthema gewählt „Il mio tempo libero nella natura / Mi tiempo libre en la natura“. Der zweite Text greift ein politisches Thema auf, aber eines, das derzeit in Österreich sehr brisant ist und an niemandem vorbeigegangen ist:

Der Gesetzesentwurf für das Kopftuchverbot in Schulen: „Austria: Discusiones para una ley nueva / Austria – Discussioni per una legge nuova“.

Der dritte Text sollte nun ein philosophisches Thema aufgreifen und wieder, um das Vorwissen der TeilnehmerInnen zu aktivieren, wurde ein Thema aufgegriffen, mit dem jeder / e zu tun hat: „El amor – un tema filosófico / L' amore, un tema filosofico“.

4.4. Die Texte der Studie

Im folgenden Kapitel wird nun die Studie erklärt, warum welcher Text auf eine bestimmte Weise geschrieben wurde, in welche Kategorie (internationaler, panromanischer Wortschatz, etc) das verwendete Vokabular fällt, und wie die TeilnehmerInnen durch ihre jeweilige Sprache, also Italienisch oder Spanisch, auf das Gesagte in den Texten schließen könnten.

Die Studie beginnt allerdings mit „Einstiegsfragen“, die jeweils mit ja oder nein zu beantworten sind. Denn da mit dieser Studie nicht nur das passive Verstehen von Italienisch oder Spanisch getestet werden soll, sondern auch in weiterer Folge mit den Resultaten der Studie Möglichkeiten und Methoden geboten werden sollen, wie man das passive Wissen von der jeweils anderen Sprache nun erweitert und dieses schlussendlich aktiv machen könnte, und dann zu guter Letzt auch auf romanische Mehrsprachigkeit eingegangen wird, muss auch anhand der Studie ein wenig in Erfahrung gebracht werden, was die TeilnehmerInnen von romanischer Mehrsprachigkeit halten, denn leider kursiert noch immer oft das Gerücht, dass man zwei romanische Sprachen vermischen könnte, und es somit nicht ratsam wäre, mehrere romanische Sprachen zu lernen.

4. Wenn ich eine neue Sprache lerne, die große Ähnlichkeit aufweist, zu einer Sprache, die ich bereits kann, traue ich mich die neue Sprache nicht sprechen, solange ich diese nicht korrekt kann, da ich Angst habe vor dem Mischen.

Ja Nein

Mit dieser vierten Frage soll der „Perfektionswahn“ miteinbezogen werden. Viele Leute haben grundsätzlich Freude daran, eine neue Sprache zu lernen, aber sehr oft fehlt der Mut zum fehlerhaften Reden, aus Angst, dass das Gegenüber einen nicht verstehen würde.

Nichtsdestotrotz ist jede fehlerhafte Nutzung einer Sprache effektiv, denn nur wenn eine Sprache aktiv gesprochen wird, kann diese auch aktiv und korrekter gebraucht werden.

5. Mit einer romanischen Sprache, die man beherrscht, kann man relativ mühelos den globalen Sinn eines Textes erfassen, der in einer romanischen Sprache geschrieben ist, die man nicht beherrscht.

Ja Nein

Die letzte Frage lässt das eigentliche Thema der Studie anklingen: romanische Mehrsprachigkeit und soll somit im Vorhinein zeigen, wie die TeilnehmerInnen diesbezüglich denken.

4.5. Analyse der Texte der Studie

Nach den Eingangsfragen sind die folgenden drei Übungstexte zu übersetzen mit der folgenden Erklärungs-Angabe:

„*Lesen Sie folgende spanische Texte aufmerksam und versuchen Sie das Wichtigste zu **erschließen** und auf Deutsch, oder Italienisch zu übersetzen (freie Übersetzung). Halten Sie sich nicht auf mit einzelnen Wörtern, sondern versuchen Sie den Sinn des Textes **global zu erfassen**.*“

4.5.1. Erster Text:

Mi tiempo libre en la natura

En el jardín público crecen muchos flores blancas, arboles altos, hierba verdísima y sobretodo hay un lago con agua clara. Dado que actualmente es otoño, el aire es muy fresco, el viento mueve las hojas de los árboles y así es un placer coger las castañas caídas. En el jardín está un zoo que visito tres veces por la semana y es siempre una atracción: con tigres, leones, caballos, serpientes con dientes fuertes, gatos, y lobos peligrosos.

Il mio tempo libero nella natura

Nel giardino pubblico crescono molti fiori bianchi, alberi alti, erba verdissima, e soprattutto c'è un lago con acqua chiara. Dato che attualmente è autunno, l'aria è molto fresca, il vento muove le foglie degli alberi e così è un piacere cogliere le castagne cadute. Nel giardino c'è uno zoo che visito tre volte a settimana ed è sempre un'attrazione: con tigri, leoni, cavalli, serpenti con denti forti, gatti, e lupi pericolosi.

Jener Text ist der Kürzeste von allen drei und soll fürs Erste an die spanische, oder italienische Sprache ein wenig „gewöhnen“. Den Text habe ich so konstruiert, dass man zu Beginn nur einen panromanischen Wortschatz hat, also ein Vokabular, das in allen oder fast allen romanischen Sprachen genau so vorhanden ist, nur eben entsprechend dem jeweiligen Lautsystem, aber dennoch gut erkennbar. Des weiteren kommen ein paar Worte der germanischen Sprachen vor, die aber ebenfalls in jeder oder fast jeder romanischen Sprache so vorhanden sind. Natürlich wurde auch internationaler Wortschatz

verwendet, da dieser nicht nur einfach zu erfassen ist, sondern man diesen auch erschließen könnte, obwohl man gar keine romanische Sprache spricht. Ein paar wenige Profilwörter kommen allerdings auch vor, die dann in der Wortschatz-Tabelle auf den nächsten Seiten genauer gezeigt werden.

Diese vier Kategorien, also internationaler, panromanischer, germanischer Wortschatz und romanische Profilwörter eignen sich als Einstieg und auch ein wenig als Ansporn: „man versteht ja wirklich Einiges.“

Der Text an sich ist sehr einfach konstruiert und könnte vielleicht in einem Anfänger-Lehrbuch für Italienisch oder Spanisch als Fremdsprache vorkommen. Beim Lesen des Textes bemerkt man, dass nicht viele unterschiedliche Verben vorkommen und wenn, dann nur welche, die höchstwahrscheinlich wirklich erkannt werden und nur welche des panromanischen Wortschatzes (z. B. siehe Übersetzungstext: *crecono – crescen*).

Das hat den folgenden Grund: Durch die Flexion der Verben und durch die unterschiedliche Schreibweise wirken diese oft unterschiedlicher als sie sind und dadurch tritt die Gefahr auf, dass das Verb gar nicht erkannt wird und das „nicht erkennen“ ist nicht Sinn dieser Studie, denn Sinn der Sache ist so viel wie möglich zu erschließen. Darüber hinaus wird man beim Lesen bemerken, dass sehr viele Nomen verwendet wurden, was natürlich auch nicht durch Zufall so gemacht wurde: Substantive sind relativ einfach zu erschließen, auch wenn die Orthographie unterschiedlich ist (z.B.: *vento – viento; castagna – castaña*). Außerdem, wenn man alle, oder fast alle Substantive eines Satzes erschließen kann, dann schafft man es auch mehr oder weniger die Bedeutung des Verbs herauszufinden, wie z.B. im ersten Satz:*“En el jardín público crescen muchos flores blancas, arboles altos, hierba verdísima y sobretodo hay un lago con agua clara“ / Nel giardino pubblico crescono molti fiori bianchi, alberi alti, erba verdissima, e soprattutto c'è un lago con acqua clara.*“. In diesem Satz wird das erste Profilwort verwendet (esserci → c'è italienisch) haber → hay spanisch). Aber da sich beide Sprachen in allen anderen Elementen des Satzes ähnlich sind, ist es nicht weiter schwer, das „unbekannte“ Verb zu erschließen. Ebenfalls wird es im letzten Satz keine besonderen Schwierigkeiten geben mit „está“ und nochmals „c'è“, denn das Wort „Zoo“ ist bekannt, das Wort „Jardín / giardino“ hat man vorher erschlossen und somit ist es diesmal auch nicht weiter schwierig auf „da gibt es / da ist“ schließen zu können. „Haber / esserci“, „mucho / molto“, „asi / così“, „que / che“ und „vez / volta“ sind die einzigen Profilwörter, die in diesem Text verwendet wurden und dennoch führen sie nicht zu Schwierigkeiten, da es auf den

Gesamt-Inhalt des Textes ankommt, und da auch die verwendeten Profilwörter große Ähnlichkeiten aufweisen mit der jeweils anderen romanischen Sprache.

Darüber hinaus ist es auch von Wichtigkeit, ausschließlich über das Vorwissen der TeilnehmerInnen die Texte zu konstruieren. Denn, wenn die TeilnehmerInnen der Studie den Kontext der Texte halbwegs gut erschließen können, wirkt sich das auf die Übersetzungen aus.

Um die Distribution des Vokabulars schematisch besser darzustellen, wird der verwendete Wortschatz bei diesem Text und auch bei den darauffolgenden Texten in einer Tabelle mit den jeweiligen Wortschatzkategorien veranschaulicht. Artikel und Präpositionen sind automatisch Profilwörter, da diese in jeder romanischen Sprache anders übereingestimmt werden. Demnach, um die Tabelle nicht zu unübersichtlich zu gestalten, werden Präpositionen und Artikel weggelassen, es sei denn sie könnten beim Übersetzen der Texte Probleme bereiten wie z.B. tra / entre (zwischen).

Panromanischer Wortschatz (Italienisch)	Panromanischer Wortschatz Spanisch)	Internationaler Wortschatz (italienisch und spanisch)	Germanischer Wortschatz (italienisch)	Germanischer Wortschatz (italienisch)	Profilwort (italienisch)	Profilwort (spanisch)
tempo	tiempo		giardino	jardín	c'è	hay
			bianco	blanco		
natura	natura					
pubblico	público					
crescere	crescer					
					molto	mucho
fiore	flor					
albero	arbol					
alto	alto					
erba	hierba					
verde	verde					
e	y					
soprattutto	sobretudo					
lago	lago					
acqua	agua					
chiaro	claro					
dato que	dado que					
attuale	actual	aktuell				
					essere (è)	ser (es)
autunno	otoño					
Aria	aire					
			fresco	fresco		
vento	viento					
muovere	mover					
foglia	hoja					
					così	asi
piacere	placer					
cogliere	cojer					
castagna	castaña	Kastanie				
cadere (caduto)	caer (caído)					

		Zoo				
					che	que
visitare	visitar	Visitieren; Visite				
tre	tres					
					volta	vez
settimana	settimana					
sempre	sempre					
attrazione	atracción	Attraktion				
tigre	tigre	Tiger				
leone	leon					
cavallo	caballo					
serpente	serpiente					
dente	diente					
forte	fuerte					
gatto	gato					
lupo	lobo					
pericoloso	peligroso					

4.5.2. Zweiter Text:

Austria: Discussiones para una ley nueva

En Austria los dos partidos que forman el gobierno se llaman ÖVP y FPÖ y actualmente los dos partidos gobernantes discuten una prohibición del velo islámico y naturalmente esa idea provoca escándalo en el mundo árabe. El fundamento para esa opinión se base en la idea de la FPÖ que en Austria exista una sociedad paralela - la sociedad islámica. Pero porque una sociedad paralela es automáticamente negativa ? En Nueva York por ejemplo toda la sociedad es multiltural y hay mucha autonomia respecto a los vestidos y la moda.

Austria: Discussioni per una legge nuova

In Austria i due partiti che formano il governo si chiamano ÖVP e FPÖ e attualmente i due partiti governanti discutono di una proibizione del velo islámico e naturalmente quell' idea provoca uno scandalo nel mondo arabo. Il fondamento per questa opinione si basa sulla idea della FPÖ che in Austria esista una società parallela. - la società islamica . Però perché una società parallela è automaticamente negativa? A Nuova York per esempio tutta la società è multiculturale e c'è molta autonomia rispetto ai vestiti e la moda.

Beim zweiten Text haben wir die folgenden Wortschatzelemente: den absoluten panromanischen Wortschatz, den internationalen Wortschatz und dazu kommt ein weiteres Element: lateinisch und griechisch basierte Prä- und Suffixe, die aber jedoch nicht weiter bemerkt werden, da diese Prä und Suffixe ebenso in der deutschen Sprache vorkommen, wie z.B. multi-, post-, etc. Auch Profiwörter werden natürlich verwendet, die wieder in der Wortschatz-Tabelle veranschaulicht werden.

Inhaltlich ist zwischen dem ersten Text und dem zweiten Text eine kleine Steigerung zu sehen: es wird nicht mehr über ein Alltagsthema gesprochen, sondern es wird ein politisches Thema aufgegriffen. Dennoch knüpft man wieder am Vorwissen der TeilnehmerInnen an, denn das sogenannte „Kopftuchverbot“, das derzeit in allen Medien sehr emotional diskutiert wird, ist wohl an keiner Person vorbei gegangen. Ein neues Element tritt allerdings auf, nämlich in puncto Syntax: die Sätze im Text sind bereits etwas länger, sprich es wurden einige Relativsätze verwendet.

Auch beim zweiten Text soll die Distribution des Wortschatz in Tabellenform überblicksmäßig gezeigt werden:

Panromanischer Wortschatz (Italienisch)	Panromanischer Wortschatz (spanisch)	Internationaler Wortschatz	Italienische Profiwörter	Spanische Profiwörter	Latein oder griechisch basierte Prä und Suffixe
			Austria	Austria	
			due	dos	
partito	partido				
chiamarsi	llamarse				
			attualmente	actualmente	
			governante	gobernante	
discutere	discutir	Ddiskutieren; Diskussin			dis- (lat.)
			proibizione	proibición	
velo	velo				
		Islam; islamisch	islamico	islámico	
naturale; naturalmente	natural; naturalmente				
			quello / a	eso / a	
idea	idea	Idee			
		Provokation; provizieren	provocare	provoar	
		Skandal;	scandalo	escandalo	
mondo	mondo				
fondamento	fundamento	Fundament			
			per	para	
			questo / a	ese / a	
			opinione	opinión	
		Basis	basarsi su	basarse en	
			che	que	
			esistere	existir	
società	sociedad				
parallelo / a	paralelo / a	paralell			

islamico /a	islámico / a	Islam			
			però	pero	
			perché	porqué	
			essere (è)	ser (es)	
negativo	negativo	automatisch	automantico	automatico	auto-(griech.)
		negativ			
			Nuova York	Nueva York	
			per esempio	por ejemplo	
			tutto	todo	
multiculturale	multicultural	multikulturell			multi-(lat.)
			esserci (c'è)	haber (hay)	
			molto	mucho	
autonomia	autonomía	Autonomie			auto- (griech.)
			rispetto a	respecto a	
vestito	vestido				
		Mode	moda	moda	

4.5.3. Dritter Text:

El amor – un tema filosófico

La etica moderna se ocupa también del amor y cuestiones son por ejemplo: ¿Qué es el amor exactamente? ¿Porque se acepta el amor entre mujer y hombre pero no entre personas del mismo sexo? ¿Porque la mayoría de la sociedad dice que la monogamia es una forma justa del amor y la poligamia no? ¿Como se puede mantener el amor hacia una persona? ¿Porque el matrimonio es algo religioso? Porque hay gente que siente una cierta hostilidad hacia las parejas gay ? ¿Un amor platónico es también amor? ¿Un amor entre ancianos es diferente que un amor entre jóvenes?

L' amore – un tema filosofico

L' etica moderna si occupa anche dell' amore e questioni sono per esempio: Che cosa è l' amore esattamente? Perché si accetta l' amore tra donna e uomo, però non tra persone dello stesso sesso? Perché la maggioranza della società dice che la monogamia è una forma giusta dell' amore e la poligamia no? Come si può mantenere l' amore per una persona? Perché il matrimonio è qualcosa di religioso? Perché c'è gente che sente una certa ostilità per le coppie gay? Un amore platonico è anche amore? Un amore fra anziani è diferente che un amore fra giovani?

Der dritte Text sollte nun ein philosophisches Thema behandeln. Aber da auch beim dritten Text am Vorwissen der TeilnehmerInnen angesetzt werden musste, musste ein Thema genommen werden, zu dem jeder / jede etwas weiß. Bei diesem Text ist die Syntax ebenfalls komplexer und es kommen die meisten Profilwörter vor, nämlich auch Profilwörter, die wirklich eigen für die jeweilige Sprache sind, und somit in der anderen nicht vorkommen. Hier kann nur geraten werden, denn z.B. vom italienischen „anche“ (auch) kann man nicht auf das spanische „también“ schließen und umgekehrt.

Panromanischer Wortschatz (Italienisch)	Panromanischer Wortschatz (spanisch)	Inter-nationaler Wortschatz	Germanischer Wortschatz (italiensich)	Germanischer Wortschatz (italiensich)	Latein oder griechisch basierte Prä und Suffixe	Italienische Profilwörter	Spanische Profilwörter
amore	amor						
						tema	tema
		Philo-sophisch				fiosofico	filosófico
		Ethik				etica	etica
						Moderno /a	Moderno / a
occuparsi	ocuparse					anche	También
						Di (del)	De (del)
						e	y
questione	cuestion					Essere (sono)	Ser (son)
						Per esempi por ejemplo	
						Che cosa	que
		exakt				esattament e	exactament e
						esistere	existir
definizione	definición	Definition					
						perché	porqué
						si	se
accettare	aceptar	akzeptieren					
						tra	entre
						donna	mujer
						e	y
						uomo	hombre
						però	pero
						no	non
persona	persona	Person					
						stesso	mismo
Sesso	sexo						
						Maggior -anza	mayoría
						di(della)	de (de la)
società	sociedad						
dire	decir						
						la	la
		Mono-gamie			-mono-gamie		

					(Monogami e)		
forma	forma	Form				giusta	justo
		Poligamie			-poli gamie- (Poligamie)		
non	no					come	como
						si	se
						Potere (può)	Poder (puede)
						mantenere	mantener
						per	hacia
						matrimonio	matrimonio
						qualcosa	algo
religioso	religioso	Religion					
						Esserci (c'è)	Haber (hay)
gente	gente						
sentire	sentir						
Certo / a	Certo / a						
ostilità	hostilidad						
						copia	pareja
		gay					
		Platon -isch					
						fra	entre
						anziano	anciano
						differente	diferente
		Differenz					
						giovane	jóven

4.6. Durchführung der Studie und besondere Elemente der Texte

4.6.1. Durchführung:

Wie schon erwähnt, wurde die Studie am Institut für Romanistik der Universität Wien durchgeführt und die Studierenden der Sprachkurse 4, 5 und 6 werden als TeilnehmerInnen herangezogen. Die Durchführung war allerdings nicht so einfach wie gedacht, da manche ProfessorInnen mir verweigerten, eine Viertelstunde ihrer Lehrveranstaltung zu geben, und somit musste ich zum Teil auf andere Seminare ausweichen, wie z.B. Fachdidaktik, um für jeden Sprachkurslevel (also 4,5 oder 6) circa 20 TeilnehmerInnen zu haben. Das Ganze lief so ab, dass ich kurz erklärte, worum es in dieser Studie geht, und vor allem war es wichtig zu betonen, dass man sich nicht mit einzelnen Worten aufhalten sollte, da das globale Verständnis bei der Auswertung dann viel eher von Bedeutung ist. Auch wiederholte ich mehrmals, dass die TeilnehmerInnen wirklich alles, was sie glaubten zu verstehen, hinschreiben sollten, also wenn sie z.B. nur drei Wörter eines Satzes verstehen, sollen sie diese hinschreiben, wenn sie den Sinn eines Satzes nicht ganz verstehen, soll ebenfalls das hingeschrieben werden, was verstanden wird. Auch, wenn sie glauben, dass die Übersetzung des Satzes vollkommen falsch ist, soll diese trotzdem hingeschrieben werden. Somit, das Prinzip ist ziemlich simpel: Alles, was man glaubt zu verstehen, soll hingeschrieben werden. Dies musste mehrmals betont werden, da die Studierenden wirklich ein wenig Scheu hatten, etwas „Falsches“ hinzuschreiben.

Darüber hinaus fragte ich natürlich auch immer, ob bei den TeilnehmerInnen jemand Spanisch oder Italienisch spreche, denn diese Personen durften nicht mitmachen, da dies das Ergebnis verfälschen würde. Übersetzt durfte entweder auf Deutsch oder in die jeweilige romanische Sprache (Spanisch oder Italienisch) werden. Die ProfessorInnen gaben mir immer eine Viertelstunde Zeit, aber oft, bis alle fertig waren, dauerte das Ganze doch 20 bis 25 Minuten.

4.6.2. Besondere Elemente der Texte

In diesem Schlusskapitel der Beschreibung der Studie, möchte ich noch darauf eingehen, was beim Übersetzen der Texte Schwierigkeiten bereiten könnte, aber auch, was einfach zu übersetzen ist. Das Ganze soll so demonstriert werden, dass in den Texten die möglichen Fehlerquellen und Schwierigkeiten rot untermalt werden:

4.6.2.1. Erster Text:

Mi tiempo libre en la natura

En el jardín público crecen muchos flores blancas, arboles altos, hierba verdísima y sobretodo hay un lago con agua clara. Dado que actualmente es otoño, el aire es muy fresco, el viento mueve las hojas de los árboles y así es un placer coger las castañas caídas. En el jardín está u zoo que visito tres veces por la semana y es siempre una atracción: con tigres, leones, caballos, serpientes con dientes fuertes, gatos, y lobos peligrosos.

Il mio tempo libero nella natura

Nel giardino pubblico crescono molti fiori bianchi, alberi alti, erba verdissima, e soprattutto c'è un lago con acqua chiara. Dato che attualmente è autunno, l' aria è molto fresca, il vento muove le foglie degli alberi e così è un piacere cogliere le castagne cadute. Nel giardino c'è uno zoo che visito tre volte a settimana ed è sempre un' attrazione: con tigri, leoni, cavalli, serpenti con denti forti, gatti, e lupi pericolosi.

Wenn man die rot unterlegten Textstellen betrachtet, bemerkt man, dass im italienischen Text etwas mehr rot unterstrichen wurde, als im spanischen Text. Das liegt an der abweichenden vokalischen Pluralbildung die im feminin mit -e / -i gebildet wird (z.B. foglia – foglie / madre - madri) und im maskulin auf -i (albero – alberi). Rot unterlegt ist der Plural im Text deswegen, da meine Hypothese folgende ist: Wenn jemand nicht italienisch spricht, wie soll man wissen, dass diese jeweiligen Endungen die Mehrzahl markieren? Im Spanischen ist es nämlich deswegen nicht markiert, dass der Plural auf -s endet und schwer anzunehmen ist, dass alle TeilnehmerInnen Englisch in der Schule hatten und im Englischen de Plural ebenfalls mit -s gebildet wird und man diesbezüglich eine Analogie

zum Spanischen bilden könnte. Aber zur italienischen Pluralbildung hat man keine derartige Vergleichsmöglichkeit.

Eine weitere Unsicherheit könnten die Substantive «hierba» und «erba» ausmachen. Das lateinische Etymon der beiden ist «herba», demnach gab es diesbezüglich keine Veränderung, außer eben die Orthographie und die jeweilige Anpassung an das sprachliche Lautsystem. Im Italienischen wurde bekanntlich das -h assimiliert und im Spanischen entstand der Diphthong -ie. Das sind zwar trotzdem kaum Veränderungen, dennoch, gerade durch die unterschiedliche Schreibweise könnten diese beiden Worte Schwierigkeiten entstehen lassen, denn die Assimilierung des -h und der fehlende Diphthong könnte die Spanisch-SprecherInnen irritieren und umgekehrt, das -h und der Diphthong könnte wiederum den Italienisch-SprecherInnen Schwierigkeiten bereiten. Ein weiteres Wort des panromanischen Wortschatz wird ebenfalls zum Nachdenken anregen und das auch nur auf Grund der unterschiedlichen Schreibweise: «foglie» und «hojas» (Blätter). Wenn man rein die beiden Worte betrachtet, scheint es kurz unmöglich, aber durch den Kontext ist es jedoch ebenfalls gut schaffbar, die Bedeutung zu erschließen, da man bei «*alberi und arboles*» nicht lange überlegen muss und somit darauf schließen kann, was Bäume haben, nämlich Blätter.

Ein anderes Wortpaar, nämlich «*autunno-otoño*» (Herbst) könnte die Italienisch-SprecherInnen ein wenig überlegen lassen und das alles wegen der etwas anderen Orthographie und dem im Italienischen „unbekannten“ Buchstaben, dem «ñ». Die Spanisch-SprecherInnen haben es diesbezüglich leichter und das wegen des Englischen «autumn».

Was jedoch für beide Seiten Schwierigkeiten bedeutet, sind die Verben «*esserci (c'è)*», «*haber (hay)*» und «*estar (está)*». Alle drei Profilwörter bedeuten „es gibt / da ist“, aber wie man sieht, wird das Ganze sehr unterschiedlich ausgerückt. Jedoch auch in diesem Fall ist es nicht unmöglich, die Bedeutung der Verben zu erschließen wenn man den Kontext des Satzes betrachtet. Die letzten Worte, die meines Erachtens Fragen aufwerfen könnten, sind die Profilwörter «*volta – vez*», die im Text im Plural vorkommen «*volte – veces*». Auch hier ist es wieder einmal die Orthographie und die Pluralbildung, von der bereits die Rede war. Hinzu kommt, dass im Spanischen die Mehrzahl der Feminin- Substantive auf -z mit -ces gebildet wird, was Italienisch-SprecherInnen natürlich unmöglich wissen können und dieses Wort als noch „unbekannter“ scheinen lässt.

4.6.2.2. Zweiter Text:

Austria: Discusiones para una ley nueva

En Austria los dos partidos que forman el gobierno se llaman ÖVP y FPÖ y actualmente los dos partidos gobernantes discuten una prohibición del velo islámico y naturalmente esa idea provoca escándalo en el mundo árabe. El fundamento para esa opinión se base en la idea de la FPÖ que en Austria exista una sociedad paralela - la sociedad islámica. Pero porque una sociedad paralela es automáticamente negativa? En Nueva York por ejemplo toda la sociedad es multicultural y hay mucha autonomía respecto a los vestidos y la moda.

Austria: Discussioni per una legge nuova

In Austria i due partiti che formano il governo si chiamano ÖVP e FPÖ e attualmente i due partiti governanti discutono di una proibizione del velo islamico e naturalmente quell' idea provoca uno scandalo nel mondo arabo. Il fondamento per questa opinione si basa sull' idea della FPÖ che in Austria esista una società parallela. - la società islamica . Però perché una società parallela è automaticamente negativa ? A Nuova York per esempio tutta la società è multiculturale e c'è molta autonomia rispetto ai vestiti e la moda.

Wie man sieht, ist beim zweiten Text das Thema etwas komplexer, da ein politisches Thema aufgegriffen wird, aber dennoch ist dieser Text sehr gut verständlich, sowohl auf Spanisch als auch auf Italienisch, da jedem / jeder dieses kontroverse Thema (Kopftuchverbot) bekannt ist. Demnach, wenn man schon einiges an Vorwissen hat, geht es umso leichter, sich in den Text einzufinden, obwohl man eigentlich kein Italienisch oder Spanisch spricht. Zwar werden einige Profiwörter verwendet, was aber hier nicht stört, da diese sich sehr ähnlich sind wie z.B. proibición- proibizione, gobernante- governante, porqué- perché, etc. Somit, außer, dass Thematik und Syntax etwas komplexer sind, ist nicht viel Neues zu finden in diesem Text, als eben auf griechisch und lateinisch basierende Prä- und Suffixe, was aber auch nicht weiter bemerkt wird, da diese Worte ebenso im internationalen Wortschatz existieren, wie z.B. Autonomie, multikulturell, automatisch, etc.

Nach meinen Hypothesen hat dieser Text sehr wenige Fehlerquellen und sollte auch auf Grund der bekannten Thematik sehr einfach zu übersetzen sein.

Eine mögliche Schwierigkeit ist in der Überschrift zu finden, nämlich «legge» und «ley».

Beide Worte stammen zwar vom lateinischen «lex» ab, aber trotzdem haben beide Worte

einen beträchtlichen Lautwandel durchlaufen. Dennoch bin ich überzeugt, dass alle auf dieses zunächst „unbekannte“ Wort kommen werden, denn spätestens wenn man den Text liest, weiß man Bescheid. Ein anderes Problem, auch auf Grund der Lautsysteme der Sprachen sind «llamarse» und «chiamarsi». Aber da die Namen genannt werden „ÖVP und FPÖ“ ist es ziemlich klar auf welches Wort man hinaus will. Vielleicht übersetzt der eine oder andere das Ganze mit „sind“, aber grundsätzlich ist das Wort „heißen“ vom Gesamtkontext einfach zu erschließen. Fragen könnten auch bei den Demonstrativpronomen «esa» und «quella» auftauchen, da diese wie man sieht keine lautlichen Gemeinsamkeiten aufweisen, aber trotzdem nehme ich an, dass die beiden als Artikel übersetzt werden. Beim italienischen Text wäre dann noch die für Spanisch-SprecherInnen unbekannte Präposition „su“ (si basa sull' idea), die aber trotzdem nicht verwirren sollte, da das Hauptaugenmerk auf das Verb „basarsi“ gelegt wird. Zu guter Letzt enthält der Text die bereits im ersten Text erwähnten Verben «haber (hay) » und «esserci (c'è) ».

4.6.2.3. Dritter Text:

El amor – un tema filosófico

La etica moderna se ocupa también del amor y cuestiones son por ejemplo: ¿Qué es el amor exactamente? ¿Porque se acepta el amor entre mujer y hombre pero no entre personas del mismo sexo? ¿Porque la mayoría de la sociedad dice que la monogamia es una forma justa del amor y la poligamia no? ¿Como se puede mantener el amor hacia una persona? ¿Porque el matrimonio es algo religioso? Porque hay gente que siente una cierta hostilidad hacia las parejas gay? ¿Un amor platónico es también amor? ¿Un amor entre ancianos es diferente que un amor entre jóvenes?

L' amore – un tema filosofico

L' etica moderna si occupa anche dell' amore e questioni sono per esempio: Che cosa è l' amore esattamente? Perché si accetta l' amore tra donna e uomo, però non tra persone dello stesso sesso? Perché la maggioranza della società dice che la monogamia è una forma giusta dell' amore e la poligamia no? Come si può mantenere l' amore per una persona? Perché il matrimonio è qualcosa di religioso? Perché c'è gente che sente una certa ostilità per le coppie gay? Un amore platonico è anche amore? Un amore fra anziani è differente che un amore fra giovani?

Der dritte Text behandelt ein philosophisches Thema, aber da nicht jeder / jede philosophisch so sehr bewandert ist, und bei dieser Studie ein wichtiger Ausgangspunkt ist, dass man das Vorwissen der TeilnehmerInnen aufgreift, wurde ein Thema der Ethik (Liebe) aufgegriffen. Dieser Text ist der schwierigste von allen drei, da die meisten Profiwörter vorkommen, die in der jeweils anderen Sprache nicht vorhanden sind, und die Syntax ein bisschen komplexer ist für Nicht-Spanisch-SprecherInnen / Nicht-Italienisch-SprecherInnen.

Die ersten unbekanntesten Worte befinden sich gleich im ersten Satz, nämlich «también» und «anche» (auch). Mit dem „anche“ können die Spanisch-SprecherInnen nicht viel anfangen und umgekehrt, die Italienisch-SprecherInnen mit „también“. Es kann nur durch Zufall richtig übersetzt werden, gar nicht übersetzt werden, oder die TeilnehmerInnen nehmen einfach irgendein Wort, das „halbwegs“ hineinpasst wie „außerdem“, „ebenso“, etc.

Das zweite Profiwort ist «entre» und «tra» (zwischen) und auch hier haben wir keinerlei lautlichen Übereinstimmungen. Vielleicht helfen sich die Italienisch-SprecherInnen mit dem lateinischen „inter“, aber die Spanisch-SprecherInnen können mit „tra“ wenig anfangen. Der Satz geht weiter mit zwei weiteren Profiwörtern «donna / mujer » und «uomo / hombre » (Frau und Mann). Mit «hombre» «uomo» könnte man ein wenig eine lautliche Analogie herstellen, aber grundsätzlich muss der Satz von der Thematik her erschlossen werden, denn auf den ersten Blick versteht man nur „amor / amore“ und das Verb „aceptar / accettare“. Der Satz enthält aber noch ein weiteres Profiwort: «stesso» und «mismo» (gleich / der, die, das selbe). Jedoch «sexo / sesso » (Geschlecht) ist einfach zu erschließen und durch dieses Wort könnten auch die beiden Begriffe „stesso und mismo“ erschlossen werden.

Das nächste Wort wäre «mayoría / maggioranza», das aber keine Probleme bereiten sollte, da anzunehmen ist, dass die TeilnehmerInnen des Englischen mächtig sind und somit das Wort «majority» kennen.

Bei « justa / giusta » (richtig) haben wir ebenfalls lautliche Differenzen und somit auch eine unterschiedliche Schreibweise, aber dennoch sollte dieses Wort keine Übersetzungsprobleme bereiten.

Ein anderes Wort könnte jedoch mehr Probleme bereiten, nämlich «potere und poter» (können), die sich beide in einem „unpersönlichen man“ konjugiert wiederfinden und demnach sehr unterschiedlich geschrieben werden (« se puede und si può»).

Die nächsten Profilwörter sind « hacia und per ». Die Spanisch-SprecherInnen haben es wesentlich leichter durch das «per» im Lateinischen, das ebenso eine Präposition ist und „über / hin / auf in / an / rings“ bedeutet und man sich somit leichter eine richtige Übersetzung zusammenreimen kann als mit dem spanischen «hacia».

Weitere Profilwörter, die ebenso zum richtigen Erschließen / Raten anregen, sind« algo und qualcosa». Ebenso hier haben wir zwei unterschiedliche Worte für ein und dieselbe Bedeutung. Erschlossen könnte die Bedeutung allerdings mit dem Adjektiv « religioso » (religiös) werden: „etwas Religiöses“ / eine religiöse Sache“ , denn schließlich steckt in „qualcosa“ „cosa“, also die „Sache“ drinnen. Ebenso kommen die „altbekannteren“ Profilwörter «haber (hay / esserci (c'è)“ (es gibt / da ist), die bereits mehrmals erwähnt wurden.

Die letzten, wirklich unterschiedlichen Profilwortpaare sind «coppie / parejas » (Paare). In diesem Kontext können diese Worte wieder einmal nur durch Zufall richtig übersetzt werden, denn für Nicht-Italienisch / Spanisch-SprecherInnen wäre natürlich durchaus möglich „Leute“, „Menschen“, „Personen“, etc.

Die letzten Profilwörter des Textes sind « giovani / jovenes » (Jugendliche / junge Leute). Profilwörter sind es wieder einmal wegen dem unterschiedlichen Lautsystem der beiden Sprachen und demnach wegen der unterschiedlichen Orthografie, aber trotz allem, sollte dies relativ einfach zu erschließen sein.

5. Auswertung der Studie

In diesem Kapitel wird beschrieben, zu welchen Ergebnissen es bei der Studie kam und das Ganze wird so gestaltet, dass ich mit der Auswertung von Italienisch / Spanisch 4 beginne, diese jeweils separat erläutere und dann einen Vergleich der beiden aufstelle. Dann wird dasselbe natürlich mit den weiteren Gruppen (Italienisch / Spanisch 5 und 6) gemacht und zum Schluss wird allgemein erläutert, wie die Studie im Gesamten ausgefallen ist. Des Weiteren werden am Schluss auch die Ergebnisse des ersten Teils der Studie erläutert (Ankreuz-Fragen), sprich wie die TeilnehmerInnen allgemein zum Lernen von Sprachen stehen und vor allem zur Mehrsprachigkeit und des Weiteren werde ich auch erläutern, inwiefern meine Hypothesen vom vorhergehenden Kapitel mit den Ergebnissen übereinstimmen.

Aber zuerst, wie wurde die Auswertung gestaltet und welche Kriterien wurden dazu herangezogen? Dazu möchte ich noch einmal betonen, dass es um **Interkomprehension** geht, also fundamental ist das, was von den TeilnehmerInnen **verstanden** wurde. Somit wird auch das als positiv angesehen, was nicht ganz richtig, aber relativ sinngemäß übersetzt wurde. Natürlich aber wird auch das herangezogen, was nicht gelungen ist, zu übersetzen. Die Auswertung hat folgende zwei Punkte: Erstens „Exaktheit der Übersetzung“, hier wird erläutert, was den TeilnehmerInnen beim Übersetzen gut gelungen ist und es wird allgemein erklärt, wie gut ein Text verstanden wurde. Der zweite Punkt ist: „Fehlerhafte Übersetzung“ und dieser wird in die jeweiligen Unterpunkte aufgeteilt: Substantive, Adjektive, Verben, Präpositionen und Konjunktionen. Bei den Kriterien der Auswertung möchte ich des weiteren vorwegnehmen, dass es bei dieser Studie grundsätzlich fast ausschließlich um **morphologische Aspekte** geht, denn beim Auswerten der Studie habe ich bemerkt, dass die TeilnehmerInnen keine Probleme mit der Syntax hatten (ich nehme an, da sich die Satzstellung im Italienischen und Spanischen sehr ähnlich ist). Schwierigkeiten gab es demnach nur im morphologischen Bereich und deswegen wird auch nur dieser zur Auswertung herangezogen.

Als ich begann, ein Schema für die Auswertung aufzustellen, waren die Kriterien folgende:

- Exaktheit der Übersetzung
- Ungenaue Übersetzung: Substantive, Adjektive, Verben, Präpositionen, Konjunktionen
- Fehlerhafte Übersetzung: Substantive, Adjektive, Verben, Präpositionen, Konjunktionen
- Auslassen von Worten / Phrasen / Sätzen: Substantive, Adjektive, Verben, Präpositionen, Konjunktionen

Beim Auswerten bemerkte ich allerdings, dass bei **allen** Italienisch - TeilnehmerInnen und Spanisch-TeilnehmerInnen immer **dieselben** Fehler vorkamen und immer wurden genau **dieselben** Worte entweder falsch oder ungenau übersetzt oder eben weggelassen. Demnach wären in allen Tabellen (also Ungenaue /Falsche Übersetzung und Auslassen von Worten) immer dieselben Worte gestanden, also entweder ungenau, oder falsch übersetzt, oder eben ausgelassen. Dem zur Folge ist es dann zu diesen zwei Kategorien gekommen, die ich bereits erwähnt habe:

- Exaktheit der Übersetzung: Vollständige Übersetzung , Vollständige und komplett fehlerlos, Unvollständige Übersetzung
- Fehlerhafte Übersetzung: Substantive, Adjektive, Verben, Präpositionen, Konjunktionen

Es ist nun nebensächlich, ob etwas ungenau, falsch, oder gar nicht übersetzt wurde. Von Bedeutung ist, dass es immer bei denselben Worten und Phrasen Schwierigkeiten gab und deswegen wurden drei Kategorien in eine zusammengezogen, also ungenaue / fehlerhafte Übersetzung.

Zum Punkt „Exaktheit der Übersetzung ist noch hinzuzufügen, dass eine unvollständige Übersetzung vorliegt, wenn ganze Sätze fehlen oder mindestens 1 Wort.

Die Auswertung erfolgt so, dass ich zuerst die Italienisch-Gruppe (beginnend mit Italienisch 4) beschreiben werde, dann die Spanisch 4-Gruppe und dann die Ergebnisse miteinander vergleiche und so wird das mit allen weiteren Gruppen gemacht (5 und 6). Relevant sind für die Studie die Übersetzungsfehler, die mindestens zwei Mal gemacht

wurden, Einzelfehler sind nicht relevant für die Gesamtergebnisse, da in dieser Studie besonders relevant ist, wo mehrere TeilnehmerInnen Schwierigkeiten hatten.

Im Voraus möchte ich gleich erwähnen, dass die Texte zum Großteil sehr korrekt übersetzt wurden. Es sind natürlich einige Ungenauigkeiten oder falsche Interpretationen des Textes zu finden, aber, da das Meiste trotzdem sehr korrekt übersetzt wurde, spricht die Ganze Studie absolut dafür, romanische Mehrsprachigkeit zu forcieren.

Man könnte nun kritisieren, dass die Texte nicht allzu schwer, im Gegenteil, sogar recht einfach waren (Niveau A2-B1). Aber es soll noch einmal gesagt werden: es geht hier um **Interkomprehension**, in dieser Studie wurde forciert, dass so viel wie möglich verstanden wird. Natürlich könnte man dem entgegenstellen, dass diese Texte Lesetexten eines Fremdsprachenbuches ähneln. Das mag der Fall sein, nur wie schon erwähnt, es geht in dieser Studie darum, dass den TeilnehmerInnen einiges von der Fremdsprache bekannt ist, das sie mit ihrer Sprache (Italienisch oder Spanisch) vergleichen können und somit eine Übersetzung schaffen, in der mehr oder weniger der Gesamtsinn des Textes enthalten ist.

Außerdem geht es bei dieser Studie auch um Folgendes: dass, die TeilnehmerInnen durch die Übersetzungstexte einen Zugang zu der Sprache gewinnen. In dieser Studie war unter anderem auch Ziel den TeilnehmerInnen zu zeigen, was sie eigentlich nur rein durch ihre Italienisch, oder Spanischkenntnisse von der anderen Sprache wissen, dass sie einfache Texte und gewisse Wortschätze (panromanischer Wortschatz, internationaler Wortschatz, germanischer Wortschatz) verstehen, ohne sich je mit der Sprache beschäftigt zu haben und dass es demnach mit Leichtigkeit möglich wäre, eine weitere romanische Sprache zu lernen. Wie schon erwähnt, wurden die Texte so gestaltet, dass immer an Vorwissen angebunden werden kann und, dass man so viel wie möglich versteht. Mit der Auswertung der Studie wird man sehen, dass der Schwierigkeitsgrad der Studie genau angemessen war, denn auch wenn viel verstanden wurde, kam es ebenso zu Fehlern, die ich eigentlich niemals erwartet hätte und mit diesen Fehlern habe ich bemerkt, wenn ich die Texte schwieriger gestaltet hätte, dann wären noch viel mehr Fehler und Ungenauigkeiten passiert und das hätte das Ziel der Interkomprehension verfehlt. Interkomprehension funktioniert, so lange man sich dem internationalen, panromanischen, oder germanischen Wortschatz bedient, wenn man das nicht mehr tut und sich fast ausschließlich den sogenannten Profilwörtern zuwendet, dann wird das Ganze schwierig und fast unmöglich.

Romanische Interkomprehension dient speziell dazu, den Zugang zu einer neuen romanischen Sprache zu erleichtern, wenn man eine oder mehrere romanische Sprachen bereits kann.

5.1. Auswertung der Übersetzungen von Italienisch 4

5.1.1. Erster Text

Falls man sich an den Inhalt des ersten Textes nicht mehr so gut erinnern kann, wird er hier noch einmal zitiert:

Mi tiempo libre en la natura

En el jardín público crecen muchas flores blancas, arboles altos, hierba verdísima y sobretodo hay un lago con agua clara. Dado que actualmente es otoño, el aire es muy fresco, el viento mueve las hojas de los árboles y así es un placer coger las castañas caídas. En el jardín está un zoo que visito tres veces por la semana y es siempre una atracción: con tigres, leones, caballos, serpientes con dientes fuertes, gatos, y lobos peligrosos..

1. Exaktheit der Übersetzung

Bei Italienisch 4 gab es insgesamt 10 TeilnehmerInnen. Vollständig waren alle Texte, außer 2. Vollkommen fehlerlos war keine Übersetzung.

2. Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
hierba	crecer				...“ y así es un placer coger las castañas caídas...”
					En el jardín está un zoo que visito tres veces por la semana...
dientes	placer	fuertes	peligrosos		
lobos					
caballo					

- „hierba“ wurde 5 von 10 Mal mit „Kräuter“ übersetzt
- „*crecer*“ wurde 2 von 10 Mal mit „blühen“ übersetzt, was den Sinn des Textes zwar nicht verändert, aber die richtige Übersetzung wäre „wachsen“, was vom Italienischen leicht herzuleiten wäre („*crescere*“).

- Der Satz ...“ *En el jardín está un zoo que visito tres veces por la semana...*“ wurde 3 von 10 Mal so übersetzt, dass man den Zoo drei Mal die Woche besuchen kann.
- „peligroso“ (gefährlich“) wurde 4 von 10 Mal mit „Pelikan“ übersetzt.
- „placer“ wurde 3 von 10 Mal falsch übersetzt. Hier wurde nicht vom italienischen Wort „piacere“ abgewandelt, sondern es wurde übersetzt: „ ...ein *Platz* um Kastanien zu sammeln“.
- Ebenso wies das Wort „caballo“ (Pferd) Schwierigkeiten auf, denn es wurde von 5 von 10 Mal
- „lobo “ wurde 6 Mal von 10 T nicht übersetzt
- „dientes fuertes“ wurde 2 von 10 TeilnehmerInnen nicht übersetzt

5.1.2. Zweiter Text

Austria: Discusiones para una ley nueva

En Austria los dos partidos que forman el gobierno se llaman ÖVP y FPÖ y actualmente los dos partidos gobernantes discuten una prohibición del velo islámico y naturalmente esa idea provoca escándalo en el mundo árabe. El fundamento para esa opinión se base en la idea de la FPÖ que en Austria exista una sociedad paralela - la sociedad islámica. ¿Pero porque una sociedad paralela es automáticamente negativa? En Nueva York por ejemplo toda la sociedad es multiltural y hay mucha autonomia respecto a los vestidos y la moda.

1. Exaktheit der Übersetzung

Von 10 TeilnehmerInnen waren 8 Übersetzungen vollständig und 2 nicht. Vollkommen richtig übersetzt wurde kein Text.

2. Ungenaue / Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
-		actualmente			
idea					„se base en la idea“
escándalo	provocar				„esa idea provoca escándalo en el mundo árabe“
fundameto					„El fundamento para esa opinión“
autonomía				respecto a	„...hay mucha autonomía respecto a los vestidos“
					„hay much a autonomía respcto a los vestidos“

- „actualmente“ wurde des 5 von 10 Mal mit „Kürzlich“ übersetzt.
- „se base en la idea“, wurde 5 von 10 Mal mit „basiert auf der *Meinung*“ übersetzt
- „esa idea provoca escándalo en el mundo árabe“ wurde 3 von 10 Mal mit „die Situation eskaliert in der arabischen Welt“.
- „el fundamento para esa opinión“ wurde 4 von 10 Mal „es ist fundamental“ übersetzt
- „...hay mucha autonomía respecto a los vestidos“ wurde 7 von 10 Mal so übersetzt, dass man viel Respekt zeigt bezüglich der Kleidung.
- „hay much a autonomía respcto a los vestidos“ wurde außerdem von diesen 7 TeilnehmerInnen so übersetzt: „Man zeigt viel Selbstständigkeit und Respekt für die Mode“. Hier wurde Autonomía (Autonomie) mit dem Wort „autonom“ („selbstständig“) gleichgesetzt

5.1.3. Dritter Text

El amor – un tema filosófico

La etica moderna se ocupa también del amor y cuestiones son por ejemplo: ¿Qué es el amor exactamente? ¿Porque se acepta el amor entre mujer y hombre pero no entre personas del mismo sexo? ¿Porque la mayoría de la sociedad dice que la monogamia es una forma justa del amor y la poligamia no? ¿Como se puede mantener el amor hacia una persona ? ¿Porque el matrimonio es algo religioso? Porque hay gente que siente una cierta hostilidad hacia las parejas gay? ¿Un amor platónico es también amor? ¿Un amor entre ancianos es diferente que un amor entre jóvenes?

1. Exaktheit der Übersetzung

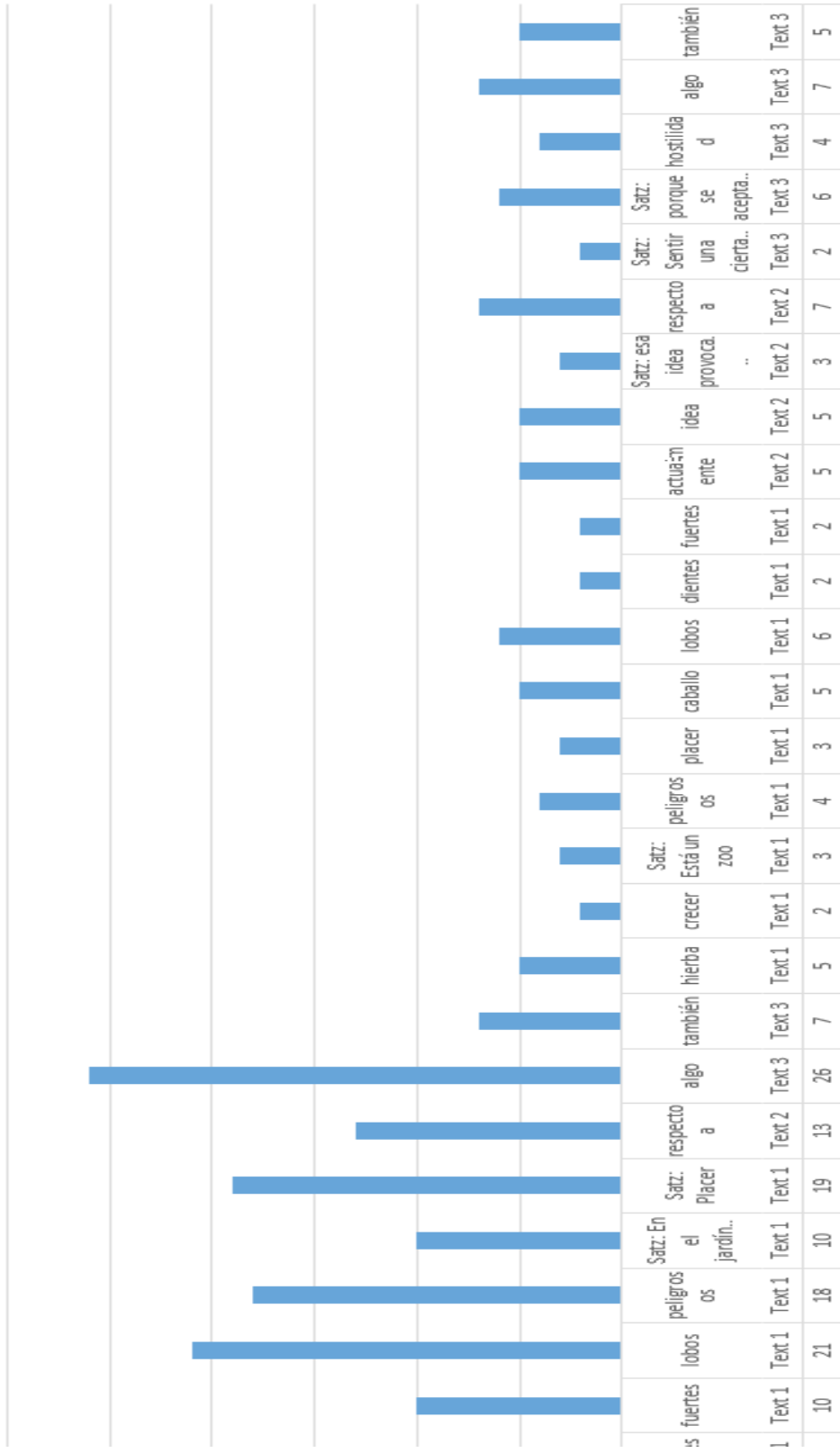
Von 10 Übersetzungen waren 8 vollständig und 2 nicht. Vollkommen korrekt übersetzt war kein einziger Text.

2. Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Indefint-pronomen	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
	sentir				también	„sentir una cierta hostilidad“
	aceptar					„Porque se acepta el amor entre mujer y hombre..“
hostilidad		algo				

- „sentir una cierta hostilidad“ wurde 2 von 10 Mal mit „Feindlichkeit hegen“ übersetzt
- „porque se acepta el amor entre mujer y hombre....“ wurde 6 von 10 Mal mit „warum versteht man die Liebe zwischen Mann und Frau“ übersetzt
- „hostilidad“ wurde 4 von 10 Mal mit Abneigung übersetzt
- „algo religioso“ wurde 7 von 10 Mal immer mit „ein religiöser Akt übersetzt“
- 5 Mal wurde das Profilwort „tambien“ gar nicht übersetzt

Anzahl Fehler nach Texten in IT, Sprachkurs 4



Fehler je Text

5.2. Auswertung der Übersetzungen von Spanisch 4

5.2.1. Erster Text

Il mio tempo libero nella natura

Nel giardino pubblico crescono molti fiori bianchi, alberi alti, erba verdissima, e soprattutto c'è un lago con acqua chiara. Dato che attualmente è autunno, l'aria è molto fresca, il vento muove le foglie degli alberi e così è un piacere cogliere le castagne cadute. Nel giardino c'è uno zoo che visito tre volte a settimana ed è sempre un'attrazione: con tigri, leoni, cavalli, serpenti con denti forti, gatti, e lupi pericolosi.

Zu Spanisch 4 ist zunächst Folgendes zu sagen: Da Spanisch grundsätzlich um sehr viel mehr studiert wird als Italienisch, haben bei Spanisch 4 21 TeilnehmerInnen mitgemacht, also das Doppelte. Die Fehler der Spanisch4-TeilnehmerInnen sind den Fehlern von Italienisch 4 sehr ähnlich, was am Schluss dieses Kapitels anhand eines abschließenden Vergleichs demonstriert und genauer erläutert wird. Des Weiteren haben die TeilnehmerInnen von Spanisch 4 viel mehr in den Text „dazu-interpretiert“, nämlich Inhalte die gar nicht im Text standen, wie z.B. beim ersten Text *„mir gefällt es mit meinen Freunden den Zoo zu besuchen“*. Interpretationen dieser Art Texte waren nicht nur einmal, sondern mehrmals und das bei allen drei Texten. Daraus könnte man schließen, dass die Texte bei der Spanisch 4-Gruppe generell nicht so gut verstanden wurden und man sich ein wenig an der Fantasie bedienen musste.

1. Exaktheit der Übersetzung

Von 21 TeilnehmerInnen waren 10 Übersetzungen vollständig und 9 unvollständig. Vollkommen richtige Übersetzungen gab es 2.

2. Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
acqua		clara			<i>„e così è un piacere cogliere le castagne cadute“</i>
fiori		bianchi			
erba			in (nel)		
lupo					
piacere			in (nella)		

- „acqua chiara“ wurde 2 Mal von 21 mit „sauberem“ oder „reinem“ Wasser übersetzt, aber auch mit „helles Wasser“
- „nel giardino“ wurde 6 Mal von 21 mit „Nahe beim Garten“ übersetzt
- „erba“ wurde 7 von 21 Mal mit „Kräutern“ übersetzt,
- Wenn die Präposition „in“ mit einem Substantiv übereingestimmt wurde, kamen 7 Mal von 21 Übersetzungen zustande wie „nahe dem Garten“, „neben dem Garten“
- Bei „fiori bianchi“ wurde „fiori“ einfach ausgelassen und „bianchi“ wurde 3 Mal von 21 als „Bänke“ übersetzt, also „im Garten gibt es viele Bänke“.
- fiori wurde 6 Mal von 21 komplett ausgelassen
- In der Überschrift „Il mio tempo libero nella natura“ wurde die Präposition 5 Mal von 21 weggelassen und nur „Meine Freizeit...Natur“ geschrieben
- 8 Mal von 21 wurde der Satzteil „...e così è un piacere cogliere le castagne cadute“ einfach ausgelassen, oder geschrieben „Der Wind bläst die Kastanien von den Bäumen“
- „lupo“ wurde 3 Mal von 21 nicht erkannt

5.2.2. Zweiter Text

Austria: Discussioni per una legge nuova

In Austria i due partiti che formano il governo si chiamano ÖVP e FPÖ e attualmente i due partiti governanti discutono di una proibizione del velo islamico e naturalmente quell' idea provoca uno scandalo nel mondo arabo. Il fondamento per questa opinione si basa sulla idea della FPÖ che in Austria esista una società parallela. - la società islamica . Però perché una società parallela è automaticamente negativa ? A Nuova York per esempio tutta la società è multiculturale e c'è molta autonomia rispetto ai vestiti e la moda.

1. Exaktheit der Übersetzung

Von 21 TeilnehmerInnen gab es 18 vollständige Übersetzungen und 3 unvollständige. Vollkommen richtige Übersetzungen gab es 2.

2. Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
mundo					„Il fondamento per questa opinione si basa sulla idea della FPÖ che in Austria esista una società parallela. - la società islamica“
velo					
				respecto a	

- Der Satz mit „mundo arabe“ wurde 2 Mal von 21 mit „arabischem Reich“ übersetzt
- „Il fondamento per questa opinione si basa sulla idea della FPÖ che in Austria esista una società parallela. - la società islamica“ wurde bei 19 TeilnehmerInnen sehr frei übersetzt und keine Varianten ist wie die andere. Ideen waren z.B.: „zu dieser Meinung sagt die FPÖ, dass es eine Parallelgesellschaft gibt“, oder „dass Österreich eine Parallelgesellschaft duldet
- „una proibizione del velo islámico“ wurde 4 Mal von 21 mit „ein Verbot des Aufkommens des Islams“ oder mit „Verbot des Islams“ übersetzt. Bei dieser Variante ist anzunehmen, dass die ÜbersetzerInnen das Wort „velo“ nicht kannten.
- „rispetto a“ wurde 6 Mal von 21 bei der Italienisch-Gruppe mit „Respekt“ übersetzt

5.2.3. Dritter Text

L' amore – un tema filosofico

L' etica moderna si occupa anche dell' amore e questioni sono per esempio: Che cosa è l' amore esattamente – esiste una definizione? Perché si accetta l' amore tra donna e uomo, però non tra persone dello stesso sesso? Perché la maggioranza della società dice che la monogamia è una forma giusta dell' amore e la poligamia no? Come si può mantenere l' amore per una persona ? Perché il matrimonio è qualcosa di religioso? Perché c'è gente che sente una certa ostilità per le coppie gay ? Un amore platonico è anche amore? Un amore fra anziani è differente che un amore fra giovani?

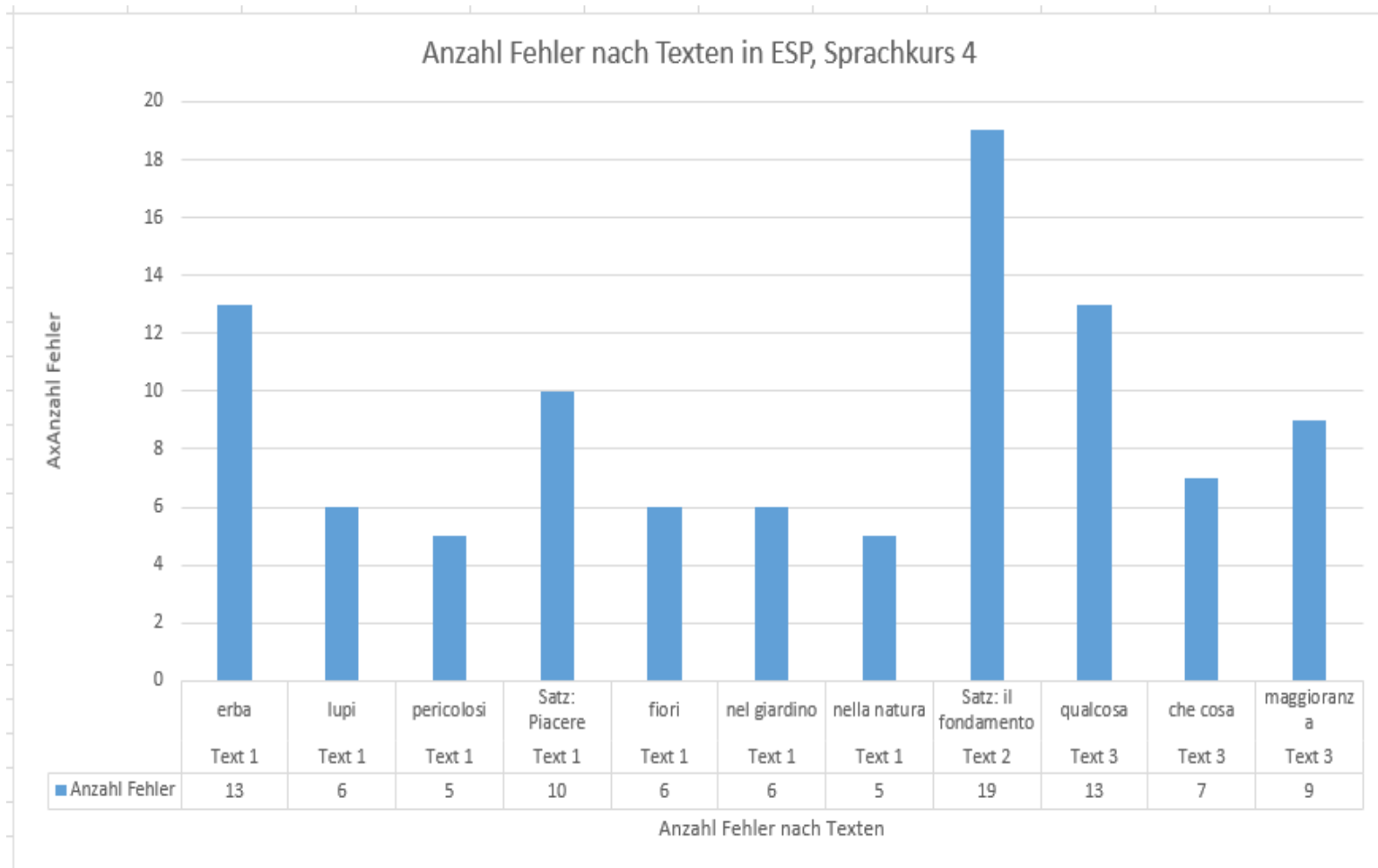
1. Exaktheit der Übersetzung

Von 21 TeilnehmerInnen gab es 13 vollständige Übersetzungen und 8 unvollständige. Vollkommen richtige Übersetzungen gab es 2.

2. Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Indefinit- pronomen	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
					che cosa	
	qualcosa		giusta			
maggioranza						

- Der Satz „Che cosa è l' amore esattamente?“ wurde 5 Mal von 21 mit „Welche Sache ist die Liebe“ übersetzt
- „perché il matrimonio è qualcosa di religioso?“ wurde 4 Mal von 21 mit „Ist die Liebe ein religiöser Akt?“, oder „ist die Liebe eine Sache der Religion?“ übersetzt
- 9 Mal von 21 wurde „maggioranza“ mit „Vorstellung“, oder „Annahme“ übersetzt
- una forma giusta“ wurde 2 Mal von 21 mit „eine schöne Form“ übersetzt



5.3. Italienisch 5

5.3.1. Erster Text:

1.Exaktheit der Übersetzung

Bei Italienisch 5 machten 13 Teilnehmer mit. Vollständig waren alle Übersetzungen, aber dennoch war keine komplett richtig.

2.Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
hierba					
lobo		peligroso			<i>„el viento mueve las hojas de los árboles y así es un placer coger las castañas caídas“</i>
placer					<i>...“un zoo que visito tres veces por la semana“</i>
dientes		fuertes			

- „hierba“ wurde 3 Mal von 13 TeilnehmerInnen mit „Kräutern“ übersetzt
- „lobo“ wurde 9 Mal von 13 TeilnehmerInnen gar nicht übersetzt und einmal von diesen 13 mit „Löwe“
- „peligroso“ wurde 8 von 13 Mal nicht übersetzt (Wenn das Wort übersetzt wurde, dann mit „Platz“, oder „Pelikan“).
- „Placer“ wurde 7 von 13 Mal mit „Ort“ übersetzt „Ein Ort, an dem Kastanien zu Boden fallen“
- „dientes fuertes“ wurde 5 von 13 Mal gar nicht übersetzt
- Der erste zitierte Satz in der Spalte Syntax hat 10 von 13 TeilnehmerInnen Schwierigkeiten bereitet und es gab die unterschiedlichsten Interpretationen, wie „Es gibt viele heruntergefallene Kastanien“, „Ein Ort, an dem Kastanien fallen“

5.3.2. Zweiter Text:

1.Exaktheit der Übersetzung

Dieser Text wurde äußerst exakt übersetzt. 8 von 13 Übersetzungen sind komplett richtig, 5 Mal wurde der gleiche Übersetzungs- Fehler gemacht und 3 Mal ein weiterer Fehler.

2.Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
	formar				...“Dos partidos que forman el gobierno“
				respecto a	„...respecto a los vestidos y la moda“

- 5 von 13 Mal wurde übersetzt: “ In Österreich gibt es zwei Formen von Parteien: ÖVP und FPÖ.“
- 3 von 13 Mal wurde übersetzt: „Es gibt viel Respekt bezüglich der Kleidung und Mode.“

5.3.3. Dritter Text

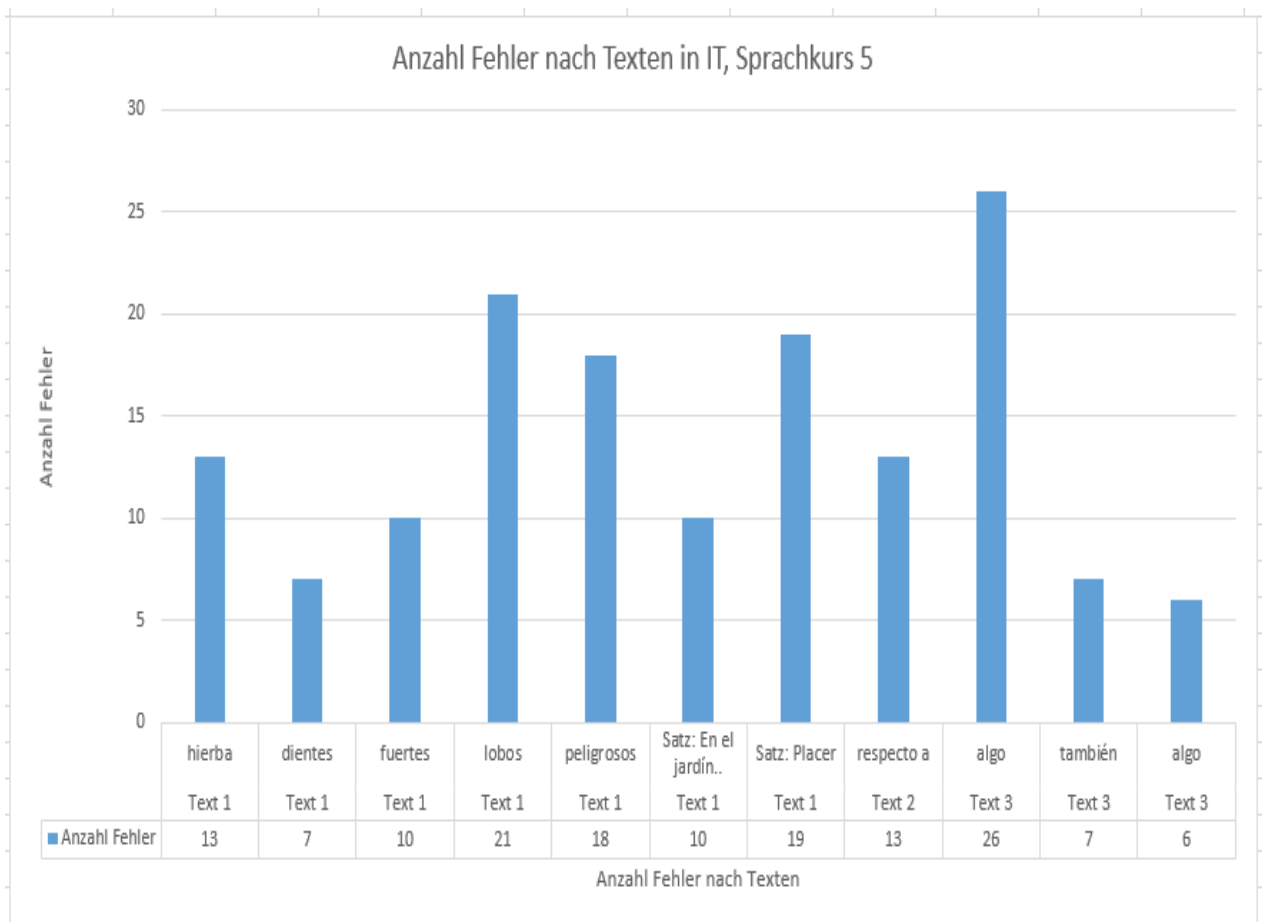
1.Exaktheit der Übersetzung

Dieser Text wurde von allen TeilnehmerInnen sehr korrekt übersetzt. Schwierigkeiten gab es aber allerdings bei fast allen 13 Personen mit dem Wort „algo“ Und 2 Mal gab es bei „también“ Schwierigkeiten.

2.Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Indefinitpronomen	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
	algo					
					también	

- 6 Mal von 13 TeilnehmerInnen wurde „algo“ mit „Akt“ übersetzt, also „Warum ist die Ehe ein religiöser Akt“
- 2 Mal von 13 wurde „también“ nicht übersetzt



5.4. Spanisch 5

5.4.1. Erster Text:

1.Exaktheit der Übersetzung

Von 9 Übersetzungen sind 8 komplett vollständig und 1 unvollständig. Ein paar Worte wiesen allerdings Probleme auf, wie „erba“, „pericoloso“ und ein Satz wurde mehrmals nicht oder falsch übersetzt.

2.Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
erba		pericoloso			
					... <i>“così è un piacere cogliere le castagne cadute“</i>

- „erba“ wurde 3 Mal von 9 mit „Kräutern“ übersetzt und 1 Mal mit „Erde“ und 1 mal gar nicht, also insgesamt 5 Mal von 9 falsch übersetzt
- „pericoloso“ wurde 2 Mal von 9 gar nicht übersetzt
- 6 Mal von 9 wurde der Satzteil *“così è un piacere cogliere le castagne cadute“* ausgelassen, oder falsch übersetzt, wie z.B.: “ deswegen fallen die Kastanien herunter“, oder einfach: „die Kastanien fallen“

5.4.2. Zweiter Text:

1.Exaktheit der Übersetzung

Beim zweiten Text waren 8 von 9 Übersetzungen komplett vollständig und richtig, abgesehen von einer Kleinigkeit, die bereits in fast allen Übersetzungen zu finden war.

2. Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
				rispetto a	

„rispetto a „ wurde 4 Mal von 9 mit „viel respekt“ übersetzt

5.4.3. Dritter Text:

1.Exaktheit der Übersetzung

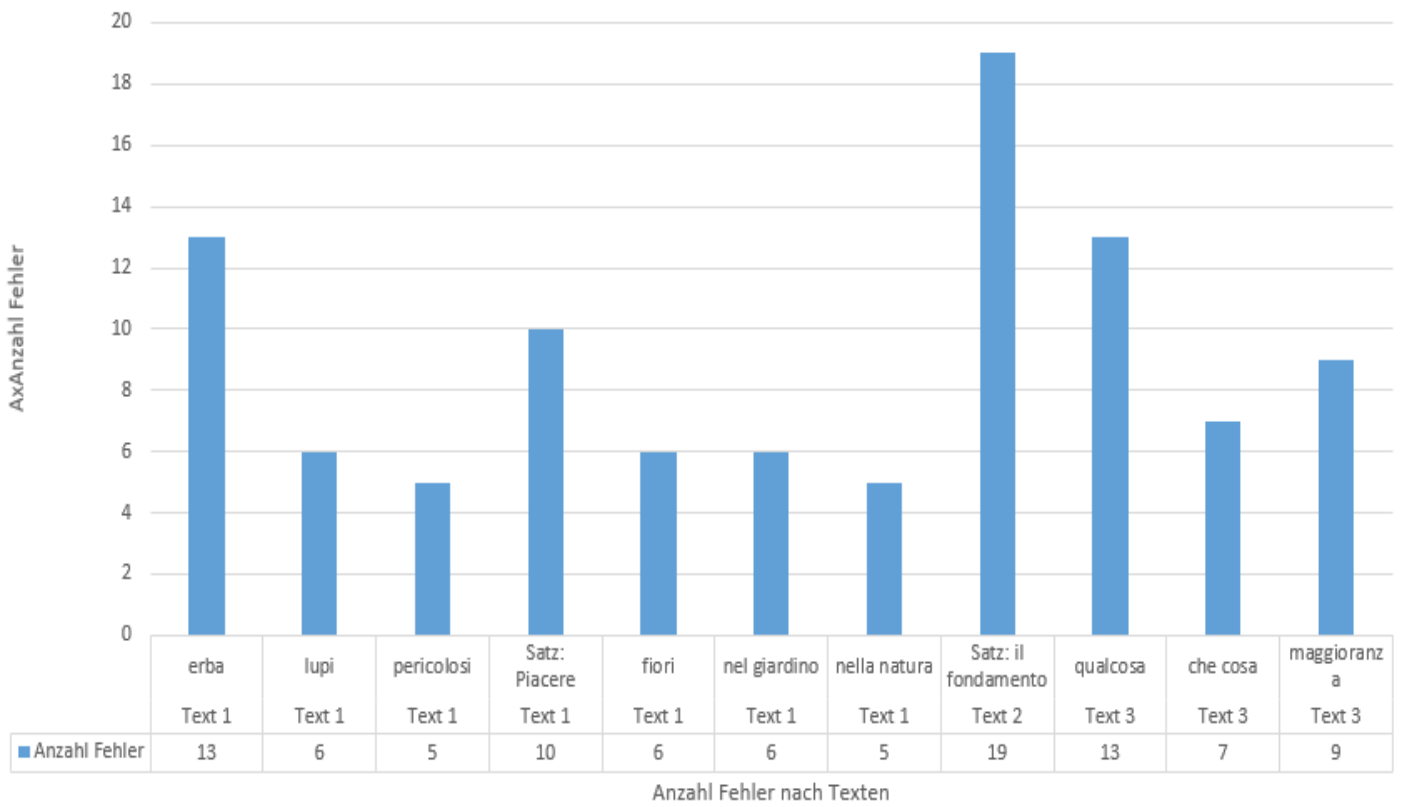
Von 9 Übersetzungen waren 8 vollständig und 1 unvollständig. 2 Übersetzungen waren komplett richtig. 7 Mal gab es Schwierigkeiten mit dem selben Wort.

2.Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Indefinit- pronomen	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
	qualcosa				Che cosa	

- Der Satz „Perché il matrimonio è qualcosa di religioso“ wurde 6 Mal von 9 mit „warum ist die Liebe eine religiöse Sache / eine religiöse Angelegenheit übersetzt
- 2 TeilnehmerInnen von 9 hatten Schwierigkeiten mit „*Che cosa è l'amore esattamente*“ und übersetzten: „*Was für ein Ding ist die Liebe*“

Anzahl Fehler nach Texten in ESP, Sprachkurs 5



5.5. Italienisch 6

5.5.1. Erster Text:

1.Exaktheit der Übersetzung“ Von 7 TeilnehmerInnen wurde der erste Text von allen komplett vollständig übersetzt, aber es gibt keine komplett richtige Übersetzung. Mit einem Satz und 3 Worten gab es Schwierigkeiten.

2.Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
hierba					„ y así es un placer coger las castañas caídas. „
lobos		peligrosos			

- „Hierba“ wurde 5 mal falsch übersetzt. 2 Mal mit „Kräutern“ und 3 Mal mit „Pflanzen“.
- „Lobos peligrosos“ wurde 6 Mal nicht übersetzt
- Der Satzteil „y así es un placer coger las castañas caídas.“ wurde 6 Mal ausgelassen oder unterschiedlich übersetzt, wie z.B: „Der Wind bewegt die Kastanien der Bäume“.

5.5.2. Zweiter Text:

1.Exaktheit der Übersetzung

Von 7 Übersetzungen waren 6 vollständig und 2 davon ganz richtig. 1 Übersetzung war unvollständig. Schwierigkeiten gab es bei einer Textstelle, die sich schon sehr oft als Schwierigkeit erwiesen hat.

2.Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
				respecto a	

- „respecto a“ wurde 3 Mal von 7 wieder mit „Respekt“.

5.5.3. Dritter Text:

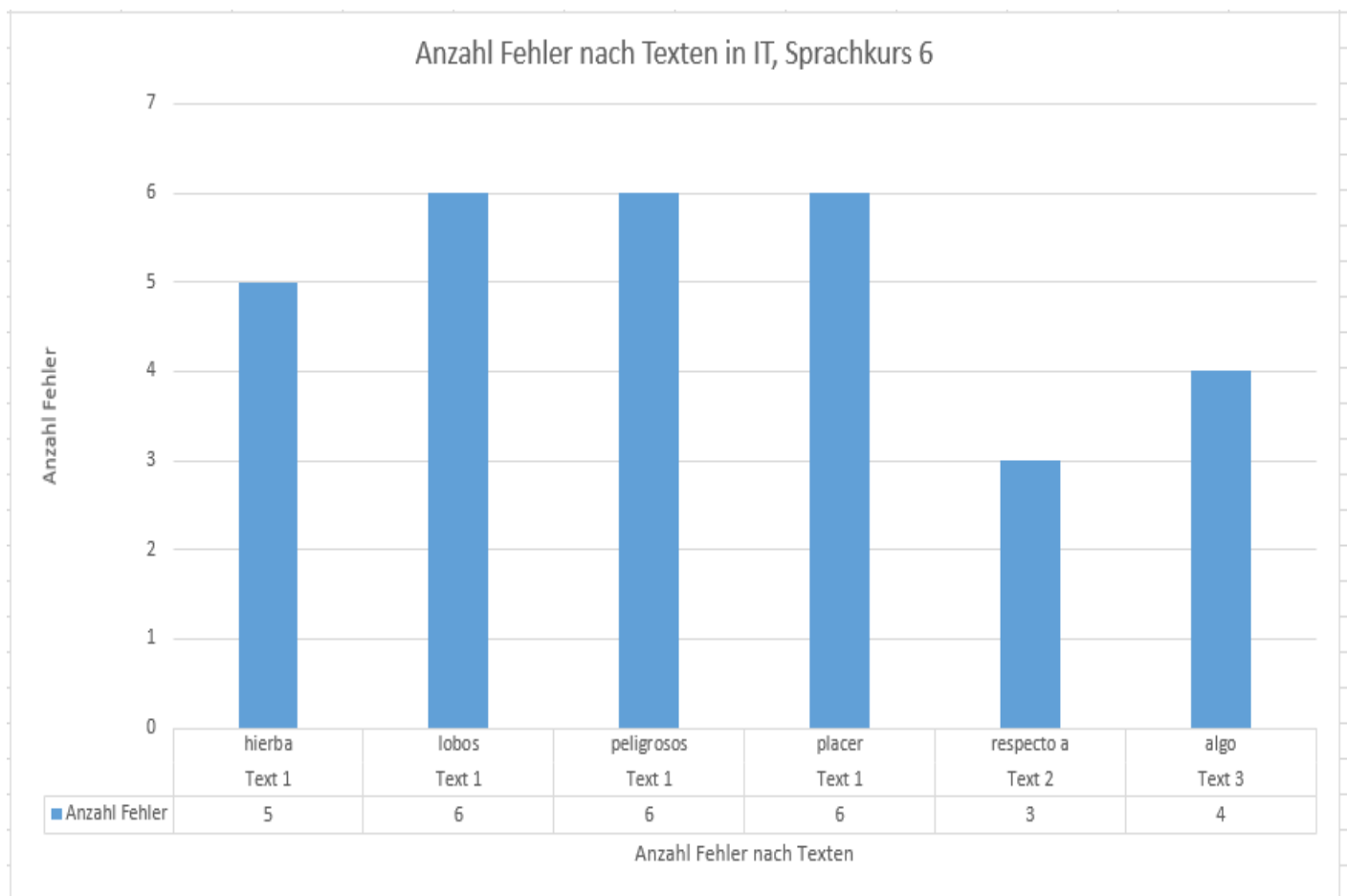
1. Exaktheit der Übersetzung

Beim dritten Text gibt es 4 vollständige Übersetzungen von 7 und eine ist davon richtig. Unvollständig sind 3. Auch hier treffen wir bereits bekannte Fehler.

2. Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Indefinitpronomen	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
matrimonio	algo					

- „Matrimonio“ wurde 2 Mal mit „Hochzeit“ übersetzt, was nur eine Ungenauigkeit darstellt (Ehe wäre richtig)
- algo“ wurde 4 Mal von 7 falsch oder nicht übersetzt. Varianten sind z.B.: „Wieso ist die Ehe religiös?“ oder „Ist die Ehe auch religiös?“



5.6. Spanisch 6

5.6.1. Erster Text:

1.Exaktheit der Übersetzung

Von 8 Übersetzungen waren 4 vollständig, 4 allerdings nicht. Eine Übersetzung war vollkommen korrekt.

2.Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
erba					<i>e così è un piacere cogliere le castagne cadute.</i>
lupi		pericolosi			

- „Erba“ wurde 3 Mal nicht übersetzt und einmal mit „Kräuter“
- 4 Mal wurde der oben genannte Satz in der Tabelle nicht übersetzt
- 3 Mal von 8 wurde „lupi pericolosi“ nicht übersetzt

5.6.2. Zweiter Text:

1.Exaktheit der Übersetzung

8 TeilnehmerInnen gab es bei Spanisch 6 und vollständig waren alle Übersetzungen und vollkommen richtig waren 6.

2.Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
				rispetto a	

- „Rispetto a“ wurde 2 Mal von 8 mit „Respekt“ und „respektieren“ übersetzt.

5.6.3. Dritter Text:

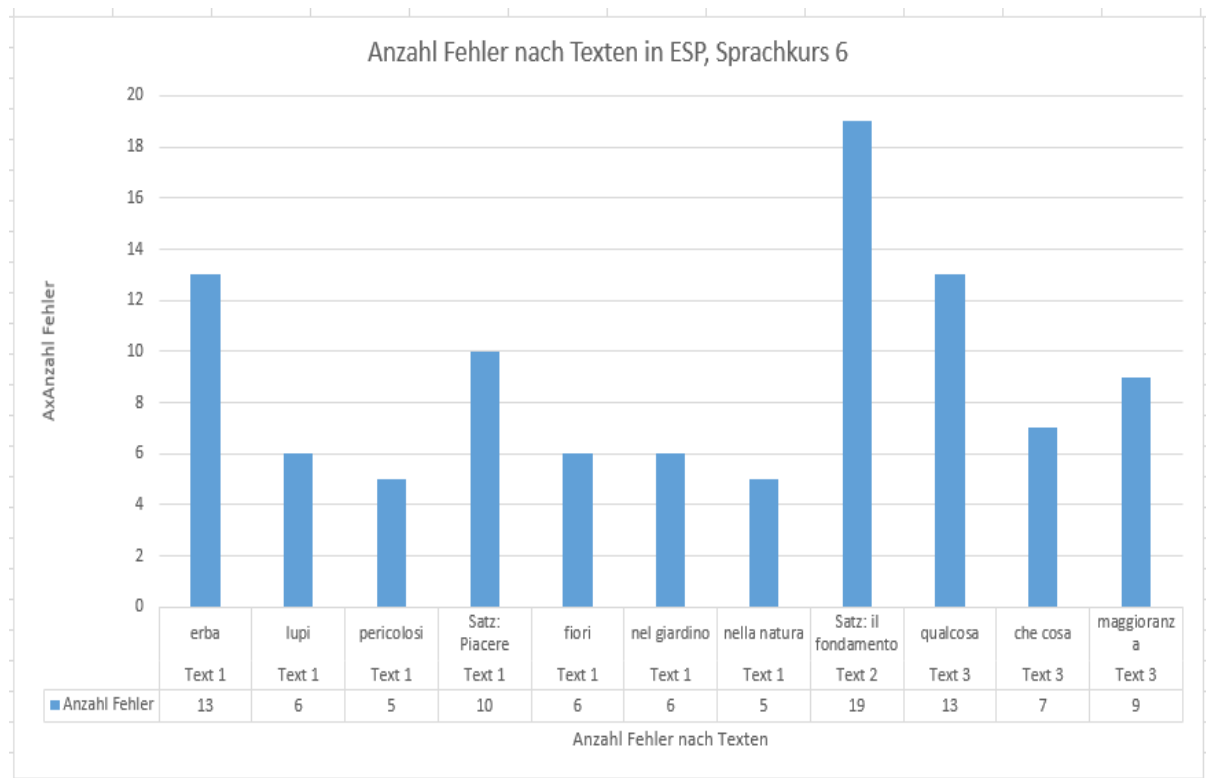
1. Exaktheit der Übersetzung

Vollständig waren 5 Übersetzungen von 8, unvollständig 3. Zwei Übersetzungen waren vollkommen korrekt.

2. Fehlerhafte Übersetzung

Substantiv	Indefinitpronomen	Verb	Adjektiv / Adverb	Präposition	Konjunktion	Syntax
	qualcosa					<i>Perché si accetta l' amore tra donna e uomo, però non tra persone dello stesso sesso ?</i>

- „qualcosa“ wurde 3 Mal von 8 falsch übersetzt, wie z.B. „ist die Heirat religiös geprägt?“
- 2 Mal von 8 wurde der in der Tabelle zitierte Satz falsch oder gar nicht übersetzt.



5.7. Auswertung der Fehler

5.7.1. Italienisch 4

5.7.1.1. Erster Text

TeilnehmerInnen: 10

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
Hierba	5	50,00%
crecer	2	20,00%
Satz: está un zoo	3	30,00%
peligrosos	4	40,00%
placer	3	30,00%
caballo	5	50,00%
lobos	6	60,00%
dientes	2	20,00%
fuertes	2	20,00%

5.7.1.2. Zweiter Text

TeilnehmerInnen: 10

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
Actualmente	5	50,00%
idea	5	50,00%
Satz: esa idea provoca	3	30,00%
Respecto a	7	70,00%

5.7.1.3. Dritter Text

TeilnehmerInnen: 10

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
Satz: sentir una cierta....	2	20,00%
Satz: porque se acepta	6	60,00%
hostilidad	4	40,00%
algo	7	70,00%
también	5	50,00%

5.7.2. Italienisch 5

5.7.2.1. Erster Text

TeilnehmerInnen: 13

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
hierba	3	23,08%
lobos	9	69,23%
peligrosos	8	61,54%
placer	7	53,85%
dientes	5	38,46%
fuertes	5	38,46%
Satz: está un zoo	10	76,92%

5.7.2.2. Zweiter Text:

TeilnehmerInnen: 13

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
formar	5	38,46%
respecto a	3	23,08%

5.7.2.3. Dritter Text:

TeilnehmerInnen: 13

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
algo	6	46,15%
también	2	15,38%

5.7.3. Italienisch 6

5.7.3.1. Erster Text:

TeilnehmerInnen: 7

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
hierba	5	71,43%
lobos	6	85,71%
peligrosos	6	85,71%
placer	6	85,71%

5.7.3.2. Zweiter Text:

TeilnehmerInnen: 7

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
respecto a	3	42,86%

5.7.3.3. Dritter Text:

TeilnehmerInnen: 7

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
algo	4	57,14%

5.7.4. Spanisch 4

5.7.4.1. Erster Text

TeilnehmerInnen: 21

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
Acqua chiara	2	9,52%
Nel giardino	6	28,57%
erba	7	33,33%
fiori	6	28,57%
bianchi	3	14,29%
Nella natura	5	23,81%
piacere	8	38,10%
lupi	3	14,29%

5.7.4.2. Zweiter Text

TeilnehmerInnen: 21

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
Mondo arabo	2	9,52%
Satz: il fondamento	19	90,48%
Satz: proibizione del	4	19,05%
Rispetto a	6	28,57%

5.7.4.3. Dritter Text:

TeilnehmerInnen: 21

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
Che cosa	5	23,81%
qualcosa	4	19,05%
maggioranza	9	42,86%
giusta	2	9,52%

5.7.5. Spanisch 5

5.7.5.1. Erster Text

TeilnehmerInnen: 9

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
erba	3	33,33%
pericolosi	2	22,22%
piacere	6	66,67%

5.7.5.2. Zweiter Text

TeilnehmerInnen: 9

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
rispetto a	4	44,44%

5.7.5.3. Dritter Text

TeilnehmerInnen: 9

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
qualcosa	6	66,67%
che cosa	9	100,00%

5.7.6. Spanisch 6

5.7.6.1. Erster Text

TeilnehmerInnen: 8

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
erba	3	37,50%
piacere	4	50,00%
lupi	3	37,50%
pericolosi	3	37,50%

5.7.6.1'2. Zweiter Text

TeilnehmerInnen: 8

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
rispetto a	2	25,00%

5.7.6.3. Dritter Text:

TeilnehmerInnen: 8

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
qualcosa	3	37,50%
Satz: perché si accetta...	2	25,00%

5.8. Fehleranalyse

5.8.1. Italienisch, erster Text

30 Italienisch-StudentInnen haben **insgesamt** bei der Studie mitgemacht und die **häufigsten** Fehler waren beim **ersten Text** die Folgenden:

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
hierba	13	43,33%
dientes	7	23,33%
fuertes	10	33,33%
lobos	21	70,00%
peligrosos	18	60,00%
Satz: en el jardín	10	33,33%
Satz: placer	19	63,33%

Bei meinen Hypothesen in puncto der Fehleranalyse im Kapitel „Beschreibung der Studie“ muss ich zugeben, dass ich die TeilnehmerInnen sowohl bei Italienisch als auch bei Spanisch deutlich unterschätzt habe. Ich habe bedeutend mehr Elemente aus den Texten herangezogen, bei denen ich glaubte, dass diese Schwierigkeiten bereiten würden. Erfreulich ist, dass dem nicht so ist, denn da bedeutend weniger Fehler gemacht wurden, als erwartet, plädieren die Ergebnisse sehr dazu, Interkomprehension zu forcieren, aber dazu wird im nächsten Kapitel Einiges erwähnt.

Meine Hypothesen beim ersten Text für die Italienisch-StudentInnen waren, dass die folgenden Elemente Schwierigkeiten bereiten könnten:

- hierba, hay, hojas, está, veces

Mit „hierba“ hatte ich eine richtige Mutmaßung, denn 43,33 % der Italienisch-TeilnehmerInnen hatten dieses Wort ungenau übersetzt. Übersetzt wurde dieses Wort meistens mit „Kräutern“, oder eben gar nicht. Die Hypothese dazu, warum es zu dieser Ungenauigkeit gekommen ist folgende: „Kräuter“ ist natürlich nicht ganz falsch, aber vom Kontext her gesehen ist „Gras“ das richtige Wort. Meine Hypothese zu diesem Fehler ist, dass sich die TeilnehmerInnen beim Erschließen der Worte natürlich auch am Englischen bedient haben und auf Englisch sind „herbs“ Kräuter.

Da „hay“ ein Profilwort ist, mutmaßte ich, dass dies ein wenig Probleme bereiten könnte, aber dem war nicht so, denn dieses Wort wurde wirklich immer richtig erschlossen. Auch mit den restlichen Hypothesen von „hojas“, „está“ und „veces“ hatte ich Unrecht. Diese Worte wurden ebenfalls immer richtig erschlossen, obwohl diese Profilworte sind. Probleme gab es bei Worten, die **keine** Profilworte sind, sondern sogar zum **panromanischen** Wortschatz gehören: „dientes“, „fuertes“, „placer“, „lobos“ und „peligrosos“:

„Dientes fuertes“ wurden oft gar nicht übersetzt wurden, allerdings kann man schwer sagen, warum es zu Übersetzungs-Schwierigkeiten gekommen ist. Ich nehme an, dass dies zum Teil ganz simpel an einer Übersetzungs-Ungenauigkeit liegt und zum Teil daran, dass der Diphthong in beiden Worten mehr irritiert, als man glaubt, denn wenn jemand gar kein Spanisch spricht, könnten die Diphthonge doch ein wenig „befremdend“ wirken. Wenn „placer“ nicht richtig übersetzt wurde, dann wurde es entweder ebenfalls komplett weggelassen, aber die meisten TeilnehmerInnen haben es mit „Platz“ - ein „Platz um Kastanien zu sammeln“. Hier hat man wahrscheinlich an das italienische Wort „posto“ für „Platz“ gedacht und weil dieses auch mit „p“ beginnt und das deutsche Wort „Platz“ ebenfalls mit „p“ beginnt und die Übersetzung „ein Platz zum Kastanien sammeln“ sogar gut zum Kontext zu passen scheint, hat man da nicht weiter überlegt und an das italienische Wort „piacere“ (Freude) gedacht.

Unerklärlich ist, warum es bei „lobos peligrosos“ bedeutend viele Schwierigkeiten gab, da dies von „lupi pericolosi“ nicht weit weg ist und demnach einfach zu erschließen wäre. „Lobos“ wurde einfach ausgelassen, und „peligrosos“ wurde mit „Pelikane“ übersetzt. „Peligrosos“ wurde wahrscheinlich oft mit „Pelikane“ übersetzt, da in diesem Satz Tiere aufgezählt wurden und die meisten Tiere eben auch erkannt und richtig übersetzt wurden. Demnach schien es aus irgendeinem Grund plausibel (obwohl zwischen „lobos“ und „peligrosos“ kein Beistrich und hier demnach keine Aufzählung ist) aus „peligrosos“ auch ein Tier zu machen.

Die Frage ist nun, warum wurde z.B. aus einem Wort wie „peligroso“, das dem italienischen „pericoloso“ an und für sich sehr nahe ist eine Übersetzung wie „Pelikane gemacht? Eine mögliche Antwort ist Folgende: *„Ein wichtiger Begriff aus dem Transfer-Kontext ist der der „Suchbreite“: Sie bezeichnet das Maß des Rückgriffs auf sprachliche oder kompetenzbildende Muster (Transferbasen) aus den einzelnen disponiblen Sprachen. Je weiter die Suchbreite eines Lernalters eingestellt ist, desto eher findet er*

Transferbasen und damit die Grundlagen für Hypothesenbildungen. Natürlich steigt mit zunehmender Suchbreite auch das Risiko , eine Transferbasis auszuwählen, die nicht zum Erfolg führt.“ (Johannes Müller-Lancé 2006:138)

Aus „peligroso“ wurde nun „Pelikane“, da die TeilnehmerInnen der Studie eine große Bandbreite an Transferbasen hatten, denn alle sprechen Deutsch, Englisch, Italienisch oder Spanisch und vielleicht noch andere Sprachen. Somit, da sie eine hohe Suchbreite hatten, hat haben sie ausnahmsweise eine Transferbasis ausgewählt, die nicht zum Erfolg geführt hat.

5.8.2. Italienisch, zweiter Text

Von **insgesamt 30** Teilnehmern war beim **zweiten** Text der **häufigste** Fehler folgender:

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
respecto a	13	43,33%

Wie schon erwähnt, bei allen drei Texten habe ich die TeilnehmerInnen unterschätzt.

Meine Hypothesen waren, dass folgende Worte Schwierigkeiten bereiten könnten:

- ley, se llaman, esa, hay

„Hay“ , „Ley“ wurden immer richtig erschlossen, ebenfalls auch „se llaman“, was aber auch am Inhalt des Textes liegt. „ Se llaman“ wurde immer richtig erschlossen, weil es sehr offensichtlich ist, wenn zwei Parteinamen genannt werden und „esa“ wurde ebenfalls richtig als Demonstrativpronomen erkannt.

Probleme gab es bei einem ganz anderen Satz, nämlich bei einem Satz, bei dem ich nie eine Schwierigkeit vermutet hätte: „*y hay mucha autonomia respecto a los vestidos y la moda.*“ „Respecto a „ wurde von 13 TeilnehmerInnen mit „*es gibt viel Respekt und Autonomie bei der Kleidung*“ übersetzt. „Respecto a“ ist zwar ein spanisches Profiwort, aber trotzdem gut an das italienische Profiwort „rispetto a“ anzugleichen. Auch hier wurde eine sogenannte Transferbasis ausgewählt, die nicht zum Erfolg geführt hat.

5.8.3. Italienisch, dritter Text

Von **insgesamt 30** TeilnehmerInnen gab es bei folgenden **zwei** Worten Unklarheiten:

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
algo	26	86,67%
también	7	23,33%

Meine Hypothesen waren die Folgenden:

- también, entre, mujer, hombre, mismo, mayoría, justa, se puede, hacia, algo , hay, parejas, jóvenes

Auch wenn ich auch beim dritten Text das Können der TeilnehmerInnen unterschätzt habe, mit „algo“ und „también“ habe ich Recht behalten. Bei diesen Worten ist die Fehleranalyse sehr simpel: „algo“ und „tambien“ sind spanische Profilworte und somit kann man diese an kein einziges italienisches Wort angleichen. Man hätte die beiden Worte nur durch den Kontext erraten können, Deshalb kam es dazu, dass dies sehr oft nicht richtig erschlossen werden konnte.

5.8.4. Spanisch, erster Text

Insgesamt machten **38** Spanisch-TeilnehmerInnen mit und beim ersten Text gab es die folgenden **häufigsten** Fehler:

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
erba	13	34,21%
lupi	6	15,79%
pericolosi	5	13,16%
Satz: piacere	10	26,32%
fiori	6	15,79%
nel giardino	6	15,79%
nella natura	5	13,16%

Meine Hypothesen in puncto Schwierigkeiten beim ersten Text waren folgende:

- fiori, bianchi, alberi, alti, erba, c'è, le foglie, und Wörter, die in der Mehrzahl gebildet wurden wie: tigri, leoni, cavalli, serpenti con denti forti, gatti, e lupi pericolosi.

Mit einigem habe ich im Voraus Recht gehabt, wie z.B. mit „erba“. Mein Gedanke war aber, dass das fehlende „h“ und der nicht-enthaltene Diphthong (wie in „hierba“) Schwierigkeiten bereiten könnten, das war allerdings nicht das Problem. Denn wie bei den Italienisch-TeilnehmerInnen wurde das Wort nur ungenau übersetzt und nicht komplett falsch, nämlich mit „Kräutern“. Wie schon erwähnt, hat man sich hier an der englischen Sprache (herbs) bedient. Mit „fiori“ und „lupi pericolosi“ hatte ich ebenfalls eine richtige Mutmaßung, denn hier konnten die Worte wahrscheinlich auf Grund der Mehrzahlbildung im Italienischen nicht erschlossen werden. Aber all die anderen Worte (die zu meinen Hypothesen gehören) konnten gut erschlossen werden und auch richtig im Plural. Den Plural im Spanischen erschließen zu können, ist nicht weiter schwierig, denn man schließt vom Englischen, wo die Mehrzahlbildung ebenfalls ein „s“ ist auf die spanische Sprache; bei Italienisch kann man sich nicht mit dem Englischen behelfen, wenn es um den Plural geht. Demnach ist es den Spanisch-Studierenden positiv anzurechnen, dass der Plural so oft richtig erkannt wurde. Aber hier hat man sich ebenfalls am Vorwissen bedient, nämlich mit Worten die man kennt, wie z.B. „Spaghetti“.

Mit Schwierigkeiten bei Präpositionen habe ich allerdings nicht gerechnet, denn ich nahm an, wenn man z.B. „giardino“ liest und davor „nel“ steht, dass man auf „im Garten“ schließen könnte. Aber auch hier wurde wieder viel zu kompliziert gedacht und zu viel interpretiert, sodass die TeilnehmerInnen auf „nahe dem Garten“ gekommen sind oder bei „natura“ „nella“ einfach nicht übersetzt haben.

Auch bei den Spanisch-TeilnehmerInnen gab es wie man sieht ein paar Übersetzungsprobleme, was ebenfalls an den bereits erwähnten Transferbasen liegt, denn auch die Suchbreite der Spanisch-TeilnehmerInnen war sehr weit eingestellt (also auch ihnen standen mehrere Transferbasen zur Hypothesenbildung zur Verfügung).

Zu den Transferbasen ist aber noch etwas hinzuzufügen: *“Vor allem aber hängt der Transfer stark von subjektiven Voraussetzungen der Lerner ab: Risikobereitschaft erhöht die Neigung zum Transfer, ausgeprägte Empathie reduziert die phonetischen Interferenzen aus der Muttersprache. Schließlich hängt der Transfer auch von der Intuition des Lerners ab die maßgeblich dafür ist, wie groß die Diskrepanz zwischen Ausgangs- und Zielsprache beurteilt wird.“* (Johannes Müller-Lancé 2006:138)

Dem ist hinzuzufügen, dass die Diskrepanz zwischen Italienisch und Spanisch äußerst gering ist und dies natürlich auch die Risikobereitschaft zum Transfer erhöht. Transfer wird ja auch umso erfolversprechender, desto mehr Ähnlichkeiten die Sprachen aufweisen.

5.8.5. Spanisch, zweiter Text

Insgesamt machten **38** Spanisch-TeilnehmerInnen mit und beim zweiten Text gab es die folgenden **häufigsten** Fehler:

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
rispetto a	12	31,58%
Satz: il fondamento	19	50,00%

Meine Hypothesen in puncto Schwierigkeiten beim zweiten Text waren die Folgenden:

- legge, si chiamano, quell' sull' und c'è.

Hier habe ich die Spanisch-Studierenden auch unterschätzt, denn es gab nur zwei Unklarheiten in dem Text: „rispetto a“ übersetzten sie mit „viel Respekt bei Kleidung“ und den Satz „*El fundamento para esa opinión se base en la idea de la FPÖ que en Austria exista una sociedad paralela - la sociedad islámica*“ wurde mit übermäßig viel Fantasie und Interpretation übersetzt, aber sonst gab es nicht weiter Unklarheiten. Sowohl die Italienisch-Studierenden als auch die Spanisch-Studierenden übersetzten „rispetto a / respecto a“ mit „viel Respekt für“, was ebenfalls darauf zurückzuführen ist, dass eine falsche Transferbasis gewählt wurde.

5.8.6. Spanisch, dritter Text

Insgesamt machten **38** Spanisch-TeilnehmerInnen mit und beim dritten Text gab es die folgenden **häufigsten** Fehler:

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
qualcosa	13	34,21%
che cosa	7	18,42%
maggioranza	9	23,68%

Meine Hypothesen in puncto Schwierigkeiten beim dritten Text waren folgende:

- anche, tra donna e uomo, stesso, maggioranza, giusta, si può, per, qualcosa, c'è, coppie, giovani

Natürlich vermutete ich wie bei den anderen Texten bei weitem mehr Schwierigkeiten.

„Che cosa“ wurde nicht ganz falsch übersetzt, denn die Studierenden nahmen das „che cosa“ einfach zu wörtlich und schrieben „welche Sache ist die Liebe“. Denn im Spanischen würde „que cosa“ „welche Sache“ heißen, und das Fragepronomen „was“ wird nicht zweiteilig wie „che cosa“ verwendet“, sondern nur „que“.

„Qualcosa di religioso“ wurde ebenfalls nur etwas plump und ungenau übersetzt, denn die Spanisch-Studierenden schrieben: „eine Sache der Religion“, oder „ein religiöser Akt“. Mit „Sache der Religion“ lagen sie sehr nahe an der richtigen Übersetzung, die ganz simpel „etwas Religiöses“ gewesen wäre. „Cosa“ (Sache) wurde ja in „qualcosa“ richtig erkannt und somit geschrieben „eine religiöse Sache“.

„Maggioranza“ wurde von 9 Studierenden von insgesamt 38 TeilnehmerInnen nicht richtig erschlossen, anscheinend ist es doch schwieriger als gedacht von „mayoría“ auf „maggioranza“ zu schließen.

5.9. Die häufigsten Fehler der Italienisch und Spanisch-TeilnehmerInnen

5.9.1. Erster Text

Italienisch-Studierenden

Insgesamt: 30 TeilnehmerInnen

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
hierba	13	43,33%
lobos	21	70,00%
peligrosos	18	60,00%
placer	19	63,33%

Spanisch-Studierenden

Insgesamt: 38 TeilnehmerInnen

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
erba	13	43,21%
lupi	6	15,79%
pericolosi	5	13,16%
piacere	10	26,32%

Italienisch und Spanisch-Studierenden gemeinsam:

Insgesamt: 68 TeilnehmerInnen

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
erba / hierba	26	38,24%
lupi / lobos	27	39,71%
pericolosi / peligrosos	23	33,82%
piacere / placer	29	42,65%

Differenz bei erba / hierba: 0

Mit Mittelwert von 34 TeilnehmerInnen: „erba / hierba“ wurde von gleich vielen TeilnehmerInnen falsch übersetzt

Differenz bei lupi / lobos: 44, 11%

Mit Mittelwert von 34 TeilnehmerInnen: Spanisch-Studierenden haben um 44,11% korrekter übersetzt als die Italienisch-Studierenden

Differenz bei pericolosi / peligrosos: 38%

Mit Mittelwert von 34 TeilnehmerInnen: Spanisch-Studierenden haben um 38% korrekter übersetzt als die Italienisch-Studierenden

Differenz bei piacere / placer: 26,6%

Mit Mittelwert von 34 TeilnehmerInnen: Spanisch-Studierenden haben um 26,6% korrekter übersetzt als die Italienisch-Studierenden

5.9.2. Zweiter Text:

Italienisch-Studierenden

Insgesamt: 30 TeilnehmerInnen

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
respecto a	13	43,33%

Spanisch-Studierenden

Insgesamt: 38 TeilnehmerInnen

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
rispetto a	12	31,58%

Italienisch und Spanisch-Studierenden gemeinsam:

Insgesamt: 68 TeilnehmerInnen

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
rispetto a / respecto a	25	36,76%

Differenz bei rispetto a / respecto a: 3%

Mit Mittelwert von 34 TeilnehmerInnen: Spanisch-Studierenden haben um 3% korrekter übersetzt als die Italienisch-Studierenden.

5.9.3. Dritter Text

Italienisch-Studierenden

Insgesamt: 30 TeilnehmerInnen

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
algo	26	86,67%

Spanisch-Studierenden

Insgesamt: 38 TeilnehmerInnen

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
qualcosa	13	34,21%

Italienisch und Spanisch-Studierenden gemeinsam

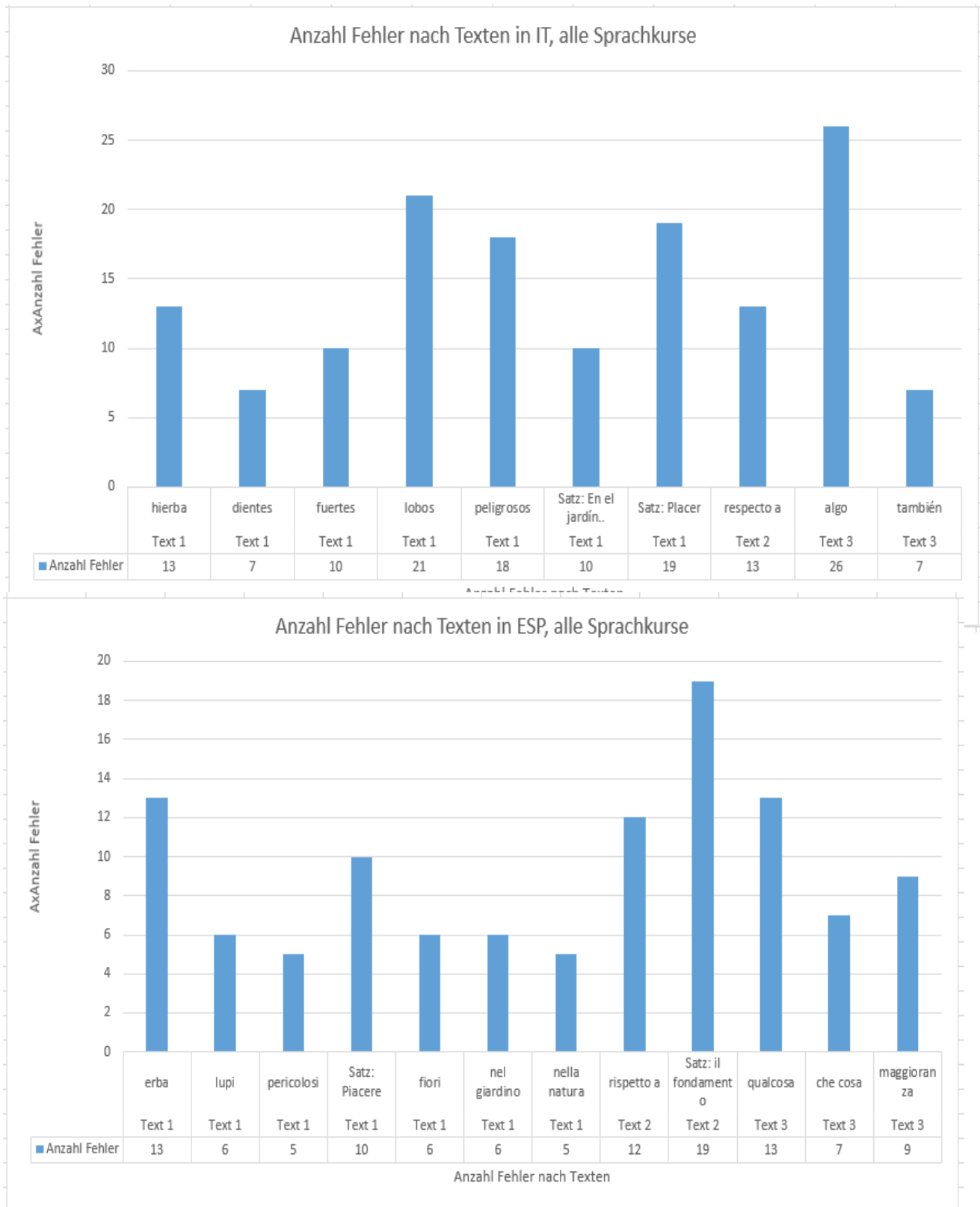
Insgesamt: 68 TeilnehmerInnen

Fehler	Anzahl Fehler	Prozent
qualcosa / algo	39	57,35%

Differenz bei qualcosa / algo: 38,24%

Mit Mittelwert von 34 TeilnehmerInnen: Spanisch-Studierenden haben um 38,24% korrekter übersetzt als die Italienisch-Studierenden

Zum Schluss, sollen nun hier noch in Diagrammen die häufigsten Fehler aller Italienisch- und Spanisch- StudentInnen gezeigt werden:



5.10. Auswertung der Einstiegsfragen der Studie

5.10.1. Italienisch 4

TeilnehmerInnen: 10

Frage	ja	Prozent	Nein	Prozent
1	3	30,00%	7	70,00%
2	10	100,00%	0	0,00%
3	5	50,00%	5	50,00%
4	5	50,00%	5	50,00%
5	9	90,00%	1	10,00%

5.10.2. Italienisch 5

TeilnehmerInnen: 13

Frage	ja	Prozent	Nein	Prozent
1	7	53,85%	6	46,15%
2	9	69,23%	4	30,77%
3	1	7,69% !	11	84,62% !
4	2	15,38%	11	84,62%
5	12	92,31%	1	7,96%

** Bei Frage 3 hat eine Person nichts angekreuzt*

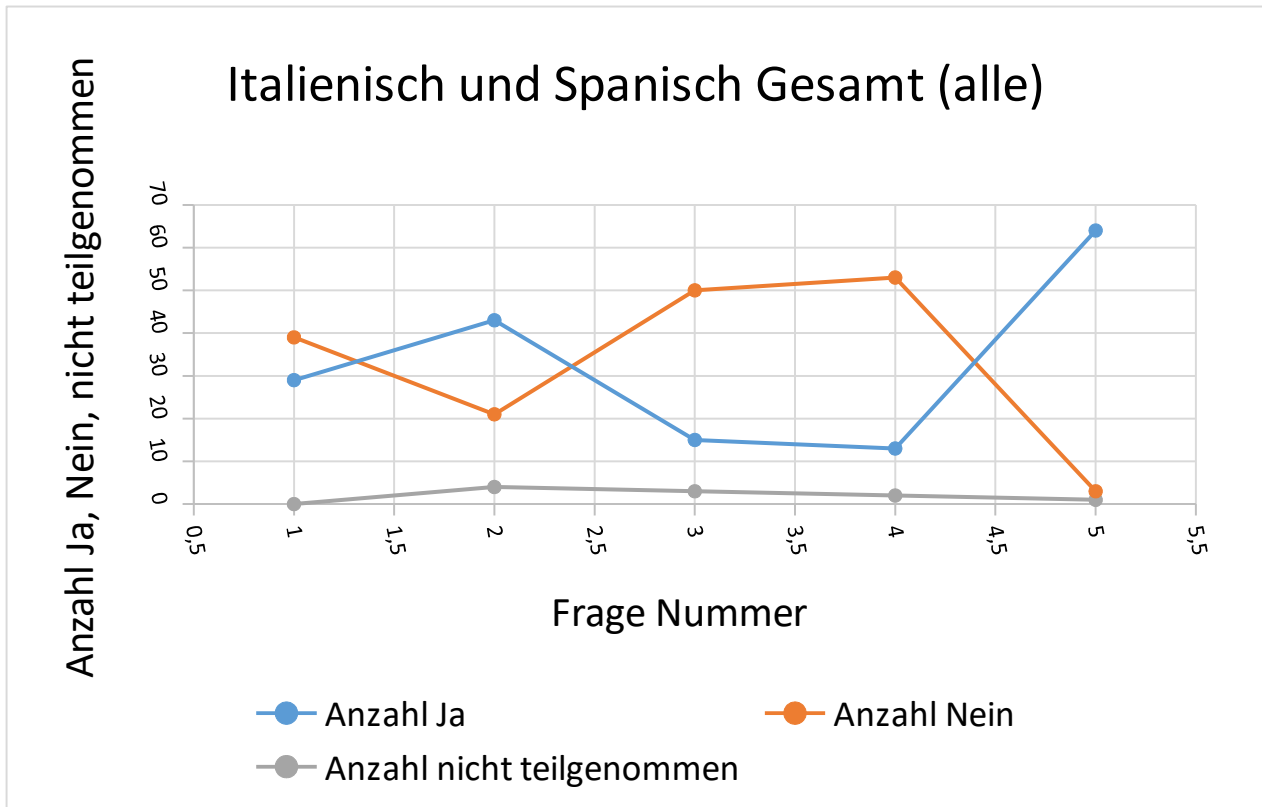
5.10.3. Italienisch 6

TeilnehmerInnen: 7

Frage	ja	Prozent	Nein	Prozent
1	4	57,14%	3	42,86%
2	6	85,71%	1	14,29%
3	2	28,57%	5	71,43%
4	1	14,92%	6	85,71%
5	6	85,71% !	0	0,00% !

- bei Frage 5 hat eine Person nichts angekreuzt*

5.10.4. Die Ergebnisse insgesamt aller Italienisch – Sprachkurse



TeilnehmerInnen: 30

Frage	ja	Prozent	Nein	Prozent	Nicht-Teilgenomme n
1	14	46,67%	16	53,33%	
2	25	83,33%	5	16,67%	
3	8	26,67%	21	70,00%	1 Person
4	8	26,67%	22	73,33%	
5	27	90,00%	2	6,90%	1 Person

5.10.5. Spanisch 4

TeilnehmerInnen: 21

Frage	ja	Prozent	Nein	Prozent
1	7	33,33%	14	66,67%
2	7	33,33% !	11	52,38% !
3	4	19,05% !	15	71,43% !
4	2	9,52% !	17	81,0% !
5	21	100,00%	0	0,00%

**bei Frage 2 haben 3 Personen nichts angekreuzt*

**bei Frage 3 haben 2 Personen nichts angekreuzt*

**bei Frage 4 haben 2 Personen nichts angekreuzt*

5.10.6. Spanisch 5

TeilnehmerInnen: 9

Frage	ja	Prozent	Nein	Prozent
1	7	77,78%	2	22,22%
2	7	77,87%	2	22,22%
3	3	33,33%	6	66,67%
4	2	22,22%	7	77,78%
5	9	100,00%	0	0,00%

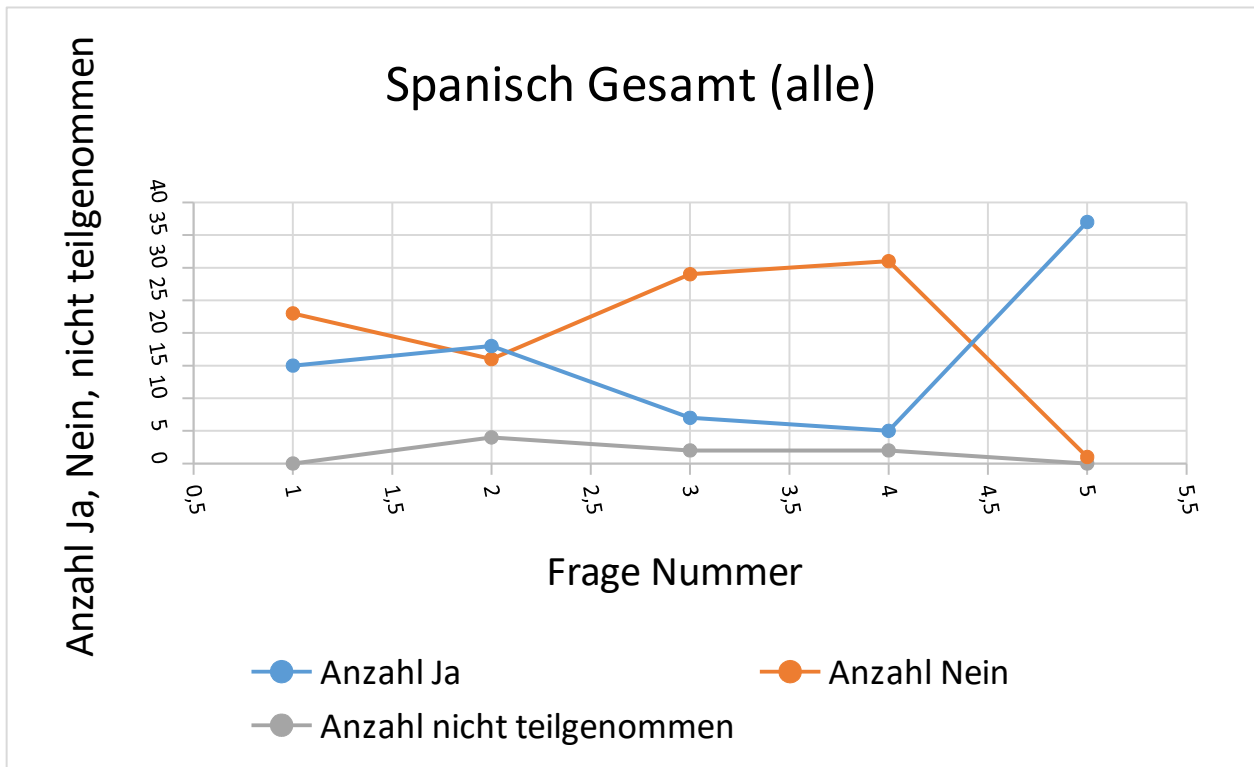
5.10.7. Spanisch 6

TeilnehmerInnen: 8

Frage	ja	Prozent	Nein	Prozent
1	1	12,50%	7	87,50%
2	4	50,00% !	3	37,50% !
3	0	0,00%	8	100,00%
4	1	12,50%	7	87,50%
5	7	87,50%	1	12,50%

- *Bei Frage 2 hat eine Person nichts angekreuzt*

5.10.8. Die Ergebnisse insgesamt aller Spanisch – TeilnehmerInnen

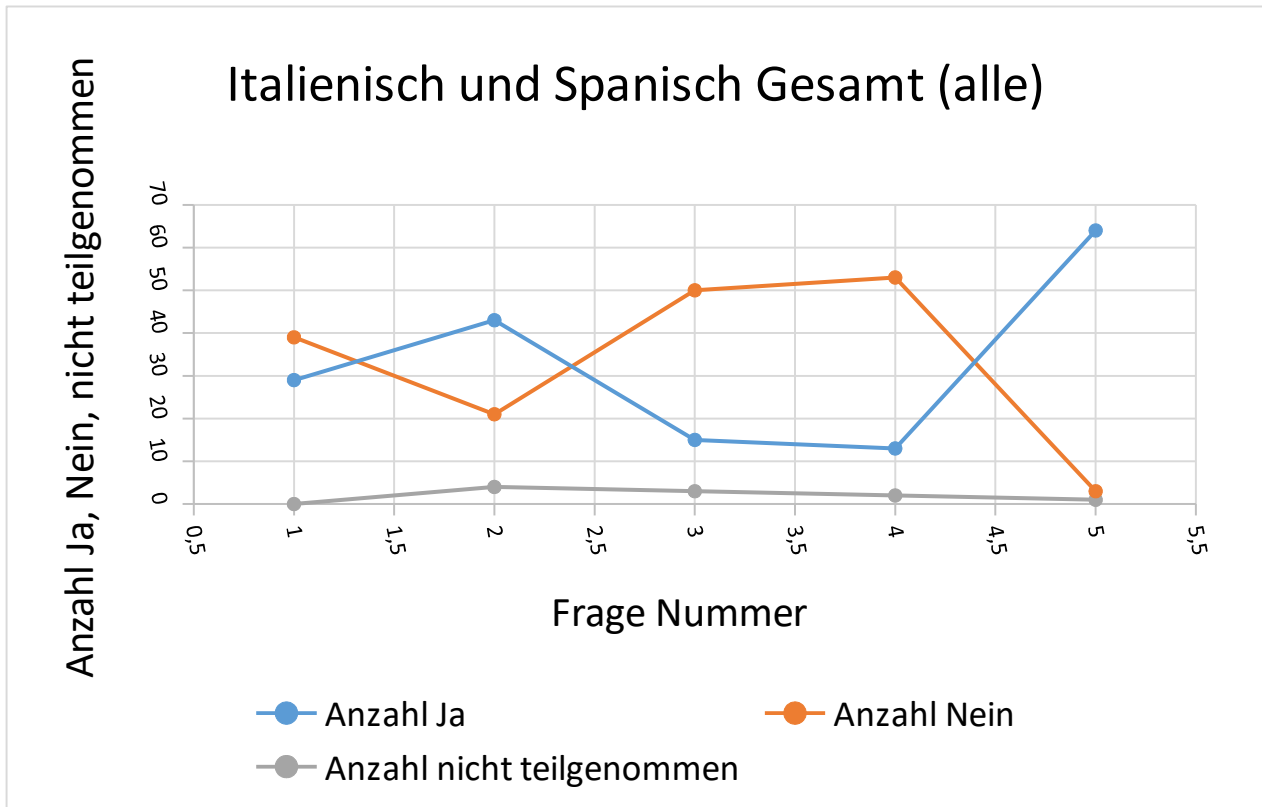


TeilnehmerInnen: 38

Frage	Ja	Prozent	Nein	Prozent
1	15	39,47%	23	60,53%
2	18	47,37%	16	42,11%
3	7	18,42%	29	76,32%
4	5	13,16%	31	81,51%
5	37	97,37%	1	2,63%

5.10.9. Die Ergebnisse insgesamt aller Italienisch - & Spanisch - TeilnehmerInnen

TeilnehmerInnen insgesamt: 68



Frage	ja	Prozent	Nein	Prozent
1	29	42,64%	39	57,35%
2	43	63,24%	21	30,89%
3	15	22,06%	50	73,50%
4	13	19,12%	53	77,90%
5	64	94,12%	3	4,40%

5.11. Abschlussreflexion der Studie

Nun, um die Auswertung mit diesem letzten Kapitel abzuschließen, möchte ich noch einmal nach all den vielen Zahlen und Prozenten der vorigen Kapitel darauf zurückkommen, was man durch diese Studie eigentlich herausfinden wollte: Inwiefern ist es **Italienisch-SprecherInnen** möglich anhand ihrer Italienisch-Sprachkenntnisse den Sinn von **spanischen Lesetexten global zu erfassen** und umgekehrt, um auch die Gegenseite zu erfassen: inwiefern ist es **Spanisch-SprecherInnen** möglich anhand ihrer Spanisch-Kenntnissen den Sinn von **italienischen Lesetexten global zu erfassen**. Demnach: es wurde überprüft, ob das Können einer romanischen Sprache genügt, um eine andere romanische Sprache, die man nicht beherrscht, **global** zu verstehen.

Wenn man die Ergebnisse der Studie betrachtet, dann sieht man, dass nur manchmal einzelne Worte nicht erschlossen werden konnten, aber, dass ganze Sätze nicht verstanden wurden, war eher sehr selten der Fall. Auch wenn die TeilnehmerInnen das eine oder andere Wort in einem Satz nicht erschließen konnten, versuchten sie alles zu übersetzen. Dann kam manchmal eine Interpretation heraus, die vom Inhalt des Satzes abwich, aber nur selten komplett das Thema des Textes verfehlte. Die Studie hat somit bestätigt, dass Interkomprehension bei Italienisch und Spanisch einwandfrei funktioniert und der Sprachwissenschaftler Horst G. Klein erklärt dies folgendermaßen: *„Zum Profil der romanischen Sprachen Spanisch und Italienisch gehört die Tatsache, der von Italienern und Spaniern gleichermaßen empfundenen Interkomprehension. Zwar gehört das Spanische – anders als das ostromanische Italienische – zu der westromanischen Gruppe, die geringe Distanz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache lösen aber bei Italienern und Spaniern spontan die Fähigkeit aus, assoziative Transferleistungen selbstständig zu entwickeln und Profilhaftes der anderen Sprache sofort kontextuell zu ermitteln.“* (Klein 2004:183)

Dies gilt nicht nur für Menschen mit italienischer oder spanischer Muttersprache, dies gilt ebenso für Spanisch oder Italienisch-Studierende und die Ergebnisse der Studie zeigen, dass „Profilhaftes“ der anderen Sprache wirklich ausgezeichnet ermittelt wurde und, dass tatsächlich eine geringe Distanz zur jeweils anderen Sprache empfunden wurde.

Wenn man die Fehler-Tabellen der einzelnen Gruppen von 4-6 betrachtet, dann bemerkt man auch, dass die Fehler deutlich geringer werden bei Sprachkursen wie 5 und 6. Auch wenn bei den Kursen 5 und 6 weniger TeilnehmerInnen mitgemacht haben (weil einfach in den höheren Semestern weniger StudentInnen sind), bemerkt man trotzdem, dass pro Text oft nur mehr 2-3 Fehler waren und das zeigt deutlich, dass die Fehlerquote sinkt. Daraus lässt sich schließen: Umso besser man eine romanische Sprache beherrscht, desto sicherer ist man beim Verstehen und Erschließen einer anderen, die man nicht beherrscht. Dass Fehler gemacht wurden, war von vornherein klar, und demnach gilt es hier auf die Gesamtergebnisse der Studie zu schauen. Diese zeigen, dass der globale Inhalt oder das Thema eines Textes bei allen TeilnehmerInnen immer richtig erschlossen wurde und, dass es bei Fehlern grundsätzlich fast ausschließlich immer nur um einzelne Worte ging, aber niemals um ganze Sätze, oder gar den ganzen Text.

Natürlich hängt der Schwierigkeitsgrad der Texte auch vom Wortschatz ab, denn sobald ein Text nur mehr oder fast nur mehr Profilworte verwendet und sich kaum bis gar nicht mehr dem panromanischen, internationalen oder germanischen Wortschatz bedient, dann wird es schwierig den Gesamtinhalt des Textes erschließen zu können.

Diese Studie wollte aber nicht zeigen, „was verstehen Italienisch-SprecherInnen, wenn sie einen spanischen Text lesen alles nicht“ und umgekehrt mit den Spanisch-SprecherInnen, nein, das Ziel der Studie war zu zeigen, dass ein Verstehen einer anderen romanischen Sprache möglich ist, dass man viel mehr von der anderen Sprache weiß, als man eigentlich für möglich hält und, dass man dieses passive Wissen ausgezeichnet nutzen kann, um ganz einfach eine weitere romanische Sprache zu lernen und das zeigen auch die Ergebnisse.

Abschließend möchte ich nun zu den Einstiegsfragen der Studie kommen, also die ersten 5 Fragen, die darauf abzielen die Einstellung der TeilnehmerInnen zu Interkomprehension herauszufiltern. Denn ich wollte nicht nur wissen, ob das Erschließen einer anderen romanischen Sprache grundsätzlich möglich ist, ich wollte auch wissen, wie SprecherInnen einer romanischen Sprache zu der Meinung stehen, dass man ohne Weiteres mehrere romanische Sprachen sprechen kann, ohne diese zu verwechseln.

Bei 68 TeilnehmerInnen, also Italienisch-TeilnehmerInnen und Spanisch-TeilnehmerInnen gesamt, waren die Ergebnisse Folgende:

Ich spreche mehrere romanische Sprachen.

Bei der ersten Frage haben 29 TeilnehmerInnen „ja“ (42,64%) angekreuzt und 39 „nein“ (57,35%).

Vielleicht ist es hier nur Zufall, dass weniger TeilnehmerInnen mehrere romanische Sprachen sprechen, aber wenn wir dieses Ergebnis als Richtwert nehmen, so zeigt dieses Ergebnis, dass es sich noch mehr herumsprechen muss, dass man durch eine romanische Sprache sehr schnell eine Zweite lernt und diesen Vorteil doch nutzen sollte.

Wenn man mehrere romanische Sprachen **gleichzeitig** lernt, kommt man durcheinander .
43 ja (63,24%) , 21 nein (30,89%).

Bei dieser Frage denkt somit die Hälfte aller TeilnehmerInnen, dass es wirklich zu gravierenden Verwechslungen kommen könnte. Natürlich, wenn man zwei romanische Sprachen gleichzeitig lernen würde, könnten sich anfangs Schwierigkeiten auftun. Da Sprache ein logisches System ist, würde man sich mit der Zeit in beide Sprachsysteme einfinden und die jeweiligen sprachlichen Besonderheiten voneinander abgrenzen können.

Wenn ich eine neue romanische Sprache lerne, kann ich die romanische Sprache nicht mehr so gut, die ich bereits spreche.

15 ja (22,06%) , 50 nein (73,5%)

Bei dieser Frage ist das Ergebnis recht erfreulich, denn es zeigt, dass die Mehrheit der Meinung ist, dass es ein Vorteil ist, weitere Sprache(n) zu lernen und, dass bei Mehrsprachigkeit keine Kompetenzmängel auftauchen.

Wenn ich eine neue Sprache lerne, die große Ähnlichkeit aufweist, zu einer Sprache, die ich bereits kann, traue ich mich die neue Sprache nicht sprechen, solange ich diese nicht korrekt kann, da ich Angst habe vor dem Mischen.

13 ja (19,12%) , 53 nein (77,94%)

Auch hier ist das Ergebnis sehr erfreulich, denn es zeigt, dass die TeilnehmerInnen keine Angst haben, eine neue Sprache zu sprechen (was nicht selbstverständlich ist, auch wenn man eine Sprache studiert).

Mit einer romanischen Sprache, die man beherrscht, kann man relativ mühelos den globalen Sinn eines Textes erfassen, der in einer romanischen Sprache geschrieben ist, die man nicht beherrscht.

.64 ja (94,12%) 3 nein (4,4%).

Hier sieht man, dass sich die TeilnehmerInnen der sprachlichen Ähnlichkeiten sehr wohl bewusst sind (und sich vielleicht mit der Teilnahme bei dieser Studie dessen noch bewusster geworden sind).

6. Sprachenlernen durch Interkomprehension

In diesem Kapitel möchte ich auf den zweiten Teil meiner Forschungsfrage eingehen. Um noch einmal zu rekapitulieren, im ersten Teil meiner Forschungsfrage ging es darum, ob Italienisch-StudentInnen imstande sind (nur) mit ihren Italienisch-Kenntnissen spanische Texte zu verstehen und umgekehrt, ob Spanisch-StudentInnen imstande sind (nur) anhand ihrer Spanisch-Kenntnisse Texte auf italienisch zu verstehen. Es ging also um das passive Verständnis einer Sprache und um die rezeptiven Fähigkeiten (in diesem Fall lesen). Das Ganze wurde anhand einer Studie mit Übersetzungstexten getestet, bei der die morphologischen Aspekte im Vordergrund standen und die Studie war so konstruiert, dass das Vokabular der Übersetzungstexte auf dem internationalen, panromanischen Wortschatz und den sogenannten Profilwörtern basierte. Bei der Auswertung der Studie haben wir gesehen, dass der Inhalt der Übersetzungstexte ausgezeichnet verstanden wurde und, dass hauptsächlich einzelne Wörter nicht verstanden wurden. Demnach ist das Ergebnis der Studie äußerst erfreulich, es zeigt, dass Interkomprehension zwischen Italienisch und Spanisch ausgezeichnet funktioniert und, dass sie von der jeweils anderen Sprache viel mehr wissen, als sie eigentlich für möglich halten.

Der zweite Teil der Forschungsfrage beschäftigt sich nun damit, wie man dieses ausgezeichnete Vorwissen der jeweils anderen Sprache optimal nutzen könnte, um erstens das passive Verstehen des Italienischen oder Spanischen zu steigern und zweitens schließlich mit all seinem Vorwissen einen raschen, aktiven Gebrauch der Sprache machen zu können. Da die zweite Forschungsfrage zuletzt bei der Beschreibung der Studie erwähnt wurde, möchte ich diese hier noch einmal anführen:

- Wie würde ein möglicher linguistisch - didaktischer Lehransatz aussehen, Italienisch und Spanisch-SprecherInnen so zu instruieren, dass sie nur mit ihren Italienisch - oder Spanisch-Kenntnissen (und somit romanischen Kenntnissen) spanische oder italienische Texte besser und ohne Schwierigkeiten verstehen und welche Methode würde infrage kommen, Italienisch- oder Spanisch-SprecherInnen klar zu machen, was sie schon bereits intuitiv über die jeweils andere Sprache wissen und wie sie mit diesem passiven Wissen in kurzer Zeit einen aktiven Gebrauch der jeweils anderen Sprache machen.

Somit werden nun in diesem Kapitel einige Spracherwerbs-Hypothesen vorgestellt und erklärt, wie man diese nun nutzen könnte für den Tertiärspracherwerb (Tertriärspracherwerb, da die TeilnehmerInnen der Studie bereits mindestens 2 Sprachen sprechen und Italienisch oder Spanisch somit die dritte Sprache wäre). Kurzum soll der Frage nachgegangen werden, welche Spracherwerbs-Hypothese(n) und welche linguistisch-didaktische Methode würden sich optimal für den Tertiärspracherwerb eignen.

Zu Beginn dieses Kapitels möchte ich aber zuerst kurz darauf eingehen, wie der Mensch überhaupt Sprache erwirbt und auch wie dies mit der Zweit- und Drittsprache aussieht. Dann werden des Weiteren die Erwerbshypothesen vorgestellt und auf eine davon, auf die Kontrastivhypothese wird besonderes eingegangen.

Als vorletzter Punkt dieses Kapitels soll noch auf Interkomprehensions / - Mehrsprachigkeits- Projekte eingegangen werden und auf die Besonderheiten, wenn man verwandte Sprachen lernt. Zum Schluss wird noch kurz auf interkulturelle Sprachdidaktik eingegangen.

6.1. Der Spracherwerb

Man geht davon aus, dass die Fähigkeit, Äußerungen in seiner Muttersprache zu produzieren auf einem mentalen System sprachlichen Wissens und bestimmten Verarbeitungsprozessen basiert. Die Frage ist bloß, wie sich Kinder dieses Wissen aneignen: *„Generell gilt, dass ein erfolgreicher Spracherwerb nur möglich ist, wenn Kinder Sprache in kommunikativen Situationen erfahren, und dass sie genau die Sprache/n erwerben, die in ihrem Umfeld verwendet wird / werden.“* (Barbara Höhle 2010:143)

Die sprachliche Kompetenz basiert nicht nur auf Imitation, da Kinder auch Abweichungen bilden können von dem sprachlichen Input, den sie bekommen. So können sie z.B. ein Partizip bilden, obwohl sie es zuvor noch nie gehört haben. Somit lernen Kinder beim Zuhören die grammatischen Gesetzmäßigkeiten eine Sprache und können somit Regeln ableiten. Zu diesem Punkt hat der Spracherwerbsforscher Steven Pinker darauf hingewiesen, dass der sprachliche Input und das sprachliche Wissen zwei unterschiedliche Aspekte sind: *„Während sprachliches Wissen beispielsweise Wissen über bestimmte Kategorien und Regeln umfasst, besteht der sprachliche Input lediglich aus akustischen Signalen, die an unser Ohr dringen. Viele der Verarbeitungsprozesse für diese Signale (z.B. das Erkennen von Wortgrenzen) geschehen unter Zuhilfenahme von sprachlichem Wissen. Wie aber soll das Kind, das noch nicht über dieses Wissen verfügt, seinen sprachlichen Input in systematischer Weise so verarbeiten, dass es genau zu diesem zugrunde liegenden Wissenssystem kommt?“* (Barbara Höhle, 2010:143)

In puncto Spracherwerb gibt es zwei Ansätze: den nativistischen Ansatz und den konstruktivistischen Ansatz; beginnen möchte ich mit dem Erstgenannten.

Der nativistische Ansatz besagt, dass das Kind bereits angeborenes Strukturwissen über Sprachsysteme hat. Dieses Wissen muss allerdings so generell sein, damit das Kind jede existierende Sprache erwerben kann. Dieses angeborene Wissen wird als Universalgrammatik bezeichnet. Diese Universalgrammatik besteht aus Prinzipien und Parametern: Prinzipien sind Strukturmerkmale, die in allen Sprachen dieser Welt existieren und Parameter sind hingegen Bereiche, in denen sprachliche (grammatische) Variation existieren, als z.B. grammatische Regeln, die für eine Sprache gelten, für andere aber nicht.

Der nativistische Ansatz besagt Folgendes: *„Eines der grundlegenden Prinzipien der Universalgrammatik ist die Strukturabhängigkeit. ...Der nativistische Ansatz geht davon aus, dass das Kind mit dem Wissen um diese Strukturabhängigkeit ausgestattet ist. Es ist daher darauf ausgerichtet, seinen sprachlichen Input in strukturelle Einheiten zu organisieren und nicht rein sequenziell zu verarbeiten.“* (Barbara Höhle 2010:145) Das bedeutet, dass die Aufgabe eines Kindes nun ist, wenn es eine Sprache erwirbt, dass es herausfindet, welche Parameter für die Sprache gelten. Das hat aber als Konsequenz, wie der Spracherwerbsforscher Steven Pinker betont, dass ein Kind also von Geburt an über linguistische Kategorien, Relationen und Strukturen verfügt.

Der konstruktivistische Ansatz besagt hingegen, dass das sprachliche Wissen des Kindes anhand der sozialen Interaktion aufgebaut wird, das bedeutet, dass das Kind zu Beginn nicht wirklich über sprachliches Wissen verfügt, sondern, dass es dieses anhand des Inputs der SprecherInnen erwirbt. Zudem besagt dieser Ansatz auch, dass das Kind dem grammatikalischen System anhand seiner kognitiven Voraussetzungen gewahr wird. Aus diesem Ansatz erfolgen drei Annahmen die Barbara Höhle in ihrem Buch „Psycholinguistik“ auf Seite 148 erklärt: Die erste Annahme besagt, dass das Kind keinerlei grammatisches Wissen verfügt, dieses aber schrittweise aufgebaut wird. Zweitens wird dem sprachlichen Input beim konstruktivistischen Ansatz viel mehr Bedeutung zugewiesen, da er die einzige sprachliche Quelle ist. Drittens besagt der konstruktivistische Ansatz, dass generelle Mustererkennungsfähigkeiten ausreichen, um den Spracherwerb zu erklären.

Was den Zweitspracherwerb anbelangt, ist Folgendes zu sagen: es kommt beim Zweit- oder Drittspracherwerb darauf an, ob der Erwerb ungesteuert verläuft (wie bei der Muttersprache) oder gesteuert, wie z.B. Fremdsprachenlernen in der Schule. Des Weiteren ist auch das Leistungsniveau relevant, also wie gut man diese Zweit- oder Drittsprache beherrscht. Nach Barbara Höhle und Isabell Wartenburger gibt es sogenannte „Balanced Multilinguals“, also Menschen, die 2 oder mehr Sprachen gleichermaßen gut können und „Dominant Multilinguals“, also Menschen, die eine Sprache besser können als die andere. Meistens ist die Sprache die man zuerst gelernt hat die dominantere, aber es gibt auch umgekehrte Fälle, wie z.B. MigrantInnen, die aufgrund Schule, Freunde etc die Landessprache besser beherrschen als ihre eigentliche

Muttersprache. Isabell Wartenburger und Barbara Höhle nennen solche Fälle „Heritage Bilinguals“.

Was das Alter beim Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache anbelangt gilt: je früher eine Sprache erlernt wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit ein hohes Leistungsniveau zu haben: *“Offensichtlich fällt es Kindern wesentlich leichter eine Sprache zu erlernen als Erwachsenen. Das Alter beim Spracherwerb bezeichnet das Alter, in dem man zum ersten Mal mit der jeweiligen Sprache in Kontakt kommt bzw. in dem das Erlernen der Sprache beginnt. Wenn die Sprache innerhalb der ersten Lebensjahre erworben wurde, spricht man von frühen Mehrsprachigen. Wird die Sprache nach dem sechsten Lebensjahr erlernt, spricht man im Allgemeinen von späten Mehrsprachigen.“* (Isabella Wartenburger, Barbara Höhle 2010:175)

Generell gilt natürlich, je früher man beginnt eine Sprache zu lernen, desto wahrscheinlicher ist es, ein hohes Leistungsniveau zu erreichen, was aber auch nicht vollkommen richtig ist, denn es gibt genug Leute, die in einem höheren Alter noch Sprache(n) gelernt und ein hohes Leistungsniveau erreicht haben.

6.2. Sprachenlernen durch Interkomprehension

6.2.1. Die Erwerbshypothesen

In diesem Teil werden nun zuerst einige Spracherwerbshypothesen vorgestellt und erklärt, was diese für den Zeitspracherwerb und insbesondere für die Interkomprehension bedeuten würden. Des Weiteren werden dann noch einige Methoden vorgestellt, wie nun Italienisch-SprecherInnen vorgehen könnten, um Spanisch zu lernen (nur) anhand ihrer Italienisch-Kenntnissen und umgekehrt, dass die Spanisch-SprecherInnen Italienisch lernen (nur) mit ihren Spanisch-Kenntnissen.

Aber zuerst einmal zu den Erwerbshypothesen:

Die Transfer-Hypothese

Die Transfer-Hypothese wird auch Kontrastivhypothese genannt und bei dieser Hypothese werden beide Sprachen vergleichend, also kontrastiv gegenübergestellt, denn jene Hypothese besagt, dass die Erstsprache die Zweitsprache auf die Weise positiv beeinflusst, wenn in der Erst- und in der Zweitsprache identische Regeln und Strukturen vorhanden sind. Unterschiedliche Elemente führen hingegen zu Fehlern und bereiten Lernschwierigkeiten, laut dieser Hypothese. Die sogenannte Transfer-Hypothese kommt der Interkomprehension sehr gelegen, da diese ja darauf aufbaut, mehrere Sprachen aus einer Sprachfamilie zu lernen, die identische Regeln und Strukturen haben, wie z.B. bei den romanischen Sprachen. Somit, auf die Kontrastivhypothese wird dann später bei den Lehrmethoden noch einmal eingegangen.

Die Interlanguage-Hypothese

Diese Hypothese geht auf Selinker zurück und besagt, dass sich bei den Lernenden einer zweiten Sprache ein spezifisches Sprachsystem herausbildet. Dieses Sprachsystem beinhaltet Merkmale der Erstsprache, Merkmale der Zweitsprache und eigenständige Züge, die unabhängig von Erst und Zweitsprache sind: *“Das Zusammenwirken verschiedener lernspezifischer Prozesse beim Erlernen einer Zweitsprache bestimmt die Dynamik der «Interlanguage». Die jeweilige Interlanguage ist ein variables und systematisches System zugleich. Selinker bezeichnet diese Zwischensprache als*

individuelles Sprachsystem (= individual language system)“ (Britta Günther / Herbert Günther 2004:106)

Das würde nun z.B. für die TeilnehmerInnen der Studie bedeuten, wenn sie nun Italienisch oder Spanisch lernen wollen würden, dass sich ein spezielles Sprachsystem herausbilden würde, indem die italienische Sprache die spanische Sprache beeinflusst und umgekehrt. In diesem Fall würde so eine „Interlanguage“ relativ gering ausfallen, denn schließlich haben Italienisch und Spanisch sehr viel gemeinsam. Z.B. könnte es sein, dass ein Italienisch-Sprecher / eine Italienisch-Sprecherin beim Verwenden der italienischen Sprache plötzlich beginnt die Präposition „a“ so wie im Spanischen zu verwenden und z.B. sagt „Cerco a una secretaria“ (spanisch: Busco a una secretaria) (deutsch: ich suche eine Sekretärin).

Die Monitorhypothese

Die Monitor-Theorie wurde von Stephen Krashen entwickelt und Kern der Theorie ist die Trennung zwischen unbewusstem Zweitspracherwerb und bewusstem Zweitsprachlernen. Wenn man als Kind eine zweite Sprache mitbekommt, so läuft der Erwerb unbewusst ab, wenn man aber später eine Sprache lernt (z.B. in der Schule), dann wird dies hauptsächlich als bewusstes Zweitsprachenlernen angesehen. Beim Zweitspracherwerb im Unterricht basiert das Lernen hauptsächlich auf Regelanwendung und Stephen Krashen sagt, dass sich bei bewusster Regelanwendung ein „Monitor“ herausbilde, der die Kommunikation behindere. Diesbezüglich hat Stephen Krashen die Begriffe „overuser“ und „underuser“ eingeführt. Ein sogenannter „Overuser“ prüft jede sprachliche Äußerung mit den gespeicherten Regeln und findet er Fehler, vermeidet er die Äußerung. Ein „Underuser“ hingegen redet einfach darauf los und achtet wenig bis gar nicht auf das Regelwissen. Er redet „wie es ihm passt“, macht keinerlei Anstalten sich ein wenig an das Regelwissen zu halten und kann somit eben so wenig Fortschritte machen. Der goldene Mittelweg wäre nach Krashen der „optimal user“, der den Monitor einsetzt, wenn ihm die Kommunikationssituation genügend Zeit lässt, aber auch in der Lage ist, auf den Monitor zu verzichten und „einfach darauf los“ zu sprechen“.

Die Input-Output-Hypothese

Diese Hypothese beruht auf Susan M. Gass und geht der Frage nach, auf welche Weise die LernerInnen einer Zweitsprache den *input* in den *intake* verwandeln und daraus folglich einen *output* ableiten. Jenes Modell beinhaltet fünf Stadien, wie der Input in die Zweitsprache der LernerInnen integriert wird:

1. **Apperceived input:** Die LernerInnen werden auf Besonderheiten der Zielsprache aufmerksam, weil sie einen Widerspruch zwischen dem Input und ihrem Interlanguage-System bemerken.
2. **Comprehended input:** In diesem Stadium wird der Input verstanden, was aber nicht mit dem *Intake* gleichzusetzen ist.
3. **Intake:** Das verstandene Sprachmaterial wird mit dem früher erworbenen Sprachwissen in Beziehung gebracht und es kommt zu Generalisierungen.
4. **Integration stage:** Der Input wird in das Zielsprachensystem integriert oder für eine spätere Integration gespeichert.
5. **Output stage:** In diesem Stadium ist der Spracherwerb z.B. einer grammatikalischen Regel und von neuem Wortschatz abgeschlossen und die LernerInnen können nun die neue grammatikalische Regel oder den neuen Wortschatz aktiv benutzen.

6.3. Sprachenlernen durch Interkomprehension:

6.3.1. Ein möglicher Ansatz:

In diesem Teil soll nun die letzte Forschungsfrage beantwortet werden, also, wie würde ein möglicher linguistisch-didaktischer Lehransatz aussehen, Italienisch-SprecherInnen so zu instruieren, dass sie nur mit ihren Italienisch-Kenntnissen (und somit romanischen Kenntnissen) spanische Texte besser und ohne Schwierigkeiten verstehen und schließlich einen aktiven Gebrauch der Zielsprache machen können. Somit aber auch das Ganze umgekehrt – Spanisch-SprecherInnen ebenfalls so zu instruieren, dass sie italienische Texte ohne Schwierigkeiten verstehen und ebenfalls aktiv gebrauchen können.

Im vorigen Teil bei den Spracherwerbs-Hypothesen habe ich bereits erwähnt, dass ich auf die Kontrastiv-Hypothese zurückkommen werde. Rufen wir aber noch einmal in Erinnerung, was diese Hypothese besagt: durch den Einfluss der Erstsprache(n) geschieht ein positiver Transfer beim Erlernen der Zweit / Dritt-Sprache, wenn in der Zweit / Dritt-Sprache ähnliche oder identische Strukturen mit der Erstsprache existieren.

In unserem Fall, also bei den TeilnehmerInnen der Studie würden wir nun vom Dritt- oder Viert-Spracherwerb reden, denn alle TeilnehmerInnen sprechen Deutsch, haben in der Schule Englisch gelernt, studieren eine romanische Sprache und würden nun eine weitere lernen (eben Spanisch oder Italienisch). Mag sein, dass einige TeilnehmerInnen andere romanische Sprachen sprechen, aber wenn wir nun rein von einer romanischen Sprache ausgehen, haben wir laut dieser Hypothese bereits einen positiven Transfer, der das Lernen einer weiteren Sprache mit ähnlichen oder identischen Strukturen begünstigen würde.

Wie der Name der Hypothese schon sagt, sollte nun beim Lehren kontrastiv vorgegangen werden. Das würde in unserem Fall nun bedeuten, dass man **sprachvergleichend** vorgehen würde also anhand eines Kontrastes zeigt, wie ist eine sprachliche Regel in der romanischen Sprache, die bereits beherrscht wird und wie sieht diese Regel in der Zielsprache aus.

Demnach würde man bei den Lernenden immer von der romanischen Sprache ausgehen, die sie bereits können und zeigen, wie z.B. eine grammatikalische Regel, orthographische Regel, Wortbildungsverfahren, etc. in der romanischen Sprache ist, die sie bereits

beherrschen und wie diese Regel(n) in der anderen romanischen Sprache, also in der Zielsprache aussieht.

Diesbezüglich, wenn man nun die Kontrastiv-Hypothese in Betracht zieht und anhand eines Sprachvergleichs Italienisch-SprecherInnen Spanisch beibringen würde und Spanisch-SprecherInnen eben Italienisch, möchte ich noch einmal die Ergebnisse der Studie in Erinnerung rufen und die haben gezeigt, dass die TeilnehmerInnen beider Sprachgruppen ein ausgezeichnetes passives Wissen hatten, obwohl sie mit der jeweiligen Sprache an und für sich nichts zu tun haben. Die Fehler sind bei einzelnen Worten gelegen, aber fast nie bei ganzen Sätzen und alle Texte wurden von der Mehrheit vollständig übersetzt. Beim Lehren einer weiteren romanischen Sprache müsste immer beachtet werden: die LernerInnen haben bereits Wissen über die andere Sprache, sie haben sogar viel mehr Wissen, als sie eigentlich für möglich halten.

Das passive Wissen der beiden Sprachgruppen würde man mit der Grammatik-Übersetzungsmethode enorm steigern. Die Grammatik-Übersetzungsmethode wird manchmal als „veraltet“ bezeichnet, da die Kommunikation in der Zielsprache zweitrangig ist. Das ist aber in unserem Fall nicht so wichtig, denn es geht zuerst einmal rein darum, das passive Wissen zu steigern und somit Texte in der Zielsprache noch besser lesen und verstehen können. Demnach, dem passiven Wissen würde man zuerst mehr Bedeutung zumessen, was nicht heißen würde, dass man den aktiven Gebrauch weglässt, denn mit Kommunikationsübungen könnte man jederzeit eine aktive Benutzung der Sprache machen.

Der Grundgedanke der Grammatik-Übersetzungsmethode ist folgender: eine Sprache wird dadurch gelernt, dass die Wörter und Regeln der Grammatik gelehrt und gelernt werden: *“In der Praxis der Grammatik-Übersetzungsmethode geht man davon aus, dass Sprache aus einem Regelsystem besteht, welches Gemeinsamkeiten in vielen Sprachen hat. Das Lernen einer Fremdsprache, das im wesentlichen aus der Bewältigung dieser Regeln besteht, wird somit als eine primär intellektuelle Tätigkeit angesehen. Die Muttersprache fungiert dabei als eine Art Bezugs- und Nachschlagesystem für die Fremdsprache. ...Die schriftsprachlichen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens werden als ungleich wichtiger als die mündlichsprachigen Fähigkeiten des Hörverstehens und Sprechens angesehen.“* (Edmonson / House 1993:108-109)

Ich wiederhole noch einmal: rein für das passive Verstehen ist die Grammatik-Übersetzungsmethode optimal. Optimal ist auch, dass von einer Sprache als „Bezugssystem“ ausgegangen wird (in der Zitation wird die Muttersprache erwähnt), in unserem Fall ist es Italienisch oder Spanisch.

Das Ganze bedeutet ja nicht, dass man als Lehrperson auf Kommunikationsübungen weniger Wert legen würde, rein für das Verstehen des Regelsystems der Zielsprache und, dass man von einer Sprache als „Bezugssystem“ ausgeht, wäre diese Methode optimal, wenn man bereits eine romanische Sprache beherrscht und anhand dieser eine weitere lernt.

Aber da bei der Studie das passive Wissen im Vordergrund stand, möchte ich nun nicht auf mögliche Kommunikationsübungen hinaus, sodass Italienisch-SprecherInnen möglichst schnell Spanisch sprechen und Spanisch-SprecherInnen möglichst schnell Italienisch, ich möchte mich rein darauf beschränken, Vorschläge zu geben, wie nun so ein sprachvergleichender linguistisch-didaktischer Ansatz (des Italienischen und Spanischen) aussehen würde und wie man die Grammatik-Übersetzungsmethode dabei einsetzen könnte.

Bei der Studie haben die TeilnehmerInnen Texte gelesen und übersetzen können, obwohl sie die jeweilige Sprache eigentlich nicht konnten. Somit sind die **interlingualen Ähnlichkeiten** wohl ein wichtiger Bezugspunkt.“ *Die interlingualen Ähnlichkeiten auf der morphologischen Ebene sind wohl entscheidend dafür, ob zu einem unbekanntem Zielsprachlichen Wort ein bekanntes Wort einer anderen Sprache als Inferenzbasis erkannt wird oder nicht. Denninghaus (1976) unterscheidet hier zwischen einem aktiven realen und einem passiven realen Wortschatz, also Wörtern, die dem Lerner tatsächlich bekannt sind. Ihm gegenüber stellt er den „potenziellen Wortschatz“ ...Er versteht darunter „diejenigen Wörter“ einer Sprache, die der Lernende nie zuvor gehört oder gelesen hat, aber dennoch bei einer eventuellen Begegnung verstehen würde. Den wichtigsten Zugang zum potenziellen Wortschatz bildet für ihn das Erkennen von Wortbildungsmustern: „felice- infelice“ / „feliz / infeliz“. (glücklich – unglücklich) (Müller-Lance 2006:152) Für die TeilnehmerInnen der Studie bedeutet das, dass diese von den Wortbildungsmustern von der romanischen Sprache ausgehen, die sie beherrschen und, versuchen dies auf die romanische Sprache anzugleichen, in der die Übersetzungstexte geschrieben waren.*

Wenn man nun Italienisch oder Spanisch-SprecherInnen so instruieren würde, dass sie die jeweils andere Sprache besser lesen können und mehr Wörter verstehen würden, hätte dieses „**intralinguale Erschließen**“ eine sehr zentrale Rolle.

Demnach, wenn man nun sprachvergleichend vorgehen möchte und Italienisch oder Spanisch als „Bezugssprache“ nimmt, ist es unerlässlich, den Wortschatz der LernerInnen zu erweitern und zu zeigen, dass der Wortschatz des Italienischen und Spanischen ähnlicher ist, als man denkt, und dies könnte folgendermaßen geschehen:

- semantisch identische, graphematisch und phonetisch ähnliche Wörter: lezione – lección, ridurre - reducir, colpevole- culpable, intelligenza- inteligencia, incontrare- encontrar, incendiare- encender, felice – feliz, etc, assurdo- absurdo
- graphematisch, phonetisch und semantisch identische Wörter: ministro, alpinismo, permanente, presidente, etc

Man würde somit auch verstärkt auf Wortbildungsverfahren eingehen, wie z.B.:

- Vom Nomen zum Verb: alfabeto – alfabetizzare / alfabeto – alfabetizar, idea- ideare, / idea – idear, massa – massificare / masa – masificar, etc
- Parasynthetische Verben: caffeina – decaffeinare / cafeína – descafeinar, colpa – discopare / culpa – desculpar, bordo – trasbordare / bordo – trasbordar, etc
- Vom Adjektiv zum Verb: attivo – attivare / activo – activar, largo – allargare / largo – alargar, grande – ingrandire / profondo – approfondire / profundo – aprofundir, etc
- Vom Verb zum Nomen: circolare – circolazione / circular – circulación, operare – operazione / operar – operación, nutrire – nutrimento / nutrir – nutrición, dipendere – dipendenza / depender – dependencia, etc
- Vom Verb zum Adjektiv: giustificare – giustificabile / justificar – justificable, realizzare – realizzabile / realizar – realizable, fare – fattibile / hacer – factible, etc

- Vom Adjektiv zum Nomen: *allegro – allegria / alegre – alegría, misero – miseria / misero – miseria, giusto – giustizia / justo – justicia, capace – capacità (capaz – capacidad, bello – bellezza / bello – belleza, etc*
- Vom Nomen zum Adjektiv: *popolo – popolare / pueblo – popular, musica – musicale / música – musical, unità – unitario / unidad – unitario, etc*
- Vom Nomen zum Nomen: *dente – dentista / diente – dentista, biografia – biografo / biografía – biógrafo, visione – visionario / visión – visionario, milione – milionario / millón – millonario, etc*

Dies wären bloß Vorschläge, natürlich müsste man z.B. nach Themen diese Wortbildungsverfahren vornehmen (also zu einem gewissen Thema einige Vokabel, die dazu passen in dieser Art durchnehmen).

Ein weiterer Ansatz wäre, einen Übersetzungstext durchzunehmen und das Vokabular und die enthaltenen grammatischen Strukturen des Übersetzungstextes würden anhand eines Vergleichs besprochen werden.

Um aber in der Zielsprache mehr zu verstehen, muss aber auch unbedingt auf die sogenannten „Profilwörter“ eingegangen werden, also Wörter, die nur für eine romanische Sprache auf ihre Art typisch sind, wie z.B. „fare / hacer, mangiare / comer, prendere -tomar, etc.

Aber auch was die Grammatik betrifft kann man **sprachvergleichend** vorgehen, wie z.B. die Artikel (*la, il, lo, l' le i, gli, / la, el, las, los*) Natürlich müsste den Spanisch-SprecherInnen bewusst gemacht werden, wann die Artikel „l“, „lo“ und „gli“ eingesetzt werden. Aber nicht nur die Artikel können sprachvergleichend durchgenommen werden, so gut wie alle Aspekte der Grammatik können anhand eines Sprachvergleichs gut durchgenommen werden. Grammatik könnte ebenfalls anhand eines Übersetzungstextes gelehrt werden, indem man im Text auf eine grammatikalische Besonderheit hinweist und dann erklärt und mit der Ausgangs - und Zielsprache vergleicht.

Dies wären also Vorschläge wie man mit „**intralingualem Erschließen**“ vorgehen könnte. Interkomprehension in den Sprachunterricht einzubauen, würde immer bedeuten, dass man sprachvergleichend vorgeht, denn schließlich geht es darum, so gut wie möglich, die Gemeinsamkeiten beider Sprachen auszunutzen und anhand der Gemeinsamkeiten die neue romanische Sprache zu lernen. Natürlich gibt es den Einwand „aber was tut man mit den sogenannten faux amis“ ? Sehen wir das Ganze so: Wenn z.B. Italienisch-SprecherInnen spanische Texte verstehen, obwohl sie die Worte selber nicht produzieren können, dann helfen faux amis rein beim Verstehen eines Textes ungemein, wenn Italienisch-SprecherInnen z.B. den Satz lesen „el vaso está en la cocina“, ist zwar nicht die „Vase“ gemeint (sondern das Trinkglas), aber man weiß rein durch den Kontext, es geht um ein Gefäß und das hilft beim intralingualen Erschließen. Natürlich müsste auf faux amis im unterrichtlichen Vorgehen hingewiesen werden, wenn man Italienisch und Spanisch sprachvergleichend lernt, aber rein vom intralingualen Erschließen betrachtet, sehe ich an faux amis kein Hindernis.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Grammatik-Übersetzungsmethode für das intralinguale Erschließen und intralinguale Lernen eignen würde, da man eine Sprache (in unserem Fall, die romanische Sprache, die man bereits beherrscht) als Bezugssystem verwendet und demnach optimal sprachvergleichend vorgehen könnte was die Grammatik anbelangt und ebenfalls die Wortbildung. Texte zum Übersetzen wären ebenfalls eine gute Methode, denn rein das passive Wissen würde damit sehr angeregt werden und das würde bedeuten, die LernerInnen würden mit der Zeit beim Lesen in der Zielsprache immer besser werden und immer mehr verstehen; das intralinguale Erschließen würde also immer besser funktionieren.

Aber wenn man nun den Punkt betrachtet, dass eine Sprache natürlich auch gesprochen werden möchte, dann wäre selbstverständlich ein sogenannter Methodenmix empfehlenswert, also dass man auch kommunikative Ansätze in Betracht zieht und wie es in Sprachlehrbüchern üblich ist, Sprachsituationen durchnimmt und nachspielt (wie z.B. im Restaurant bestellen, etc).

6.4. Besonderheiten beim Lernen und Anwenden verwandter Sprachen

Die Besonderheit beim Zweitspracherwerb liegt darin, dass der Lerner/ die Lernerin bereits Weltwissen von der Erstsprache mitbringt, beim Drittspracherwerb ist die Besonderheit hingegen, dass die LernerInnen nicht nur dieses Weltwissen mitbringen, sondern auch ein hochgradig bewusstes Sprachenwissen mitbringen. Will man nun wissen, auf welche Weise diese Sprachen miteinander interagieren, dann sind nach Johannes Müller-Lancé die folgenden drei Punkte zu berücksichtigen:

- Die Verwandtschaft oder der Grad der Ähnlichkeit der miteinander interagierenden Sprachen
- Die Art des Erwerbs und die erreichte Kompetenz in den verschiedenen Sprachen der SprecherInnen
- Die Beziehungen zwischen den Charakteristika des Erwerbs, den Charakteristika der Einzelsprachen und Sprachkombinationen auf der einen Seite und der Interaktion der jeweiligen Sprachen auf der anderen Seite

(Johannes Müller-Lancé 2006:133)

Wenn man nun das Interagieren der Sprachen betrachtet, dann sind wohl die wichtigsten Begriffe dafür der bereits erwähnte Transfer (aus positiver Sicht) und die die Interferenz (eher negativ betrachtet). Transfer wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehensionsforschung durchaus als positiv bewertet, allerdings hat man auch erkannt, dass Transfer auch mit anderen Lernfaktoren interagiert: *“ Vor allem die Verzahnung inter – und intralingualer Lernaspekte macht es schwierig, ein einzelnes Transferphänomen zu isolieren. Vor allem aber hängt der Transfer stark von subjektiven Voraussetzungen der Lerner ab: Risikobereitschaft erhöht die Neigung zum Transfer, ausgeprägte Empathie reduziert die phonetischen Interferenzen aus der Muttersprache. Schließlich hängt Transfer auch von der Intuition des Lerners ab, die maßgeblich dafür ist, wie groß die Diskrepanz zwischen Ausgangs- und Zielsprache beurteilt wird. Transfers werden ja erst dann erfolgversprechend, wenn die beiden Sprachen ein Minimum an Ähnlichkeit aufweisen.“* (Johannes Müller-Lancé 2006:138)

Des Weiteren betont Müller-Lancé auch, dass die Suchbreite eine große Rolle spielt, denn umso mehr die LernerInnen auf sprachliche Muster aus ihren bereits gelernten Sprachen zurückgreifen können, desto weiter ist die Suchbreite der LernerInnen eingestellt .

Positiver und negativer Transfer

Negativer Transfer entsteht, wenn sich Erst- und Zweitsprache in einem bestimmten grammatikalischen Bereich unterscheiden, der Sprecher / die Sprecherin aber die grammatikalischen Regularitäten der Erstsprache auch in der Zweitsprache anwendet (diese grammatikalischen Regularitäten jedoch auf die Zweitsprache natürlich nicht zutreffen). Positiver Transfer entsteht jedoch, wenn die L1 der L2 ähnlich ist und der Sprecher / die Sprecherin ebenfalls die grammatikalischen Regularitäten der L1 auf die L2 anwendet und damit Erfolg hat, da die beiden Sprachen Ähnlichkeiten aufweisen (wie z.B. Italienisch und Spanisch)

Interferenz

Interferenzen sind um vieles leichter nachweisbar als der Transfer, denn bei Interferenzen handelt es sich ja um Normverstöße in der Sprache und fallen daher sofort ins Auge und sind auch meistens leicht zu erklären, warum sie gemacht wurden. Ein positiver Transfer ist hingegen nicht leicht nachzuweisen, denn er zeichnet sich ja dadurch aus, dass er nicht auffällt und es bei einem positiven Transfer ja zu keinen Normverstößen kommt. Sehr oft wird für Interferenzen die Muttersprache verantwortlich gemacht, es wird aber vergessen, dass das auch umgekehrt möglich ist: „ *Interferenzfehler müssen übrigens nicht immer die Fremdsprache betreffen. Sie können auch in umgekehrter Richtung von der Fremdsprache ausgehend die Muttersprache befallen.*“ (Johannes Müller-Lancé 2006:141) Interferenzen können außerdem alle Bereiche der Sprache betreffen, angefangen von der Orthographie, bis hin zum Wortschatz und Semantik, Wortwahl, Junktion von Phrasen, Morphosyntax, Satzverknüpfung, etc.

Inferenz

Am besten lässt sich das Wort „Inferenz“ auf Englisch beschreiben: An inference is a conclusion that you draw about something by using information that you already have about it.“

Inferenz ist also ein Erkennungsprozess, der auf einem unbewussten Schluss und einer logischen Schlussfolgerung basiert. Betont muss auch werden, dass eine Inferenz einem bewusster ist, umso langsamer sie abläuft.

Tertiärspracherwerb betrifft in Europa sehr oft die romanische Sprachfamilie und wenn man z.B. Österreich betrachtet, dann haben die SchülerInnen in der Unterstufe bereits Englisch gelernt, bringen Deutsch als Muttersprache mit, haben oft Lateinunterricht, wählen in der Oberstufe eine weitere (oft romanische) Sprache (sehr oft Französisch oder Spanisch) und bringen all dieses Wissen dann schließlich beim Tertiärspracherwerb mit. Die Frage, inwieweit dieses Sprachwissen beim Erwerb einer weiteren Sprache helfen kann, hat man sich allerdings erst in den 90er Jahren gestellt und Johannes Müller-Lancé sagt, dazu, dass zwei Erwerbsaspekte für den Drittspracherwerb verwandter Sprachen besonders charakteristisch sind, nämlich das Verhältnis von aktiver und passiver Kompetenz und die Nutzung von Inferenzstrategien im Bereich des Wortschatzes.

Aktive und passive Kompetenz

Jeder, der eine oder mehrere Fremdsprachen spricht, wird wohl bewusst oder unbewusst bemerkt haben, dass der aktive Wortschatz immer etwas geringer ist, als die aktive Sprachkompetenz. Das gilt ganz besonders für den Drittspracherwerb: *„Hier kommt schließlich zu dem zielsprachlichen Wortschatz, der in der Rezeption zur Verfügung steht, als Inferenzquelle noch der gesamte „potentielle“ Wortschatz hinzu, der sich aus den übrigen disponiblen Sprachen eines Sprechers ergibt, die ein gewisses Minimum an Ähnlichkeit mit der Zielsprache aufweisen. In der Produktion ist dieser potenzielle Wortschatz deutlich geringer, was die Diskrepanz zwischen aktiver und passiver Sprachbeherrschung verstärkt“.....Über die Gründe für das Gefälle zwischen passiver und aktiver Sprachkompetenz liest man dennoch relativ wenig. Sie lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen: Auf der einen Seite stehen Versuche, das Gefälle durch Modalitäten der Vernetzung sprachlicher Einheiten im mentalen System zu erklären, auf der anderen Seite stehen Versuche die sich eher auf die pragmatische Seite der Kommunikation bzw. die Anwendung von Strategien stützen.“* (Müller-Lancé 2006:172, 173) Der Sprachwissenschaftler Green sagt dazu in seinem Inhibitory Control Model, wenn man z.B. von der Fremdsprache in die Muttersprache übersetzt, dass man von den schwächer aktivierten zu den stärker aktivierten Elementen des mentalen Lexikons problemlos übergehen kann. Passiert dies allerdings umgekehrt, also von den schwächeren Elementen zu den stärkeren, dann müssen zuerst die fremdsprachlichen Elemente aktiviert werden und die muttersprachlichen Elemente deaktiviert werden, da diese störend wirken können.

Relevant ist beim Fremdspracherwerb (egal ob Erst-, Zweit-, oder Drittsprache) das Lernen des Vokabulars der Zielsprache. Natürlich dauert es eine gewisse Zeit, dass man einen halbwegs vollständigen oder sogar umfangreichen Wortschatz besitzt und bis man so weit ist, muss man als Lerner / Lernerin besonders lexikalische (auch syntaktische) Defizite mit Strategien überwinden. Diesbezüglich ist zu unterscheiden zwischen Produktions- und Rezeptionsstrategien: *„Bei der Sprachrezeption werden im mentalen Lexikon (universelle) Konzepte zu vorliegenden einzelsprachlichen Formen abgerufen. Selbst wenn die einzelsprachliche Form nicht bekannt ist, so ist doch dem Lerner auf jeden Fall bewusst, dass ihm das entsprechende Konzept mitsamt der muttersprachlichen Form zur Verfügung steht... Davon abgesehen kann man aber bei rezeptiven Erschließungsstrategien sehr häufig mit einer gewissen Sicherheit Konzepte herausbekommen, deren fremdsprachlichen Form man vorher nicht gekannt hat. Bei Suchstrategien in der Sprachproduktion hingegen findet man in erster Linie Formen, die man einmal gelernt und eventuell wieder vergessen hat. Dabei ist aber dem Fremdsprachenlerner häufig unklar, ob er die entsprechende L2-Form jemals gesehen oder gehört hat. Er weiß also gar nicht, ob er überhaupt eine Chance hat, die richtige Form zu finden.Ein weiterer Faktor kommt dazu: Der Fremdsprachenrezipient sucht Konzepte, Konzepte aber sind häufig analog... Der Fremdsprachenproduzent hingegen sucht einzelsprachliche Formen und diese sind hochgradig digital, das heißt sie sind klar identifizierbare, diskrete Einheiten.“* (Müller-Lancé 2006:175)

Demnach sieht man, dass es ein Fremdsprachenrezipient um einiges leichter hat, als ein Fremdsprachenproduzent, denn beim Reden in der Fremdsprache kann sogar ein Buchstabe zu einem vollkommen unerwünschten Ergebnis führen.

6.5. Durchgeführte Projekte zur Mehrsprachigkeit und Interkomprehension

Johannes Müller-Lancé beschreibt die Projekte folgendermaßen (Johannes Müller-Lancé, Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb, Seite 54-62) :

Bochumer Tertiärsprachenprojekt

Vielmehr ist dieses Projekt eine Untersuchung im Bereich der Sprach- und Lehrforschung und weniger eine Tertiärsprachenerforschung. Urheber dieses Projekts war K.G. Bausch und es ging darum, dass man Mitte der 80er Jahre in Deutschland in der Oberstufe auch Sprachen wie Spanisch, Italienisch, Russisch wählen konnte und bei diesem Projekt wollte man untersuchen wie sich Charakteristika der Tertiärsprachenvermittlung wie z.B. voll ausgebildete kognitive Fähigkeiten, sprachbezogene Kognitivierung, mündliche Fehlerkorrektur und besondere institutionell-organisatorische Bedingungen auf das konkrete Unterrichtsgeschehen auswirken. Um diese Fragestellungen zu bearbeiten, wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, sowie Befragung von SchülerInnen und LehrerInnen. Ein auffälliges Ergebnis war z.B. dass Sprachvergleich nur selten stattfand (z.B. Vergleichen von Fremdsprache und Muttersprache)

EuroComRom

Dieses Projekt von Horst G. Klein und Tilbert Stegmann wurde bereits im Kapitel „Beschreibung der Studie“ erwähnt und Ziel des Projekts war den EuropäerInnen Vielsprachigkeit zu ermöglichen. Die wichtigste Arbeitstechnik für die LernerInnen bei diesem Projekt ist das Erschließen von Wörtern. Außerdem geht es darum den LernerInnen klarzumachen, dass man bereits viel mehr über die „neue“ Sprache weiß, als man eigentlich vermutet. Klein und Stegmann demonstrieren das Projekt anhand der romanischen Sprachfamilie und gehen in ihrem Buch dabei von deutschsprachigen LernerInnen aus, die Englisch und Französisch in der Schule gelernt hatten. Die beiden konstruierten den bereits erwähnten panromanischen Wortschatz, internationalen Wortschatz und die sogenannten Profilwörter um den Zugang zur „neuen“ romanische Sprache zu erleichtern. Im Jahr 2000 ist dann das Lehrbuch für dieses Sprachlehr-Konzept erschienen und auch werden seit 2000 an der Universität in Frankfurt EuroComRom-Sprachkurse abgehalten.

EuRom 4 (Aix-en-Provence, Lissabon, Rom, Salamanca)

Dieses Projekt wurde 1990 gestartet von Claire Blanche Benveniste und das Projekt hat den Namen EuRom4, da vier romanische Sprachen beteiligt waren: Französisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch. Das Projekt war für Erasmus-StudentInnen und das Ganze funktionierte so, dass mit einer Einheit von 90 Minuten in der Woche den StudentInnen Lesekompetenzen in den jeweiligen Sprachen zu erhalten. TeilnehmerInnen dieses Projekts waren MuttersprachlerInnen der eben genannten vier Sprachen und z.B. die ItalienerInnen mussten Texte in Französisch, Portugiesisch, Spanisch übersetzen, also man musste jeweils die Sprachen übersetzen, die man nicht als Muttersprache hatte. Hauptziel dieses Projekts war die optimale Erschließung fremdsprachlicher Texte (ähnlich wie EuroComRom).

Intercommunicabilité romane

Dieses Projekt ist ähnlich wie EuRom4, nur dass das Ganze in Dänemark durchgeführt wurde und die TeilnehmerInnen demnach DänInnen waren. Auch hier ging es um die Vermittlung von Portugiesisch, Italienisch, Spanisch und Französisch. Aber anders als bei EuRom4, wurden in diesem Projekt den StudentInnen jeweils zwei romanische Sprachen vermittelt, also Sprachkenntnisse, die gegenseitiges Verstehen ermöglichen.

Abschließend zwei weitere Interkomprehensions- Methoden:

Unter „**Language- Awareness**“ versteht man einen ganzheitlichen, mehrdimensionalen Sprachunterricht, der Sprache nicht nur auf Vokabel und Grammatik reduziert, sondern, dass Sprache viel mehr umfasst, wie z.B. die Toleranz gegenüber anderen Sprachen und Kulturen, dass Sprache auch benutzt werden kann, um Macht auszuüben, dass Sprachenlernen die Türe öffnet, um eine andere Kultur besser zu verstehen etc. Dieser Gedanke, dass man Sprache mehrdimensional sehen muss, führt zur **Immersion-Methode**, also wie der Name schon sagt, in die Sprache „eintauchen“, das geschieht z.B. indem in einer Schule so viele Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden und die SchülerInnen nicht nur den Fremdsprachenunterricht haben, sondern auch erfahren, wie die Fremdsprache z.B. in Biologie, Geographie, etc. „funktioniert“ und somit eine mehrdimensionale Sicht auf die Sprache haben.

6.6. Exkurs: Interkulturelle Sprachdidaktik

Nun, wenn man darauf abzielt, dass in Bildungsinstitutionen, sei es Schule oder Universität, Fachhochschule, etc. mehrere Sprachen angeboten werden und im Curriculum vorgesehen ist, dass die SchülerInnen oder StudentInnen mehrere Sprachen wählen, dann steht natürlich außer Frage, dass man auch bei der zweit-gewählten Sprache die Kultur des Landes näher bringt, denn schließlich ist Sprache unweigerlich mit Kultur verbunden. Wenn man diesbezüglich an Interkomprehension denkt, und die Kulturen zweier Länder einer Sprachfamilie (z.B. Italienisch und Spanisch) näherbringen möchte, dann wäre es von Vorteil als Lehrperson auf interkulturelle Vermittlung zu setzen, also vermitteln, was die beiden Länder gemeinsam haben, und wo es Differenzen gibt.

Jörg Roche sagt zu interkultureller Sprachdidaktik Folgendes: *„Ihr oberstes Ziel ist nicht die muttersprachliche, „near-native“ oder zielsprachliche Kompetenz, sondern die katalytische Nutzung fremder Perspektiven für das Verstehen. Die Lerner sollen zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln können und mediatorische Kompetenzen entwickeln. Interkulturelle Kompetenz umfasst Fertigkeiten und Wissensgebiete, die über strukturelle Sprachkompetenzen hinausgehen und vielmehr das gesamte Lingua kulturelle System einschließen (interkulturelle Linguistik, interkulturelle Kommunikation).“* (Roche 2013:82)

Wie sehr Sprache und Kultur eine Einheit bilden, und in einem Lingua kulturellen System verwoben sind, lässt sich anhand vieler Beispiele aus verschiedenen Sprachen zeigen, die jeweils andere Perspektiven ausdrücken, als es z.B. im Deutschen üblich ist, denn Kulturbedingtheit schlägt sich besonders im Metaphern und Sprichwörtern nieder. Auch Höflichkeit wird in jeder Kultur jeweils anders ausgedrückt, denn in manchen Sprachkulturen wird eine ablehnende Haltung oft direkt ausgedrückt, in anderen Kulturen jedoch wieder indirekt. Ebenso ist Sprachgeschwindigkeit ein Thema, denn z. B. im Finnischen werden öfters längere Pausen gemacht, während längere Pausen in anderen Kulturen (z. B.: in den romanischen Ländern) als eine Art Langeweile gewertet wird. Wie umfangreich Sprache mit kulturellen Faktoren verbunden ist, lässt sich gut mit dem Bild eines Eisbergs veranschaulichen: *„Nur der oberste Teil einer Kultur ist überhaupt sichtbar. Das ist der Bereich des Essens, Tanzes, der Kleidung und Rituale, kurz der Folklore. Zur Verdeutlichung der Bezüge der Sprache zur Kultur könnte man in dieser Oberfläche die wahrnehmbaren sprachlichen Oberflächenstrukturen ergänzen.“*

Was sich darunter verbirgt, hat tragenden Einfluss darauf, ist aber in der Regel nicht unmittelbar zu erkennen: Einstellungen, Werte Konzepte.“ (Jörg Roche 2013: 282)

Demzufolge würde zur interkulturellen Vermittlung all das dazugehören, nämlich dass man sich nicht nur an der Oberfläche des Eisbergs bewegt, sondern auch tiefer geht und den SchülerInnen oder StudentInnen Aspekte näher bringt wie z.B. die Rolle von Macht und Autorität einer Kultur, die Bedeutung der Religion in einer Kultur, ihre Auffassung von Geschlechterrollen, , Einstellungen zur Höflichkeit, Einstellungen zur Toleranz, Akzeptanz, uvm.

Els Oksaar nennt das Ganze so, dass zum Prinzip der Kulturalität unausweichlich das Prinzip der Ganzheit und des Teilganzen dazugehört, also die vielschichtige Hierarchie und die wechselseitigen Beziehungen von Ganzen und Teilen in der Sprache und auch Kultur. Des weiteren fügt er auch noch das Prinzip der Dynamik und der Variation hinzu, also, dass Sprachgebrauch innerhalb einer bestimmten Kultur variieren kann.

Die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Kulturen beruht aber nicht rein auf einer Gegenüberstellung, es braucht weitere Vermittlungsprozesse, damit interkulturelle Vermittlung wirklich erfolgreich sein kann: *“Bei interkultureller Vermittlung geht es nicht nur um das Vermitteln von Wissen über eine fremde Kultur, sondern auch um grundlegende Konzepte, Denkweisen und Lern- und Arbeitsmethoden. Reine Wissensvermittlung ist problematisch, da das Wissen aus der „einen Kultur“ in die Begriffswelt der „anderen“ übertragen werden muss, um es verständlich zu machen. Es existiert nicht unabhängig von der Sprache. Außerdem gerät Wissen über fremde Kulturen leicht zu einer klischeehaften Wahrheit oder erstarrt zu Stereotypen.“ (Roche 2013:291)*

Dass das Wissen über eine fremde Kultur nicht zu einer klischeehaften Wahrheit erstarrt, ist es natürlich unerlässlich, dass man mit den LernerInnen ausführlich über kulturelle Vielfalt spricht und ihnen klar macht, dass man Stereotypen hinterfragen muss, da diese meistens eine Kultur sehr einfältig und starr beschreiben.

Generalisierungen und Klischees sollen im Unterricht möglichst vermieden werden, und so versucht der hermeneutische Sprachunterricht mit extra für interkulturelle Vermittlung geschaffenen Lehrwerken die LernerInnen für die Fremdheit zu „sensibilisieren“ und sie darauf vorzubereiten: *“Das geschieht, indem die Aufmerksamkeit auf die Einflussfaktoren und Prinzipien von interkultureller Kommunikation und auf die Bedeutung des Fremden als notwendige Bedingung für Verstehenszuwachs (und Lernen) gelenkt wird....Die vorgeschlagenen Verfahren (in diesen Lehrwerken) streben nicht nur tiefgehende*

Einsichten in die fremde Kultur und Sprache an, sondern wollen gleichzeitig neue Einblicke in die eigene eröffnen. Diese Reflexion ist für interkulturelle Kommunikation unabdingbar, weil alles Verstehen auf Vorwissen aufbaut und neues Wissen daran anschließt..“ (Roche 2013:291) Interkulturelle Vermittlung ist also unerlässlich für den Fremdsprachenunterricht oder auch für Interkomprehensionsunterricht. Auch wenn zwei Sprachen aus derselben Sprachfamilie gelernt werden und somit auch die Kulturen sich ähneln, muss man als Lehrperson trotzdem zeigen, dass Kultur sehr viel mehr ist, wie sehr diese mit Sprache verankert ist und die LernerInnen dazu zu sensibilisieren, dass man nicht nur an die Oberfläche einer Kultur schauen darf, sondern, um diese besser zu verstehen, tiefer in den „Eisberg“ dringen muss.

7. Conclusio

Diese Arbeit hat sich nun ganz der romanischen Interkomprehension gewidmet, genauer gesagt, der italienisch – und spanischen Interkomprehension. Anhand einer Studie am Institut für Romanistik wurde gezeigt, dass **intralinguales Erschließen** anhand von Lesetexten möglich ist, dass Italienisch-SprecherInnen spanische Texte verstehen, obwohl sie die Sprache nicht beherrschen und umgekehrt, dass Spanisch-SprecherInnen Texte auf Italienisch verstehen, obwohl sie ebenfalls mit dieser Sprache wenig bis nichts zu tun haben. Die Übersetzungs- Texte waren zwar A2-Niveau, der wichtigste und zentralste Aspekt dieser Studie war wohl, dass zur Gänze fast alle Studierenden alles mehr oder weniger vollständig und meistens richtig übersetzt haben und wenn Fehler passiert sind, dann lag dies nur an einzelnen Worten und nur wenige Male an ganzen Sätzen oder Textpassagen. Somit, das Ergebnis war / ist erstaunlich und überaus erfreulich, denn es durften nur Studierende bei der Studie mitmachen, die entweder kein Italienisch sprachen oder kein Spanisch. Die TeilnehmerInnen hatten also von der jeweils anderen Sprache wenig bis gar keine Ahnung und doch verstanden sie Texte auf A2-Niveau. Dies würde also bedeuten, mit ein bisschen sprachlichem Input würden Italienisch-SprecherInnen gleich noch viel mehr Spanisch verstehen und Spanisch-SprecherInnen ebenfalls viel mehr Italienisch. Die Ergebnisse der Studie zeigen auch, dass man Interkomprehension viel mehr nutzen könnte, denn der Grundsatz der Interkomprehension ist es, Sprachen, die denselben Ursprung haben, miteinander in Beziehung zu bringen und somit geht es darum, Sprachen mit denselben Wurzeln miteinander vergleichbar zu machen und sich die Vielsprachigkeit zu Nutze zu machen.

Um abschließende Worte zur Interkomprehension zu finden, definieren wir noch einmal welche Aspekte diese charakterisieren:

Was die Romanistik betrifft, ist der gesamtromanische Kontext ganz besonders von Bedeutung für die Interkomprehension, oder z.B. für die Slawistik der gesamtlawische Kontext, etc. Somit, wenn dieser „Gesamtkontext“ ein besonders zentraler Punkt der Interkomprehension ist, ergeben sich daraus zwei weitere wichtige Punkte: Multilingualität und interkulturelle Identität. Multilingualität bedeutet im Zusammenhang mit der Interkomprehension, dass man sich die syntaktischen, morphologischen, semantischen, etc. Ähnlichkeiten zunutze macht, um so viele Sprachen wie möglich einer Sprachfamilie zu verstehen und schließlich auch aktiv sprachen zu können. Interkulturelle Identität

bedeutet wiederum , wie z.B. bei den romanischen Ländern, dass man die Geschichte eines Landes nicht nur isoliert betrachtet, sondern auch das beachtet, was man historisch gemeinsam hat.

Wenn nun Italienisch-SprecherInnen Spanisch lernen wollen würden und Spanisch-SprecherInnen Italienisch und man nun rein vom intralingualen Verstehen ausgehen würde (also z.B. Texte lesen) und ihre romanischen Kenntnisse miteinbeziehen möchte, dann wäre es am besten sprachvergleichend vorzugehen. Das bedeutet, dass man die romanische Sprache, die die LernerInnen bereits sprechen immer als Bezugssystem nehmen würde und, rein um passiv eine Sprache zu beherrschen (im Sinne von Lesen z.B.), hätte das Vokabular eine sehr zentrale Rolle um das intralinguale Erschließen möglich zu machen.

Interkomprehension ist eine relativ junge Wissenschaft und es wird vermutlich noch eine Zeit lang dauern, dass es sich um vieles mehr herumspricht und man sich die Verwandtschaft mehrerer Sprachen geschickt zu Nutze machen könnte. Auch was die EU anbelangt, wäre Interkomprehension eine überaus positive Idee für das Lernen von Sprachen, denn da in der EU die Sprachenvielfalt äußerst hoch gehoben wird, man den europäischen Referenzrahmen konzipiert hat, um das Sprachenlernen zu fördern und um einheitliche Sprachniveaus zu machen, könnte man Interkomprehensions-Projekte forcieren (sei es in Schulen, Universitäten, Fachhochschulen, generell Bildungsinstitute) um den Sprachen LernerInnen gleich mehr Sprachen auf den Weg mitzugeben oder zumindest in mehrere Sprachen „hineinzuschnuppern“. Man könnte es auch so machen, dass eine Sprache als „Hauptsprache“ gelehrt wird und man aber auch ein paar Einheiten hat, in denen Sprachen derselben Sprachfamilie durchgenommen werden um zu sehen, wie ähnlich Sprachen einer Sprachfamilie sein können und, dass Sprachähnlichkeit kein Hindernis bedeutet, nämlich im Gegenteil: Sprachähnlichkeit ist ein Vorteil, um beim Lernen gleich an Bekanntes anschließen zu können und so ohne Schwierigkeiten eine neue Sprache erwerben zu können.

So schnell wird es aber leider nicht dazu kommen, dass Interkomprehension in Sprachcurricula (sei es in der Schule oder höhere Bildungsinstitute) eingegliedert wird: *“Die konsequente Nutzung der Verwandtschaft oder Ähnlichkeit zwischen Sprachen ist ein bisher kaum genutztes Reservoir für einen leichteren Zugang zur Vielsprachigkeit.“* (Klein / Stegmann 1999:17)

Dieses Zitat war ziemlich am Beginn dieser Arbeit zu lesen, und um für diese Arbeit Schlussworte zu finden, würde ich dieses Zitat gerne umformulieren: *„Es wäre überaus wünschenswert, dass die konsequente Nutzung der Verwandtschaft oder Ähnlichkeit zwischen Sprachen bald ein genutztes Reservoir für einen leichteren Zugang zur Vielsprachigkeit werden wird.“* Somit, nützen wir die Interkomprehension als Chance, ähnlich funktionierende Sprachen zu lernen und zu sprechen, da jede neue Sprache eine große Bereicherung im Leben ist.

8. Anhang: Riassunto italiano

In questo capitolo tutto il lavoro viene riassunto in italiano. Comincerò con l'intercomprensione, spiegando di che cosa si tratta e le definizioni d'intercomprensione. Poi continuo con la descrizione dello studio, vuole dire la costruzione dello studio, come ho scelto il lessico per i testi, ecc. Dopo la descrizione seguono naturalmente i risultati dello studio e la valutazione e l'interpretazione dei risultati. L'ultimo capitolo che viene riassunto sarà il capitolo „dall'uso passivo all'uso attivo dell'italiano e dello spagnolo; questo capitolo darà proposte possibili come si può imparare una nuova lingua usando l'intercomprensione.

L'intercomprensione esiste in più famiglie linguistiche di quanto si pensi che sia possibile. Nei paesi scandinavi ad esempio è completamente normale che i congressi scientifici vengano tenuti in tutte le lingue scandinave, perché i danesi possono capire gli svedesi, ecc. L'intercomprensione serve anche quando si parla arabo. In ogni paese arabo la gente parla una „varietà di arabo“ però tutte le variazioni dell'arabo hanno qualcosa in comune dell'arabo del corano e per questo l'intercomprensione è possibile. Anche in Cina o in Giappone si ha l'intenzione di sfruttare le somiglianze dei sistemi della scrittura affinché l'intercomprensione sia possibile. Per questo: l'intercomprensione è possibile in più famiglie linguistiche di quanto si pensi però purtroppo non viene ancora usata molto. Ma in primo luogo cerchiamo di definire l'intercomprensione: L'intercomprensione è una disciplina abbastanza giovane e Sabine Stoye la definisce così: Intercomprensione significa dare attenzione a altre lingue. Il linguista Horst G. Klein dice per esempio la cosa seguente: Il termine dell'intercomprensione definisce la capacità di comunicare in un gruppo di lingue che hanno somiglianze riguardo alla sintassi o al lessico, ecc. L'intercomprensione viene analizzata da molti campi della linguistica, per esempio dalla psicolinguistica, dalla linguistica delle lingue straniere, dalla sociolinguistica, dalla linguistica contatto, ecc. Ma dato che l'intercomprensione viene analizzata da molte discipline linguistiche, non si è ancora formato un campo autonomo per l'intercomprensione.

Il principio dell' intercomprensione è il seguente: mettere in relazione delle lingue con la stessa origine e confrontare le lingue con la stessa origine. Il motivo perché l' intercomprensione è un campo di scienza molto giovane è che per molto tempo le filologie sono state contemplate in modo isolato e si è associata poco una lingua con l' altra. Ma l' intercomprensione è interdisciplinare e dato che mette in relazione tutte le lingue di una famiglia linguistica, è „costretta“ a superare le confini delle ricerche separate per una sola filologia. Per la romanistica per esempio questo significa che si deve contemplare tutto il contesto generale romanistico o per la slavistica tutto il contesto generale slavistico. Questo „contesto generale“ è un aspetto importante per l'intercomprensione e ne derivano due punti particolari: Multilinguismo e identità interculturale. Multilinguismo significherebbe sfruttare le somiglianze grammaticali lessicali, semantiche, etc per parlare o capire il più possibile delle lingue di una famiglia linguistica. Identità interculturale significherebbe non contemplare isolatamente la storia di un paese, bensì contemplare tutti gli aspetti storici che dei paesi di una famiglia linguistica hanno in comune.

Un linguista molto importante per l' intercomprensione era Horst G. Klein. Faceva dei lavori per la didattica del multilinguismo, per la psicolinguistica e tutto questo gli ha dato uno spunto di occuparsi con l' intercomprensione. Ma l' intercomprensione deriva anche dalla comparatistica il cui campo di ricerche è comparare le strutture grammaticali, lessicali, fonetiche, semantiche, ecc delle lingue.

Campi linguistici che si occupano dell' intercomprensione:

- Tipologia linguistica: si occupa delle diversità delle lingue, delle variabilità delle strutture linguistiche e così fa un base importante per le ricerche linguistiche universali.
- Le ricerche linguistiche universali si occupano degli aspetti che tutte le lingue hanno in comune.
- Le ricerche per internazionalismi: Internazionalismi sono parole che esistono in tutte o quasi tutte le lingue e per questo hanno una gran importanza per l' intercomprensione
- La psicolinguistica: si occupa dell' apprendimento di una lingua o dell' apprendimento parallelo di due lingue.

Dato che l'italiano o lo spagnolo sono parte delle lingue flessive, come tutte le lingue romanze, vorrei enumerare che qualità linguistiche si possono attribuire alla lingua italiana e spagnola. Dato che questo è solo un riassunto, mi limito alle parti flessive. del discorso e comincio con la lingua italiana:

- Sostantivo: paradigmi di sostantivi: (ad esempio: donna – donna, gatto – gatti, madre – madri, caffè – caffè, vivacità – vivacità); categoria del numero: (singolare – plurale); categoria del genere: (maschile - femminile)

- Aggettivo: paradigmi degli aggettivi:(vero – vera, vivace – vivace); categoria del numero:(singolare – plurale); categoria della comparazione (positivo, comparativo, superlativo relativo, superlativo assoluto)

- Verbo: paradigmi del verbo: (tipi: cantare, vendere, aprire, capire); la categoria „persona“ viene combinata con la categoria del numero; categoria del tempo: (presente, imperfetto, ecc) ; categoria del modo: modi finiti: indicativo, congiuntivo, condizionale, imperativo; modi infiniti: infinitivo, participio, gerundio; categoria della diatesi: (attivo, passivo, riflessivo); categoria del genere appare solo con la congruenza con il participio , per esempio: la bambina è andata in città;

i cosiddetti „verbi irregolari si distinguono per una forte allomorfia lessicale, come per esempio il verbo „avere“:

h- (ho, hai, ha....)

abb- (abbia, abbiamo, abbiate...)

avr- (avrò, avrai, avrà...)

avr- (avrei, avresti, avrebbe....)

- Pronomi:

- Pronomi personali: categoria della persona viene combinata con la categoria del numero (prima persona singolare, ...) ; categoria del genere (maschile, femminile, neutro); categoria del caso: (nominativo, caso preposizionale, accusativo, dativo ; categoria della riflessività;

- Pronomi possessivi: categorie: persona, genere, numero
- Pronomi dimostrativi: categoria „distanza rispetto al parlante“; categoria del numero:
- (singolare –plurale); categoria del genere: maschile, femminile, neutro)

Il sistema di lingua dello spagnolo:

- Sostantivi : paradigmi di sostantivi: per esempio: botella – botellas , gato – gatos, madre – madres, paraguas – paraguas, vez - veces); categoria del numero (singolare – plurale; categoria del genere (maschile – femminile); il plurale dello spagnolo può essere espresso da due morfemi: -s (casa-s, hombre-s) ed anche -es (rey-es, ciudad-es, israeli-és, und ø (análisis-ø)
- Aggettivi: paradigmi dell' aggettivo: (justo – justa, libre – libre); categoria del numero: (singolare – plurale); categoria della comparazione (positivo, comparativo, superlativo relativo, superlativo assoluto)
- Verbo: paradigmi del verbo: (tipi: cantar, vender, aprir); la categoria „persona“ viene combinata con la categoria „numero“; categoria del tempo: (presente, imperfetto, ecc; categoria del modo (finito: indicativo, congiuntivo, condizionale, imperativo; infinito: infinitivo, participio, gerundio); categoria della diatese: (attivo, passivo, riflessivo); la categoria del genere appare solo con la congruenza riguardo una frase nel passivo, per esempio: la chica es elegida por el presentador;

i cosiddetti verbi irregolari si distinguono per un' allomorfia forte, per esempio: tener:

teng- (teng-o, teng-a, teng-a-s,)

ten- (tener, ten-e-mos, ten-ía-is,)

tien- (tien-es, tien-e)

tuv- (tuv-e, tuv-iste, usw)

tend- (tend-r-ía, tend-r-emos,)

- Pronomi:
- Pronomi personali: la categoria della persona viene combinata con la categoria del numero:(prima persona singolare,..) ; categoria del genere (maschile, femminile, neutro); categoria del caso (nominativo, caso preposizionale, accusativo, dativo); categoria della riflessività;

- Pronomi possessivi: categorie: persona, numero, genere

- Pronomi dimostrativi: categoria „ distanza riguardo al parlante “; categoria del numero (singolare – plurale); categoria del genere (maschile, femminile, neutro)

Adesso vorrei spiegare le mie prime due domande di ricerche e poi spiego le criteriie per lo studio d' intercompresnione che ho fatto.

Per iniziare, le domade di ricerche:

- Fino a che punto è possibile che gli studenti d' italiano sappiano tradurre solo con le loro conoscenze della grammatica italiana e del lessico italiano dei testi scritti in spagnolo
- E per sapere anche il contrario: fino a che punto è possibile che gli studenti di spagnolo sappiano tradurre solo con le oro conoscenze della grammatica spagnola e del lessico spagnolo dei testi scritti in spagnolo ?

Allora, vorrei sapere fino a che punto l' intercomprensione sarà possibile tra spagnolo e italiano. Ho fatto lo studio all' istituto di filologia romanza all' università di Vienna e ho scelto le tre ultime corsi di lingua del curriculum (italiano e spagnolo 4,5,e 6). Gli studenti di questi corsi di lingua hanno un livello di lingua abbastanza alta, cioè B1 -C2. Per questo, per fare testi da tradurre per lo studio, mi sono orientata al quadro comune europeo e alle competenze che prevedono i cosi di lingua all' università.

Dato che nel quadro comune europeo è prescritto per i livelli di B1-C2 che i parlanti sappiano capire tutto nella lingua straniera, sia un testo scritto o un dialogo orale e dato che i livelli di lingua all' università prevedono lo stesso e persino che gli studenti sappiano esprimersi in modo molto adeguato, ho pensato che dovevo costruire i testi da tradurre con un livello A2-B1. Gli studenti d' italiano hanno dovuto tradurre tre testi spagnoli in tedesco o italiano e gli studenti di spagnolo hanno dovuto tradurre tre testi italiani in tedesco o spagnolo. Una traduzione completamente corretta non era richiesta, l' importante era solo tradurre il senso dei testi, cioè tradurre di modo globale. All' inizio dello studio c' era un questionario con domande da rispondere con „sì“ o „no“. Con queste domande iniziali volevo sapere come è l' atteggiamento degli studenti verso l' intercomprensione, se contemplano l' intercomprensione come un vantaggio (per esempio se pensano che imparare una lingua della stessa famiglia di lingua possa essere un vantaggio per combinare le conoscenze che qualcuno già ha) o come uno svantaggio (per esempio se pensano che parlare qualche lingua della stessa famiglia di lingua confonda).

Costruire dei testi non era neanche facile perché i testi in italiano e i testi in spagnolo dovevano avere completamente lo stesso livello. Per costruire i testi si possono usare il

- - vocabolario assoluto (= tutto il lessico che deriva dal latino e che esiste tuttavia nelle lingue romaniche)
- il vocabolario degli internazionalismi (= un lessico che esiste in quasi tutte le lingue del mondo, come per esempio „e-mail“, „computer“, „problema“, etc)
- il vocabolario delle lingue germaniche (per esempio vocaboli come blanco, banco, giardino, roba, etc)

La costruzione dei testi si è svolta in questo modo: quando una parola che si vuole usare deriva per esempio dal vocabolario panromanico ed tutte le due lingue (spagnolo e italiano) contengono la parola, si può usarla, ma quando una parola in italiano deriva dal lessico panromanico e in spagnolo no, non si può usarla perché i testi devono essere completamente costruiti in modo uguale.

Esiste anche il cosiddetto vocabolario dei „vocaboli di profilo“. Questi vocaboli sono parole che esistono nella sua forma solo in una lingua romanica ma in un' altra no, per esempio le parole „mangiare“ e „comer“ (essen) o „cane“ e „perro“ (Hund).

Quando qualcuno non parla spagnolo o italiano non può sapere che significano delle parole di profilo ma a volte si può sapere dal contesto del testo che possano significare. Per questo mi sono concentrata sul lessico del vocabolario panromanico, germanico e internazionale ma volevo anche aggiungere qualche vocabolario del lessico di profilo perché volevo sapere se gli studenti possano intuire con il contesto che cosa possano significare.

La costruzione dei testi era questa:

Primo Testo:

Il primo testo conteneva un tema della vita quotidiana ed era costituito da quattro elementi:

- il lessico assoluto
- il lessico internazionale
- il lessico panromanico delle lingue germaniche
- Qualche parola di profilo

- Secondo Testo:

Il secondo testo conteneva un tema della politica ed era costituito da cinque elementi:

- il lessico assoluto
- il lessico internazionale
- suffissi e prefissi che derivano dal greco e del latino
- una sintassi più complessa (per esempio con frasi relative)
- bastanti parole di profilo

- Terzo Testo:

Il terzo testo conteneva un tema filosofico ed era costituito da cinque elementi:

- il lessico assoluto
- il lessico internazionale
- il lessico panromanico delle lingue germaniche
- suffissi e prefissi che derivano dal latino e dal greco
- bastanti parole di profilo

Avendo fatto la valutazione e l'analisi delle traduzioni, la cosa sorprendente era che gli studenti dello spagnolo e gli studenti d'italiano avevano fatto esattamente gli stessi errori.

Per la valutazione dei testi c' erano due categorie:

- La precisione di traduzione riguardo : sostantivi, aggettivi, preposizioni, congiunzioni, verbi, etc
- Errori e traduzioni inesatte; sostantivi, aggettivi, preposizioni, congiunzioni, verbi

Ho fatto la valutazione iniziando con i corsi di spagnolo e italiano 4 e poi ho confrontato i risultati. Poi ho fatto lo stesso con i corsi di lingua 5 e 6 e poi ho fatto un riassunto degli errori che hanno fatto tutti gli studenti d'italiano e degli errori che hanno fatto gli studenti di spagnolo e poi ho fatto un confronto tra gli stessi errori commessi dai due gruppi.

Qui si vede gli errori più comuni di tutti gli 30 studenti d'italiano che hanno partecipato:

Primo Test:

errori	Numero di errori	percenti
hierba	13	43,33%
dientes	7	23,33%
fuertes	10	33,33%
lobos	21	70,00%
peligrosos	18	60,00%
Satz: en el jardín	10	33,33%
Satz: placer	19	63,33%

Secondo testo:

errori	Numero di errori	percenti
respecto a	13	43,33%

Terzo testo:

errori	Numero di errori	percenti
algo	26	86,67%
también	7	23,33%

Qui si vede gli errori più comuni di tutti gli 38 studenti di spagnolo che hanno partecipato:

Primo testo

errori	Numeri di errori	percenti
erba	13	34,21%
lupi	6	15,79%
pericolosi	5	13,16%
Satz: piacere	10	26,32%
fiori	6	15,79%
nel giardino	6	15,79%
nella natura	5	13,16%

Secondo testo

errori	Numeri di errori	percenti
rispetto a	12	31,58%
Satz: il fondamento	19	50,00%

Terzo Testo

errori	Numeri di errori	Percenti
qualcosa	13	34,21%
che cosa	7	18,42%
maggioranza	9	23,68%

Riguardo ai risultati si deve dire che è sorprendente che gli studenti abbiano tradotto tutto quasi correttamente. Avevano solo qualche difficoltà riguardo a qualche parola ma quasi mai con le frasi complete. Per questo lo studio è un' indicazione che l' intercomprensione funziona perfettamente e inoltre, per gli studenti d' italiano sarebbe molto facile imparare lo spagnolo e a rovescio, per gli studenti di spagnolo sarebbe molto facile imparare l' italiano perché sapendo una lingua romanza si sa più di quanto si pensa e per questo l' intercomprensione sarebbe una buonissima opportunità per imparare più lingue di una famiglia di lingua.

La particolarità dell' acquisizione di una seconda lingua è che qualcuno ha già acquistato certe conoscenze del mondo dalla madrelingua. La particolarità dell' acquisizione di una terza lingua è che qualcuno non ha solo questi conoscenze del mondo della prima lingua, ha anche la coscienza di sapere già due lingue. Però quando si vuole sapere come queste lingue interagiscono, si devono considerare i seguenti punti:

- il grado di somiglianza delle lingue che interagiscono insieme
- Il modo in cui si ha acquistato la lingua e la competenza che si ha raggiunta
- Le caratteristiche di ogni lingua (separatamente)

Se si vuole contemplare l' interagire delle lingue, si devono considerare tre punti: il transfer, l' interferenza e l' inferencing.

Riguardo al **transfer** esiste un transfer positivo e un transfer negativo: il transfer positivo, è quando si parlano per esempio due lingue (madrelingua e lingua nuova) e la lingua che si sta imparando ha delle somiglianze con la madrelingua e così si può adattare tutto quello che è simile alla madrelingua.

Il transfer negativo (= interferenza) significa, quando si sta imparando una nuova lingua e questa lingua è molto differente che la madrelingua e così si fanno degli errori perché si adottano le caratteristiche della madrelingua alla nuova lingua però usando queste caratteristiche è falso, perché la nuova lingua funziona differentemente.

Le interferenze sono più dimostrabili che il transfer positivo perché si tratta di un „contravvenire di una regola della lingua“ e di solito è anche facile da spiegare perché le interferenze sono state fatte. Le interferenze riguardano non solo la grammatica, ma anche l' ortografia, la scelta delle parole, la semantica, i sintassi, etc.

L' inferenza si può spiegare così: Un' inferenza è una conclusione che si ha di una certa cosa usando l'informazione che si ha già di questa cosa. Quindi l' inferenza è un processo di comprendere ed è una conclusione inconsapevole di una deduzione logica.

Adesso vorrei riassumere la seconda questione di ricerca: come sarebbe un possibile approccio didattico-linguistico per istruire gli studenti d'italiano a imparare e leggere meglio lo spagnolo usando tutte le conoscenze che hanno già dall'italiano e a rovescio: un possibile approccio didattico-linguistico per gli studenti di spagnolo per imparare e leggere meglio l'italiano usando tutte le conoscenze che hanno già dall'italiano.

Per dare un possibile approccio didattico vorrei prima considerare un'ipotesi d'acquisizione: l'ipotesi contrastiva: L'ipotesi contrastiva dice la cosa seguente: imparando una seconda o terza lingua esiste un transfer positivo quando le strutture della nuova lingua sono simili alle strutture della madrelingua o alle lingue che si parlano già.

Nel nostro caso, quando contempliamo i partecipanti dello studio, abbiamo un transfer abbastanza largo, perché tutti i partecipanti parlano tedesco, inglese, italiano o spagnolo, e forse altre lingue. Però la particolarità è che parlano già una lingua romanza e con essa, dato che esiste un transfer positivo da una lingua romanza all'altra, possono imparare facilmente una seconda o terza lingua romanza.

Usando l'intercomprensione per imparare una seconda o terza lingua romanza ho cercato un metodo possibile. Secondo me un metodo che va bene con l'intercomprensione è il metodo di grammatica e traduzione. Io so che ci sono anche opinioni negative riguardo a questo metodo, per esempio: questo metodo riguarda troppo poco la conversazione nella lingua straniera. Però, solo per l'uso passivo della lingua, per esempio per leggere un testo o per fare degli esercizi grammaticali, questo metodo va benissimo perché prevede che si impara una lingua confrontandola con una lingua che si sa già. Inoltre questo metodo prevede che si impari una lingua, imparando la sua grammatica e il suo lessico, e la lingua / le lingue che si sanno già fanno le funzioni di un punto di riferimento.

Quindi se i parlanti d'italiano e i parlanti dello spagnolo volessero imparare un'altra lingua romanza, potrebbero usare la lingua romanza che sanno già come punto di riferimento per la nuova lingua. Però se contempliamo i risultati dello studio, sappiamo che le conoscenze del lessico sono importantissime perché i partecipanti hanno tradotto i testi così bene perché il lessico era molto simile e così si è formato un transfer positivo. Per questo, per aumentare i conocimientos dei parlanti spagnoli e dei parlanti italiani, le **somiglianze intralinguistiche** sono importantissimi. Le somiglianze intralinguali possono riguardare il lessico ma anche la grammatica.

Inoltre i partecipanti allo studio sono riusciti a tradurre benissimo dei testi e ce la sono fatti ben e quindi il „**dedurre intralinguale**“ sarebbe un altro aspetto importante.

Riguardo il metodo di grammatica e traduzione, una proposta possibile sarebbe dare ai studenti un testo e farlo tradurre e poi si contemplano separatamente i vocaboli e la sintassi e si cerca sempre di confrontare tutto con la lingua romanza che si sa già (la lingua romanza che si sa già agisce sempre come punto di riferimento).

Ma dato che le somiglianze intralingualistiche riguardo il lessico sono così importanti, si dovrebbe studiare come si formano le parole nella lingua romanza che si sa già e come sono i cambiamenti ortografici nella lingua romanza nuova:

- Dal nome al verbo: : alfabeto – alfabetizzare / alfabeto – alfabetizar, idea- ideare, / idea – idear, massa – massificare / masa – masificar, ecc
- Vebi parasintetici: caffeina – decaffeinare / caféa – descafeinar, colpa – discopare / culpa – desculpar, bordo – trasbordare / bordo – trasbordar, etc
- Dall' aggettivo al verbo: attivo – attivare / activo – activar, largo – allargare / largo – alargar, grande – ingrandire / profondo – approfondire / profundo – aprofundir, ecc
- Dal verbo al nome: circolare – circolazione / circular – circulación, operare – operazione / operar – operación, nutrire – nutrimento / nutrir – nutrición, dipendere – dipendenza / depender – dependencia, ecc
- Dal verbo all' aggettivo: : giustificare – giustificabile / justificar – justificable, realizzare – realizzabile / realizar – realizable, fare – fattibile / hacer – factible, ecc
- Dall' aggettivo al nome: allegro – allegria / alegre – alegría, misero – miseria / misero – miseria, giusto – giustizia / justo – justicia, capace – capacità (capaz – capacidad, bello – bellezza / bello – belleza, ecc
- Dal nome all' aggettivo: popolo – popolare / pueblo – popolar, musica – musicale / música – musical, unità – unitario / unidad – unitario, ecc

- Dal nome al nome: dente – dentista / diente – dentista, biografia – biografo / biografía – biógrafo, visione – visionario / visión – visionario, milione – milionario / millón – millonario, ecc

Quest' apprendimento intralingualistico non funziona solo con il lessico, funziona anche con la grammatica, per esempio imparare con un confronto come funzionano gli articoli o i verbi regolari, i pronomi possessivi, etc (usando una lingua romanica come punto di riferimento).

Riguardo ai verbi irregolari, non si può procedere in modo intralingualistico, i verbi irregolari si devono semplicemente imparare a memoria; naturalmente possono avere qualcosa in comune con l' altra lingua (per esempio somiglianze ortografiche).

9. Literaturverzeichnis

Born-Lechleitner Ilse, Moser Wolfgang, Weitensfelder Daniela, Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Gers). 2008. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz.

Bossong Georg, Die romanischen Sprachen. Eine vergleichende Einführung. 2008. Helmut Buske Verlag. GmbH. Hamburg.

Dardano Maurizio, Nuovo Manualetto Di Linguistica Italiana. 2005. Zanichelli editore S.p.A. Bologna.

Dietrich Rainer, Psycholinguistik. 2002. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. Stuttgart.

Di Tullio Angela, Manuale de gramática en español. 2014. Waldhuter Editores. Buenos Aires.

Edmonson Willis, House Juliane. Einführung in die Sprachlehrforschung. 1993. A. Francke Verlag. Tübingen.

Gabriel Christoph, Meisenburg Trudel. Romanische Sprachwissenschaft. 2007. Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG. Paderborn.

Geckeler Horst, Dietrich Wolf. Einführung in die spanische Sprachwissenschaft. 2004. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. Berlin.

Geckeler Horst, Kattenbusch Dieter. Einführung in die italienische Sprachwissenschaft. 1992. Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG. Tübingen.

Günther Britta, Günther Herbert, Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. 2004. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Höhle Barbara, Psycholinguistik . 2010. Akademie Verlag. Berlin.

Kischel Gerhard, EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. 2002. Shaker Verlag GmbH. Aachen.

Klein G. Horst, Stegmann D. Tilbert, EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können. 1999. Shaker Verlag GmbH. Aachen.

Klein G. Horst, Rutke Dorothea, Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension. 2004. Shaker Verlag GmbH. Aachen.

Klein G. Horst, Europa International. Einführung ins Leseverstehen romanischer Sprachen. 2004. Shaker Verlag GmbH. Aachen.

Klein G. Horst, Stahlhofen Tanja. Spanisch Interkomprehensiv. Spanisch sofort lesen können. 2005. Shaker Verlag GmbH. Aachen.

Klein G. Horst, Rutke Dorothea, Italienisch interkomprehensiv. Italienisch sofort lesen können. 2005. Shaker Verlag GmbH. Aachen.

Klein H. Silvia, Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule. 2004. Shaker Verlag GmbH. Aachen.

Klein Wolfgang, Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 1987. Athenäum Verlag GmbH. Frankfurt am Main.

Kraus A. Peter, Europäische Öffentlichkeit und Sprachpolitik. Integration und Anerkennung. 2004. Campus Verlag GmbH. Frankfurt am Main.

Lüdtker Helmut, Der Ursprung der romanischen Sprachen. Eine Geschichte der sprachlichen Kommunikation. 2009. Westensee-Verlag. Kiel.

Morkötter Steffi, Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. 2005. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.

Müller-Lancé Johannes, Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen. 2006. Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. Tübingen.

Müller Natascha, Kupisch Tanja. Schmitz Katrin. Cantone Katja. Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. 2001. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. Tübingen.

Oksaar Els, Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. 2003. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart.

Pomino Natascha, Zepp Susanne, Hispanistik. 2004. Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG. Paderborn.

Reissner Christina, Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa. 2011. Ibidem-Verlag. Stuttgart.

Roche Jörg, Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. 2013. Narr Francke Attempto Verlag. GmbH + Co. KG. Tübingen

Stoye Sabine, Eurocomprehension. Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit. 2000. Shaker Verlag GmbH. Aachen.

Vallauri Lombardi Edoardo, La Linguistica In Pratica. 2007. Società editrice il Mulino. Bologna.

Wode Henning, Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. 1995. Max Hueber Verlag. Ismaning.

9.1. Verzeichnis der verwendeten Internetseiten

Der europäische Referenzrahmen:

<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

Informationen zu den Sprachkursen der Romanistik:

Italienisch-Sprachkurse:

<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110072&semester=2018W>

<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110219&semester=2018W>

<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110276&semester=2018W>

Spanisch-Sprachkurse:

<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110145&semester=2018W>

<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110036&semester=2018W>

<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=110227&semester=2018W>

9.2. Bilderverzeichnis

Das Vokaldreieck Spanisch:

<https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Vokaldreieck-nebenton-ital.png>

Das Vokaldreieck Italienisch:

[https://www.google.com/search?](https://www.google.com/search?q=das+vokaldreieck+italienisch&rlz=1C1CAFA_enAT676AT699&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUK)

[q=das+vokaldreieck+italienisch&rlz=1C1CAFA_enAT676AT699&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUK
EwiJ4YjW1JjgAhWNYVAKHR6PDP4Q_AUIDigB&biw=1242&bih=597#imgrc=BrXuka3Qowbn8M:](https://www.google.com/search?q=das+vokaldreieck+italienisch&rlz=1C1CAFA_enAT676AT699&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiJ4YjW1JjgAhWNYVAKHR6PDP4Q_AUIDigB&biw=1242&bih=597#imgrc=BrXuka3Qowbn8M:)

10. Anhang : Excel- Datenbank

10.1. Italienisch:

Sprache	Sprachkurs	Text Reihenfolge	Text	Anzahl Fehler	% Fehler	Anzahl Gesamt
IT	alle	Text 1	hierba	13	43,33%	
IT	alle	Text 1	dientes	7	23,33%	
IT	alle	Text 1	fuertes	10	33,33%	
IT	alle	Text 1	lobos	21	70,00%	
IT	alle	Text 1	peligrosos	18	60,00%	
IT	alle	Text 1	Satz: En el jardín..	10	33,33%	
IT	alle	Text 1	Satz: Placer	19	63,33%	
IT	alle	Text 2	respecto a	13	43,33%	
IT	alle	Text 3	algo	26	86,67%	
IT	alle	Text 3	también	7	23,33%	
IT	alle	Text 1 bis 3				30
IT	4	Text 1	hierba	5	50,00%	
IT	4	Text 1	crecer	2	20,00%	
IT	4	Text 1	Satz: Está un zoo	3	30,00%	
IT	4	Text 1	peligrosos	4	40,00%	
IT	4	Text 1	placer	3	30,00%	
IT	4	Text 1	caballo	5	50,00%	
IT	4	Text 1	lobos	6	60,00%	
IT	4	Text 1	dientes	2	20,00%	
IT	4	Text 1	fuertes	2	20,00%	
IT	4	Text 1 bis 3				10
IT	4	Text 2	actualmente	5	50,00%	
IT	4	Text 2	idea	5	50,00%	
IT	4	Text 2	Satz: esa idea provoca...	3	30,00%	
IT	4	Text 2	respecto a	7	70,00%	
IT	4	Text 3	Satz: Sentir una cierta..	2	20,00%	
IT	4	Text 3	Satz: porque se acepta..	6	60,00%	
IT	4	Text 3	hostilidad	4	40,00%	
IT	4	Text 3	algo	7	70,00%	
IT	4	Text 3	también	5	50,00%	
IT	5	Text 1	hierba	3	23,08%	
IT	5	Text 1	lobos	9	69,23%	
IT	5	Text 1	peligrosos	8	61,54%	
IT	5	Text 1	placer	7	53,85%	
IT	5	Text 1	dientes	5	38,46%	
IT	5	Text 1	fuertes	5	38,46%	
IT	5	Text 1	Satz: Está un zoo	10	76,92%	
IT	5	Text 1 bis 3				13
IT	5	Text 2	formar	5	38,46%	
IT	5	Text 2	respecto a	3	23,08%	
IT	5	Text 3	algo	6	46,15%	
IT	5	Text 3	también	2	15,38%	
IT	6	Text 1	hierba	5	71,43%	
IT	6	Text 1	lobos	6	85,71%	
IT	6	Text 1	peligrosos	6	85,71%	
IT	6	Text 1	placer	6	85,71%	
IT	6	Text 1 bis 3				7
IT	6	Text 2	respecto a	3	42,86%	
IT	6	Text 3	algo	4	57,14%	

10.2. Spanisch:

Sprache	Sprachkurs	Text Reihenfolge	Text	Anzahl Fehler	% Fehler	Anzahl Gesamt
ESP	alle	Text 1	erba	13	34,21%	
ESP	alle	Text 1	lupi	6	15,79%	
ESP	alle	Text 1	pericolosi	5	13,16%	
ESP	alle	Text 1	Satz: Piacere	10	26,32%	
ESP	alle	Text 1	fiori	6	15,79%	
ESP	alle	Text 1	nel giardino	6	15,79%	
ESP	alle	Text 1	nella natura	5	13,16%	
ESP	alle	Text 1 bis 3				38
ESP	alle	Text 2	rispetto a	12	31,58%	
ESP	alle	Text 2	Satz: il fondamento	19	50,00%	
ESP	alle	Text 3	qualcosa	13	34,21%	
ESP	alle	Text 3	che cosa	7	18,42%	
ESP	alle	Text 3	maggioranza	9	23,68%	
ESP	4	Text 1	acqua clara	2	9,52%	
ESP	4	Text 1	nel giardino	6	28,57%	
ESP	4	Text 1	erba	7	33,33%	
ESP	4	Text 1	fiori	6	28,57%	
ESP	4	Text 1	bianchi	3	14,29%	
ESP	4	Text 1	nella natura	5	23,81%	
ESP	4	Text 1	piacere	8	38,10%	
ESP	4	Text 1	lupi	3	14,29%	
ESP	4	Text 1 bis 3				21
ESP	4	Text 2	mundo arabe	2	9,52%	
ESP	4	Text 2	Satz: il fondamento	19	90,48%	
ESP	4	Text 2	Satz: proibizione del..	4	19,05%	
ESP	4	Text 2	rispetto a	6	28,57%	
ESP	4	Text 3	che cosa	5	23,81%	
ESP	4	Text 3	qualcosa	4	19,05%	
ESP	4	Text 3	maggioranza	9	42,86%	
ESP	4	Text 3	giusta	2	9,52%	
ESP	5	Text 1	erba	3	33,33%	
ESP	5	Text 1	pericolosi	2	22,22%	
ESP	5	Text 1	piacere	6	66,67%	
ESP	5	Text 1 bis 3				9
ESP	5	Text 2	rispetto a	4	44,44%	
ESP	5	Text 3	qualcosa	6	66,67%	
ESP	5	Text 3	che cosa	9	100,00%	
ESP	6	Text 1	erba	3	37,50%	
ESP	6	Text 1	piacere	4	50,00%	
ESP	6	Text 1	lupi	3	37,50%	
ESP	6	Text 1	pericolosi	3	37,50%	
ESP	6	Text 1 bis 3				8
ESP	6	Text 2	rispetto a	2	25,00%	
ESP	6	Text 3	qualcosa	3	37,50%	
ESP	6	Text 3	Satz: perché si accetta...	2	25,00%	