

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Mehrsprachigkeit in Südtirol aus dem Blickwinkel  
ladinischsprachiger Kinder.“

Verfasser

Daniel Perathoner

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil)

Wien, im August 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A 190 350 333

Studienrichtung lt. Studienblatt

Unterrichtsfach Deutsch

Betreuer

O. Univ.- Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Meinen Eltern

## Dankesworte

Allen voran möchte ich mich bei meinen beiden Interviewpartnern bedanken, ohne die meine Arbeit gar nicht zustande gekommen wäre. Sie haben sich nicht nur viel Zeit für die Befragung genommen, sondern auch sehr aufschlussreiche und durchaus brauchbare Aussagen geliefert.

Weiters sei meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm gedankt, der mir bei inhaltlichen Fragen zur vorliegenden Arbeit stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist.

Danke sagen möchte ich ebenfalls dem Ladinerexperten Herrn Dr. Giovanni Mischí, der mir eine rätoromanische Bibliografie zur Verfügung gestellt hat.

Dankesworte richten sich auch an Frau Dr. Heidi Siller-Runggaldier, Professorin am Institut für Romanistik an der Universität Innsbruck, die mir weitere Bibliografien über die Ladinia ans Herz gelegt und mir dadurch das Recherchieren über die Geschichte der Ladiner und deren Sprache wesentlich erleichtert hat. Außerdem hat sie die Teile dieser Arbeit, welche sich auf das Ladinische beziehen, sprachlich und inhaltlich zurechtgerückt.

Sehr dankbar bin ich ebenso Frau Mag. Evi Pedratscher, einer guten Bekannten, die meine Arbeit nicht nur durchgesehen und korrigiert hat, sondern mich auch bei allgemeinen Fragen rund um Diplomarbeit und Diplomprüfung tatkräftig unterstützt hat.

Gedankt sei ebenfalls meiner Studienkollegin Frau Nicole Hahnl, die mir bei der Erstellung des englischsprachigen Abstracts eine große Hilfe war.

Einen weiteren Dank möchte ich meinen Eltern und Geschwistern aussprechen, die mir mein Studium ermöglicht haben und mich all die Jahre nicht nur finanziell, sondern auch durch aufmunternde Worte immer wieder tatkräftig unterstützt haben.

# INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG .....	1
1.1 Themenwahl .....	1
1.2 Zielsetzung .....	3
1.3 Aufbau .....	4
2. SPRACHHISTORISCHER ABRISS .....	6
2.1 Von den Anfängen bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts .....	6
2.2 Von 1900 bis heute .....	8
3. ZUM BEGRIFF <i>MEHRSPRACHIGKEIT</i> .....	11
4. DIE LADINISCHE MITTELSCHULE IN SÜDTIROL .....	19
5. MEHRSPRACHIGKEIT IN SÜDTIROL AUS DEM BLICKWINKEL LADINISCHSPRACHIGER KINDER .....	21
5.1 Forschungsmethodische Reflexion .....	21
5.2 Analyse der beiden Einzelfallstudien .....	25
5.2.0 Einstiegsfrage .....	25
5.2.1 Sprachen im familiären Kreis .....	27
5.2.1.1 Zu den erworbenen Sprachen der Eltern .....	27
5.2.1.2 Zum sprachlichen Kapital der Eltern .....	28
5.2.1.3 Zu ihrer eigenen Muttersprache .....	29
5.2.1.4 Zu den Sprachen im Familien- und Verwandtenkreis .....	30
5.2.2 Sprachen in der Nachbarschaft und im Freundeskreis .....	33
5.2.2.1 Zum sprachlichen Handeln im Nachbarkreis .....	33
5.2.2.2 Zum kommunikativen Handeln im Freundeskreis .....	33
5.2.2.3 Zur sprachlichen Anpassung an den Interaktionspartner .....	36
5.2.3 Sprachen in öffentlichen Institutionen .....	37
5.2.3.1 Zu Sprachkontakten im Kindergarten und in der Grundschule .....	38
5.2.3.2 Zu den Sprachen an ihrer derzeit besuchten Schule .....	40
5.2.3.3 Zur Sprachenlastigkeit an ladinischen Mittelschulen .....	41
5.2.3.4 Zu ihren Lieblingsfächern .....	43
5.2.3.5 Zu ihren Liebessprachen .....	43
5.2.3.6 Zu den Sprachen, die sie nicht mögen .....	45
5.2.3.7 Zu ihren Stärken im Fach Deutsch .....	47
5.2.3.8 Zu ihren Schwachstellen im Fach Ladinisch .....	48
5.2.3.9 Zu ihren Sprachkenntnissen im Fach Italienisch .....	48
5.2.3.10 Zu Förderstunden in Sprachfächern .....	49
5.2.3.11 Zum Stellenwert des Englischen in der Mittelschule .....	49
5.2.4 Sprachen und Denken .....	51
5.2.4.1 Zu den Sprachen in ihrer vielsprachigen Lebenswelt .....	51
5.2.4.2 Zur Präsenz der Sprachen in den Köpfen der Kinder .....	52
5.2.4.3 Zu lexikalischen Leerstellen beim Sprechen .....	53
5.2.4.4 Zu Sprache als Abgrenzung anderen gegenüber .....	55
5.2.4.5 Zur Notwendigkeit eines Ladiners, Ladinisch zu beherrschen .....	56

5.2.5 Einfluss der Medien.....	57
5.2.5.1 Zu ihren Präferenzen beim Lesen .....	57
5.2.5.2 Zur Beschäftigung mit Büchern .....	58
5.2.5.3 Zu ihren bevorzugten Fernsehsendungen.....	59
5.2.6 Kontakte mit anderen Sprachen und Kulturen .....	60
5.2.6.1 Zur Mitnahme von Begriffen aus anderen Sprachen .....	60
5.2.7 Ausblicke.....	63
5.2.7.1 Zur Relevanz ihrer Sprachen für ihre Zukunftsperspektiven .....	63
5.2.7.2 Zur Zukunft des Ladinischen .....	64
5.2.7.3 Zur Weitergabe des Ladinischen an die nächste Generation .....	66
5.2.7.4 Zur Erweiterung ihres eigenen sprachlichen Kapitals .....	67
5.2.8 Mehrsprachigkeit anhand kleiner Übersetzungsversuche .....	68
5.2.8.1 Zu ihrem Verständnis anderer ladinischer Varietäten .....	68
5.2.8.2 Zu ihren Ansichten über das Ladin Standard .....	69
5.2.8.3 Zur Verwendung ladinischer Begriffe beim Sprechen.....	71
5.2.8.4 Zu Multilingualismus am Beispiel ausgewählter Begriffe .....	75
5.2.9 Sprachenporträt .....	78
5.2.10 Reflexion zur durchgeführten Befragung.....	83
5.2.10.1 Zu ihren persönlichen Eindrücken.....	83
6. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK .....	85
7. LITERATURVERZEICHNIS .....	91
8. ANHANG.....	110
8.1 Transkription des Gesprächs mit Interviewpartnerin (A) .....	110
8.2 Transkription des Gesprächs mit Interviewpartner (B).....	118
9. ABSTRACTS .....	127
CURRICULUM VITAE.....	129

# 1. EINLEITUNG

## 1.1 Themenwahl

*Mehrsprachigkeit in Südtirol aus dem Blickwinkel ladinischsprachiger Kinder*  
so hab ich schließlich den Titel meiner Diplomarbeit formuliert.

Was mich dazu bewogen hat, mich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, wird nun auf den folgenden Seiten näher erläutert.

Zum einen bin ich selbst in Bozen, der Hauptstadt Südtirols, geboren und in Kastelruth, einer Nachbargemeinde der ladinischsprachigen Ortschaft St. Ulrich, aufgewachsen. Durch den Besuch einer ladinischen Grund- und Mittelschule habe ich Einblicke in diese Sprache und Kultur erhalten. Da meine Muttersprache Deutsch ist und in meinem Elternhaus auch heute noch nur diese verwendet wird, sind bei mir der aktive Sprachgebrauch und die Kenntnisse des Ladinischen ziemlich in Vergessenheit geraten. Zusätzlich hat meine Studienzeit in Wien diese Tatsache noch verstärkt, doch andererseits war es genau mein Studium, welches dazu beigetragen hat, dass ich begonnen habe, mich immer mehr für diese Sprachminderheit zu interessieren.

Daher kam mir bereits vor einigen Jahren die Idee, die Abschlussarbeit meines Studiums über diese rätoromanische Minderheit in Südtirol zu schreiben, allerdings überlegte ich lange, welchen Bereich des Ladinischen ich behandeln könnte. Da ich von selbst jedoch auf keinen Nenner kam und schon fast dabei war alles zu verwerfen, erzählte ich meiner Familie, einigen Freunden und Bekannten von meinem Vorhaben. Sie alle bestätigten mir, dass es sicherlich interessant sei, über das Ladinische zu schreiben und dass ich durch den Besuch ladinischsprachiger Schulen nicht nur gute Voraussetzungen dafür hätte, sondern mir dadurch auch der Zugang zu Quellen und wissenschaftlichen Materialien leichter fallen würde. Dies gab mir neuen Mut und mir fielen viele Menschen ladinischer Muttersprache ein, die ich im Laufe meiner Schulzeit in Südtirol kennengelernt habe und die ich für eine Arbeit eventuell auch heranziehen könnte.

Bereits zu Beginn meines Studiums stand für mich fest, dass ich keine rein theoretisch-wissenschaftliche Abhandlung über ein Thema schreiben, sondern unbedingt Erfahrungen aus der Praxis mit einbeziehen will.

Den entscheidenden Anstoß, meine Diplomarbeit aus dem Bereich DaF/DaZ zu schreiben, gab mir schließlich das Seminar *Identität und Sprache* bei Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, welches ich im Wintersemester 2008/2009 besuchte. Für die Seminararbeit sollten wir ein Interview mit einer Person nichtdeutscher Muttersprache führen und dieses dann mithilfe ausgewählter Ansätze aus der Fachliteratur interpretieren, reflektieren und kommentieren. Dafür konnte ich einen guten Freund mit Ladinisch als Erstsprache gewinnen. Da ich nicht nur die Befragung, sondern auch die Auswertung und die Beschäftigung mit der Fachliteratur sehr spannend und interessant fand und meine bisherigen Ideen, über das Ladinische zu schreiben, in diesem Thema aufgehen, beschloss ich, meine Diplomarbeit nach einem ähnlichen Konzept aufzubauen. Außerdem stand mir dadurch bereits ein erster Grundstock an Fachliteratur zur Verfügung, sodass mir der Einstieg in diese Arbeit wesentlich erleichtert wurde.

Ich will auf die sprachliche Situation in Südtirol eingehen und Sprachdifferenzen zwischen Deutsch, Italienisch und Ladinisch ansprechen. Da somit alle drei in Südtirol amtlichen Sprachen hereingeholt werden, scheint mir *Mehrsprachigkeit in Südtirol* ein geeigneter Titel.

Passend zu meinem Lehramtsstudium der Fächer Deutsch und Italienisch und weil ich als Lehrer in Südtirol, egal ob an einer deutschen, italienischen oder ladinischen Mittel- und Oberschule, mit Ladinern zu tun haben werde, schien es mir für meine Abschlussarbeit geeigneter, nicht Erwachsene, sondern Kinder über ihre Einstellungen zu den drei südtiroler Amtssprachen und Englisch zu befragen.

Nachdem ich über das gefundene Thema sehr glücklich war und auch noch Herrn Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm als Betreuer gewinnen konnte, stand dem Beginn der Arbeit nichts mehr im Wege und mit viel Freude, Spaß und Energie stellte ich mich dieser neuen Herausforderung und stürzte mich in medias res.

## 1.2 Zielsetzung

Der Schwerpunkt dieser Diplomarbeit liegt darin, zu erforschen, welche Einstellungen ladinischsprachige Kinder aus Südtirol zu den Sprachen haben, die sie bisher erworben und gelernt haben.

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, habe ich mich für den qualitativen Forschungsansatz entschieden und zwei zwölfjährigen Kindern Interviewfragen gestellt, die sich auf ihren Umgang mit Deutsch, (Standarddeutsch, Südtiroler Umgangssprache und Dialekt), Italienisch, Ladinisch und Englisch beziehen.

Da ich die Befragten persönlich kenne und bereits im Vorfeld erste Vorahnungen über einige ihrer Antworten hatte, erwartete ich keineswegs nur positive Sichtweisen über ihre sprachliche Pluralität. Vielmehr ging ich davon aus, dass sie die Sprachen, von denen sie umgeben sind, nicht nur als Bereicherung, sondern auch als Belastung und Überforderung sehen könnten. Diese *Sprachenlastigkeit*<sup>1</sup> könnte schließlich dazu führen, dass sie sich anstelle der Sprachfächer viel lieber den naturwissenschaftlichen Fächern zuwenden.

Obwohl *Sprache und Identität* zwei Komponenten sind, die zusammengehören und sich einander ergänzen, sollen den Interviewten explizite Fragen bezüglich ihrer Identität dennoch ganz bewusst nicht gestellt werden. Da sich der Terminus *Identität* unterschiedlich definieren lässt und bereits ein Südtiroler mit Deutsch als Muttersprache bei einer solchen Nachfrage ins Stocken kommt, bereitet sie einem Ladiner noch mehr Schwierigkeiten. Für die Kinder würde sie eine Überforderung darstellen und die Befragten für die restliche Besprechung mehr demotivieren, als sie zu begeistern und für ihre Sprachenvielfalt zu sensibilisieren.

Diese Arbeit beschränkt sich nicht ausschließlich auf den DaF/DaZ Bereich, sondern es fließen ebenso einige sprachwissenschaftliche Konzepte und Fachtermini mit ein. *Kommunikativer Wert*, *diatopische*, *diaphasische*, *diastratische* und *diamesische Sprachvarietät*, *Minderheitensprache* und *Ladin Standard* sind dabei nur einige Schlüsselwörter, die angeschnitten und

---

<sup>1</sup> <http://www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/themen/schulordnung.asp> (23.06.2010)

auf die Antworten der beiden Befragten projiziert werden. Dabei soll herausgefunden werden, inwieweit Theorie und Praxis einhergehen, ob und wo sie sich einander ergänzen und wo sie hingegen auseinanderklaffen und getrennte Wege gehen.

Weiters wird mit dieser Arbeit ein transnationaler Zweck verfolgt. Sie soll nämlich einen kleinen Beitrag leisten, das Wissen über die sprachliche Situation in Südtirol und vor allem über das Ladinische über die Landesgrenzen hinauszutragen und Neugierde für diese Provinz zu wecken, in der drei unterschiedliche Sprach- und Volksgruppen miteinander leben und kommunizieren.

### **1.3 Aufbau**

Da für die Beantwortung der Fragestellung vor allem die ladinische Sprachgruppe eine zentrale Rolle spielt, wird in der Einleitung ein fünfseitiger sprachhistorischer Überblick von der rätoromanischen Einheitssprache bis hin zur Geburt des Ladinischen geschaffen. Kurz wird erklärt, wie sich germanische Völker und deren Sprachen immer weiter ausgedehnt haben und sich so das Ladinische nur mehr in wenigen Tälern halten konnte. Es wird geschildert, warum Gröden und das Gadertal heute zur Provinz Südtirol gehören, das Fassatal, Ampezzo und Buchenstein hingegen zur Provinz Trient beziehungsweise zu Belluno.

Im zweiten Abschnitt des diachronen Abrisses wird auf die Geschichte Südtirols in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingegangen, welche durch sehr unruhige Zeiten im ganzen Land geprägt war.

Da Südtirol ein Land ist, in dem der Begriff *Mehrsprachigkeit* groß geschrieben wird, wird dieser Terminus mit all jenen Bedeutungen, welche für die Beantwortung meiner Fragestellung relevant sind, im dritten Teil dieser Arbeit genauer ins Auge gefasst. Die jeweiligen Definitionen werden dabei mit Beispielen aus der sprachlichen Situation in Südtirol untermauert und konkretisiert.

Um das schulische Umfeld der beiden Befragten besser zu verstehen, wird im vierten Kapitel sehr kurz auf die Ziele und das *paritätische* Schulmodell verwiesen.

Kapitel fünf, der empirische Teil, wird durch eine forschungsmethodische Reflexion eingeleitet, in der zu Methoden und Vorgangsweisen der Vorbereitung, Durchführung, Transkription und Interpretation der Interviews Stellung genommen wird. Anschließend erfolgt eine Analyse der beiden Einzelfallstudien, wobei untersucht werden soll, wie je ein Kind aus Gröden und eines aus dem Gadertal mit den Sprachen, von denen es tagtäglich umgeben wird, umgeht, und inwieweit es sich diese selbst zunutze macht.

Aus leserfreundlichen Gründen verzichte ich in der gesamten Arbeit auf die zusätzliche Kennzeichnung der femininen Form durch 'In' bzw. 'Innen', sondern verwende stattdessen stellvertretend für beide Geschlechter ausschließlich die maskuline Form.

## 2. SPRACHHISTORISCHER ABRISS

### 2.1 Von den Anfängen bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts<sup>2</sup>

Die Sprachwissenschaft teilt das Rätoromanische in drei Untergruppen ein, nämlich in das Bündnerromanische, welches heutzutage noch im Kanton Graubünden in der Schweiz gesprochen wird, in das Dolomitenladinische, welches die Talschaften um das Sellagebiet Gröden (Grödnerisch), Gadertal (Gadertalisch und Ennebergisch), Fassa (Fassanisch), Buchenstein (Buchensteinisch) und Cortina d'Ampezzo (Ampezzanisch) umfasst und in das Friaulische, auch Friulanisch oder Furlan genannt, welches heute noch in der italienischen Region Friaul-Julisch-Venetien Verwendung findet.

Man nimmt heute an, dass diese Gebiete bis kurz vor Christi Geburt durch eine gemeinsame Sprache vereint waren. Im Jahr 15 v. Chr. gelang es den Römern, unter dem Heeresführer Nero Claudius Drusus, die Alpenvölker zu besiegen, woraufhin das Gebiet in die vier Provinzen Rätien, Noricum, Histrien und Venetien eingeteilt wurde. Während Rätien von den Bündnerromanen besiedelt wurde, wurden die Dolomitenladiner größtenteils im Noricum, aber ebenfalls in Histrien und Venetien ansässig.

So gut wie sicher lässt sich heute die Geburtsstunde des Ladinischen an der Berührungsstelle zwischen Vulgär- oder Volkslatein der römischen Beamten, Soldaten, Handelsleute und Missionare aus Aquileia und dem Rätischen festmachen.

In den darauffolgenden Jahrhunderten drangen vermehrt germanische Volksstämme in diese Gebiete ein und leiteten somit die erste Phase der Germanisierung ein. Um 600 n. Chr. wurde Friaul von den Langobarden besetzt, die Alemannen hielten Einzug in Graubünden und in den restlichen

---

<sup>2</sup> vgl. Bauer, Roland: *Ladin. Dolomitenladinisch, Zentralladinisch, Rätoromanisch* in Janich, Nina / Greule Albrecht (Hg.): *Sprachenkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Narr Verlag Tübingen 2002. Seite 144-149; vgl. Born, Joachim: *Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit in den ladinischen Dolomitentälern. Ergebnisse einer soziolinguistischen Befragung*. Dissertation. Katholische Universität Eichstätt 1991 hg. von Winkelmann, Otto Gottfried egypt Verlag Wilhelmsfeld 1992. Seite 8-10; vgl. Perathoner, Christoph: *Die Dolomitenladiner 1848-1918*. Folio Verlag Bozen 1998. Seite 23-27; vgl. <http://madoc.bib.uni-mannheim.de/madoc/volltexte/2000/25/pdf/25.pdf> Seite 19-22 (25.06.2010).

Gebieten Südtirols siedelten sich erste Bajuwaren an. Somit wurde die erste Auseinanderentwicklung des rätoromanischen Sprachraumes vollzogen. Die Germanisierung verbreitete sich schlagartig und so war bereits im 11. Jahrhundert das Pustertal (östlichster Teil Südtirols, der sich von Brixen bis Lienz erstreckt) und das obere Eisacktal (Sterzing bis Brenner) eingedeutscht. Ein Jahrhundert später folgte der Raum um Meran und im darauffolgenden Bozen, Salurn, Gebiete links der Etsch bis Naturns und das Passeiertal nördlich von Meran. Im 14. Jahrhundert kamen Orte und Talschaften im Burggrafenamt wie etwa Lana, Ulten, Tisens und Nals dazu und kurz darauf der gesamte untere Vinschgau. Am Beginn des 19. Jahrhunderts war das Ladinische auch im oberen Vinschgau, in Welschnofen und in St. Michael, einer kleinen Fraktion der Marktgemeinde Kastelruth, vollständig ausgestorben und somit in Südtirol nur mehr auf das Grödner- und das Gadertal reduziert.

In sprachlicher Hinsicht hat sich bis ins 20. Jahrhundert hinein nichts Erwähnenswertes verändert, politisch jedoch brachte diese Zeitspanne einige Veränderungen mit sich.

Nach der Säkularisierung durch das Fürstentum Brixen wurden das Gadertal und Gröden im Jahre 1803 staatlichen Behörden unterstellt und dem Land Tirol zugesprochen. Mit dem Sieg Napoleons gegen England, Russland, Österreich und Schweden im 3. Koalitionskrieg von 1805 wurde Tirol den Bayern und die Republik Venetien dem Königreich Italien zugesprochen.

Unter dem Tiroler Freiheitskämpfer Andreas Hofer setzten sich die Ladinier für eine Wiedervereinigung unter Österreich ein und so kam es, dass diese Teilung vorläufig außer Kraft gesetzt wurde. Doch Napoleon sprach Ampezzo und Buchenstein der Provinz Belluno zu. Das Trentino und Südtirol bis nördlich von Bozen wurden ebenfalls Teil des Königreichs Italien. Nach seiner Herrschaft wurden im Sinne der Wiedervereinigung alle Dolomitentäler, in denen Ladinisch gesprochen wurde, unter der Herrschaft Österreichs durch die Habsburger zusammengeschlossen, allerdings mit starken Einschränkungen in Bezug auf ihre Selbstständigkeit im Bereich der Verwaltung.

## 2.2 Von 1900 bis heute<sup>3</sup>

Weil Österreich, auf dessen Seite auch Südtirol kämpfte, den 1. Weltkrieg verlor, wurde im Friedensvertrag von St. Germain vom 10. September 1919 die gesamte Provinz Südtirol dem italienischen Staat zugesprochen.

Bei den Ladinern wurde der Ruf nach Selbstbestimmung immer lauter und gipfelte schließlich in einem gemeinsamen Manifest mit den Parolen *Tiroler sind wir und Tiroler wollen wir bleiben!* Im Rahmen der *questione ladina* und auf der Suche nach einer Koiné für das Ladinische, bildeten sich zwei Gruppierungen heraus:

- a) Die Ascolianer, die Anhänger des italienischen Sprachwissenschaftlers und Orientalisten Graziadio Isaia Ascoli forderten eine eigenständige ladinische Einheit.
- b) Die Battistianer, die sich dem Sprachwissenschaftler Carlo Battisti anschlossen, wollten das Hochitalienische als Koiné festlegen und das Ladinische zu einem oberitalienischen Dialekt degradieren.

Von 1918 bis 1922, auch liberale Ära genannt, setzte sich die Forderung der Battistianer durch. Nachdem Benito Mussolini 1922 in Italien an die Macht kam, folgte die zweite Aufteilung der Dolomitenladiner. Dabei wurde die Provinz Bozen Trient zugesprochen mit Trient als Hauptstadt, das Fassatal blieb weiterhin bei Trient, während Ampezzo und Buchenstein zu Belluno kamen.

Das Programm zur Italianisierung Südtirols durch den italienischen Senator Ettore Tolomei wurde durchgesetzt. Dies beinhaltete unter anderem die Übersetzung deutscher Familien- und Ortsnamen ins Italienische. Für einige Tal- und Städtenamen, wie etwa für Bozen und Meran, gab es bereits die italienischen Exonyme *Bolzano* und *Merano*, die umgangssprachlich verwendet wurden. Tolomei und seinen Mitarbeitern wird bis heute angekreidet, dass sie dabei die Etymologie der deutschen Namen

---

<sup>3</sup> vgl. Bauer: *Ladin. Dolomitenladinisch, Zentralladinisch, Rätoromanisch* 2002. Seite 144-149; vgl. Born: *Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit in den ladinischen Dolomitentälern. Ergebnisse einer soziolinguistischen Befragung*. 1992. Seite 10-18; vgl. Haarmann, Harald: *Kleines Lexikon der Sprachen. Von Albanisch bis Zulu*. Beck Verlag München 2001. Seite 238; vgl. Steininger, Rolf: *Südtirol 1918-1999*. Studienverlag Innsbruck 1999; vgl. Steininger, Rolf: *Südtirol im 20. Jahrhundert*. Studienverlag Wien 1997; vgl. <http://madoc.bib.uni-mannheim.de/madoc/volltexte/2000/25/pdf/25.pdf> Seite 21-29 (25.06.2010).

vernachlässigten, denn manchmal wurde der deutschen Bezeichnung einfach eine italienische Endung angehängt, wie etwa *Terlan-Terlano*.

Es wurde aber auch wortwörtlich oder nach Willkür und Gefühl übersetzt. Der ladinische Familienname *Kostner* etwa wurde zu *Costa* oder *Rabensteiner* zu *Pietracorvo* (pietra= it. Stein, corvo= it. Rabe). Der Glockenkarkopf hingegen wurde zur *Vetta d'Italia*. Bei ladinischen Ortsnamen orientierte man sich zumeist an den ladinischen Bezeichnungen, so wurde aus Sëlva (zu Deutsch Wolkenstein) *Selva Gardena* oder aus Urtijëi (zu Deutsch St. Ulrich) *Ortisei*.

Die italienischen Nachnamen wurden später zum Teil rückgängig gemacht. Die Orts- und Flurnamen finden zwar noch Verwendung, sind aber rechtlich nicht anerkannt und so gehört die Toponomastik in Südtirol bis heute zu einem der umstrittensten Themen im Lande. Während einige dafür sind, die italienischen Namen weiterhin beizubehalten, fordern andere eine Neubearbeitung. Derzeit flammt diese Diskussion in Südtirol wieder auf, doch eine eindeutige Lösung wurde noch nicht gefunden.

Im Juni 1939 kam es schließlich zum sogenannten *Optionsabkommen* zwischen Benito Mussolini und Adolf Hitler. Dabei musste jeder Südtiroler, der an der deutschen Sprache und Kultur festhalten wollte, ins Deutsche Reich auswandern. Wollte er jedoch im Land bleiben, war es Pflicht, sich als Italiener zu bekennen und die Forderungen Mussolinis widerstandslos zu erfüllen. Dieses Umsiedelungsabkommen war gleichfalls für die Ladinern gültig. Obwohl sie laut Italien zwar italienischsprachig waren, waren sie genauso den Deutschtirolern gegenüber gut gesinnt.

Die vollständige Durchführung dieses Vorhabens wurde durch den Ausbruch des 2. Weltkrieges unterbrochen.

Nach diesem Krieg wollte man das ethnische Bewusstsein stärken und forderte den Anschluss von Ampezzo und Buchenstein an Südtirol und eine Anerkennung als eigene Volksgruppe.

Am 5. September 1946 wurde vom österreichischen Außenminister Karl Gruber und dem italienischen Ministerpräsidenten Alcide de Gasperi das *Gruber – De Gasperi Abkommen* unterzeichnet, welches das Verhältnis zwischen den drei Sprachgruppen in Südtirol regeln sollte.

Zwei Jahre später wurde das erste Autonomiestatut verabschiedet, mit dem die Südtiroler jedoch nicht zufrieden waren, da es nicht nur für ihre Provinz, sondern für die gesamte Region Trentino-Südtirol gültig war und somit nicht nur die Ladinier, sondern auch alle Deutschsprachigen in der Minderheit waren. Für die Ladinier brachte es jedoch die Anerkennung ihrer Ortsnamen und den offiziellen Ladinischunterricht in den Schulen Grödens und des Gadertales mit sich.

Im Gegensatz dazu fehlen den ladinischsprachigen Gebieten in den Provinzen Trient und Belluno diese Rechte bis heute.

So wandte sich die deutschsprachige Bevölkerung an die Schutzmacht Österreich und nach der Forderung *Los von Trient* durch den Obmann der 1945 gegründeten Südtiroler Volkspartei (SVP) Silvius Magnago, kam die Causa Südtirol vor die UNO. Nicht vergessen werden dürfen die Anschläge und Attentate auf Strommasten in den 60er Jahren, die sich gegen den italienischen Staat richteten.

Die daraufhin von der italienischen Regierung beauftragte Neunzehnerkommission (sieben Deutschsprachige, elf Italiener und ein Ladinier) erarbeitete Maßnahmen zur Erweiterung des Autonomiestatuts von 1948, welche zu einem Paket zusammengebunden wurden und im Jahr 1972 als zweites Autonomiestatut in Kraft traten.

Im Zuge dieser Selbstbestimmung gibt es seit 1988 regelmäßig ladinischsprachige Rundfunk- und Fernsehsendungen.

1989 wurde Ladinisch als dritte offizielle Amtssprache in Südtirol anerkannt.

Die Angliederung von Buchenstein und Ampezzo an die Provinz Bozen ist trotz großer Zustimmung beim Referendum Ende Oktober 2007 ohne Erfolg verlaufen, ebenso wie die Schaffung einer einheitlichen ladinischen Provinz.

Das Autonomiestatut Südtirols bezieht sich im Wesentlichen auf die Bereiche Toponomastik, Verwaltung, Schule, Gesundheit und Steuern. Es ist heute international anerkannt und beispielgebend für ein friedliches Zusammenleben von 498.857 Einwohnern (Stand: 31.12.2008)<sup>4</sup> unterschiedlicher Volks- und Sprachgruppen in einem Gebiet.

---

<sup>4</sup> [http://www.provincia.bz.it/astat/download/JB09\\_2009.pdf](http://www.provincia.bz.it/astat/download/JB09_2009.pdf) Seite 90 (23.06.2010).

### 3. ZUM BEGRIFF MEHRSPRACHIGKEIT

Nach diesem kurzen Überblick über die Geschichte Südtirols und des Ladinischen wird nun auf den Terminus *Mehrsprachigkeit* (in der Arbeit werden dafür auch *Plurilingualismus* und *Multilingualismus* als Synonyme verwendet) mit jenen Bedeutungen, welche für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind, etwas genauer eingegangen.

Im Fachlexikon *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* beschreibt Haider Mehrsprachigkeit ganz allgemein als Umstand, dass einer Person oder einem System mehrere Sprachen zur Verfügung stehen.<sup>5</sup>

Wiater arbeitet den Unterschied zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit heraus und stellt fest:

*Mehrsprachigkeit ist – im Unterschied zur Zweisprachigkeit – das Verfügen über mehr als eine fremde Sprache neben der Muttersprache, verbunden mit dem Wissen über die kulturelle Einbettung der Sprache.*<sup>6</sup>

Obwohl Weinreich bereits 1976 auf diese Differenzierung hingewiesen hat, werden diese Begriffe beim Sprachlernen bis heute zumeist als Synonyme gebraucht.<sup>7</sup>

Dass Plurilingualismus Mehrkulturalität mit einschließt, das bestätigen auch Boos-Nünning und Karakasoglu.<sup>8</sup>

Besitzt ein mehrsprachiges Individuum in allen seinen Sprachen dieselben voll ausgeprägten Kompetenzen wie in der Muttersprache, ist dies ein Sonder- und kein Regelfall.<sup>9</sup>

Doch wie kompetent muss ein Mensch in den jeweiligen Sprachen sein, um sich als mehrsprachig bezeichnen zu können?

---

<sup>5</sup> vgl. Haider, Barbara: *Mehrsprachigkeit* in Barkowski, Hans / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag Tübingen 2010. Seite 207.

<sup>6</sup> Wiater, Werner: *Schlussgedanke: Mehrsprachigkeit und Didaktik* in Wiater, Werner / Videsott Gerda (Hg.): *Migration und Mehrsprachigkeit*. Peter Lang Verlag Frankfurt am Main 2009. Seite 281.

<sup>7</sup> vgl. Bausch, Karl Richard: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick* in Bausch, Karl Richard / Christ Herbert / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. neu bearbeitete Auflage Francke Verlag Tübingen 2003. Seite 439.

<sup>8</sup> vgl. Boos-Nünning, Ursula / Karakasoglu Yasemin: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu in Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Waxmann Verlag Münster 2005. Seite 226.

<sup>9</sup> vgl. Bausch: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick*. 2003. Seite 439.

Seit Diebold (1964) liegt eine minimale Multilingualismusform dann vor, wenn eine Person einzelne Wörter, feststehende Wendungen und / oder Begrüßungsrituale aus anderen Sprachen beherrscht.<sup>10</sup>

Oppenrieder und Thurmair schlagen als Minimalanforderung wenigstens einen Funktionskreis vor, in dem sich ein Sprecher adäquat ausdrücken kann. Als Beispiele führen sie das Bestellenkönnen in einem Restaurant und die Verwendung einer toten Sprache in der Kirche an.<sup>11</sup>

Hierauf Bezug nehmend ist anzumerken, dass auch in Südtirol noch vor wenigen Jahrzehnten das Auswendigkönnen vorgeschriebener lateinischer Gebete und Antwortfloskeln zu einem guten Christen dazugehörte. Viele Gläubige prägten sich diese ein, doch die wenigsten waren in der Lage, sie in ihre Muttersprache zu übersetzen. Kann in diesem Fall also wirklich von einer variablen, kommunikativen und interaktionalen Kompetenz in mehreren Sprachen die Rede sein?<sup>12</sup>

Heute sehr verbreitet ist die *funktionale Mehrsprachigkeit* nach Oksaar, diese

*[...] setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein - in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Code, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.<sup>13</sup>*

Wird diese Behauptungen nun auf die befragten Kinder umgemünzt, können diese durchwegs als mehrsprachig bezeichnet werden. Wie sich noch zeigen wird, sind sie nämlich in der Lage, nach dem Sprachproduktionsverfahren (welche Fertigkeiten setze ich in welcher Situation, mit welcher Absicht und einem bestimmten Empfänger gegenüber ein) zu handeln.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> vgl. Bausch: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick*. 2003. Seite 440.

<sup>11</sup> vgl. Oppenrieder, Wilhelm / Thurmair Maria: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit* in Janich, Nina / Thim-Mabrey Christiane (Hg): *Sprachidentität - Identität durch Sprache*. Narr Verlag Tübingen 2003. Seite 45.

<sup>12</sup> vgl. Boos-Nünning / Karakasoglu: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu*. 2005. Seite 226.

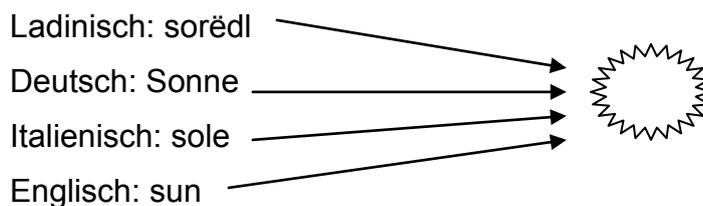
<sup>13</sup> Oksaar, Els: *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt* in Nelde, Peter H. (Hg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Steiner Verlag Wiesbaden 1980. Seite 43-52 in [www.uni-koeln.de/SDD2008/Riehl\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://www.uni-koeln.de/SDD2008/Riehl_Mehrsprachigkeit.pdf) Seite 4 (26.06.2010).

<sup>14</sup> vgl. Bausch: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick*. 2003. Seite 441.

Weinreich unterscheidet Plurilingualismus nach der Art der Speicherung im Gehirn des Individuums und macht dabei die folgenden drei Typen fest<sup>15</sup>, die sich durch Beispiele aus dem sprachlichen Lebensumfeld von Kindern mit Ladinisch als Muttersprache konkretisieren lassen.

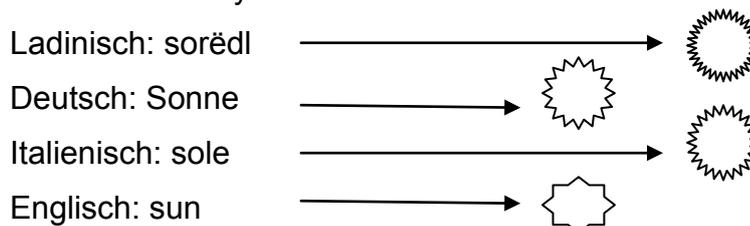
### *Zusammengesetzte Mehrsprachigkeit*

Dabei ist im Kopf des Sprechers ein einziges Konzept gespeichert, auf das er mit allen Sprachen zugreift.



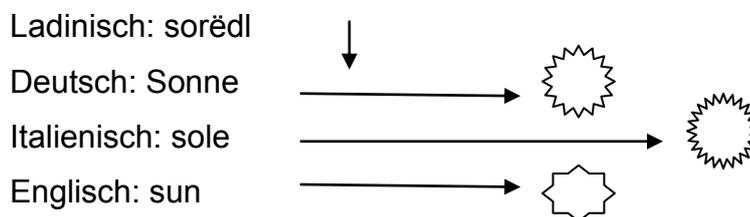
### *Koordinierte Mehrsprachigkeit*

Der Sprecher hat für jede Sprache ein eigenes, im Gehirn völlig getrennt gespeichertes Kodiersystem.



### *Subordinierte Mehrsprachigkeit*

Der Sprecher übersetzt von der Muttersprache in die jeweiligen anderen Sprachen.



Welcher Typus nun auf die Zwölfjährigen zutrifft, das wird im empirischen Teil dieser Arbeit mehrfach herauszufinden versucht.

<sup>15</sup> vgl. Bausch: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick*. 2003. Seite 441; vgl. [www.uni-koeln.de/SDD2008/Riehl\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://www.uni-koeln.de/SDD2008/Riehl_Mehrsprachigkeit.pdf) Seite 3 (26.06.2010).

Die Forschung hat sich lange Zeit mit dem besten und idealsten Alter, eine oder mehrere Fremdsprachen zu lernen, beschäftigt. Durch enge Zusammenarbeit mit Neurologen sind diesbezüglich eine Reihe zum Teil auch widersprüchlicher Hypothesen entstanden.

Einige sehen die große Lernkapazität des Vorschulkindes und die besondere Beeinflussbarkeit der sprachgebundenen Intelligenz in dieser Altersphase als relevant und machen sie somit zur wichtigsten Zeit für eine intellektuelle (auch sprachliche) und sozial- emotionale Förderung. Sie meinen außerdem, dass Aussprache und Intonation desto besser sind, je früher mit der zweiten Sprache begonnen wird. Ideal für den frühen Erwerb mehrerer Sprachen ist ihre positive Wirkung aufeinander, auf die kognitive Entwicklung und die Wirklichkeitswahrnehmung des Kindes.<sup>16</sup> Wenn im Kleinkindalter gleichzeitig mehrere Sprachen natürlich, das heißt ohne formalen Unterricht, erworben werden, ist in der Fachliteratur von *simultaner Mehrsprachigkeit* die Rede.<sup>17</sup>

Andere gehen von der Annahme *Je älter desto besser und dies vor allem am Anfang* aus. Sie sind der Ansicht, dass ein zu frühes Einsetzen einer zweiten Sprache im Unterricht negative Folgen für den Fortbestand der Erstsprache haben kann und zur Schwächung der muttersprachlichen Kompetenz, zu Identitätskrisen und zu einer gewissen Form von Bewusstseinspaltung führen kann.<sup>18</sup>

Am stärksten setzt sich jedoch die Position durch, dass Sprachlernen mit spezifischen Lernwegen in jedem Alter möglich ist. Daher sollte Überforderungen gemieden und stattdessen vermehrt altersgemäße Übungen, Lernmethoden und Lernstrategien gefördert werden.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> vgl. Tophinke: *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht* in Adamzik, Kirsten / Roos Eva (Hg): *Biografie linguistische - Biographies langagières - Biografias linguisticas - Sprachbiografien*. bulletin vals-asla no. 76 Neuchâtel 2002. Seite 5; vgl. Boos-Nünning / Karakasoglu: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu* 2005. Seite 230.

<sup>17</sup> vgl. Haider: *Mehrsprachigkeit*. 2010. Seite 207.

<sup>18</sup> vgl. Bausch: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick*. 2003. Seite 443; vgl. Egger, Kurt: *Zweisprachigkeit in Südtirol: Probleme zweier Volksgruppen an der Sprachgrenze*. Athesia Verlag Bozen 1977. Seite 146.

<sup>19</sup> vgl. Bausch: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick*. 2003. Seite 442.

Neben diesen bisher erläuterten Formen der *äußeren Mehrsprachigkeit*, welche sich auf die Beherrschung mehrerer Einzelsprachen bezieht<sup>20</sup>, soll nun zur *inneren Mehrsprachigkeit* Stellung genommen werden.

Haider geht davon aus, dass im Grunde genommen jeder Mensch mehrsprachig ist, da er schon in seiner Muttersprache über mehrere Varietäten verfügt.<sup>21</sup>

Wandruszka spricht in diesem Zusammenhang von *Mehrsprachigkeit der Muttersprache* und stellt fest, dass sich durch die sozialen Kontakte eines Menschen seine Dialekte, Regiolekte und Soziolekte im Laufe seines Lebens immer wieder ändern können und er so in der Lage ist, mehrere Sprachvarietäten zu verstehen und zwischen ihnen zu wechseln.<sup>22</sup>

Das ladinische Schulamt stellt fest, dass es viele einsprachige ladinische Familien gibt, bei denen bis zum Eintritt in den Kindergarten oder in die Grundschule kaum Kontakte mit anderen Sprachen stattfinden, außer in passiver Form durch Medienkonsum.<sup>23</sup> Andere Kinder wachsen hingegen mit einer Varietät des deutschen Dialekts auf und kommen mit der Hochsprache oder mit dem Italienischen nur selten in Kontakt. Wieder andere erleben im Gespräch mit Erwachsenen nicht selten, dass Mundart und Hochsprache nicht säuberlich getrennt, sondern kombiniert werden, sodass auch sie irgendwann unbewusst beginnen, einzelne standarddeutsche Äußerungen in die mündliche Kommunikation einzustreuen.<sup>24</sup>

Es gibt aber ebenso genügend mehrsprachige Familien, in denen eine klare Rollentrennung, je nach Sprache der Eltern, eingehalten wird oder wo je nach Situation oder Zufall drei oder mehr Sprachen nebeneinander verwendet werden. Dabei sind eindeutige Definitionen der Erstsprache, der L2 und L3 kaum möglich.<sup>25</sup>

---

<sup>20</sup> vgl. Bausch: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick*. 2003. Seite 439; vgl. Egger, Kurt: *Die Mehrsprachigkeit unserer Kinder* in Lanthaler, Franz (Hg.): *Dialekt und Mehrsprachigkeit - Beiträge eines internationalen Symposiums. Dialetto e plurilinguismo - Atti di un simposio internazionale*. Alpha&Beta Verlag Verona 1994. Seite 115.

<sup>21</sup> Haider: *Mehrsprachigkeit*. 2010. Seite 207.

<sup>22</sup> vgl. Mathè, Isabella: *Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum*. Dissertation. Universität Wien 2009. Seite 52-53.

<sup>23</sup> vgl. <http://www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/themen/schulordnung.asp> (23.06.2010)

<sup>24</sup> vgl. Egger: *Die Mehrsprachigkeit unserer Kinder*. 1994. Seite 124; 116-117.

<sup>25</sup> vgl. <http://www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/themen/schulordnung.asp> (23.06.2010)

Egger stellt diesbezüglich fest, dass vor allem bei südtiroler Kindern mit einem deutsch- und einem italienischsprachigen Elternteil nach dem Erziehungsprinzip *Eine Person- eine Sprache* ein doppelter Erstsprachenerwerb aufgebaut wird.<sup>26</sup>

Wenn Eltern ihren Nachkommen zwei Sprachen beibringen wollen, aber selbst nicht kompetent in beiden sind, liegt laut Egger ein typischer Fall von *künstlicher Zweisprachigkeit* vor.<sup>27</sup> Einzelfälle hierzu finden sich im gesprochenen Deutsch der Grödner zur Genüge. Anstelle von *weiß*, *kannst* und *musst du* wird häufig *weisch*, *kanssch* und *musch du* verwendet.

Bis heute in Erinnerung geblieben sind mir die sprachlichen Interferenzen in dem Satz eines Schulkindes „*Ich habe zu kalt in die calze*“.

Bei „*Ich habe zu kalt*“ liegt eine wörtliche Übersetzung aus dem Italienischen (*Io ho freddo* vor und *calze* (Strümpfe) werden mit *piedi* (Füße) verwechselt. Mit welchen Sprachen und Varietäten die beiden befragten Kinder konfrontiert wurden und werden, dazu wird bei der Auswertung des Interviewmaterials noch mehrfach eingegangen.

Plurilingualität betrifft jedoch nicht nur ein einziges Individuum, in der Fachsprache ist dabei von *individueller Mehrsprachigkeit*<sup>28</sup> die Rede, sondern kann sich genauso auf ein gesellschaftliches und soziales System beziehen.

*Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* liegt laut Oppenrieder und Thurmair dann vor, wenn Gesellschaften mehrsprachig sind, Individuen jedoch nicht notwendigerweise. Sofern es nicht Rätromanen in der Schweiz oder Dolomitenladiner sind, genügt ein territorialer Monolinguisimus, um an allen Bereichen des privaten und gesellschaftlichen Lebens teilnehmen zu können.<sup>29</sup>

Im Zuge der *territorialen Mehrsprachigkeit*<sup>30</sup> sah das zweite Autonomiestatut an deutschsprachigen Grundschulen ab der zweiten oder dritten Klasse die

---

<sup>26</sup> vgl. vgl. Bausch: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick*. 2003. Seite 442.

<sup>27</sup> vgl. Egger: *Die Mehrsprachigkeit unserer Kinder*. 1994. Seite 122.

<sup>28</sup> Oppenrieder / Thurmair: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. 2003. Seite 44.

<sup>29</sup> vgl. ebenda Seite 46-47.

<sup>30</sup> Werlen, Iwar: *Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen* in Adamzik, Kirsten / Roos Eva (Hg): *Biografie linguistische - Biographies langagières – Biografias linguisticas - Sprachbiografien*. bulletin vals-asla no. 76 Neuchâtel 2002. Seite 70.

zweite Landessprache vor.<sup>31</sup> Seit einigen Jahren ist bereits ab dem ersten Schuljahr mindestens eine Wochenstunde Italienisch vorgeschrieben, wobei jede Schule diese Stundenanzahl erhöhen kann. Ab dem vierten Pflichtschuljahr kommen dann noch zwei Stunden Englisch hinzu.

Während laut Kramer Bewohner der Städte in der Regel mehr Kontakte mit Italienisch haben, ist dies bei der Landbevölkerung nicht so häufig der Fall.<sup>32</sup>

Cichon stellt fest, dass es in Westeuropa heute kein einziges Land gibt, in dem nicht die eine oder andere Form *territorialer Mehrsprachigkeit* herrscht und sich Sprach- und Staatsgrenzen in den seltensten Fällen vollkommen decken.<sup>33</sup>

Laut Oppenrieder und Thurmair spielt in einer Plurilingualismussituation auch das Prestige der Sprachen eine zentrale Rolle.<sup>34</sup>

Wie dieselben Aktien an internationalen Börsen unterschiedliche Werte haben und die Schwankungen der Börsenkurse von sehr unterschiedlichen Variablen anhängig sein können, ist laut Kremnitz auch der *kommunikative Wert* einer Sprache nicht immer und überall derselbe. Dieser speist sich nämlich aus diatopischen, (auf den Ort bezogene) diastratischen, (auf soziale Schichten bezogene) und diaphasischen (auf die Situation und den Stil bezogene) Sprachvarietäten, welche der Sprecher in der Interaktion adäquat einsetzt.<sup>35</sup>

Kremnitz unterscheidet zwischen dem *externen Prestige*, dem Ansehen, das eine Sprache bei Außenstehenden genießt und dem *internen Prestige*, dem Stellenwert, welche Sprachen bei ihren eigenen Sprechern einnehmen.<sup>36</sup>

Im Sinne des *externen Prestiges* gelten die Südtirolladiner heute als anerkannte *privilegierte Minderheit*, die gleiche oder annähernd gleiche

---

<sup>31</sup> vgl. Steininger: *Südtirol im 20. Jahrhundert*. 1997. Seite 105.

<sup>32</sup> vgl. Kramer, Johann: *Deutsch und Italienisch in Südtirol. Beiträge zur Literatur- und Sprachwissenschaft* aus der Reihe *Siegen 23*. Band Carl Winter Universitätsverlag Heidelberg 1981. Seite 111.

<sup>33</sup> vgl. Cichon, Peter: *Unterschiedliche Traditionen des sozialen und politischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Europa* in *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 74 2008. Seite 23.

<sup>34</sup> vgl. Oppenrieder / Thurmair: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. 2003. Seite 45.

<sup>35</sup> vgl. Franceschini, Rita: *Modellbildung über Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP)* in Mondada, Lorenza / Pekarek Doehler Simona (Hg): *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism*. Francke Verlag Tübingen 2003. Seite 250; vgl. Kresic, Marijana: *Sprache, Sprechen und Identität*. Iudicium München 2006. Seite 226.

<sup>36</sup> vgl. Kremnitz, Georg: *Zu Status, Prestige und kommunikativem Wert von Sprachen in Quo vadis romania?* 20 Institut für Romanistik Wien 2002. Seite 123-125.

Rechte für ihre Muttersprache besitzen. Die Ladiner im Trentino hingegen gehören nur einer *halb privilegierten Minderheit* an. Ihnen wird zwar per Regionalstatut sprachliche Gleichheit zugestanden, allerdings wird dieses Recht nicht in adäquater Weise verwirklicht. Noch eine Stufe tiefer, und zwar als *unterprivilegierte Minderheiten*, denen es an paritätischen Rechten für ihre Sprache fehlt, befinden sich die in der Provinz Belluno lebenden Dolomitenladiner.<sup>37</sup>

Als Beispiel für das *interne Prestige* gilt in Südtirol die Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung, eine persönliche Erklärung, nach der sich der *ethnische Proporz* richtet. Das Proporzdekret sichert allen drei Sprachgruppen öffentliche Stellen, Mietwohnungen und Fördermittel für kulturelle und sportliche Tätigkeiten auf der Grundlage ihrer zahlenmäßigen Stärke.<sup>38</sup> Nach der letzten Volkszählung im Jahr 2001 gehörten von 428.691 Einwohnern 69,15% der deutschen, 26,47% der italienischen und 4,37 der ladinischen Sprachgruppe an.<sup>39</sup>

Da das *interne Prestige* der beiden Kinder Untersuchungsgegenstand dieser Diplomarbeit ist, folgen ihre Ansichten und Blickwinkel im empirischen Teil. Doch Plurilingualismus wird leider nicht überall aus einem positiven Blickpunkt gesehen, nicht immer wird er geschätzt und unterstützt, sondern auch manchmal ignoriert und unterdrückt. Oppenrieder und Thurmair führen dafür das Bretonische und das Okzitanische in Frankreich an.<sup>40</sup>

In Südtirol ist Gott sei Dank das Gegenteil der Fall, denn die Förderung des Multilingualismus in Schule, Politik und Gesellschaft nimmt heute einen immer höheren und wichtigeren Stellenwert ein.

---

<sup>37</sup> vgl. Born: *Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit in den ladinischen Dolomitentälern. Ergebnisse einer soziolinguistischen Befragung*. 1992. Seite 25-27.

<sup>38</sup> vgl. Steininger: *Südtirol im 20. Jahrhundert*. 1997. Seite 513-520.

<sup>39</sup> [http://www.provincia.bz.it/astat/download/JP09\\_2009.pdf](http://www.provincia.bz.it/astat/download/JP09_2009.pdf) Seite 120 (23.06.2010).

<sup>40</sup> vgl. Oppenrieder / Thurmair: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. 2003. Seite 47.

## 4. DIE LADINISCHE MITTELSCHULE IN SÜDTIROL

Im gesamten italienischen Staatsgebiet folgen auf eine fünfjährige Grundschule drei Jahre Mittelschule. Nach der erfolgreich bestandenen Abschlussprüfung dieses Schultyps muss noch ein Pflichtschuljahr an einer Oberschule absolviert werden. Die Wahl des Schultyps, ob allgemein- oder berufsbildend, bleibt dabei jedem Jugendlichen selbst überlassen. Erst dann beginnt das Lernen auf freiwilliger Basis.

Da meine Interviewpartner derzeit eine ladinische Mittelschule besuchen, halte ich es an dieser Stelle für angebracht, die Zielsetzungen dieser Schulen kurz anzureißen:<sup>41</sup>

- a) Die Schule muss die kulturelle und soziale Entwicklung der Bevölkerung der ladinischen Ortschaften sowie die ladinische Sprache und Kultur fördern.
- b) Die Schule muss die nötige Bildung für ein mehrsprachiges Gebiet durch gleiche Kenntnisse des Deutschen und Italienischen im Rahmen des *paritätischen* Unterrichts gewährleisten.

Die ladinische Schule meidet konsequent die Bezeichnung L2 oder zweite Sprache und definiert das Deutsche und Italienische als *paritätische Unterrichtssprachen*. Der Begriff *paritätischer Unterricht* ist so zu verstehen, dass die eine Hälfte der Unterrichtsfächer auf Deutsch, die andere auf Italienisch unterrichtet wird. Während Italienisch mit sechs Wochenstunden, Geografie mit zwei Wochenstunden, Kunst- und Leibeserziehung auch mit jeweils zwei Wochenstunden in italienischer Sprache unterrichtet werden, ist die Unterrichtssprache im Fach Deutsch (sechs Wochenstunden), Geschichte (zwei Wochenstunden), Mathematik und Naturkunde (insgesamt sechs Wochenstunden) Deutsch. Im Fach Musik (zwei Wochenstunden) wird sowohl Italienisch als auch Deutsch verwendet, während in Religion (zwei Wochenstunden) zusätzlich noch Ladinisch verwendet wird.

---

<sup>41</sup> <http://www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/themen/schulordnung.asp> (23.06.2010)

Die Unterrichtsfächer Englisch und Ladinisch sind Pflichtgegenstände für alle drei Klassen und umfassen zwei Wochenstunden.<sup>42</sup>

Die zum Teil hohe Stundenanzahl an den ladinischen Mittelschulen ergibt sich aus der Notwendigkeit, drei Schulsprachen und zumindest eine Fremdsprache in der Stundentafel unterzubringen. Daher streitet der ladinische Schulamtsleiter Roland Verra eine gewisse *Sprachenlosigkeit* nicht ab und bekräftigt, dass darunter auf keinen Fall die Resultate in den anderen Gegenständen leiden dürfen.<sup>43</sup>

Bei der Abschlussprüfung werden von den Schülern schriftliche Arbeiten aus Deutsch, Italienisch, Ladinisch und Mathematik verlangt. Hinzu kommt ein mündliches fächerübergreifendes mehrsprachiges Kolloquium.<sup>44</sup>

Und was bedeutet für das Lehrpersonal das Unterrichten an einer solchen Schule?

Aufgrund des ethnischen Proporz haben Bewerber der ladinischen Sprachgruppe den Vorrang bei der Vergabe von Lehrstellen. Gleichzeitig müssen Lehrer alle drei Sprachen beherrschen, wofür ein Zeugnis der Dreisprachigkeitsprüfung A (das höchste Niveau) erforderlich ist.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> vgl. <http://www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/themen/schulordnung.asp> (23.06.2010)

<sup>43</sup> vgl. ebenda.

<sup>44</sup> vgl. ebenda.

<sup>45</sup> vgl. ebenda.

# 5. MEHRSPRACHIGKEIT IN SÜDTIROL AUS DEM BLICKWINKEL LADINISCHSPRACHIGER KINDER

## 5.1 Forschungsmethodische Reflexion

Die Ansichten, welche ladinischsprachige Kinder zur Mehrsprachigkeit in Südtirol haben, können von vielen und sehr unterschiedlichen Faktoren abhängig sein. Zum einen spielt dabei das Sprachenmilieu in der Familie und im Verwandtenkreis eine entscheidende Rolle, zum anderen sind ebenso die Nachbarschaft und der Freundeskreis dafür verantwortlich. Einen nicht unbedeutenden Stellenwert nehmen öffentliche Institutionen ein. Bei den Untersuchten waren dies zuerst der Kindergarten und die Grundschule und zurzeit ist es wohl am meisten die Mittelschule. Daneben sind gleichfalls die Sprachen in den Köpfen der Kinder von Interesse. Nicht vergessen werden darf der Einfluss der Medien und anderer Sprachen und Kulturen, mit denen die beiden bisher in Kontakt gekommen sind und welche sie noch kennenzulernen beabsichtigen.

All die eben aufgezeigten Bereiche bilden die Themenblöcke des Interviewleitfadens. Dieser dient als Orientierungshilfe und soll verhindern, dass wichtige Themen ausgelassen und die Ziele der Befragung aus den Augen verloren werden.<sup>46</sup>

Angefangen beim Mikrokosmos, nämlich den Sprachen, welche die Eltern der Informanten mitbringen, wenden sich die Fragen immer mehr dem Makrokosmos, sprich dem *kommunikativen Handeln*<sup>47</sup> der Sprecher innerhalb einer mehrsprachigen Gesellschaft, zu.

---

<sup>46</sup> vgl. Reininger, Doris: „Aber biografisch, das bin ich selbst!“ *Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivitäten im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen*. Dissertation. Universität Wien 2009 hg. von Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul in der Reihe *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 13. Band Studienverlag Innsbruck 2009. Seite 99.

<sup>47</sup> *Kommunikatives Handeln* geht auf die *Theorie des Kommunikativen Handelns* des deutschen Philosophen und Soziologen Jürgen Habermas zurück. vgl. <http://www.soziologie.phil.uni-erlangen.de/files/lehre/SS06%20soztheor%20Krit%20Theor%20Horkheimer,%20Adorno.pdf>. Seite 22-36 (25.03.2010).

Für die Befragung habe ich zwei zwölfjährige Kinder, die ich beide seit ihrer Geburt kenne, ausgewählt. Während das Mädchen in Gröden wohnt, ist der Junge im oberen Gadertal zuhause. Beide leben auf einem Bauernhof, besuchen derzeit die zweite Klasse einer ladinischen Mittelschule und hatten am Ende der letzten Schuljahre immer einen niedrigen bis mittleren Notendurchschnitt.

Bereits bei der Erarbeitung der Leitfragen war mir bewusst, dass sich die Zusammenkunft mit beiden Interviewpartnern als Verständigung zwischen ungleichen Partnern verschiedener Generationen gestalten wird. Zudem denken, kommunizieren und folgen Schulkinder anderen moralischen Prinzipien als Erwachsene.<sup>48</sup> So versuchte ich die Fragen altersgemäß, klar, präzise und möglichst frei von Fachtermini zu formulieren.

Es war mir wichtig, sie und ihre Eltern bereits im Vorfeld nicht nur über das Gesprächsthema der Befragung, sondern auch über die Verwendung und vertrauliche Behandlung ihrer Aussagen in Kenntnis zu setzen.

Die Kinder wurden dann noch über den zeitlichen Rahmen von etwa fünfzehn bis zwanzig Minuten des Gesprächs, welches auf freiwilliger Basis beruht und jederzeit abgebrochen werden kann, informiert. Weiters wurde versucht, ihnen klar zu machen, dass all ihre Antworten richtig seien und es im Gegensatz zur Schule keine falschen gebe. Die beiden sollten für kompetent gehalten werden, sich ihre eigene Lebenswelt zu konstruieren, ihre Sichtweisen zu beschreiben und ihre eigenen Interpretationen zu schildern.<sup>49</sup> Durch die persönliche Beziehung mit ihnen erwartete ich mir einen relativ lockeren und ungezwungenen Diskurs mit vielen persönlichen, spontanen und direkten Antworten.

---

<sup>48</sup> vgl. Heinzel, Friederike: *Zugang zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung* in Friebertshäuser, Barbara / Langer Antje / Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollständig überarbeitete Auflage Juventa Verlag Weinheim München 2010. Seite 710-715.

<sup>49</sup> vgl. Fix, Ulla: *Identität durch Sprache* in Janich, Nina / Thim-Mabrey Christiane (Hg.): *Sprachidentität - Identität durch Sprache*. Narr Verlag Tübingen 2003. Seite 118; vgl. Heinzel, Friederike: *Qualitative Interviews mit Kindern* in Friebertshäuser, Barbara / Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag Weinheim München 1997. Seite 403.

Die Schulkinder wurden getrennt voneinander befragt, da dadurch eine gegenseitige Beeinflussung nicht möglich war und sie so die Möglichkeit hatten, sich frei über ihre eigene Sprachbiografie zu äußern.

Bei der Unterhaltung wurden ihnen keine Forschungsfragen gestellt, sondern ihre eigene sprachliche Lebensgeschichte und das Erleben von Sprachlichem standen dabei im Mittelpunkt.<sup>50</sup>

Da ich den beiden gegenüber saß, bot sich die Möglichkeit, falls notwendig, ihnen auf die Sprünge zu helfen, bei Unklarheiten sofort nachzufragen, oder sie ihre Antworten begründen zu lassen. Allerdings sollten Unterbrechungen ihres Erzählflusses möglichst vermieden werden.

Während des Interviews nahm ich mir vor, mit ihnen Standarddeutsch zu sprechen. Ich weiß, dass die Kenntnisse der beiden in dieser Sprache so gut sind, dass sie sich über dieses Thema problemlos unterhalten können. Sollte sich dadurch jedoch eine zu künstliche und zu starre Gesprächssituation ergeben, würde ich sogleich versuchen, ein dialektales Gespräch anzukurbeln. Sollten bei den Befragten Schwierigkeiten mit deutschen Begriffen auftreten, würde ich ihnen diese direkt ins Italienische oder ins Ladinische übersetzen. Falls sie ladinische Begriffe verwenden, werden diese in der Transkription in Klammer angeführt, daneben aber ins Deutsche übersetzt.

Ich hoffte, dass sich die beiden durch das Mikrofon, durch welches die gesamte Besprechung aufgenommen und später auf meinem Laptop gespeichert wurde, nicht allzu sehr beeinflussen lassen, da ich damit rechnete, dass die beiden so etwas Ähnliches vorher wahrscheinlich noch nie gemacht haben.

Da es vor allem um die Einstellung zum Plurilingualismus in Südtirol geht, wurden ihre schulischen Leistungen in den Sprachfächern ganz bewusst nicht überprüft.

Im dritten Frageblock wurden sie lediglich gebeten, ihre jeweiligen Sprachkenntnisse selbst einzuschätzen.

---

<sup>50</sup> vgl. Franceschini, Rita: *Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit* in Adamzik, Kirsten / Roos Eva (Hg): *Biografie linguistica - Biographies langagières - Biografias linguisticas - Sprachbiografien*. bulletin vals-asla no. 76 Neuchâtel 2002. Seite 20-21.

Der letzte Block verfolgte den Zweck, zu erörtern, wie sie einer ladinischen Einheitssprache gegenüberstehen, ob sie in ladinischen Kommunikationssituationen ihre jeweiligen Idiome verwenden und inwieweit sie einzelne Wörter ihren jeweiligen Sprachen zuordnen können.

Als Abrundung der Dialoge wurden sie noch gebeten, ihr eigenes Sprachenporträt auszumalen, ihren Eindruck über diese nun gemeinsam verbrachte Zeit zu schildern und zu erläutern, was ihnen leicht, was hingegen schwer gefallen ist.

Die durch den Audiorekorder aufgenommenen Unterhaltungen wurden bei den Transkriptionen, welche dieser Arbeit im Anhang hinzugefügt sind, ins Standarddeutsche übertragen und der aktuellsten Rechtschreibreform angepasst. Typische Merkmale der Ausdrucks- und Sprechweise der beiden wurden jedoch beibehalten. Ebenso fließen nonverbale Äußerungen ein und werden in Klammer angegeben (lächelt).

Da den Untersuchten durch diese narrativen Interviews keinerlei Nachteile oder Schädigungen erwachsen dürfen und der Datenschutz gewährleistet sein muss, stehen anstelle ihrer Eigennamen allgemeine Bezeichnungen, wie etwa Interviewpartnerin (A), Interviewpartner (B) oder Mädchen beziehungsweise Bursche. Der genaue Wohnort und exakte Geburtsdaten werden durch Platzhalter wie zum Beispiel Vorname von A oder Wohnort von B ersetzt.

Es ist also notwendig, zwischen individueller Privatsphäre und wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse abzuwägen.<sup>51</sup>

Die Fragen und Antworten sind kursiv und unter Anführungszeichen gesetzt, wobei die erstgenannten zusätzlich noch fett gedruckt sind.

Um sich in den jeweiligen Transkriptionen besser zurechtzufinden, wurden diese schließlich noch mit Zeilennummern versehen.

---

<sup>51</sup> vgl. Mieth, Ingrid: *Forschungsethik* in Friebertshäuser, Barbara / Langer Antje / Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollständig überarbeitete Auflage Juventa Verlag Weinheim München 2010. Seite 931.

Generell sei zu Transkriptionsvorgängen angemerkt, dass diese sowohl analytisch als auch interpretativ sind. Einerseits kann bei der Verschriftlichung gesprochener Sprache nur ein Teil des über verschiedene Kanäle Mitgeteilten wiedergegeben werden, andererseits liegen Deutung und Wahrnehmung, auch wenn die Aussagen noch so detailliert sind, schlussendlich bei der transkribierenden Person.<sup>52</sup>

Als Dank, dass sie sich zur Verfügung gestellt haben, bot ich den Befragten und ihren Eltern die vollständige Diplomarbeit zum Reinschauen an. Falls sie es wünschen, kann ich ihnen natürlich gerne ein eigenes Exemplar zukommen lassen.

## **5.2 Analyse der beiden Einzelfallstudien**

Für die Auswertung werden nun die Leitfragen der Reihe nach durchgegangen, wobei ein Dreierschritt eingehalten wird.

Als erstes sollen kurz die Ziele und Erwartungen einer jeden Frage aufgezeigt werden, dann werden die Antworten der Befragten entweder wortwörtlich oder in groben Zügen zitiert. Ihre Erzählungen, Handlungen und Haltungen werden anschließend analysiert, kommentiert und es wird darüber reflektiert, ob und inwieweit ausgewählte Thesen und Statements aus der Fachliteratur dadurch belegt beziehungsweise widerlegt werden.

Die Reihenfolge dieser drei Schritte wurde nicht immer strikt eingehalten, sondern sie variiert, um so die Arbeit etwas lebendiger und lesenswerter zu gestalten.

### **5.2.0 Einstiegsfrage**

Mit der ersten Bitte, zunächst Name, Geburtsjahr, Wohnort, Anzahl der Geschwister und derzeit besuchte Schule / Klasse zu nennen, sollten meine Gesprächsteilnehmer dazu gebracht werden, sich kurz vorzustellen. Während Interviewpartnerin (A) antwortete:

---

<sup>52</sup> vgl. Reiningger: „Aber biografisch, das bin ich selbst!“ *Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivitäten im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen*. 2009. Seite 107.

„Also, (Vornamen von A) ähm, bin geboren am (Geburtsdatum von A) 97, ähm ich mache die zweite Mittelschule in (genauer Schulstandort) in Gröden und habe drei Geschwister“,

sagte Interviewpartner (B):

„Ähm i kim aus dem Gadertal und wohne in (Wohnort von B) äh, aus Gröden kommt meine Mutter und mein Vater ist von (Herkunftsort des Vaters von B). Ich hab zwei Geschwister, eine Schwester und einen Bruder. Ich bin am (Geburtsdatum von B) 1997 geboren.“

„**Welche Schule, Klasse besuchst du?**“

„Ähm zweite Klasse Mittelschule.“

Diese persönlichen Angaben waren mir bereits im Vorfeld bekannt, doch diese Einleitungsfrage verfolgte primär das Ziel, den Probanden den Einstieg in das Gespräch zu erleichtern und sie zum biografischen Erzählen anzuregen.<sup>53</sup>

Vergleicht man ihre Aussagen, lässt sich erkennen, dass es sich in beiden Fällen nicht um Einzelkinder handelt.

Brohy geht davon aus, dass die Anzahl der Geschwister einen großen Einfluss auf das Sprachverhalten eines jeden Kindes ausübt. Für Eltern mit nur einem Kind ergeben sich viel mehr Gelegenheiten, die Sprachproduktion ihres Einzelkindes zu kontrollieren, da es für die interfamiliäre Interaktion, die ja am Anfang des Spracherwerbs zumeist die häufigste Interaktion ist, immer mit mindestens einem Elternteil in Kontakt steht. Wenn hingegen die Anzahl der Kinder höher ist, so können diese sowohl in Anwesenheit, als auch in Abwesenheit der Eltern miteinander interagieren.<sup>54</sup>

Bereits an dieser Stelle wäre es angebracht, aufzuzeigen, welche Sprachen innerhalb der Familie (die Eltern unter sich, die Eltern mit den Kindern, die Kinder untereinander) tagtäglich gesprochen werden. Da jedoch bei der Befragung zu einem späteren Zeitpunkt genauer darauf eingegangen wurde, wird dies auch bei der Analyse der Fall sein.

---

<sup>53</sup> vgl. Franceschini, Rita: *Sprachbiographien randständiger Sprecher in Biographie und Interkulturalität*. Niemeyer Verlag Tübingen 2001. Seite 114.

<sup>54</sup> vgl. Brohy, Claudine: *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg / Fribourg (Schweiz)*. Dissertation. Universität Freiburg 1992 hg. von Studer, Eduard Universitätsverlag Freiburg (Schweiz) 1992. Seite 196.

## 5.2.1 Sprachen im familiären Kreis

In diesem Frageblock sollte von den Befragten in Erfahrung gebracht werden, mit welchen Sprachen ihre Eltern aufgewachsen sind, welche sie später noch dazugelernt haben und welche heute innerhalb ihrer Familie gesprochen werden.

### 5.2.1.1 Zu den erworbenen Sprachen der Eltern

Das Mädchen antwortete darauf:

*„Äh, meine Mutter kommt aus (Herkunftsort der Mutter von A) und hat vor allem Ladinisch, oder wie das heißt, gesprochen. Mein Vater kommt aus (Herkunftsort des Vaters von A) und hat Deutsch gesprochen.“*

Der Bursche hingegen sagte:

*„Äh, meine Mutter kommt aus Gröden. Bei ihr in der Familie wurde hauptsächlich Deutsch gesprochen und manchmal gab i a grödner Ladinisch, ähm und ähm mein Vater kommt aus (Herkunftsort des Vaters von B) im Gadertal und ähm, er hat immer Ladinisch gesprochen.“*

Bei diesen Äußerungen fällt auf, dass jeweils ein Elternteil, beim Mädchen die Mutter, beim Burschen der Vater, bereits in der Kindheit erste Kenntnisse in der ladinischen Sprache erworben hat, während das andere Elternteil Erfahrungen mit Deutsch beziehungsweise vermutlich auch mit Ladinisch gemacht hat.

Ganz bewusst wurde an dieser Stelle das Verb *erworben* und nicht *gelernt* verwendet. Auf den Unterschied sei hier nur kurz hingewiesen.

Nach Krashen (1986) wird *Spracherwerb* im Sinne von Acquisition für das Gegenteil von Lernen (learning) verstanden. Damit wird auch Sprachaneignung bezeichnet, die beiläufig, ungeplant, ungesteuert und unkontrolliert in natürlichen Kommunikationsprozessen erfolgt, so wie sich Kinder im Vorschulalter ihre Muttersprache aneignen.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> vgl. Boeckmann, Klaus-Börge: *Spracherwerb* in Barkowski, Hans / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag Tübingen 2010. Seite 300; vgl. Andersen, Helga: *Spracherwerb* in Glück, Helmuth (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 3. neu bearbeitete Auflage J.B. Metzler Verlag Stuttgart 2005. Seite 613-614.

Da der kindliche Erstsprachenerwerb auf keine Vorkenntnisse von Sprache und Welt aufbauen kann, werden Aktivitäten, Tätigkeiten, Reaktionen und Situationen als Basiskenntnisse gelernt, als eine Art technische Fähigkeiten mit dem und durch den Umgang mit Sprache.<sup>56</sup>

Im Kontrast dazu versteht man unter *Sprachlernen* das gesteuerte Lehren und Lernen von Fremdsprachen in intensionalen und institutionellen Kontexten wie Schule, Universität und tertiärer Bereich.<sup>57</sup>

Dabei wird auf die Fähigkeiten und Erfahrungen des Erstsprachenerwerbs aufgebaut und alles früher Gelernte kann das zukünftige Lernen und Verhalten positiv oder negativ beeinflussen.<sup>58</sup>

### 5.2.1.2 Zum sprachlichen Kapital der Eltern

Genau auf *Sprachlernen*, nämlich auf die Sprachen, die sich ihre Eltern im Laufe des Lebens noch angeeignet haben und auf das *sprachliche Kapital*<sup>59</sup>, welches sie heute besitzen, soll nun genauer eingegangen werden.

Dabei, so meint Brizic, können Sprachen, die in der Schule gelernt wurden, auf diesem Niveau an die nächste Generation weitergegeben werden, während bei Sprachen, die außerschulisch oder nur nebenher gelernt wurden, nur auf den vorhandenen Sprachenstand zurückgegriffen werden kann.<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> vgl. [www.uni-koeln.de/SDD2008/Riehl\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://www.uni-koeln.de/SDD2008/Riehl_Mehrsprachigkeit.pdf) Seite 2 (26.06.2010); vgl. Boos-Nünning / Karakasoglu: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu*. 2005. Seite 230.

<sup>57</sup> vgl. Giese, Heinz W. / Kleppin Karin u.a: *Sprachlernforschung* in Glück, Helmuth (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 3. neu bearbeitete Auflage J.B. Metzler Verlag Stuttgart 2005. Seite 621; vgl. Ruge, Désirée: *Sprachlernen* in Barkowski, Hans / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag Tübingen 2010. Seite 304.

<sup>58</sup> vgl. Boos-Nünning / Karakasoglu: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu*. 2005. Seite 230.

<sup>59</sup> Das *sprachliche Kapital* wurde vom französischen Soziologen Pierre Bourdieu geprägt. Für ihn ist Kapital akkumulierte Arbeit, die entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter Form vorliegt. vgl. Bourdieu, Pierre: *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital* in Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*. 2. Sonderband Otto Schwarz & Co. Verlag Göttingen 1983. Seite 183.

<sup>60</sup> vgl. Brizic, Katharina: *Ein neues Modell auf interdisziplinärer Basis: das Sprachkapitalmodell in Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Waxmann Münster 2006. Seite 197; vgl. Mecheril, Paul: *Politik der Mehrfachzugehörigkeit in Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit*. Waxmann Verlag Münster 2003. Seite 393.

Auf die Frage an die Kinder nach den Sprachen ihrer Eltern begannen beide mit einem kurzen „Ähm“. Sie meinte dann „... ja sie können Deutsch, Italienisch und Ladinisch, ja. „**Englisch?**“ „Hmm, nein.“

Seine Mutter kann

„...ein bisschen Englisch.“

„**Wo hat sie das gelernt?**“

„In der Schule. Ähm Ladinisch, Deutsch und Italienisch und mein Vater Deutsch, Ladinisch und Italienisch.“

Beide Elternpaare besitzen Sprachkompetenzen in allen drei südtiroler Amtssprachen. Englisch hat die Mutter des Jungen in der Schule gelernt, das Mädchen hingegen teilte mit, dass ihre Eltern diese Sprache nicht können. Welche von diesen Sprachen die Eltern an ihre Kinder weitergegeben haben, dazu wird bei der übernächsten Frage Stellung genommen.

### **5.2.1.3 Zu ihrer eigenen Muttersprache**

Vorerst sollte jedoch die Muttersprache der beiden ausfindig gemacht werden. Dabei wurde von ihnen kein langer Diskurs erwartet, sondern die Nennung einer Sprache genügte. Bereits im Vorfeld wusste ich, dass der Junge „Ladinisch“ und das Mädchen „Deutsch“ nennen würde.

Auf diese unterschiedlichen Antworten basierend, wurde der Titel der vorliegenden Arbeit ganz bewusst nicht *Mehrsprachigkeit in Südtirol aus dem Blickwinkel von Kindern ladinischer Muttersprache* formuliert, sondern nach mehreren Überlegungen legte ich mich schließlich auf *Mehrsprachigkeit in Südtirol aus dem Blickwinkel ladinischsprachiger Kinder* fest.

Obwohl darin der Begriff *Muttersprache* nicht explizit aufscheint, nimmt er im Rahmen der Plurilingualität dennoch eine zentrale Rolle ein. Im Alltag benutzt ihn jeder von uns, doch was bedeutet er eigentlich?

Innerhalb der Sprachwissenschaft und des DaF/DaZ Bereiches sind die Definitionen sehr kontrovers. An dieser Stelle seien daher nur einige Möglichkeiten angeführt, welche auf die Sprachbiografie der beiden Kinder zutreffen.

So bezeichnet Brohy *Muttersprache* als Sprache, die als erste erlernt, am besten beherrscht und am meisten gebraucht wird und mit der sich ein

Sprachteilnehmer selbst identifiziert.<sup>61</sup> Eine ähnliche, jedoch nicht ganz so präzise Erläuterung des Begriffes liefert das Duden Bedeutungswörterbuch, wo *Muttersprache* als Sprache, die man als Kind gelernt (und primär im Sprachgebrauch hat) beschrieben wird.<sup>62</sup>

Bei diesen Begriffsbestimmungen fällt auf, dass zwischen *erlernter* und *erworbener Sprache* nicht differenziert wird.

Bei der Zusammenkunft mit den Kindern wurde immer wieder deutlich, dass diese möglichen Definitionen mit ihren Einwänden übereinstimmten, denn beide haben ihre Muttersprache von klein auf erworben und benutzen diese auch heute noch am häufigsten. Mit welcher Sprache sie sich identifizieren, darauf wurde nicht eingegangen, deshalb kann dieser Teil der These auch nicht belegt beziehungsweise widerlegt werden.

In *Metzlers Lexikon Sprache* findet man unter *Muttersprache* einen Verweis auf den Terminus *Erstsprache*. Wie der Begriff bereits ausdrückt, wird damit die erste erworbene Sprache eines Kindes bezeichnet.<sup>63</sup>

Während des Diskurses wurde stets der Terminus *Muttersprache* gebraucht, und zwar aus Gründen des leichteren Verständnisses für die beiden Kinder, allerdings wird in der Analyse ebenfalls *Erstsprache* als Synonym dafür verwendet.

#### **5.2.1.4 Zu den Sprachen im Familien- und Verwandtenkreis**

Die Vermittlung von Sprachen und das *kommunikative Handeln* eines Kindes werden sehr stark von der Umgebung beeinflusst, in die ein menschliches Wesen hineingeboren wird.

*Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Handeln und Kommunizieren sind geprägt von den Mustern und Möglichkeiten, über die der Mensch als Gattungswesen, als Gesellschaftsmitglied, als Sprecher einer Muttersprache und als Angehöriger einer bestimmten Kultur verfügt.*<sup>64</sup>

---

<sup>61</sup> Brohy: *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg / Fribourg (Schweiz)*. 1992. Seite 129.

<sup>62</sup> Wermke, Matthias / Kunke-Razum Katharina / Scholze-Stubenrecht Werner (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion) (Hg.): *Duden Das Bedeutungswörterbuch*. 10. Band neu bearbeitete und erweiterte Auflage Dudenverlag Mannheim 2002. Seite 638.

<sup>63</sup> vgl. Andersen: *Erstsprache in Spracherwerb*. 2005. Seite 178.

<sup>64</sup> Kresic: *Sprache, Sprechen und Identität*. 2006. Seite 215.

Dieses Hineingeborenwerden in eine *konstituierte Umwelt*<sup>65</sup> geschieht unfreiwillig und unbeeinflussbar.<sup>66</sup> Nach und nach kommt es zur Sozialisierung, einschließlich der Sprache, welche das Kleinkind durch verschiedene Gruppen erfährt.<sup>67</sup> Die erste und eine der wichtigsten dieser Gruppierungen ist wohl die Familie, wo manchmal mehrere unterschiedliche Sprachen gesprochen werden. Zum einen kann es sein, dass die Eltern unter sich eine *Paarsprache*<sup>68</sup> verwenden, welche sich mit jener ihrer Kinder nicht deckt. Zum anderen können die Geschwister im Laufe ihres Lebens miteinander in einer ganz anderen Sprache kommunizieren, als sie dies mit ihren Eltern tun.

Diese *häusliche Umwelt*<sup>69</sup>, zu der auch die Familiensprachen gehören, beeinflusst stark die innerfamiliären, intergenerativen Beziehungen und auch die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen.<sup>70</sup>

Interviewpartnerin (A) verwendet in der Familie

„Deutsch.“

„**Immer Deutsch?**“

„Ja.“

„**Mit den Geschwistern und wie sprechen deine Eltern untereinander?**“

„Ja Deutsch.“

Analysiert man diese Äußerung, liegt ein klarer Fall einer einsprachigen Familie vor, da die *Heimsprache*<sup>71</sup>, nämlich jene, die mit allen Familienmitgliedern gesprochen wird, nur eine einzige, nämlich Deutsch ist.

Interviewpartner (B) hingegen spricht

„*Immer Ladinisch. Mit meinen Geschwistern auch Ladinisch.*“

„**Und deine Eltern?**“

„Auch.“

---

<sup>65</sup> Kresic: *Sprache, Sprechen und Identität*. 2006. Seite 215.

<sup>66</sup> vgl. Boos-Nünning / Karakasoglu: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu*. 2005. Seite 189.

<sup>67</sup> vgl. Brizic: *Ein neues Modell auf interdisziplinärer Basis: das Sprachkapitalmodell*. 2006. Seite 189.

<sup>68</sup> Brohy: *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg / Fribourg (Schweiz)*. 1992. Seite 31.

<sup>69</sup> Oksaar, Els: *Mobilität, Migration und Minderheiten in Zweitsprachenerwerb*. Kohlhammer Verlag München 2003. Seite 164.

<sup>70</sup> vgl. Boos-Nünning / Karakasoglu: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu*. 2005. Seite 213.

<sup>71</sup> Werlen: *Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen*. 2002. Seite 71.

**„Und die Eltern untereinander?“**

„Ladinisch.“

**„Und mit deinen Eltern und Geschwistern?“**

„Auch Ladinisch!“

**„Und mit deinen Verwandten, Großeltern?“**

„Ähm, es kommt drauf an, ähm, wenn sie ähm, ich hab sie alle Deutsch, ähm und ja.“

**„Und mit deinen Verwandten?“**

„Auch ähm verschieden.“

Laut dieser Aussage wächst er in einer einsprachigen ladinischsprachigen Familie auf. Weil er nur mehr deutschsprachige Großeltern hat, spricht er mit ihnen nicht seine Muttersprache, sondern ausschließlich Deutsch.

An dieser Angabe lässt sich das nachvollziehen, was in der Fachsprache *Personalprinzip*<sup>72</sup> bezeichnet wird. Vereinfacht gesagt bedeutet dies, dass der Sprecher seine sprachliche Mitteilung dem jeweiligen Empfänger, in diesem Fall den Großeltern, anpasst, da er davon ausgeht, dass diese ihn sonst nicht verstehen würden.

Die *Paarsprache* oder *Sprache des Erziehens*, welche für die Eltern als Sprache der Gefühle oder der Regulierung elementarer Verhaltensweisen dient<sup>73</sup>, fällt in beiden Fällen mit jener, welche die Eltern mit ihren Kindern und die Kinder untereinander verwenden, zusammen.

Setzt man die Antworten der beiden nun mit ihrem Wohnort und dem *sprachlichen Kapital* ihrer Eltern in Beziehung, fällt auf, dass beide im Herkunftsort des Vaters leben und sich in beiden Fällen die Sprache des Familienvaters durchgesetzt hat. Inwieweit dabei von *Vatersprache* gesprochen werden kann, sei offen dahingestellt.

Vorweggenommen sei an dieser Stelle jedoch die Antwort des Jungen bezüglich seiner Lieblingssprachen, denn er meinte *Ladinisch, weil es meine Muttersprache ist und Deutsch, weil ich es mit der Mutter geredet habe, als ich noch klein war.*“

Eine genaue Analyse diesbezüglich erfolgt jedoch später.

---

<sup>72</sup> Werlen: *Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen*. 2002. Seite 71.

<sup>73</sup> vgl. Boos-Nünning / Karakasoglu: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu*. 2005. Seite 231.

## 5.2.2 Sprachen in der Nachbarschaft und im Freundeskreis

Auf ihre sprachlichen Erfahrungen in der sozialen Umgebung, speziell in der Nachbarschaft und im Freundeskreis, wurde im zweiten Fragenblock eingegangen.

Für die seelische Entwicklung eines Kindes ist nämlich die sprachliche Erfahrung unerlässlich, in der konkreten Umwelt kommunikations- und handlungsfähig zu sein und sich aussprechen zu können und zu dürfen.<sup>74</sup>

### 5.2.2.1 Zum sprachlichen Handeln im Nachbarkreis

Nach einem „Hmm“ und einer kurzen Überlegung entgegnete Partnerin (A) auf die Frage zu den verwendeten Sprachen mit ihren Nachbarn „Deutsch“ und Partner (B) bestätigte „Auch Ladinisch.“

Damit zeigte sich zum ersten Mal, dass die Erstsprache der beiden nicht nur als Medium der Beziehungsherstellung und der Beziehungsgestaltung auf den Familien- und Verwandtenkreis begrenzt ist, sondern dass die *kommunikative Reichweite*<sup>75</sup> diesen überschreitet.<sup>76</sup>

### 5.2.2.2 Zum kommunikativen Handeln im Freundeskreis

Zum kommunikativen Handeln mit den Freunden wurden an die Befragten zwei Anfragen gestellt, wobei es bei der Ersten generell um die verwendeten Sprachen in den sogenannten *peer groups* ging, die auf den Sprachgebrauch heranwachsender Kinder einen großen Einfluss ausüben.<sup>77</sup>

Das Mädchen verwendet in solchen Situationen

„Immer Deutsch“.

„**Wenn du Deutsch sprichst, sprichst du dann Hochdeutsch oder einen deutschen Dialekt?**“

„Einen deutschen Dialekt.“

„**Verstehen sie dich dann?**“

„Ja.“

---

<sup>74</sup> vgl. Sayler, Wilhelmine M.: *Integration in einem fremden Land. Migrationspsychologische Sondierungen* in Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hg): *Integration und Identität*. Narr Verlag Tübingen 1986. Seite 27-28.

<sup>75</sup> Bausch: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick*. 2003. Seite 440.

<sup>76</sup> vgl. Tophinke: *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht*. 2002. Seite 4.

<sup>77</sup> vgl. Reich, Hans Heinrich: *Türkisch-deutsche Sprachbiographien - Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen* in Esser, Ruth / Krumm Hans-Jürgen (Hg): *Bausteine für Babylon*. Iudicium München 2007. Seite 37-38.

Während das Mädel an dieser Stelle bestätigte, mit allen Freunden „*Einen deutschen Dialekt*“ zu sprechen, passt sich der Bursche sprachliche an seine Kollegen an und redet „*Ladinisch und verschieden, wenn sie Deutsch sind, Deutsch...*“ wobei er dann ebenfalls „*südtiroler Dialekt*“ verwendet.

Diese Frage verfolgte den Zweck, die *innere Mehrsprachigkeit* der beiden anzusprechen. Bereits bei der Erstellung des Interviewleitfadens war ich mir im Klaren, dass *Hochdeutsch* in der Sprachwissenschaft heute durch *Standardsprache* ersetzt wird. Da *Hochdeutsch* den Kindern jedoch geläufiger ist, wurde dieser Begriff im Diskurs beibehalten.

Ganz absichtlich wurden in das Interview einige auf den ersten Blick vielleicht nicht sofort erkennbare Kontrollfragen eingebaut, anhand derer geprüft werden konnte, ob ihre jeweiligen Antworten dabei übereinstimmen.

An einer späteren Stelle wurde nämlich nach den Sprachen gefragt, welche sie tagtäglich verwenden. Dabei widersprach das Mädchen, wahrscheinlich unbewusst, der Betonung „*Immer Deutsch*“, denn es lies verlauten: „*Deutsch und mit den Cousinen Ladinisch, wenn sie da sind.*“

Somit wird klar, dass sich schlussendlich beide ihrem jeweiligen Interaktionspartner sprachlich anpassen und das *Personalprinzip* auf sie zutrifft.

In den ladinischen Tälern Südtirols werden Freundschaften mit deutsch- und italienischsprachigen Kindern in der Regel nicht als etwas Außergewöhnliches gesehen. Dass dies jedoch nicht in ganz Südtirol so ist, schilderte einmal eine Erwachsene aus Bozen:

*Ich bin vorwiegend in einem deutschsprachigen Viertel in Bozen aufgewachsen und meine Kindheitsfreunde waren deshalb deutschsprachig. Als ich ungefähr elf Jahre alt war, lernte ich italienischsprachige Mädchen kennen, mit denen ich mich befreundete. Sie kamen oft zu mir nach Hause, aber anfänglich sagte mein Vater immer wieder: „Wos bisch ´n jetzt ollm lei mehr mit die Walschen umatum?“ Anfänglich empfand er meinen Umgang mit diesen Mädchen als Bedrohung für meine Sprache und meine Identität, doch irgendwann hat er es dann akzeptiert.<sup>78</sup>*

---

<sup>78</sup> vgl. Larcher, Dietmar: *Kulturschock. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel*. Alpha&Beta Verlag Verona 1992. Seite 131.

Das Zitat zeigt, wie besorgt der Vater war, als sich seine Tochter mit *Walschen*<sup>79</sup> herumtrieb. Umsomehr sie sich den Italienern zuwandte, desto größer wurde seine Befürchtung, sie könne ihre Muttersprache und ihre Identität verlieren.

Wie es in Südtirol mit der Diglossiesituation, sprich um das Verhältnis zwischen Standarddeutsch und den unterschiedlichen Dialekten, die sich von Tal zu Tal sehr stark unterscheiden können, steht, dazu seien an dieser Stelle die vier Sprachebenen laut Kramer erwähnt:<sup>80</sup>

- a) Die deutsche Hochsprache bundesrepublikanischer Prägung.  
Diese äußert sich zum Beispiel im Wort *Schlagsahne*.
- b) Die deutsche Hochsprache österreichischer Prägung.  
In Südtirol ist heutzutage noch das in Österreich bereits veraltete Wort *Identitätskarte* gängig.
- c) Die südtiroler Umgangssprache oder Koiné
- d) Die jeweiligen Ortsdialekte

Er hat nicht unrecht, wenn er schreibt, dass Dialektsprecher oft zur südtiroler Koiné oder zur deutschen Standardsprache neigen, denn aufgrund der zahlreichen Ortsdialekte kann sich das Verständnis zwischen den Bewohnern verschiedener Talschaften oft sehr schwierig gestalten.<sup>81</sup>

Kramer und Egger stellen fest, dass das Standarddeutsche eine Kunstsprache bleibt, die jeder zwar gelernt hat, jedoch nicht immer beherrscht. Auch wenn der Sprecher sich noch so sehr bemüht, korrekt zu sprechen, fließen beim Sprechen häufig mundartliche und umgangssprachliche Elemente mit ein.<sup>82</sup>

Bei der deutschsprachigen Bevölkerung wird die Standardsprache primär geschrieben, der Dialekt primär gesprochen.<sup>83</sup>

---

<sup>79</sup> Die Bezeichnung *Walsche* wird bis heute in der südtiroler Umgangssprache für die Italiener verwendet.

<sup>80</sup> vgl. Kramer: *Deutsch und Italienisch in Südtirol. Beiträge zur Literatur- und Sprachwissenschaft* 1981. Seite 103.

<sup>81</sup> vgl. ebenda.

<sup>82</sup> vgl. ebenda Seite 105-108; vgl. Egger: *Zweisprachigkeit in Südtirol: Probleme zweier Volksgruppen an der Sprachgrenze*. 1977. Seite 10.

<sup>83</sup> vgl. Werlen: *Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen*. 2002. Seite 60.

Hinderling hat durch Beobachtungen von Dialektsprechern festgestellt, dass das Standarddeutsche durch den Einfluss der Schule in der Regel höherwertig als die eigene Mundart bewertet wird.<sup>84</sup>

Wie dies die beiden Zwölfjährigen sehen, darauf wurde im Diskurs nicht eingegangen.

### 5.2.2.3 Zur sprachlichen Anpassung an den Interaktionspartner

Die zweite Nachfrage zielte darauf ab, zu erfahren, ob sie in einer anderen als in ihrer Muttersprache kommunizieren, wenn sie wissen, dass ihre Freunde diese nicht verstehen. Die Entscheidungsfrage, ob sie in solchen Situationen ihre Sprache wechseln, beantworteten beide unterschiedlich.

Sie mit

„Nein.“  
„**Sprichst du dann Ladinisch?**“  
„Nein.“  
„**Du sprichst also Deutsch weiter?**“  
„Ja.“  
„**Egal welche Sprache sie sprechen?**“  
„Ja.“

Er mit

„Ja!“  
„**Glaubst du, sie würden dich sonst nicht verstehen, wenn du Ladinisch sprechen würdest?**“  
„Ja, verstehen schon, aber da machen sie sich leichter und äh sie verstehen es auch besser.“

Bei ihrer Aussage macht sich erneut ein Widerspruch bemerkbar. Hier betont sie, sich sprachlich nicht an ihre Zuhörer anzupassen, sondern immer Deutsch zu sprechen. Allerdings, wie bereits vorweggenommen, gibt sie später zu, mit den Cousins in Ladinisch zu reden.

Vielleicht liegt der Grund für diesen Widerspruch darin, dass ihr die Fragestellung nicht klar war, und / oder sie in diesem Augenblick nicht konzentriert war.

---

<sup>84</sup> vgl. Thim-Mabrey, Christiane: *Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht* in Janich, Nina / Thim-Mabrey-Christiane (Hg): *Sprachidentität - Identität durch Sprache*. Narr Verlag Tübingen 2003. Seite 12.

Bei ihm hingegen trifft das *Personalprinzip*, die *funktionale Mehrsprachigkeit* und laut Franceschinis Definition genauso das *Prinzip der Flexibilität*<sup>85</sup> zu.

*Mit diesem Prinzip sollen jene Fähigkeiten erfasst werden, die es den Menschen erlauben, sich in der Umgebung kommunikativ adäquat zu verhalten, je nach Kommunikationsstruktur, in der sie sich im Moment bewegen. Das Prinzip modelliert die Sprachwahl und im weitesten Sinne die Selektion von Ausdrucksmöglichkeiten der Interaktionspartner.*<sup>86</sup>

Er passt sich nämlich an andere an und ist überzeugt, dass es seinem Kommunikationspartner sowohl beim Zuhören als auch beim Sprechen leichter fällt, wenn dieser eine seiner Sprachen verwenden darf.

Beim Einwand „... *aber da machen sie sich leichter* ...“ werden Elemente und Strukturen aus dem Ladinischen wortwörtlich ins Deutsche übertragen. Solche Fehler in der deutschen Standardsprache sind bei Kindern oder auch bei Erwachsenen aus dem Gadertal häufig festzustellen.

In der Fachsprache wird dies als *Sprachentransfer* bezeichnet. Wenn durch das Umschalten in eine andere Sprache eine korrekte Form entsteht, ist von *positivem Transfer* die Rede. Wenn dadurch jedoch Fehler entstehen, so wie im oben angeführten Interviewausschnitt, spricht man von *negativen Transfer* oder von *Interferenz*.<sup>87</sup>

### 5.2.3 Sprachen in öffentlichen Institutionen

Oomen-Welke und Krumm gehen davon aus, dass Multilingualismus in vielen Ländern der Welt zum gesellschaftlichen und öffentlichen Leben dazugehört und Kinder von klein auf daran teilhaben.<sup>88</sup>

Damit die Befragten Auskunft über die institutionalisierte Sprachvermittlung im Kindergarten und in der Grundschule geben können, müssen sie Erinnerungen aus der Vergangenheit reaktivieren und rekonstruieren.<sup>89</sup>

---

<sup>85</sup> Franceschini: *Modellbildung über Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP)*. 2003. Seite 254.

<sup>86</sup> ebenda.

<sup>87</sup> vgl. Apeltauer, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs*. Langenscheidt Verlag Berlin 1997. Seite 83.

<sup>88</sup> vgl. Oomen-Welke, Ingelore / Krumm Hans-Jürgen: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht in Fremdsprache Deutsch* Heft 31 2004. Seite 5.

<sup>89</sup> vgl. Franceschini: *Sprachbiographien randständiger Sprecher*. 2001. Seite 122.

### 5.2.3.1 Zu Sprachkontakten im Kindergarten und in der Grundschule

In den ladinischen Kindergärten wird grundsätzlich die ladinische Sprache verwendet, allerdings wird auch die *retrospektive Mehrsprachigkeit*<sup>90</sup>, das heißt, die jeweilige sprachliche Ausgangssituation der Kinder berücksichtigt. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass das Deutsche, das Italienische und das Ladinische in Südtirol in einem solchen Ausmaß akzeptiert sind, dass diesen bereits im Kindergarten ein rechtlich gesicherter Stellenwert zuerkannt wird.<sup>91</sup>

Für das Kindergartenpersonal ist es eine Herausforderung, den Kindergartenkindern durch verschiedensprachige Lieder, Texte und Spiele eine spielerische Form *ungezwungener Mehrsprachigkeit* zu ermöglichen.<sup>92</sup>

Die Befragte bestätigte, dass im Kindergarten „... *Deutsch und Ladinisch*“, jedoch Italienisch „... *eigentlich nicht*“ verwendet wurde.

Der ladinische Schulamtsleiter Verra stellt fest, dass der *kommunikative Wert* oder auch *Gebrauchswert*<sup>93</sup> des Ladinischen im letzten Jahrzehnt bei vielen Familien in Gröden deutlich abgenommen hat. Eine immer größer werdende *Germanisierungstendenz* hat sich breitgemacht, die bereits im Kindergarten beginnt und sich bis auf den Verwaltungsbereich ausdehnt. Damit das Ladinische nicht eines Tages aus den modernen Lebenskontexten verdrängt wird, schlägt Verra vor, es mit gezielten Maßnahmen neu aufzuwerten und prestigefähig zu machen.<sup>94</sup>

Der Schulbub kann sich hingegen noch an Italienisch erinnern, doch Ladinisch wurde laut seines Wissens nur selten verwendet und wenn dann nur, weil es so vorgeschrieben war.

---

<sup>90</sup> Haider: *Mehrsprachigkeit*. 2010. Seite 207.

<sup>91</sup> vgl. Brizic: *Ein neues Modell auf interdisziplinärer Basis: das Sprachkapitalmodell*. 2006. Seite 176; vgl. Oomen-Welke / Krumm: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht*. 2004. Seite 12.

<sup>92</sup> vgl. <http://www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/themen/schulordnung.asp> (23.06.2010)

<sup>93</sup> Bein, Roberto: *Die Wechselwirkung Prestige / Gebrauchswert des Französischen: Früher erste, heute dritte Fremdsprache in Argentinien* in Born, Joachim (Hg.): *Mehrsprachigkeit in der Romania. Französisch in Kontakt und in der Konkurrenz zu anderen Sprachen* Praeses Verlag Wien 2001. Seite 82-90.

<sup>94</sup> vgl. Tanzmeister, Robert: *Sprachpolitik, Sprachplanung und lexikalische Normierung des Ladinischen* in Blaikner-Hohenwart, Gabriele (Hg.): *Festschrift für Hans Goebel zum 65. Geburtstag*. 1. Band Freie Universität Bozen Universität Salzburg Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn Ladinisches Kulturinstitut Majun di Fascegn Vich Fassa. 2008. Seite 346-347.

„Ähm Deutsch, Italienisch und Ladinisch ganz wenig.“

„**Wenig?**“

„Ja, halt so zu reden schon, aber das haben wir gemusst. Die meisten Stunden hatten wir immer Italienisch und Deutsch.“

„**Und Englisch nicht so, irgendwie Zahlen?**“

„Nein, gar nicht.“

Über all diese Antworten war ich verwundert, denn sie widersprachen dem Grundkonzept dieser Kindergärten.

Kindergartenmitarbeiter und Kindergartenkinder versicherten mir, dass in dieser Institution öfters simple interlinguale Vergleiche gemacht werden. Diese könnten etwa darin bestehen, den Kindern die Ordnungszahlen von eins bis zehn, Grußformeln oder Lieder aus verschiedenen Sprachen vorzustellen.

Bei der Diskussion mit meinem Gesprächsteilnehmer fielen mir solche Beispiele ein und da ich ihn explizit darauf ansprach, erfuhr ich, dass solche Aktivitäten in seiner Kindergartenzeit nicht ausgeführt wurden.

Auf der anderen Seite kann es für den späteren Deutsch- und Italienischunterricht sicherlich von Vorteil sein, wenn Kinder im Vorschulalter mit diesen Sprachen in Kontakt kommen.

Neurobiologen gehen davon aus, dass Lernen mehr (oder überhaupt nur) bei Aufmerksamkeit stattfindet und bereits kleine Kinder sind auf Visuelles, Taktiles und Akustisches aufmerksam. Sprachen nehmen sie zunächst akustisch, später auch visuell wahr und vergleichen das was sie wahrnehmen, mit dem, was bereits in ihrem Kopf vorhanden ist.<sup>95</sup>

Reich, der sich auf Studien über Migrantenkinder bezieht, meint, dass ein mindestens zweijähriger Besuch des Kindergartens oder der Vorschule geeignet ist, das Niveau der Deutschkenntnisse beträchtlich zu erhöhen und dieser Einfluss dann bis zum Ende der Grundschulzeit nachweisbar ist.<sup>96</sup>

Diese Annahme kann genauso auf Kinder aus einsprachigen ladinischen Familien, die bereits im Kindergarten Spracherfahrungen mit Deutsch und Italienisch machen, übertragen werden.

---

<sup>95</sup> Oomen-Welke / Krumm: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht*. 2004. Seite 7.

<sup>96</sup> vgl. Reich: *Türkisch-deutsche Sprachbiographien - Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen*. 2007. Seite 37.

Doch leider wird der Kindergarten auch in der jetzigen Zeit nicht von allen als Ort verstanden, an dem Sprachenvielfalt begrüßt wird. Eine Lehrerin aus Südtirol, die Deutsch an einer italienischen Schule unterrichtet, schilderte dazu ein Erlebnis mit ihrer Tochter:

*Mit drei Jahren schickte ich meine Tochter in einen deutschsprachigen Kindergarten. In der Freizeit verkehrte unsere Familie oft mit Italienern und meine Tochter kommunizierte in beiden Sprachen ohne Probleme. Als wir eines Tages mit Bekannten spazieren gingen, fiel mir auf, dass die Kleine mit ihrem gleichaltrigen Freund kein Wort Italienisch sprach. Als ich sie später darauf ansprach, warum sie denn nicht Italienisch gesprochen habe, meinte sie die Ilse (Kindergärtnerin) habe es ihr verboten.<sup>97</sup>*

### **5.2.3.2 Zu den Sprachen an ihrer derzeit besuchten Schule**

Doch nicht nur die Sprachen, welche die Befragten bis zu ihrem zehnten Lebensjahr in öffentlichen Einrichtungen angetroffen haben, sondern ebenso jene, mit denen sie in ihrer jetzigen Schule konfrontiert werden, sollten beim Erzählen über ihre Sprachbiografie miteinbezogen werden.

Wie bereits im Kapitel über das Schulsystem der ladinischen Mittelschulen beschrieben, liegen Deutsch und Italienisch dort in einem *paritätischen* Verhältnis vor, während die Sprachfächer Englisch und Ladinisch jeweils zwei Wochenstunden einnehmen.

Ein langjähriger Mitarbeiter einer Mittelschule in Gröden befürwortete stets die Sprachenvielfalt an dieser Schule und vertrat die Ansicht, dass es besser sei, wenn die Schüler mehrere Sprachen teilweise beherrschen, als nur eine Einzelsprache, die jedoch perfekt.

Obwohl ladinische Mittelschulabgänger im Rahmen des *paritätischen* Unterrichts in Deutsch, Italienisch und Englisch dasselbe sprachliche Niveau erreichen sollten wie ihre deutschsprachigen Kollegen, ist dies in der Praxis oft nicht so, denn in deutschen Oberstufen sind sie diesen in Italienisch zumeist voraus, während sie ihnen in Deutsch meistens hinterherhinken.

Als Sprachen an der derzeit besuchten Schule nannte das Mädel „*Deutsch, Italienisch, Ladinisch und Englisch*“, wusste jedoch im ersten Moment nicht so recht was antworten, als es gefragt wurde, warum es glaube, dass es

---

<sup>97</sup> vgl. Larcher: *Kulturschock. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel*. 1992. Seite 128.

genau diese seien. Nach einer kurzen Überlegung und mit einem kleinen Lächeln im Gesicht, kam eine sehr allgemeine Antwort, nämlich: „*Weil es (denkt nach) hm, weil sie wichtig sind.*“ (lächelt)

Worin diese Wichtigkeit besteht, das kam dabei nicht heraus und in dem Moment versäumte ich es, genauer darauf einzugehen. Allerdings wäre das Mädchen dadurch sicherlich noch mehr überfordert gewesen, wie es mit dieser Problemstellung ohnehin schon schien.

Im Zuge der *territorialen Mehrsprachigkeit* in Südtirol haben die drei Landessprachen eine Art Werkzeugfunktion für Schule, Freizeit, Arbeit und den sozialen Aufstieg.<sup>98</sup> So kann lediglich vermutet werden, dass sich die Aussage „... *weil sie wichtig sind*“ darauf bezieht.

Wenn man später das ausgemalte Sprachenporträt der beiden ansieht, ist es interessant zu vergleichen, welche Farben sie in den Armen, die ja als Werkzeuge des Körpers dienen, eingezeichnet haben.

Bereits im Vorfeld war klar, dass der Junge dieselben vier Sprachen nennen würde. Doch es fiel auf, dass er dies genau in derselben Reihenfolge tat wie das Mädchen, denn erwartungsgemäß hätte er seine Muttersprache als Erste nennen müssen. Doch immer wenn es um das Aufzählen von Sprachen ging, setzte er mit Deutsch ein, gefolgt von Italienisch, Ladinisch und Englisch.

Auf die Teilfrage, warum er glaube, dass genau Englisch und nicht etwa Französisch unterrichtet wird, vertrat er den Standpunkt: „*Hmm, weil Englisch die Weltsprache ist.*“

### **5.2.3.3 Zur Sprachenlastigkeit an ladinischen Mittelschulen**

Doch wie kommen die vier Sprachfächer bei den Schülern an, wie empfinden sie diese? Sind sie der Ansicht, dass an ihrer Schule zu viele Sprachen unterrichtet werden? Wenn ja, welche würden sie streichen und warum?

Während die Zwölfjährige auf die Erkundung, ob es zu viele seien, mit einem klaren „*Na*“ antwortete, bejahte er die Frage mit „*Ja, sind schon ein bisschen viele*“ und fügte hinzu „*Besser wären es drei.*“ „*Englisch*“ sollte seiner

---

<sup>98</sup> vgl. Oksaar: *Mobilität, Migration und Minderheiten*. 2003. Seite 157.

Meinung nach wegfallen, und zwar „*Weil es schwer ist und ich es kaum verstehe.*“

Mit dieser Aussage verdeutlichte er seine negative Einstellung dem Englischen gegenüber und seinen Umgang damit.

Tophinke stellt fest, dass aktuelle sprachliche Erfahrungen, wie etwa Erfolge oder Misserfolge die Ansichten über Sprachen bei Kindern stark beeinflussen können.<sup>99</sup>

Einerseits ist es nachvollziehbar, dass Schüler die vier Sprachen als Belastung sehen, oft nicht den Sinn erkennen, der dahinter steht und dadurch noch schwieriger zu motivieren sind. Somit ist sein Standpunkt durchaus berechtigt.

Jeder von uns weiß, dass das Lernen einer neuen Sprache in der Regel mit viel Mühe, intensivem Lernen und Üben verbunden ist. Ellis bringt diese Schwierigkeiten auf den Punkt und fasst sie mit den Metaphern *Learner as a sufferer* (der Lernende als Leidender) und mit *Learner as a worker* (der Lernende als Schwerarbeiter) zusammen.<sup>100</sup>

Doch auf der anderen Seite werden Sprachen für die kommende Zeit immer wichtiger. Diese *multiple Sprachkompetenz*<sup>101</sup> der Ladinler wird in der Schule gefördert, bleibt aber nicht auf diese Ebene begrenzt, sondern reicht darüber hinaus.

Oomen-Welke und Krumm widerlegen die Annahme, dass Englisch irgendwann alle anderen Sprachen auf der Welt verdrängen wird, denn die Globalisierung fordert nicht monolinguale Englischsprecher, sondern Menschen, die beruflich und geografisch mobil sind und sich in verschiedenen Sprach- und Kulturräumen bewegen können.<sup>102</sup> So hat die EU erstmals 1995 das Ziel formuliert, dass in Zukunft jeder Europäer zusätzlich

---

<sup>99</sup> vgl. Tophinke: *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht.* 2002. Seite 2.

<sup>100</sup> vgl. Ellis, Rod: *The Metaphorical Constructions of Second Language Learners* in Breen, Michael (Hg.): *Learner Contributions to Language Learning.* Longman Verlag London 2001. Seite 79-83.

<sup>101</sup> Kramer: *Deutsch und Italienisch in Südtirol. Beiträge zur Literatur- und Sprachwissenschaft.* 1981. Seite 114.

<sup>102</sup> vgl. Oomen-Welke / Krumm: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht.* 2004. Seite 11; vgl. Krumm, Hans-Jürgen: *Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre. Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen* in Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz Marianne u.a (Hg.): *Migration und sprachliche Bildung.* Waxmann Verlag Münster 2005. Seite 131.

zur Muttersprache noch zwei Fremdsprachen beherrschen soll.<sup>103</sup> In einer Publikation der EU aus dem Jahr 2008 heißt es:

*Sprachkompetenzen sind in der EU je nach Land und gesellschaftlicher Zugehörigkeit sehr unterschiedlich. Die Europäer sprechen nur wenige Fremdsprachen, das Erlernen der Hauptverkehrssprache, nämlich des Englischen, ist wichtig, reicht aber nicht aus. Nach Ansicht der Union ist das Ziel „Muttersprache plus zwei“ ehrgeizig, aber durchaus erreichbar. Sprachenlernen ist eine lebenslange Tätigkeit, die in der Schule (oder sogar noch früher) beginnt und sich durch alle Bildungsstufen und Lebensabschnitte zieht.<sup>104</sup>*

#### **5.2.3.4 Zu ihren Lieblingsfächern**

Beide bestätigten, dass Sprachfächer nicht zu ihren Lieblingsfächern gehören und bei ihnen auf wenig Interesse stoßen.

Die schulischen Interessen von Interviewpartnerin (A) liegen in den Fächern „*Naturkunde*“ und „*Turnen*.“

Eine solche Antwort sollte Sprachlehrer zur Reflexion anregen, wie sie bei Schülern das Interesse für Sprachen wecken und fördern könnten.

Interviewpartner (B) hingegen erwähnte: „*Ja, Ladinisch ganz ein bisschen, ansonsten Zeichnen, Musik und (überlegt) ja, diese beiden.*“

Bemerkenswert erscheint, dass er Ladinisch nennt, dies jedoch mit „*ein bisschen*“ relativiert. Warum es für ihn ausgerechnet Ladinisch ist, wurde bei der nächsten Antwort klar, wo die Befragten die Sprachen nennen sollten, die ihnen am besten gefallen.

#### **5.2.3.5 Zu ihren Lieblingssprachen**

*Die vielsprachige Lebenswelt prägt Kinder. Aus dem sprachlich Wahrgenommenen konstruieren sie ihre Vorstellungen von Sprachen und entwickeln Einstellungen dazu.<sup>105</sup>*

Luchtenberg und Oomen-Welke betonen, dass vor allem jüngere Lernende oft bereits von sich aus ein hohes Maß an *Sprachaufmerksamkeit* und *Sprachbewusstsein (language awareness)* mitbringen.<sup>106</sup>

---

<sup>103</sup> Krumm: *Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre. Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen*. 2005. Seite 130.

<sup>104</sup> <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/74/de.doc>. Seite 117 (25.06.2010).

<sup>105</sup> Oomen-Welke / Krumm: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht*. 2004. Seite 7.

In diesem Sinne sollten sich meine Interviewpartner nun Gedanken über jene Sprachen machen, die ihnen am besten gefallen und über jene, für die sie nicht viel übrig haben.

Interviewpartnerin (A) mag „*Deutsch und Ladinisch*“, doch als ich eine Begründung dafür wissen wollte, wick sie meiner Nachfrage geschickt aus, indem sie argumentierte, warum sie die beiden anderen nicht so gern hat, nämlich „... *weil Italienisch isch net so schön und Englisch kann i net.*“

Bei dieser sprachlichen Äußerung fällt auf, dass sie, obwohl sie während des Interviews ihren deutschen Dialekt verwendete, dennoch in die Standardsprache verfiel und anstelle des dialektalen Adjektives *schian* das Standarddeutsche *schön* gebrauchte.

Manuela Hager, Professorin am Institut für Romanistik in Wien, schildert in ihrer Sprachbiografie die Rolle, welche sprachliche Pluralität bereits in ihrer Kindheit gespielt hat:

*In meinem Elternhaus verkehrten von Kindheit an Menschen aus anderen Ländern und brachten andere Sichtweisen, andere Ideen und andere Verhaltensformen mit, sodass wir Kinder uns nicht nur in Akzeptanz üben konnten, sondern auch eine gesunde Neugierde entwickelten.*<sup>107</sup>

Stellt man dieses Zitat nun der Meinungsäußerung meines Interviewpartners gegenüber, lassen sich einige Gemeinsamkeiten feststellen.

Ihm gefallen

„... *Ladinisch und Deutsch.*“

„***Italienisch nicht?***“

„*Nein.*“

„***Warum?***“

„*Ladinisch, weil es meine Muttersprache ist und Deutsch, weil ich es mit der Mutter geredet habe, als ich noch klein war.*“

---

<sup>106</sup> vgl. Eder, Ulrike: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Praesens Verlag Wien 2009. Seite 56.

<sup>107</sup> Hager, Manuela: *Mehrsprachigkeit in der Familie - eine Chance für alle* in Czernilofsky, Barbara / Kremnitz, Georg (Hg): *Trennendes - Verbindendes. Selbstzeugnisse zur individuellen Mehrsprachigkeit*. Praesens Verlag Wien 2003. Seite 64.

Für beide erzählen Sprachen *Lebensgeschichten*, beide können sich noch an positiv erlebte sprachbiografische Ereignisse aus ihrer Kindheit erinnern.<sup>108</sup>

Während Hager über mehrere Menschen aus anderen Ländern, mit denen alle Familienmitglieder in Kontakt gekommen sind, schreibt, nennt mein Interviewpartner nur eine einzige Person, nämlich seine Mutter, die mit ihm in seinen ersten Lebensjahren Deutsch gesprochen hat.

Diese *intrafamiliäre Zweisprachigkeit*<sup>109</sup> spiegelt die Tatsache, dass Sprachen, welche die Eltern mit ihren Kindern sprechen, mindestens bis zum zwölften Lebensjahr positive Auswirkungen haben können.

Mit der Aussage kann die im dritten Kapitel dieser Arbeit angedeutete *simultane Mehrsprachigkeit* und die Behauptung, der frühkindliche Spracherwerb sei die wichtigste Zeit für eine intellektuelle, sprachliche und sozial- emotionale Förderung, belegt werden.

#### **5.2.3.6 Zu den Sprachen, die sie nicht mögen**

Spannend erschien mir nun, zu erfahren, ob beiden Interviewpartnern dieselben oder andere Sprachen nicht gefallen.

Ohne lange darüber nachzudenken, nannten beide jene Sprache, mit der sie sich bisher noch nicht so lange wie mit allen anderen beschäftigen haben, nämlich „*Englisch*“.

Der männliche Partner hat bereits drei Fragen zuvor „*Weil es schwer ist und ich es kaum verstehe*“ als Grund angeführt. Die weibliche Partnerin meinte bereits bei der letzten Frage „... *Englisch kann i net*“. Diesmal brach sie nach längeren Überlegungen und mit einem anschließenden Lächeln das Wort und teilte mit: „*Hmm, weil sie so komisch isch.*“

---

<sup>108</sup> vgl. Krumm, Hans-Jürgen / Jenkins Eva-Maria (Hg.): *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva Verlag Wien 2001. Seite 14; vgl. Topfink: *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht*. 2002. Seite 6.

<sup>109</sup> Koliander-Bayer, Claudia: *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Dissertation. Universität Wien 1998 hg. Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul in der Reihe *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 3. Band Studienverlag Innsbruck 1998. Seite 134.

Die Antworten zeigen, dass die an der eigenen Person erlebte sprachliche Inkompetenz zu einer negativen Haltung der Fremdsprache gegenüber führen kann.<sup>110</sup>

Von multilingual aufwachsenden Kindern wird in der Fachliteratur behauptet, dass sie beim Erlernen weiterer Sprachen einen Vorteil haben, da sie über ein weites Repertoire an Wissen über Sprache verfügen und im Gehirn bereits Netzwerke vorhanden sind, mithilfe derer weitere Sprachen *angedockt* werden können.<sup>111</sup>

Die Aussagen der Zwölfjährigen beweisen jedoch genau das Gegenteil.

Doch woran kann es dann liegen, dass sie eine neue Fremdsprache als „*schwer*“ beziehungsweise „*komisch*“ empfinden?

Apeltauer meint diesbezüglich, dass sich ein Lerner Nachbarsprachen schneller aneignet als geografisch weit auseinander liegende, denn da gibt es für ihn wenige Anknüpfungspunkte und somit ist er umso mehr auf seine eigene Lebenserfahrung, auf sein Alltagswissen angewiesen und muss sich neu orientieren.<sup>112</sup>

In seiner Kontrastivhypothese aus dem Jahr 1957 stellt Lader fest, dass neue Wörter, die Ähnlichkeiten in der Erstsprache aufweisen, in der Regel leichter einzuprägen sind als solche, die nicht ident oder ähnlich sind.<sup>113</sup> Dennoch sei Vorsicht geboten wie zum Beispiel bei den *false friends*. So bedeutet das italienische Wort *caldo* nicht *kalt*, oder das Englische *becam* nicht *bekam*.

Apeltauer merkt zudem an, dass gleichartige Vokabeln den Lerner aber auch motivieren, sich völlig neue schneller einzuprägen. Dieses Phänomen bezeichnet er als *Mitnahmeeffekt*.<sup>114</sup>

---

<sup>110</sup> vgl. ebenda Seite 99.

<sup>111</sup> vgl. Haenni Horti, Andrea / Werlen Erika: *Englischunterricht (L2) in den Zentralschweizer Primarschulen: Hat er einen positiven oder negativen Einfluss auf das Leserverständnis der SchülerInnen in Deutsch (L1)?* in Werlen, Erika / Westkamp Ralf (Hg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* aus der Reihe *Sprachlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung* 3. Band Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler 2007. Seite 155; vgl. [www.uni-koeln.de/SDD2008/Riehl\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://www.uni-koeln.de/SDD2008/Riehl_Mehrsprachigkeit.pdf) Seite 12 (26.06.2010).

<sup>112</sup> vgl. Apeltauer: *Grundlagen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs*. 1997. Seite 77-80.

<sup>113</sup> vgl. Wiater: *Schlussgedanke: Mehrsprachigkeit und Didaktik*. 2009. Seite 277.

<sup>114</sup> vgl. Apeltauer: *Grundlagen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs*. 1997. Seite 80-81.

### 5.2.3.7 Zu ihren Stärken im Fach Deutsch

Da es in dieser Diplomarbeit ja um persönliche Ansichten geht, sollten die Befragten nun versuchen, ihr eigenes Sprachniveau in den drei südtiroler Landessprachen selbst einzuschätzen. Auf den Sinn, den sie im Englischlernen sehen, wird zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer eingegangen.

Bei den nun folgenden Fragen wird von subjektiven Antworten ausgegangen, die nicht mit ihren Schulnoten abgeglichen werden.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die fünf Sprachkompetenzen *Lesen, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen* und *zuhören* gemäß des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen*, wobei die Kriterien *an Gesprächen teilnehmen* und *zusammenhängendes Sprechen* der Einfachheit halber unter *sprechen* zusammengefasst werden.

Als erstes bezog ich mich dabei auf jene Kompetenzen, die ihnen in Deutsch am leichtesten fallen.

Das Mädchen, das ja deutscher Muttersprache ist, antwortete darauf „*Sprechen*.“

Der Junge sagte ebenfalls, dass ihm „*Sprechen*“ am leichtesten falle, beim „*Schreiben mit den Zeichen*“ habe er wenige Schwierigkeiten, kann „... *aber Groß- und Kleinschreibung nicht*.“

In der Fachliteratur findet sich die Annahme, dass sprachliche Unsicherheiten teilweise generell der Bilingualität zugeordnet werden und sich durch Haltungen, wie etwa „*Ich spreche zwar zwei Sprachen, aber beide nicht perfekt*“, äußern kann.<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> vgl. Werlen: *Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen*. 2002. Seite 69; vgl. Brizic: *Ein neues Modell auf interdisziplinärer Basis: das Sprachkapitalmodell*. 2006. Seite 197.

### **5.2.3.8 Zu ihren Schwachstellen im Fach Ladinisch**

Als Zweites sollte festgestellt werden, wo im Ladinischen ihre Hauptprobleme liegen.

Dabei siedelten beide ihre Schwachstellen im „*Schreiben*“ an.

Das Mädchen begründete die Antwort mit „*Hmm, weil s ondere Buchstoben sein ...*“; der Bursche hingegen „*... weil die Akzente sind.*“

Nicht besonders aufschlussreich ist die Begründung von Partnerin (A) mit den anderen Buchstaben, da diese im Ladinischen und im Italienischen ähnlich sind. So wird etwa in beiden Sprachen das *k* durch das *c* ersetzt.

Daher kann vermutet werden, dass sie damit nicht die Buchstaben an sich, sondern, ebenfalls wie er, die Akzente, die es außer im Ladinischen in keiner ihr bisher bekannten Sprache gibt, gemeint hat.

### **5.2.3.9 Zu ihren Sprachkenntnissen im Fach Italienisch**

In einer offenen Frage sollten sich meine Dialogpartner nun zu Wort melden, wie es bei ihnen mit den Sprachkenntnissen in Italienisch steht.

Die Grödnerin gab dabei „*So circa*“ zur Antwort. Da ich damit jedoch nichts anfangen konnte, suchte ich zu ermitteln, ob damit *so circa* gut, oder *so circa* nicht gut gemeint sei. Mit einem kleinen Lächeln im Gesicht meinte sie schließlich „*So circa gut.*“ Allerdings bleibt auch diese Zusatzinformation in der Luft hängen und man kann sich darunter immer noch nichts Konkretes vorstellen.

Der Gadertaler nannte, im Gegensatz zu ihr, konkrete grammatische Phänomene und meinte „*Ja, es geht schon, die Zeiten und die Grammatik sind da ziemlich schwierig.*“

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang erscheint die Erörterung von Kramer zum Unterschied zwischen einem Südtiroler, der Italienisch und einem der die deutsche Standardsprache lernt. Im ersten Fall ist der Wortschatz neu, allerdings ist die Grammatik leichter, da Phonetik, Morphologie und Syntax im Italienischen einfacher sind als im Deutschen. Wenn hingegen ein Südtiroler die deutsche Hochsprache lernt, kann er zwar den Wortschatz vom Dialekt herleiten, allerdings hat er dann häufig Schwierigkeiten mit den Kasus- und Genusmarkierungen.

Ein Italiener sieht oft auch kaum die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen und stützt sich auf die These „*Parlate italiano, siamo in Italia*“ („*Redet Italienisch, wir sind ja in Italien*“).<sup>116</sup>

### 5.2.3.10 Zu Förderstunden in Sprachfächern

In Bezug auf die Schwächen der Heranwachsenden in den einzelnen Sprachen sollten sie nun schildern, ob und wann sie Nachhilfestunden in einem Sprachgegenstand in Anspruch genommen haben.

Bei Partnerin (A) war das der Fall:

„*In Deutsch beim Schreiben.*“

„**Wann war das?**“

„*Sommer.*“

„**Letzten Sommer?**“

„*Hmm nein.*“

„**Hat dir das was gebracht, hattest du das Gefühl?**“

„*Ja.*“

Es ist für Schüler sicherlich mühsam, sich in den Sommerferien, die an Südtirols Schulen von Mitte Juni bis Mitte September dauern, zum Lernen aufzuraffen, doch um Lerndefizite aufzuholen, ist dies unerlässlich.

Immer wieder ist von einer Verkürzung dieses Ferienzeitraumes die Rede, doch bis jetzt hat sich dieser Vorschlag nicht durchgesetzt.

Partner (B) gab nach längerer Überlegung die folgende Antwort:

„*Äh nein.*“

„**Nie?**“

„*Nein.*“

Da auf die Gründe, warum das nicht erfolgte, nicht eingegangen wurde, bleibt auch eine Analyse diesbezüglich offen.

### 5.2.3.11 Zum Stellenwert des Englischen in der Mittelschule

Da mir bereits vor der Unterhaltung klar und auch währenddessen immer wieder herauszuhören war, dass den beiden Englisch nicht zusagt, sollten sie nun mitteilen, ob ihrer Ansicht nach mit dem Lernen der Weltsprache bereits in der Mittelschule oder erst in der Oberstufe begonnen werden sollte.

---

<sup>116</sup> vgl. Kramer: *Deutsch und Italienisch in Südtirol. Beiträge zur Literatur- und Sprachwissenschaft*. 1981. Seite 118-119; vgl. Egger: *Die Mehrsprachigkeit unserer Kinder*. 1994. Seite 121.

Die Mittelschülerin setzte ein mit

„Na, eigentlich schon in der Mittelschule.“  
„**Schon in der Mittelschule?**“  
„Ja.“

Der Mittelschüler hingegen sagte: „*Erst in der Oberschule*“ und begründete seine Antwort mit „*Ähh, weil man in der Mittelschule nicht so viel reist ...*“

Reich macht darauf aufmerksam, dass sich Schüler hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenz stark am Verwendungszweck orientieren.<sup>117</sup> Boos-Nünning gebraucht dafür den Terminus *instrumentale Motivation*.<sup>118</sup>

Diese Behauptungen treffen auf den Jungen zu, denn im Erlernen des Englischen sieht er einen rein praktischen Zweck, der ihm erst in beziehungsweise nach der Oberschulzeit zugutekommt, nämlich dann, wenn er sich auf Reisen begibt.

Interessante Erfahrungen mit Englisch als Reisesprache schildert der in China geborene und seit mehr als fünfzig Jahren in Frankreich lebende Schriftsteller François Cheng. Er erzählt, wie er auf dem Weg zu einer Tagung nach England im Flugzeug nach längerer Zeit wieder auf Englisch stieß.

*Es ist ein sauberes britisches Englisch, das zumindest passiv zu verstehen wirklich nicht schwer ist. (...) Es ist eine neue Welt, die entdeckt und entziffert werden muss. Jeder Gegenstand, jedes Gefühl muss neu benannt werden.*

*Zwar liegt das Schulenglisch so weit zurück, aber es wird wieder lebendig, wenn man sich in diesem Sprachraum bewegt. (...)*

*Ein herrliches Gefühl.*<sup>119</sup>

Im Gegensatz zu Cheng empfindet mein Proband Englisch als schwierig und würde es daher für sinnvoll halten, erst in der Oberstufe mit dem Lernen dieser Sprache zu beginnen.

Allerdings muss beim Vergleich der Einstellungen des Schülers mit jenen des Erwachsenen Folgendes beachtet werden:

---

<sup>117</sup> vgl. Krumm: *Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre. Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen*. 2005. Seite 135.

<sup>118</sup> Boos-Nünning / Karakasoglu: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu*. 2005. Seite 236.

<sup>119</sup> Hu, Adelheid: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive in Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 35 2006. Seite 192.

*Natürlich haben Schülerinnen und Schüler ein anderes Sprachbewusstsein als erwachsene Schriftsteller, aber es ist davon auszugehen, dass auch für sie und ihre Art und Weise zu lernen, ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit eine wesentlich bedeutende Rolle spielen als gemeinhin angenommen wird.*<sup>120</sup>

## 5.2.4 Sprachen und Denken

### 5.2.4.1 Zu den Sprachen in ihrer vielsprachigen Lebenswelt

Auf das vertraute *vielsprachige Lebensumfeld*<sup>121</sup> der beiden wurde bereits eingegangen, doch anhand dieser Kontrollfrage sollte es noch einmal kurz zur Sprache gebracht werden.

Anhand ihrer bisherigen Aussagen konnte nachgewiesen werden, dass jeder Sprecher ein dynamisches und multiples sprachliches Repertoire verfügt, welches sich aus diatopischen, diastratischen und diaphasischen Sprachvarietäten zusammensetzt.

Des Weiteren stellt Franceschini fest, dass das Sprachverhalten die Möglichkeit bietet, Sprachelemente variabel einzusetzen. Solche Verwendungen sieht sie erstens in der diachronen Dimension einer Sprache. Besonders der Bereich der Lexik ändert sich im Gegensatz zur Syntax im Laufe der Zeit viel schneller. Zweitens ergibt sich ein Sprachwandel aus der interaktiv-individuellen Dimension, denn kein Mensch ohne Sprachstörungen kommuniziert mit allen Menschen gleich, schon gar nicht im Verlauf seines gesamten Lebens.<sup>122</sup>

Meine Diskurspartnerin setzt meistens ihre Erstsprache als Kommunikationsmedium ein, jedoch spricht sie, wie bereits mehrfach zitiert, „... *mit den Cousinen Ladinisch, wenn sie da sind.*“

Mein Diskurspartner zählte bei dieser Frage alle vier Sprachen auf, merkte dann an, dass er Englisch „*ganz wenig*“, und zwar ausschließlich in der Schule gebrauche.

Durch den Schutz der ladinischen Sprachminderheit in Südtirol haben beide das Recht, Ladinisch zu sprechen, ohne sich ausgeschlossen fühlen zu

---

<sup>120</sup> Hu: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive*. 2006. Seite 192.

<sup>121</sup> Krumm: *Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre. Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen*. 2005. Seite 134.

<sup>122</sup> vgl. Franceschini: *Modellbildung über Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP)*. 2003. Seite 252.

müssen. Oomen-Welke und Krumm führen mit Bezug darauf ein sehr aussagekräftiges Statement über die Rolle von Minderheiten in einer mehrsprachigen Gesellschaft an.

*Erst in einer mehrsprachigen Gesellschaft können sich Minderheiten und Zuwanderer „integriert“, aufgenommen und zu Hause fühlen, weil sie niemand am Gebrauch ihrer Sprache(n) hindert.*<sup>123</sup>

#### **5.2.4.2 Zur Präsenz der Sprachen in den Köpfen der Kinder**

Durch seine Sprache drückt der Mensch seine Kultur, seine Geschichte und seine Mentalität aus, das behaupten de Cillia und Wodak.<sup>124</sup> Dass das menschliche Denken sprachlich sei und Sprache und Denken miteinander verbunden sind, hat bereits Wilhelm von Humboldt im Zuge seiner Sprachphilosophie erkannt.<sup>125</sup> Nelson geht dabei noch einen Schritt weiter, er nimmt an, dass in der ontogenetischen Entwicklung eines Kindes die Sprache intellektuell und das Denken sprachlich wird.<sup>126</sup>

So wurden die beiden Schüler darüber befragt, in welcher(n) Sprache(n) sie denken.

Die Schülerin gab darauf sogleich die Antwort „*Deutsch*“. Als ich dann nachfragte, ob dies immer so sei, gab sie eine positive Bestätigung, indem sie mit dem Kopf nickte.

Aus dieser Antwort glaubte ich schließen zu können, dass dies ebenso dann der Fall sei, wenn sie Ladinisch spreche. Doch als ich sie darauf ansprach, folgte eine unerwartete Antwort, nämlich „*Nein! Ladinisch*“, woraufhin sie die Teilfrage „**Ah, dann denkst du Ladinisch?**“ mit einem „*Ja*“ bestätigte.

Der Schüler bestätigte ebenfalls, dass er, wenn er Ladinisch spreche, in dieser Sprache denke. Wenn er auf Deutsch kommuniziere, denke er „*Meistens Deutsch*“ und wenn er Italienisch rede, sei auch im Kopf Italienisch präsent.

---

<sup>123</sup> Oomen-Welke / Krumm: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht*. 2004. Seite 11.

<sup>124</sup> vgl. Cillia de, Rudolf / Wodak Ruth: *Sprachen und Identitäten in Ist Österreich ein deutsches Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik*. Studienverlag Innsbruck 2006. Seite 75.

<sup>125</sup> vgl. Siguan, Miguel: *Nationalsprache und sprachlicher Nationalismus in Die Sprachen im vereinten Europa*. Stauffenburg Verlag Tübingen 2001. Seite 43.

<sup>126</sup> vgl. Topfink: *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht*. 2002. Seite 5.

Im Kapitel über *Mehrsprachigkeit* wurden die *zusammengesetzte*, die *koordinierte* und die *subordinierte Mehrsprachigkeit* definiert. Auf beide Kinder trifft also die zweit Genannte zu, denn beide greifen auf jenes sprachliche Kodiersystem im Gehirn zurück, welches sie in der jeweiligen Kommunikationssituation verwenden.

Bei der Auswertung der Sprachenporträts werden diese Behauptungen der Partizipanten dann mit jenen Sprachen verglichen, welche sie im Kopf der Silhouette eingezeichnet haben und es wird erörtert, ob dabei ein Konsens oder ein Widerspruch herrscht.

#### **5.2.4.3 Zu lexikalischen Leerstellen beim Sprechen**

Doch was passiert, wenn in einer Gesprächssituation eine Vokabel in der Zielsprache im Gedächtnis des Sprechers nicht sofort präsent ist?

*Kommunikative Bedürfnisse entstehen (fast) immer momentan und rufen nach einer Lösung im Augenblick. Man kann nur selten zu einem Gesprächspartner sagen: „Wart ich schau erst in der Grammatik und im Wörterbuch nach!“ In diesem Zusammenhang werden Raum, Zeit und konkrete Situation zur unerlässlichen Grundlage einer jeden Kommunikation.<sup>127</sup>*

Apeltauer schildert eine Reihe an Möglichkeiten, wie solche lexikalische Lücken überwunden werden können. Dies kann erfolgen durch:<sup>128</sup>

- die direkte Entlehnung eines Wortes aus der Erstsprache.
- wortwörtliches Übersetzen des Begriffs in die jeweilige Sprache.
- die Entlehnung und Anpassung der Aussprache an die zielsprachigen Regeln.
- die Vermeidung von Konstruktionen, die in der Muttersprache des Sprechers nicht vorkommen. In diesem Fall spricht man von *Vermeidungsverhalten* oder von *Vermeidung*.

Durch intensive Beobachtungen sind mir in letzter Zeit in Gröden solche Kodewechsel vermehrt aufgefallen. Es zeigte sich, dass vor allem Verkäufer, wenn ihnen ein deutsches Wort nicht sofort einfällt, dazu neigen, das italienische Ponton dafür zu verwenden.

---

<sup>127</sup> Kremnitz: *Zu Status, Prestige und kommunikativem Wert von Sprachen*. 2002. Seite 126.

<sup>128</sup> vgl. Apeltauer: *Grundlagen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs*. 1997. Seite 84.

<u>Getätigte Aussage</u>		<u>Korrekte Aussage</u>
„Du muasch den <b>centocinquantacinque</b> unruafen.“	<b>anstatt</b>	„Du muasch die Nummer <b>hundertfünfundfünfzig</b> anrufen.“
„Um umtauschn zu kennen, miasen Sie den <b>scontrino</b> aufhebn.“	<b>anstatt</b>	„Um umtauschn zu kennen, miasen sie den <b>Kassazettel</b> (in Südtirol umgangssprachlich für Kassenbon) aufhebn.“
„Brauchs es Foto fün <b>passaporto?</b> “	<b>anstatt</b>	„Brauchs es Foto fürn <b>Reisepass?</b> “

Ich erwartete mir, dass meine Probanden in solchen Situationen entweder neue Wortkreationen schaffen oder ein *Code-Switching*, einen Übergang von einer Sprachvarietät in eine andere, anstreben.<sup>129</sup> In der deutschen Fachliteratur wird dieses Phänomen auch *Kodewechsel* oder *Kodemischung* genannt.<sup>130</sup>

Während das Mädel Deutsch redet, das deutsche Wort sagt, will der Junge „... versuchen es äh ähm aufzuklären, in Deutsch äh, dass der andere es versteht.“

Die Antworten bestätigten meine Erwartungen. Bezieht man diese Aussagen nun auf Apeltauers Vorschläge, zeigt sich, dass beide davon ausgehen, dass jeder, mit dem sie sprechen, sie dann problemlos versteht, wenn sie ein deutsches Wort verwenden.

Interessant erscheint dabei, dass die Befragte dabei auf ihre Muttersprache zurückgreift, der Bursche hingegen nicht.

In diesem Zusammenhang sei kurz auf die *Theorie der fluency* hingewiesen, die davon ausgeht, dass ein Sprecher, um sich in einer anderen als seiner Erstsprache korrekt auszudrücken, oft nach Wörtern ringen muss, nicht mehr

<sup>129</sup> Wermke, Matthias / Kunke-Razum Katharina / Scholze-Stubenrecht Werner (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion) (Hg.): *Duden Das Fremdwörterbuch*. 5. Band 9. aktualisierte Auflage Dudenverlag Mannheim 2005. Seite 187.

<sup>130</sup> Kresic: *Sprache, Sprechen und Identität*. 2006. Seite 230.

fließend spricht, ins Stocken gerät und so als Nichtmuttersprachler entlarvt wird.<sup>131</sup>

Es wurde gezeigt, dass es kein allgemeingültiges Patentrezept gibt, um solche Leerstellen beim Sprechen zu überbrücken. Daher bleibt es jeden selber überlassen, wie er in solchen Situationen reagiert. Das Wichtigste ist und bleibt jedoch, dass dabei das Ziel der Kommunikation erreicht wird.<sup>132</sup>

#### **5.2.4.4 Zu Sprache als Abgrenzung anderen gegenüber**

Mitglieder einer Mehrheitsbevölkerung geben an, dass sie sich in Situationen, in denen in einer Minderheitensprache, die sie nicht verstehen, gesprochen wird, oft ausgenutzt fühlen und diese ihnen Angst machen. Aus Gründen der Höflichkeit hätten in solchen Momenten die Sprecher einer Minderheitensprache die Verpflichtung, sofort ihre Sprache zu wechseln, auch dann, wenn nur eine einzige Person, die diese nicht beherrscht, anwesend ist.<sup>133</sup>

Kramer, der diesen Umgang mit Sprache auf Südtirol bezieht, stellt fest, dass die Toleranz der Deutschsprachigen ihren italienischsprachigen Landsleuten gegenüber im privaten Kontakt im Allgemeinen relativ groß ist. Wenn Deutsch geredet wird und ein einziger Italiener, der diese Sprache nur teilweise beherrscht, hinzutritt, wechseln sie gewöhnlich sofort ins Italienische und ermöglichen ihm somit am Gespräch teilzunehmen.<sup>134</sup>

Doch wie schaut es diesbezüglich bei den beiden Zwölfjährigen aus?

Dialogpartnerin (A) bestätigte, dass sie ihre Sprache wechsle, wenn sie sich mit Menschen unterhalte, die Ladinisch nicht beherrschen.

Sie verhält sich also genauso, wie es sein sollte.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass sich Ladiner dadurch oft ganz bewusst von anderen abgrenzen wollen.

Gerade in Situationen, in denen über die anwesende Person geredet wird, nimmt Ladinisch die Funktion einer Art Geheimsprache ein.

---

<sup>131</sup> vgl. Werlen: *Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen*. 2002. Seite 67.

<sup>132</sup> vgl. ebenda Seite 72.

<sup>133</sup> vgl. Cillia de / Wodak: *Sprachen und Identitäten*. 2006. Seite 80.

<sup>134</sup> vgl. Kramer: *Deutsch und Italienisch in Südtirol. Beiträge zur Literatur- und Sprachwissenschaft*. 1981. Seite 114.

Diese Behauptung spiegelt sich in der Antwort des Dialogpartners (B), denn er sagte, dass er in solchen Situationen immer Ladinisch weiter spreche. Auf die Frage „**Egal, ob sie dich verstehen, oder nicht?**“ schmunzelte er zunächst und antwortete schließlich „**Ja.**“

Münzt man diese Situation nun auf die ladinische Mittelschule um, lässt sich schlussfolgern, dass es für Lehrer, die als Vertretung an eine solche Schule kommen, und in dieser Sprache keine oder nur begrenzte Sprachkompetenzen verfügen, vor allem am Anfang sehr schwierig ist, damit zurechtzukommen. In der Regel informiert sich die Klasse nämlich sofort über die Ladinischkenntnisse der Lehrperson und nutzt diese Inkompetenz dann aus. Oomen-Welke spricht dabei von der Angst der Lehrkraft, die Kontrolle über die Schüler zu verlieren.<sup>135</sup>

Mit den Antworten der Untersuchten wurden nun zwei unterschiedliche Haltungen und deren Auswirkungen aufgezeigt.

Die Theorie schreibt zwar vor, dass sich in solchen Situationen jeder sprachlich an die anderen anpassen sollte, doch die Praxis zeigt, dass dies nicht immer der Fall ist.

#### **5.2.4.5 Zur Notwendigkeit eines Ladiners, Ladinisch zu beherrschen**

Die Verwendung einer bestimmten Sprache symbolisiert die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft.<sup>136</sup>

Auf dieses Statement bezogen, beantworteten beide die Frage, ob eine Person, die in Ladinien lebt, diese Minderheitensprache beherrschen sollte, mit einem eindeutigen „**Ja**“.

Für die Begründung musste Partnerin (A) erst nach Argumenten suchen und kam dabei etwas ins Stocken, doch nach längerem Überlegen meinte sie schließlich: „*Weil hmm, weil es do in Gröden ja isch, halt ja.*“

Partner (B) lies verlauten: „*Weil es ist unsere Muttersprache und sie nur sehr wenig mehr ist und ja.*“

---

<sup>135</sup> vgl. Oomen-Welke, Ingelore: *Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht in Informationen zur Deutschdidaktik*. 21 Heft 1 1997. Seite 36.

<sup>136</sup> vgl. Oppenrieder / Thurmair: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. 2003. Seite 42; vgl. Kresic: *Sprache, Sprechen und Identität*. 2006. Seite 221.

Ich hatte den Eindruck, dass in diesem Moment beide nach dem Begriff *Minderheit* suchten.

Diese Reaktion nahm ich zum Anlass, mich selbst zu fragen, wie denn dieser Begriff definiert sei.

Dabei erfuhr ich, dass *Minderheit* oder auch *Minorität* in der einschlägigen Literatur nicht einheitlich verwendet wird und es keine völkerrechtlich verbindliche Definition dafür gibt.

Traditionell versteht man darunter eine Bevölkerungsgruppe, die sich durch besondere Merkmale wie gemeinsame Herkunft, Tradition, Kultur, Religion, Interessen, Sprache und einer zumeist geringeren Mitgliederzahl von der Bevölkerungsmehrheit unterscheidet. Differenziert spricht man von nationalen, ethnischen, religiösen, kulturellen und sprachlichen Minderheiten. Es gibt solche, die durch eigene Statute abgesichert sind, andere hingegen verfügen über keinen solchen Schutz, da sie keine Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und / oder historische Kontinuität aufweisen.<sup>137</sup>

Diese Definition trifft exakt auf die Südtiroladiner zu, denn diese verfügen nicht nur über eine gemeinsame Geschichte, Kultur und Sprache, sondern ebenfalls einen international anerkannten Sonderstatus.

## **5.2.5 Einfluss der Medien**

Über den Einfluss der Medien auf den Sprachgebrauch der Schulkinder könnte eine eigene Befragung durchgeführt werden. Ich beschränkte mich jedoch auf drei Hauptfragen, nämlich auf was und in welcher Sprache sie am liebsten lesen, in welcher ihnen das Lesen von Büchern am wenigsten Schwierigkeiten bereitet und welche Fernsehsendungen sie bevorzugen.

### **5.2.5.1 Zu ihren Präferenzen beim Lesen**

Sowohl der junge Bursche als auch das junge Mädchen bestätigten, dass sie nicht, beziehungsweise „... überhaupt nicht“ gerne lesen.

Das Mädchel versicherte dass es „In Deutsch alles a bissl“ sei.

---

<sup>137</sup> vgl. Oksaar: *Mobilität, Migration und Minderheiten in Zweitsprachenerwerb*. 2003. Seite 153; vgl. Boeckmann, Klaus-Börge: *Minderheit* in Barkowski, Hans / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag Tübingen 2010. Seite 214.

Der Junge hingegen meldete sich nach einer kurzen Denkpause mit „*Hmm, Zeitungen*“ zu Wort. Auf die Nachfrage, ob es Tageszeitungen seien, meinte er „*Nein, Monatszeitungen*“ und ergänzte „*Landwirt auf Deutsch.*“ Weiters versicherte er, sich mit Lektürestoff aus anderen Sprachen nicht zu beschäftigen.

Er greift nicht zu Texten in seiner Muttersprache, sondern ausschließlich zu deutschsprachigen Inhalten aus dem *Landwirt*, der in Südtirol bekanntesten und beliebtesten Monatszeitung über die Landwirtschaft.

Das Ziel dieser Interviewfrage war es, den Schülern Stellungnahmen zu entlocken, die, auch wenn sie keineswegs repräsentativ für alle ladinischen Mittelschüler sind, als Impulse für den Sprachunterricht gesehen werden können.<sup>138</sup> Mit dem Gedanken des Mädchens „... *alles a bissl*“ kann in dieser Hinsicht wenig angefangen werden. Die Antwort des Jungen hingegen könnte als Anregung genommen werden, Sachtexte aus dieser landwirtschaftlichen Zeitung auszuwählen, und als Unterrichtsmaterialien für die Klasse didaktisch aufzubereiten. Dadurch könnte nicht nur der Umgang mit solchen Texten geübt, sondern ebenso die Lesemotivation gesteigert werden.

#### **5.2.5.2 Zur Beschäftigung mit Büchern**

Bei der Beschäftigung mit Büchern haben laut Selbsteinschätzung beide in „*Deutsch*“ und der Junge zusätzlich noch in „*Ladinisch*“ am wenigsten Defizite.

Es ist schwierig eindeutig zu belegen, warum sie sich beim Lesen in den anderen Unterrichtssprachen schwer tun. Vermutlich wird dies in der Schule wenig geübt und gefördert. Da für die schriftliche Abschlussprüfung der Mittelschule ein ladinischer Aufsatz geschrieben werden muss und die Schreibung, wie in dieser Arbeit bereits angedeutet, ziemlich komplex ist, kann angenommen werden, dass der Hauptschwerpunkt auf korrektes Schreiben gelegt wird.

---

<sup>138</sup> vgl. Oomen-Welke / Krumm: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht*. 2004. Seite 9.

Wenn ich heute an meine eigene Mittelschulzeit denke, kann ich mich noch gut an Schreibübungen erinnern, allerdings fällt mir kein Buch ein, das wir gelesen haben. Ich bin mir fast sicher, dass es gar keines war.

### **5.2.5.3 Zu ihren bevorzugten Fernsehsendungen**

Bei der Frage „**Was schaust du dir im Fernseher am liebsten an?**“ merkte ich, dass Interviewpartnerin (A) weder verbal noch nonverbal reagierte. In diesem Moment hatte ich kurz Angst, dass sie das Interview abbrechen würde und so versuchte ich, die Frage zu vereinfachen und meinte: „**Welche Filme, Fernsehsendungen?**“ Nach kurzer Überlegung kam dann „*Hmm, Super RTL.*“

Immerhin wurde dadurch klar, dass es deutschsprachige (Kinder)Programme sind. Als sie daraufhin gefragt wurde, ob sie sich auch italienische Kanäle interessieren, verneinte sie mit „*Na.*“

Der Bursche bevorzugt ebenso deutsche Programme und

*„Manchmal Italienische, wenn etwas Interessantes ist, aber sonst nicht.“*

*„Was interessiert dich da?“*

*„Äh, Filme, oder manchmal Nachrichten.“*

Ladinisches Fernsehen wurde von keinem der beiden genannt. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass ladinischsprachige Fernsehbeiträge nur über den Rai-Sender Bozen ausgestrahlt werden. Täglich von 19.55 bis 20.00 Uhr gibt es Nachrichten und einmal in der Woche für eine halbe Stunde ladinische Beiträge aus Schule, Kultur und Wirtschaft.

## 5.2.6 Kontakte mit anderen Sprachen und Kulturen

Durch Begegnungen mit weiteren Sprachen kann sich ein Mensch sowohl der Verschiedenheit der sprachlichen Blicke auf die Welt, als auch der individuellen Möglichkeit, sich zu verständigen, bewusst werden.<sup>139</sup>

In diesem Zusammenhang sollte beleuchtet werden, ob die Zwölfjährigen bisher noch zusätzlichen Sprachen ausgesetzt waren.

### 5.2.6.1 Zur Mitnahme von Begriffen aus anderen Sprachen

Die Erkundung ob, wann und wie lange sie sich im Rahmen von Ferien oder Ausflügen für längere Zeit außerhalb ihrer Heimat aufgehalten haben, erschien mir an dieser Stelle angebracht, denn im Anschluss sollten sie nämlich darüber Auskunft geben, ob sie dabei unbewusst Ausdrücke aus Sprachen außer Deutsch, Italienisch, Ladinisch und Englisch mitgenommen haben.

Dieses Mitnehmen von Begriffen aus Fremdsprachen kann jedoch nicht nur durch Aufenthalte im Ausland, sondern auch in der Schule erfolgen. Sieht man sich die derzeit gängigen Schulbücher ladinischer Grundschulen an, werden immer wieder Verweise auf andere Sprachen gemacht, wie etwa Begrüßungs- und Abschiedsfloskeln oder die Ordnungszahlen von eins bis zehn.

Ich erhoffte, dass sich die Probanden vielleicht einige davon gemerkt haben und sie an dieser Stelle nennen können.

Franceschini spricht in diesem Zusammenhang von Randkompetenzen, die durch unregelmäßige Kontakte, durch *passives Ausgesetzt-Sein* oder durch *selbstverständliche soziale Anwesenheit* einer Sprache zustande kommen. Durch die Erstsprache und durch unterschiedliche Sprachvarietäten weiten sich diese mitgenommenen Sprachkenntnisse aus und werden mit bereits vorhandenem Wissen vernetzt. Dazu lässt sich ein sogenanntes *Zentrum Peripherie Modell* erstellen. Dieses ist nicht statisch sondern dynamisch und kann sich im Laufe des Lebens öfters verändern. Nicht nur lokal und zeitweise, sondern auch innerhalb eines Gesprächsbeitrages kann die

---

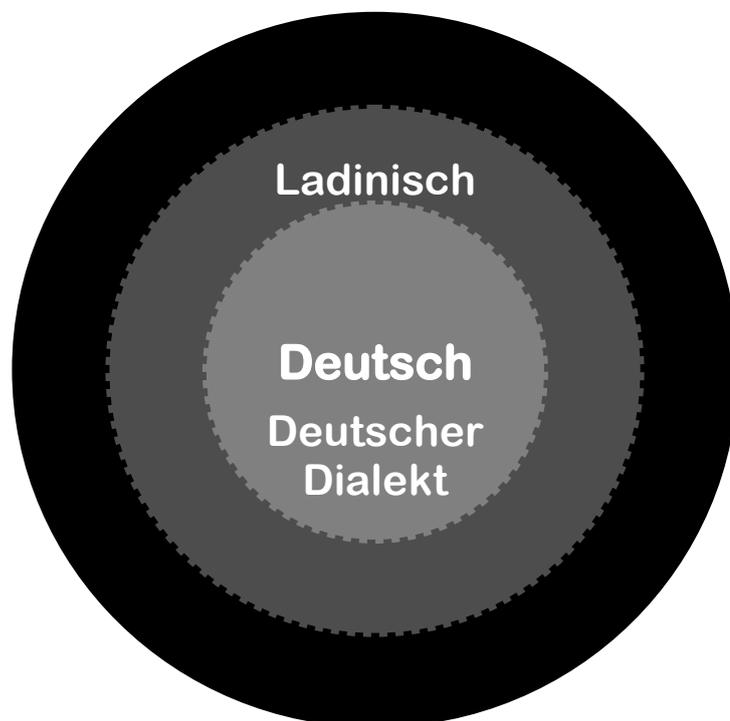
<sup>139</sup> vgl. Krumm: *Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre. Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen*. 2005. Seite 136.

dominante Sprache zugunsten einer anderen aus dem Zentrum verschwinden.<sup>140</sup>

In diesem Sinne wird nun versucht, ein solches Modell anzufertigen, welches auf den verwendeten Sprachen im Alltag meiner Diskurspartner basiert.

Interviewpartnerin (A) ist deutscher Muttersprache, allerdings verwendet sie in der mündlichen Kommunikation meistens ihren Dialekt. Deshalb stehen beide im Zentrum. Auf die Frage, welche Sprachen sie jeden Tag benutzt, antwortete sie: „*Deutsch und mit den Cousinen Ladinisch, wenn sie da sind.*“

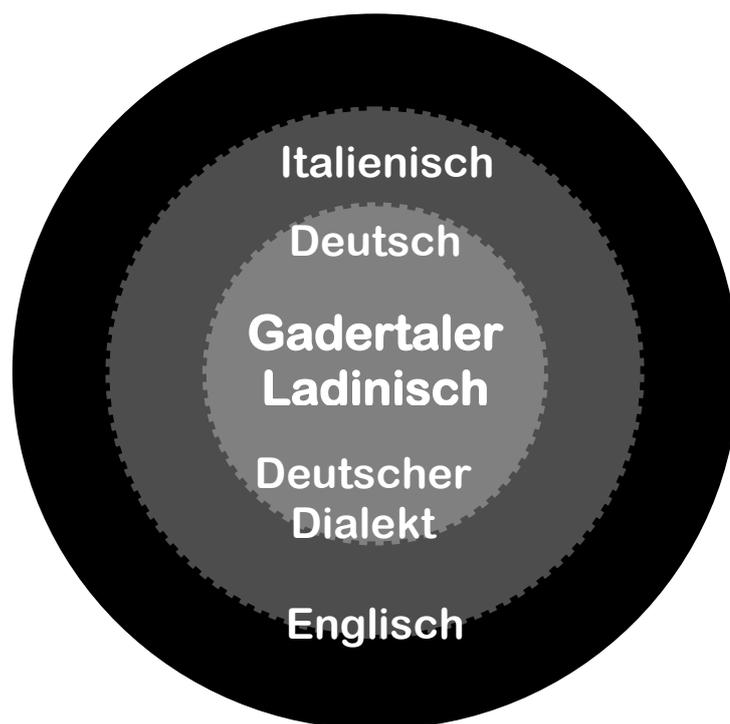
Da das nicht so oft der Fall ist, kommt das Ladinische auf der dunkelgrauen Zwischenstufe zwischen Zentrum und Peripherie zu liegen. Italienisch und Englisch erwähnte sie nicht und so wurden diese auch in das Modell nicht aufgenommen. Da sie angab, keine Wörter aus anderen Sprachen zu kennen, scheinen in der schwarz markierten Peripherie keine weiteren Einzelsprachen auf.



---

<sup>140</sup> vgl. Franceschini: *Sprachbiographien randständiger Sprecher*. 2001. Seite 111-114.

Bei Interviewpartner (B) nimmt seine Muttersprache, nämlich das Ladinische des oberen Gadertales, die zentrale Position ein. Daneben teilte er mit, im Umgang mit Freunden ebenfalls deutschen Dialekt zu verwenden, er erwähnte aber auch immer wieder Deutsch. So wird auch in diesem Fall zwischen der Standardsprache und der Dialektalform differenziert. Er verwendet ebenfalls Italienisch und in der Schule auch Englisch. Deshalb befindet sich diese Sprache schon an der Grenze zum Außenbereich. Konkrete Sprachen, die sich in der Peripherie befinden, gibt es auch bei ihm keine. Auf die Teilfrage, ob er denn vielleicht die Zahlen in anderen Sprachen kenne, bestätigte er „*Nein, in der Schule haben wir nur die römischen Zahlen gemacht.*“ Da es sich hierbei aber nicht um eine Sprache, sondern nur um eine spezielle Schreibweise handelt, wurde dieser Gedanke beim Erstellen des Modells außer Acht gelassen.



## 5.2.7 Ausblicke

Erste Ausblicke richteten sich auf die Relevanz ihrer sprachlichen Pluralität für ihr späteres Berufsleben. Sprachenvielfalt ist ja nicht nur eine Angelegenheit eines jeden Individuums sondern ebenfalls für die politische und wirtschaftliche Entwicklung von großer Bedeutung.<sup>141</sup>

Die beiden wurden gefragt, ob ihrer Ansicht nach Ladinisch eines Tages aussterben wird und ob auch sie etwas dazu beitragen, dem entgegenzuwirken. Sie sollten schildern, ob diese Minderheitensprache später ihren eigenen Kindern beigebracht werden soll.

Schließlich sollten sie noch verdeutlichen, welche Fremdsprachen sie im Laufe ihres Lebens noch lernen möchten.

### 5.2.7.1 Zur Relevanz ihrer Sprachen für ihre Zukunftsperspektiven

Die Schülerin versicherte, dass sie zwar noch nicht genau wisse, welche Oberschule sie besuchen werde, fest steht jedoch, dass sie den Beruf der „Kinagärtnerin“ ausüben möchte. Die Sprachen, die sie bisher beherrscht, sieht sie dabei als Bereicherung „*Weil, wenn die Kinder aus dem Ausland kommen, dass man vielleicht mit ihnen sprechen kann.*“

Sie geht also davon aus, dass Migrantenkinder vielleicht eine ihrer vier Sprachen beherrschen und sie mit ihnen daher interagieren und kommunizieren kann. In der Fachsprache wird das Sprachlernen für solche Zwecke *integrative Motivation* bezeichnet.<sup>142</sup>

Der Schüler interessiert sich nicht besonders für Plurilingualität und Sprachenvielfalt. Seine Interessen liegen, wie bereits durch seine bevorzugte Lektüre deutlich wurde, primär in der Landwirtschaft. Nach der Mittelschule möchte er die deutschsprachige Landwirtschaftsschule in Dietenheim in der Gemeinde Bruneck besuchen, um den Beruf des Landwirts zu erlernen.

Beim Besuch dieser Schule muss er sich dem deutschsprachigen Umfeld anpassen, wobei das sogenannte *Territorialprinzip* mit hereinspielt. Damit ist gemeint, dass sich die Bewohner innerhalb einer Sprachregion in den

---

<sup>141</sup> vgl. Oomen-Welke / Krumm: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht*. 2004. Seite 11.

<sup>142</sup> Boos-Nünning / Karakasoglu: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu*. 2005. Seite 236.

Bereichen Verwaltung, Gericht und der Schule den amtlichen Sprachen anpassen müssen.<sup>143</sup>

Er sagte aus, dass es für seinen Beruf relevant sei, Ladinisch zu können, Englisch jedoch weniger „*Weil äh, wenn man etwas kauft, ist es in der Nähe und man muss nicht weit gehen.*“

Bei dieser Antwort steht erneut der praktische Zweck im Vordergrund und es wird ein möglicher Grund ersichtlich, warum er es nicht für notwendig erachtet, Englisch zu lernen und sich überhaupt damit zu beschäftigen.

### **5.2.7.2 Zur Zukunft des Ladinischen**

Für Interviewpartner (B) ist Ladinisch bedeutsam, doch wie lange wird es dieses zusätzliche kommunikative Kapital, welches die ladinische Sprachminderheit verfügt, denn überhaupt noch geben?<sup>144</sup>

Interviewpartnerin (A) hatte darauf nicht sofort eine Antwort parat und nach längerem Grübeln hielt sie es schließlich für sinnvoll und meinte: „*Hmm, ja.*“

Da ich merkte, dass sie sich mit dieser Frage schwer tat, wurde ihre Antwort so stehen gelassen und nicht weiter nachgefragt.

Der Junge gab hingegen eine ausführlichere Antwort und in Bezug auf das Aussterben des Ladinischen vertrat den Standpunkt „*Äh, wenn man es gut erhält nicht, aber sonst kann es sein.*“

Bei dieser Formulierung wird erneut ein sprachlicher Fehler, der typisch für deutsch sprechende Gadertaler ist, nämlich die falsche Beugung des Verbs *erhalten* deutlich.

Doch nun wieder zurück zu den Minderheitensprachen. Ganz allgemein schreibt Cichon dazu, dass sich westeuropäische Länder immer mehr zum Existenzrecht von Minderheiten bekennen und sich für deren Erhalt einsetzen. Doch trotz verstärkter Förderung sind die meisten von ihnen und vor allem die sogenannten Eigengruppen, die nur auf sich selbst gestellt sind

---

<sup>143</sup> vgl. Brohy: *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg / Fribourg (Schweiz)*. 1992. Seite 44.

<sup>144</sup> vgl. Kremnitz: *Zu Status, Prestige und kommunikativem Wert von Sprachen*. 2002. Seite 127.

und nicht in einem anderen Staat Staatssprachen sind, heute existenziell bedroht.<sup>145</sup>

In den ladinischen Talschaften der Dolomiten lebte man lange Zeit von der Land- und Holzwirtschaft und später von der Holzschnitzerei. Geografisch gesprochen stellten diese Gebiete ein geschlossenes System dar, denn die Einwohner hatten wenig Kontakt zur Außenwelt und Außenstehende zeigten wenig Interesse an diesen Tälern. Dadurch blieb auch die ladinische Sprache lange Zeit frei von äußeren Einflüssen. Durch die Fertigstellung der Dolomitenstraße im Jahr 1909 entwickelte sich der Tourismus zu einem immer wichtiger werdenden Sektor. Der vermehrte Bau von Sesselliften machte die ladinischen Ortschaften zu immer bedeutungsvolleren Zentren für den Sommer-, aber besonders für den Wintertourismus.

Da die anfangs vorwiegend deutsch- und italienischsprachigen Gäste den Anspruch stellten, in ihrer Muttersprache zu kommunizieren, wurde der Einfluss dieser beiden Sprachen immer größer. Doch Gott sei Dank wurde die Gefahr der Überfremdung rechtzeitig erkannt und so hat man, mittels vermehrter Förderungen der ladinischen Sprache, Kultur und Tradition, einem Sprachtod entgegenzuwirken versucht.<sup>146</sup>

Man kann also sagen, dass die Ladinier in Südtirol heute zwar eine anerkannte Minorität sind, dennoch sind Kontakte mit anderen Volksgruppen auch mit Auswirkungen auf die Sprache verbunden.

Das Ladinische wird derzeit stark gefördert und trotz der sich aktuell breitmachenden *Germanisierungstendenz* in Gröden hofft man, dass diese Minderheitensprache auch in Zukunft noch lange Bestand haben wird.

---

<sup>145</sup> vgl. Cichon: *Unterschiedliche Traditionen des sozialen und politischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Europa*. 2008. Seite 23.

<sup>146</sup> vgl. Born: *Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit in den ladinischen Dolomitentälern. Ergebnisse einer soziolinguistischen Befragung*. 1992. Seite 18-19.

### 5.2.7.3 Zur Weitergabe des Ladinischen an die nächste Generation

Doch dafür ist es notwendig, diese rätoromanische Minderheitensprache von einer Generation an die Nächste weiterzugeben. Geschieht das nicht, geht nicht nur der Zugang zu Sprache, Literatur und Tradition verloren, sondern tritt auch der Sprachtod ein.<sup>147</sup>

Diesbezüglich sollten die Informanten nun Auskunft geben, ob ihre eigenen Kinder Ladinisch können sollen.

Interviewpartnerin (A) meinte dazu „Ja“. Als sie jedoch gefragt wurde, wer es ihnen lehren sollte, gab sie keine Antwort. So formulierte ich die Alternativfrage „**Die Eltern oder die Schule?**“ woraufhin sie mit „Beide“ antwortete.

Interviewpartner (B) brachte ebenfalls ein „Ja“ ein, schiebt diese Aufgabe jedoch ausschließlich den Eltern zu.

Zum Zeitpunkt der Befragung sind sich beide über die Weitergabe des Ladinischen an ihre Nachkommen einig. Wie und durch wen dies erfolgen soll, darüber herrscht unter ihnen jedoch Uneinigkeit.

Es wäre reizvoll, sie im Erwachsenenalter noch einmal darauf anzusprechen und ihre späteren Antworten mit diesen zu vergleichen.

Obwohl es sich bei den beiden Kindern nicht um Migranten handelt, belegen beide die Behauptung, dass ein erheblicher Teil der Migranten noch nach zwei und mehr Generationen nach ihrer Einwanderung Interesse hat, die Sprache der Eltern und der Großeltern als Teil des kulturellen Kapitals an die nächste Generation weiterzugeben.<sup>148</sup>

Durch welche weiteren Sprachen die Kinder ihr eigenes *sprachliches Kapital* im Laufe ihres Lebens noch erweitern möchten, darauf zielte die nächste Frage ab.

---

<sup>147</sup> vgl. Brizic: *Ein neues Modell auf interdisziplinärer Basis: das Sprachkapitalmodell*. 2006. Seite 180.

<sup>148</sup> vgl. Boos-Nünning / Karakasoglu: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu*. 2005. Seite 220.

#### 5.2.7.4 Zur Erweiterung ihres eigenen sprachlichen Kapitals

Der Schriftsteller François Cheng schrieb einmal, dass das Lernen von Sprachen mehr als eine bloße Angelegenheit des Gedächtnisses ist, sondern es auch darum geht, den eigenen Körper, Geist und die gesamten Fähigkeiten des Verstehens und der Imagination zu mobilisieren. Man lernt nämlich nicht nur ein Zusammenspiel von Wörtern und Regeln, sondern eine Art und Weise zu fühlen, wahrzunehmen, nachzudenken, zu fluchen, zu beten und schließlich zu sein.<sup>149</sup>

Da sich beide Kinder nicht sonderlich für Sprachen interessieren, waren meine Erwartungen an die Bereitschaft, noch weitere dazuzulernen, relativ gering.

Das Mädchen versicherte: „*Weiß nicht*“, der Junge allerdings meinte nach einer kurzen Bedenkzeit schließlich: „*Äh, Spanisch.*“ Diese Idee kam für mich überraschend und so fragte ich erneut „***Spanisch?***“ Woraufhin er seine Meinungsäußerung noch einmal bestätigte.

In diesem Moment zeigte sich in der Praxis sehr deutlich das, was Tophinke bereits festgestellt hat, nämlich dass eine sprachbiografische Schilderung in ihrem Verlauf offen ist, da die Reaktionen des Zuhörers von vornherein nicht immer kalkulierbar sind.<sup>150</sup>

Bei der Nachfrage, warum es denn ausgerechnet Spanisch sei, brachte er schließlich mit einem Schmunzeln im Gesicht die Bemerkung „*Bo, einfach so, weil es hetzig ist, zu reden*“ an.

Es ist jedoch nicht klar geworden, wie er dazu kam und / oder wodurch er darin beeinflusst wurde. Vielleicht war es ja einfach eine spontane Idee.

Primär ist es jedoch die spanische Aussprache, die ihm lustig erscheint, ihn am meisten fasziniert und ihn motiviert, diese Sprache zu lernen.

Umso mehr Sprachen ein Mensch beherrscht, desto mobiler und flexibler kann er sich auf dem Erdboden bewegen. In diesem Sinne möchte ich diesen Interviewblock mit dem Philosophen Ludwig Wittgenstein abschließen, der behauptet hat: *Die Grenzen deiner Sprache sind die Grenzen deiner Welt.*

---

<sup>149</sup> vgl. Hu: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive*. 2006. Seite 193.

<sup>150</sup> vgl. Tophinke: *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht*. 2002. Seite 11.

## 5.2.8 Mehrsprachigkeit anhand kleiner Übersetzungsversuche

Anschließend sollte es um die ladinische Varietät des Grödner- und des oberen Gadertales gehen, es sollte aber auch erläutert werden, was man unter dem *Ladin Standard (LS)* beziehungsweise unter dem *Ladin Dolomitan* versteht und wie die Befragten diesem Projekt gegenüberstehen.

Im Anschluss daran folgte noch eine kleine Übung, in der gezeigt werden sollte, inwieweit die Kinder in der Lage sind, ausgewählte Begriffe den jeweiligen Sprachen zuzuordnen.

### 5.2.8.1 Zu ihrem Verständnis anderer ladinischer Varietäten

Im Gadertal gibt es, wie bereits zu Beginn dieser Arbeit angedeutet, zwei ladinische Varietäten, nämlich Ennebergisch im unteren Gadertal und Gadertalisch im oberen Gadertal. Die Sprachunterschiede in diesen Gebieten sind beträchtlich, sodass in manchen Fällen die Verstehbarkeit beeinträchtigt wird. Allerdings zeichnen sich die Dialekte durch eine starke Sprachloyalität ihrer Sprecher zu diesen (Mikro) Varietäten aus.<sup>151</sup>

In *Sprachkulturen in Europa, einem internationalen Handbuch*, ist zu lesen, dass das Ladinische in Gröden und im oberen Gadertal besonders schwer verständlich ist, da hier häufig Vokalausfälle und Konsonantenhäufungen festzustellen sind.<sup>152</sup>

Diesbezüglich bestätigen beide Kinder, dass sie andere ladinische Varietäten verstehen. Der Junge differenzierte dabei seine Antwort indem er sagte: „*Ja, etwas schon und etwas nicht, je nachdem.*“

Im Großen und Ganzen ist es für einen Ladiner tatsächlich nicht schwer, andere ladinische Idiome zu verstehen. Sicherlich werden dabei vielleicht nicht alle einzelnen Begriffe erfasst, doch für das Globalverständnis ist dies ja auch nicht unbedingt erforderlich. Das Sprechtempo und die Aussprache eines Sprechers sind ebenfalls entscheidend dafür, ob er von Leuten mit einer anderen ladinischen Varietät sehr oder weniger gut verstanden wird.

---

<sup>151</sup> vgl. Tanzmeister: *Sprachpolitik, Sprachplanung und lexikalische Normierung des Ladinischen*. 2008. Seite 341.

<sup>152</sup> vgl. Bauer: *Ladin. Dolomitenladinisch, Zentralladinisch, Rätoromanisch*. 2002. Seite 149.

### 5.2.8.2 Zu ihren Ansichten über das Ladin Standard

Allerdings könnten Schwierigkeiten bei der Lektüre und der Abfassung ladinischer Texte in den unterschiedlichen Talidiomen durch die Schaffung einer einheitlichen Schriftsprache für alle Dolomitentäler eliminiert werden.

Erste Forderungen diesbezüglich wurden bereits nach dem 2. Weltkrieg laut. Zum einen sah man die teilweise sehr großen sprachlichen Unterschiede der einzelnen Täler, zum anderen wollte man das ladinische Vokabular modernisieren und einer abnehmenden Ladinischkompetenz entgegenwirken. Die ladinischen Kulturinstitute entschieden sich dabei, nicht eine der bereits bestehende Talvarietät durchzusetzen, sondern eine überlokale gesamtladinische Mischsprache, das *Ladin Standard (LS)* oder auch *Ladin Dolomitan* genannt, ins Leben zu rufen.<sup>153</sup>

Während der Terminus *Ladin Dolomitan* die geografische Position betont und dadurch eine bessere Abgrenzung von den rätomanischen Idiomen im Friaul und in Graubünden ersichtlich wird, bezieht sich *Ladin Standard* auf die formale und funktionale Natur einer einheitlichen Schriftsprache.<sup>154</sup>

Obwohl Craffonara die Bezeichnung *Ladin Standard* weder als opportun, noch als adäquat und schon gar keiner Einheitssprache entsprechend einstuft<sup>155</sup>, werden heute beide Bezeichnungen synonym verwendet.<sup>156</sup>

Ich erkundigte mich bei mehreren Erwachsenen ladinischer Muttersprache nach dem Unterschied zwischen den beiden Ausdrücken, doch niemand konnte mir einen nennen.

Diese neue Sprachform sollte, wie gesagt, eine überregionale Schreib-, Lese- und Verwaltungssprache sein, welche die bereits bestehenden schriftdialektalen Idiome nicht ersetzen, sondern ergänzen soll.

Valentini meint mit *Autoidentifikation*, dass sich alle Dolomitenladiner darin wiedererkennen sollten, ohne jedoch die eigene Sprachidentität und die eigenen Traditionen aufgeben zu müssen.<sup>157</sup>

---

<sup>153</sup> vgl. Tanzmeister: *Sprachpolitik, Sprachplanung und lexikalische Normierung des Ladinischen*. 2008. Seite 340-357.

<sup>154</sup> vgl. Valentini, Erwin: *Ladin Standard. N lingaz scrit unitar per i ladins dles Dolomites*. SPELL, Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn 2002. Seite 5.

<sup>155</sup> vgl. Tanzmeister: *Sprachpolitik, Sprachplanung und lexikalische Normierung des Ladinischen*. 2008. Seite 343.

<sup>156</sup> vgl. Valentini: *Ladin Standard. N lingaz scrit unitar per i ladins dles Dolomites*. 2002. Seite 5.

<sup>157</sup> vgl. ebenda Seite 10.

Im Jahr 1988 beauftragte das ladinische Kulturinstitut den Schweizer Sprachwissenschaftler Heinrich Schmid, Richtlinien für den Aufbau einer gemeinsamen Schriftsprache aller Dolomitenladiner, nach dem Modell des *Rumantsch Grischun*<sup>158</sup>, auszuarbeiten.

Dabei sollten sich solche Formen durchsetzen, die in verschiedenen Varietäten ähnlich oder ident sind. Ebenso sollten leichte Verständlichkeit, Transparenz und Originalität berücksichtigt werden.<sup>159</sup>

Die neu geschaffene Einrichtung *SPELL (Servisc de Planificazion y Elaborazion dl Lingaz Ladin)* sollte für die ladinische Sprache eine positive Zukunftsperspektive schaffen. Normierung und Ausbau der ladinischen Sprache gehören dabei zu ihren zentralen Aufgaben. So erschien 2001 die erste einheitliche Grammatik, die *Gramatica dl Ladin Standard* und ein Jahr später kam das Grundwörterbuch in der Standardform *Dizionar dl Ladin Standard* heraus, welches konsequent Verweise auf die jeweiligen Talidiome sowie zum Deutschen und zum Italienischen enthält.<sup>160</sup>

Der Großteil des Schriftverkehrs verläuft bis heute noch in den Varietäten des jeweiligen Tales. Diese neue Gemeinsprache diente bisher nur als Modell und lässt Sprachveränderungen und Verbesserungen jederzeit zu.

Da sie laut eines Beschlusses der Südtiroler Landesregierung aus dem Jahr 2003 nicht offiziell anerkannt ist<sup>161</sup>, ist es verständlich, dass bei den Ladinern ihr gegenüber Ablehnung und Unentschlossenheit überwiegen.<sup>162</sup>

Vor allem in Gröden wurde sie als Bedrohung der eigenen Varietät gesehen, was dazu führte, dass sie diese als Einheitssprache vorschlugen.<sup>163</sup>

---

<sup>158</sup> Beim *Rumantsch Grischun* handelt es sich um eine von Heinrich Schmid vorgeschlagene und künstlich geschaffene bündnerromanische Koiné. Diese Gemeinsprache dient als überregionale Schriftform, ersetzt aber nicht die regionalen Schriftsprachen Surselvisch, Sutselvisch, Surmeirisch, Ober- und Unterengadinisch. vgl. Schmid, Heinrich: *Richtlinien für die Gestaltung einer gesamtbündnerromanischen Schriftsprache Rumantsch Grischun*. Separat or da las Annalas de la Societad retoromantscha, Annada CII 1989. Seite 5-9.

<sup>159</sup> vgl. Chiochetti, Nadia: *SPELL - Servisc de Planificazion y Elaborazion dl Lingaz Ladin* in Chiorboli, Jean (Hg.): *La gestion du territoire linguistique*. Corti Università di Corsica 1995. Seite 89-92.

<sup>160</sup> vgl. Tanzmeister: *Sprachpolitik, Sprachplanung und lexikalische Normierung des Ladinischen*. 2008. Seite 343-344.

<sup>161</sup> [http://www.noeles.info/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=76](http://www.noeles.info/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=76) (23.06.2010)

<sup>162</sup> vgl. Tanzmeister: *Sprachpolitik, Sprachplanung und lexikalische Normierung des Ladinischen*. 2008. Seite 345.

<sup>163</sup> vgl. Aquila Dell', Vittorio / Iannàccaro Gabriele: *Ladino scritto e ladin dolomitan* in *Survey Ladins. Usi linguistici nelle valli ladine*. Autonome Provinz Bozen Südtirol 2006. Seite 121-125.

Tanzmeister merkt an, dass das *Ladin Standard* nicht nur wenn es von allen Ladinern angenommen würde, sondern auch wenn die Provinz Bozen das Projekt unterstützen und ihm vermehrt unter die Arme greifen würde, zusätzlich an Prestige gewinnen könnte.<sup>164</sup>

Bereits bei der Konstruktion der Frage, wie die Befragten zu dieser Koiné aller Dolomitenladiner stehen, war ich mir bewusst, dass sie vielleicht zu schwierig sein könnte. Einen Versuch war sie dennoch wert.

Dialogpartnerin (A) meinte zunächst: „*Ja ... eigentlich schon*“, versicherte dann aber:

„*Ja, nicht so.*“

„***Warum nicht?***“

„*Weil jeder soll seine eigene Sprache haben.*“

Diese Antwort zeigt, dass sie sich über die Funktion des *Ladin Standard* nicht ganz im Klaren ist, denn neben der einheitlichen Schrift- und Lesesprache sollen die jeweiligen Talidiome ja auch weiterhin Bestand haben.

Dialogpartner (B) vertritt hingegen den Standpunkt: „*Ja, das wäre schon wichtig, denn dann könnte man sie besser verstehen.*“

Auch er bezieht sich auf das Sprechen und Verstehen, nicht jedoch auf das Lesen und Schreiben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ihnen das *Ladin Standard* zwar bekannt, ihr Wissen darüber jedoch noch ungenau und lückenhaft ist.

Inwieweit diese Gesamtsprache in der Mittelschule vermittelt wird, ging aus der Diskussion nicht hervor.

### **5.2.8.3 Zur Verwendung ladinischer Begriffe beim Sprechen**

Um den Lesern dieser Arbeit einen kleinen Einblick in den mündlichen Gebrauch des Gadertalischen und des Grödnerischen zu geben, und um den mündlichen Wortwechsel etwas aufzulockern, sollten die Informanten vorgegebene deutschsprachige Begriffe in ihre jeweilige ladinische Varietät

---

<sup>164</sup> vgl. Tanzmeister: *Sprachpolitik, Sprachplanung und lexikalische Normierung des Ladinischen*. 2008. Seite 348.

übersetzten, und zwar so, wie sie diese in der alltäglichen Kommunikation einsetzen.

Die deutschen Wörter wurden ganz bewusst ausgewählt. Einige unterscheiden sich in beiden Varietäten, für andere gibt es zwar eine eigene ladinische Bezeichnung, allerdings findet diese beim Sprechen zumeist nicht Verwendung. Auf den folgenden Seiten wird weiters gezeigt, inwieweit sich die Ausdrücke, wie sie im *Dizionar dl Ladin Standard* vorgeschlagen werden, von den beiden Varietäten unterscheiden und ob diese vielleicht sogar von den beiden Kindern beim Sprechen verwendet werden.

Dafür habe ich für die beiden Schüler zehn Kärtchen mit je einem Wort vorbereitet, unter das sie dann das entsprechende auf Ladinisch hinschreiben sollten.

Auf die Verwendung der ladinischen Wörter basierend, lassen sich die ausgewählten Wörter drei Gruppen zuordnen.

a) Beide Probanden benutzen im Ladinischen dieselbe Vokabel

<b>Standarddeutsch</b>	<b>Grödnerisch</b>	<b>Gadertalisch</b>	<b>Ladin Standard</b>
Schule	scola	scora	scola
Traktor	tractor	tractor	tratour

<b>Interviewpartnerin (A) Gröden</b>	<b>Interviewpartner (B) Gadertal</b>
<i>Scola</i>	<i>Scola</i>
<i>Traktor</i>	<i>Traktor</i>

Für *Schule* verwenden beide dasselbe Gesprächswort, nämlich *Scola*, obwohl für das Gadertal ein eigenes, nämlich *scora* vorgesehen ist. *Scola* entspricht jedoch auch dem *Ladin Standard*, müsste dann jedoch kleingeschrieben werden.

Für *Traktor* benutzten beide das Standarddeutsche Wort *Traktor*. Dies wird durch die Großschreibung und den Buchstaben *k*, der im Ladinischen nicht verwendet wird, deutlich. Die Form *tratour*, wie sie das Dolomitenladinisches vorschreibt, entspricht keiner ihrer beiden Varietäten.

b) Beide Probanden verwenden unterschiedliche Wörter

<b>Standarddeutsch</b>	<b>Grödnerisch</b>	<b>Gadertalisch</b>	<b>Ladin Standard</b>
Drucker	stampanta	stampanta	stampanta
Tomate	paradais, pomodor	pomodoro	pomodor
Zitrone	limon, zitrona	limone	limon

<b>Interviewpartnerin (A) Gröden</b>	<b>Interviewpartner (B) Gadertal</b>
<i>Drucker</i>	<i>stampante</i>
<i>Tomate</i>	<i>Pomodoro</i>
<i>zitrone</i>	<i>Zitrone, Limone</i>

Born behauptet, dass der lexikalische Einfluss deutscher und italienischer Wörter besonders in der Alltagssprache zu verspüren ist und obwohl es im Ladinischen eigene Begriffe gibt, sind diese oft nur auf Deutsch oder Italienisch bekannt.<sup>165</sup> Die zweite Wortgruppe liefert dafür eine Reihe von Musterfällen.

Interviewpartnerin (A) verwendet im Ladinischen Termini aus der deutschen Sprache.

Interviewpartner (B) hingegen verwendet Italienische, die bis auf *stampante*, mit der Varietät des oberen Gadertales übereinstimmen.

Auffällig ist, dass die Groß- und Kleinschreibung der beiden erneut durcheinandergeht.

Außerdem lässt sich erkennen, dass sich in diesen Fällen das *Ladin Standard* zumeist ans Grödnerische und nur selten ans Gadertalische anlehnt. Bei *stampanta* deckt es sich jedoch mit beiden Talidiomen.

<sup>165</sup> vgl. Born, Joachim: *Mehrsprachigkeit in Südtirol: Zur lexikalischen Beeinflussung des Ladinischen durch Germanismen* in Mattheier, Klaus J. (Hg.): *Ein Europa – viele Sprachen. Kongressbeiträge zur 21. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL* Peter Lang Verlag Frankfurt am Main 1991. Seite 172.

c) Beide verwenden Vokabeln aus ihrer jeweiligen Varietät

Standarddeutsch	Grödnerisch	Gadertalisch	Ladin Standard
Rucksack	flucion, rucsoch	rucsoch, ronz sacados, flociun,	flocion
Löffel	sciadon	cazü	cazuel
neun	nuef	nü	nuef
Mütze	cazina	ciüria	cazina
danke	de gra	dilan	dilan

Interviewpartnerin (A) Gröden	Interviewpartner (B) Gadertal
<i>Rucksock</i>	<i>Ruksack</i>
<i>Scadon</i>	<i>cazü</i>
<i>nuëf</i>	<i>nü</i>
<i>Kazina</i>	<i>Ciüria</i>
<i>Dëgra</i>	<i>Giulan</i>

Bei *Rucksack* lässt sich bei beiden erneut eine Anlehnung an die deutsche Schreibung feststellen, wobei sie diese der ladinischen Aussprache anzupassen versuchen. Vorgeschriebene Ausdrücke wie *flucion*, *flociun*, *flocion*, *ronz* und *sacados* verwendet keiner der beiden.

Die anderen vier Beispiele stimmen mit ihrer jeweiligen Varietät überein und sind mehr oder weniger auch in der Schreibung korrekt. Ausnahmen bilden beim Burschen *Ciüra* und *Giulan*, welche kleingeschrieben werden müssen, und beim Mädchen *Scadon* (wurde großgeschrieben und das *i* fehlt), *nuëf* (ohne *ë*), *Kazina* (wurde ebenfalls großgeschrieben und mit deutschem *k*) und *Dëgra* (wurde großgeschrieben, mit ladinischem *ë* und zusammen).

Bei *neun* und *Mütze* entspricht der Ausdruck aus dem *Ladin Dolomitan* der Varietät des Grödner- und bei *danke* jener des Gadertales.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass sich das *Ladin Dolomitan* an unterschiedliche Talidiome anlehnt.

Weiters fällt auf, dass die Informanten beim Sprechen häufig nicht Begriffe aus ihrer Varietät und schon gar nicht aus dem einheitlichen Ladinisch,

sondern aus anderen Sprachen benutzen. Während der Gadertaler häufig den italienischen Begriff verwendet, gebraucht die Grödnerin den standarddeutschen und versucht, ihn an die ladinische Schreibung anzupassen. Dadurch wird die von Verra festgestellte *Germanisierungstendenz* in Gröden noch einmal durch Beobachtungen aus der Praxis bestätigt.

#### **5.2.8.4 Zu Multilingualismus am Beispiel ausgewählter Begriffe**

Für die nächste kleine Übung wurden drei Termini gewählt, welche die Interviewten mindestens einer der ihnen bekannten Sprachen und Varietäten zuordnen und deren Bedeutung herausfinden sollten.

Laut *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* bilden alle Sprachen gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.<sup>166</sup>

Es ging also darum, ausfindig zu machen, ob die beiden ihre Sprachen und Dialekte nicht nur isoliert sehen, sondern inwieweit sie sich einen Überblick über ihre Sprachenvielfalt verschaffen können.

Da ich bisher noch keine Erfahrungen mit solchen sprachübergreifenden Fragestellungen gemacht habe, war es bei der Formulierung der Frage schwer einzuschätzen, wie die beiden Heranwachsenden darauf reagieren würden.

So fertigte ich erneut Kärtchen an und um die Kinder so wenig wie möglich zu beeinflussen, verwendete ich für die Wörter durchgehend Großbuchstaben.

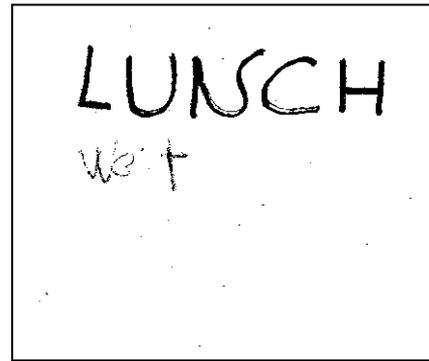
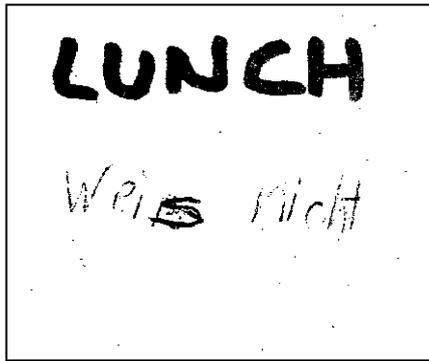
Die Kärtchen wurden den beiden vorgelegt, jedoch nicht vorlesen, da sie aus der Aussprache bereits erahnen hätten können, um welche Sprache(n) es sich handeln könnte.

Um die nun folgenden Analysen besser nachvollziehen können, wurden die einzelnen Kärtchen eingescannt.

Links befinden sich jene der Partnerin (A) und rechts jene von Partner (B).

---

<sup>166</sup> vgl. Krumm: *Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre. Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen*. 2005. Seite 135.



Beim ersten Beispiel fällt sofort auf, dass *lunch*, als englische Vokabel für *Mittagessen*, beiden unbekannt ist.

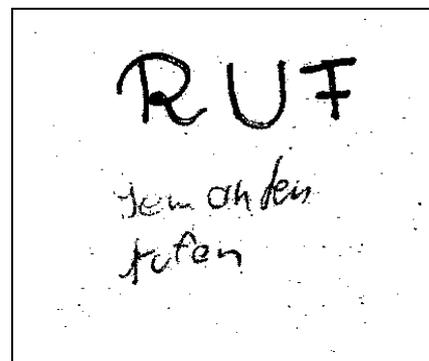
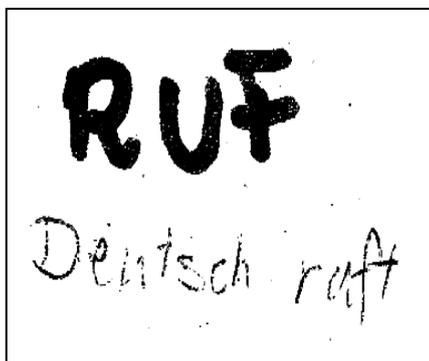
Der Gadertaler erkennt es zwar als Wort aus seiner ladinischen Varietät, verwechselt das Adjektiv *lunch* in der Bedeutung von *lang*, *länglich* jedoch mit dem Adverb *lunc* welches übersetzt so viel wie *weit*, *weit entfernt*, *weit weg* bedeutet.

Die Grödnerin erkannte, wie zu erwarten war, darin keine ladinische Varietät und schreibt daher *weis nicht* darunter.

Im Grödnerischen sowie im Dolomitenladinischen wird für *lang* nämlich *lonch* verwendet.

In der abschließenden Reflexion über das geführte Interview brachte die Schülerin noch einmal zum Ausdruck, dass ihr dieses Wort tatsächlich Kopfzerbrechen bereitet habe, denn auf die Frage, ob sie die Interviewfragen leicht oder schwierig empfunden hat, meinte sie:

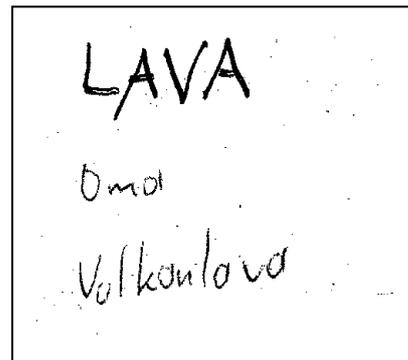
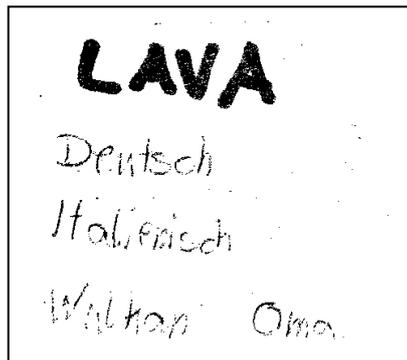
„Manchmal ein bisschen schwierig.“  
„**Zum Beispiel?**“  
„Dieses Wort da“ (gemeint ist LUNCH).



Dass beide die Vokabel *RUF* als deutsches Substantiv kennen, machten sie dadurch deutlich, indem sie die deutsche Verbform *rufen* andeuteten.

Das Mädel hätte noch die Varietät des Grödnertales, die sich mit dem *Ladin Standard* deckt, nämlich in der Bedeutung von *Fluss* beziehungsweise *Bach* erkennen können.

Im Gadertal wird der Bach hingegen als *rü*, oder *rüs* bezeichnet, daher ist es auch nachvollziehbar, dass der Junge nur eine Bedeutung erkannt hat.



Das letzte Wort *LAVA* erinnerte beide an die *Lava des Vulkans*.

In Gröden wird mit *lava* außerdem die Großmutter bezeichnet. Das hat Interviewpartnerin (A) erkannt, indem sie *Oma* hinschrieb.

Ich habe mir erwartet, dass Interviewpartner (B) das ebenfalls herausfinden könnte, denn *lava* und *la* werden häufig als Paradebeispiele zur Unterscheidung dieser beiden ladinischen Varietäten herangezogen.

Die italienische Verbform, nämlich die 3. Person Singular Präsens Indikativ Aktiv von *lavare* (*waschen*), hat nur sie erkannt und daher *Italienisch* aufs Kärtchen geschrieben.

Dass es sich bei dieser Form ebenfalls um ein finites Verb aus dem Ladinischen, nämlich um die 3. Person Singular Präsens Indikativ Aktiv der Infinitivform *lavé*, ebenfalls in der Bedeutung von *waschen*, handelt, fiel den beiden Kindern nicht auf und auch mir wurde diese Bedeutung erst bei der Auswertung dieser Übung klar.

## 5.2.9 Sprachenporträt

Als Nächstes wurden die Schulkinder noch ein letztes Mal aufgefordert, verstärkt über ihre Sprachen nachzudenken und dabei ihr eigenes Sprachenporträt zu erstellen.<sup>167</sup>

Dafür bekamen sie eine Silhouette vorgelegt, die ihrem jeweiligen Geschlecht entspricht und in die sie dann ganz nach Belieben ihre Sprachen farbig einzeichnen sollten. Als Orientierungshilfe für den Betrachter wurde unterhalb der Figuren eine kleine Legende angefertigt, in der neben kurzen Angaben zur Person, angegeben wurde, welche Farbe für welche Sprache gewählt wurde.

Diese Tabelle ermöglichte ihnen, nicht nur die vier Einzelsprachen, sondern auch Varietäten oder weitere Fremdsprachen, die sie noch lernen möchten, einzuzeichnen.

Zudem stellte ich ihnen elf Holzfarben (gelb, orange, rot, rosa, lila, hellgrün, olivgrün, dunkelgrün, dunkelblau, braun und schwarz) zur Verfügung, aus denen sie so viele auswählen konnten, wie sie benötigten.

Bei der Auswahl dieser Farben war mir wichtig, dass mindestens ein Rot-, ein Blau- und ein Grünton darunter waren. Die Restlichen suchte ich einen Tag vor dem ersten Treffen zusammen und nahm dabei jene, die mir gerade zur Verfügung standen.

Die Spalte *Art der Sprachen* wäre für Begriffe wie *Muttersprache*, *Zweitsprache* oder *Fremdsprache* gedacht gewesen. Während Gesprächspartnerin (A) hier *Dialekt* und *Hochdeutsch* hinschrieb, ließ sie der männliche Partner leer.

Durch das Ausmalen dieses Sprachenporträts erhoffte ich mir, noch weitere Einstellungen zu ihren Sprachen herauslesen zu können, die während der Unterhaltung, aus welchen Gründen auch immer, nicht angesprochen wurden.

Obwohl die beiden dabei nichts beantworten mussten, können durch diese indirekte Kontrollfrage mehrere ihrer Blickwinkel auf Widersprüche hin untersucht werden.

---

<sup>167</sup> vgl. Krumm / Jenkins (Hg.): *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. 2001. Seite 98.

So behaupteten zum Beispiel beide, dass sie immer in jener Sprache denken, wobei die *koordinierte Mehrsprachigkeit* auf sie zutreffen würde.

Während die Gesprächsteilnehmerin im Kopf größtenteils mit der Farbe orange ihren deutschen Dialekt und in der rechten Kopfseite einen kleinen Teil schwarz für Ladinisch skizzierte, malte der Gesprächsteilnehmer den gesamten Kopf hinunter bis zum Hals mit Rot, das er für Deutsch wählte, aus. Somit könnte angenommen werden, dass auf beide die *subordinierte Mehrsprachigkeit* zutrifft, da sie in einer beziehungsweise zwei Sprachen denken und in die jeweils anderen übersetzen. Es ist jedoch nicht möglich eindeutig zu begründen, warum hier in beiden Fällen ein Widerspruch herrscht. Vielleicht war die Formulierung der Fragestellung „*In welchen Sprachen denkst du?*“ für die Zwölfjährigen nicht klar genug. Möglicherweise hätte die Frage „*Wenn du eine Idee hast, in welcher Sprache fällt dir diese dann ein?*“<sup>168</sup> zu anderen Aussagen und zu einer Übereinstimmung mit ihren Sprachporträts geführt. Weitere denkbare Vermutungen dazu lassen sich anhand der Beobachtungen anstellen, die ich während dieser Übung gemacht habe. Bei beiden fiel nämlich auf, dass sie nicht lange über die Auswahl der Farben nachdachten, sondern sie in der Reihenfolge auswählten, in der ich sie ihnen ganz spontan und ohne irgendwelche Absicht vorgelegt hatte.

Interviewpartnerin (A) begründete ihre Farbwahl anschließend mit „*Hmm, so*“ und machte dadurch deutlich, dass sie dies durch Zufall tat.

Beim Interviewpartner fiel mir auf, dass er unruhiger und nervöser wurde und ich sah ihm an, dass er gerne zum Ende des Interviews gekommen wäre. Interessant erschien mir, dass er beim Anmalen mit dem Kopf begann, dann zum Oberkörper und zu den Armen und Händen überging und schließlich zum Unterkörper und zu den Füßen kam. Da dann jedoch im Männchen noch Stellen weiß blieben, griff er erneut zur roten Farbe für Deutsch und zu Olivgrün, das er für Ladinisch wählte und färbte die weißen Partien schließlich noch aus.

---

<sup>168</sup> vgl. Koliander-Bayer: *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. 1998. Seite 138.

In der abschließenden Reflexion sagte er, dass er sich beim Ausmalen schwer getan habe, denn „... es ist ein bisschen schwierig, die Teile zu schätzen.“

Sie hingegen begann mit dem Ausmalen bei den Füßen, dann färbte sie die Mittelpartien und schließlich den Kopf ein.

Während Partner (B) sein Porträt ausmalte, lag es mir auf der Zunge, ihn darauf aufmerksam zu machen, dass er auch seinen deutschen Dialekt einzeichnen könne. Ganz bewusst hielt ich mich jedoch zurück, denn ich wollte ihn nicht beeinflussen.

Partnerin (A) hingegen unterschied von sich aus zwischen Dialekt und Hochdeutsch und wählte dafür die Farben orange und braun.

Bei den fertigen Sprachenporträts fällt auf, dass der Bursche Italienisch im rechten und im halben linken Bein eingezeichnet hat, während das Mädchen dies nur in einen kleinen Teil des rechten Oberkörpers und des rechten Armes tat. Diese Auffälligkeit deckt sich erneut mit der bereits mehrfach angeschnittenen Tatsache, dass sich im Gadertal heute mehr eine italienischsprachige, in Gröden hingegen mehr eine deutschsprachige Tendenz breitmacht.

Bei ihm nimmt seine Muttersprache Ladinisch deutlich den meisten Platz im Männchen ein.

Beide haben ihre Muttersprache, die gleichzeitig auch die in ihrer Lebenswelt dominierende Sprache ist, in den Armen, den Werkzeugen des menschlichen Körpers und nahe am Herzen eingezeichnet.

In der Analyse von Sprachenporträts mehrerer Migrantenkinder zeigt Krumm, dass die letzte Behauptung generell auf Mädchen zutrifft.<sup>169</sup> Ein Grund dafür könnte laut Oomen Welke und Krumm darin bestehen, dass die Befragten damit eine Gefahr ihrer Erstsprache und ihrer eigenen Biografie zum Ausdruck bringen wollen.<sup>170</sup>

---

<sup>169</sup> vgl. Krumm / Jenkins (Hg.): *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm.* 2001. Seite 82.

<sup>170</sup> vgl. Oomen-Welke / Krumm: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht.* 2004. Seite 11.

Inwieweit sich diese These bei den Probanden bewahrheitet, kann nicht belegt werden, ich kann mir jedoch nicht vorstellen, warum das bei ihnen der Fall sein sollte.

Krumm stellt weiters fest, dass Englisch als Reisesprache häufig in die Füße rutscht.<sup>171</sup> Bei Informant (B) trifft das zu, denn mit Orange, der Farbe für Englisch, die man seiner Ansicht nach braucht, wenn man reist, markierte er außer den beiden Füßen nichts.

Informantin (A) hingegen strich Beine und Füße ebenso Orange, die sie jedoch für ihren deutschen Dialekt wählte, an. Englisch zeichnete sie in einem kleinen Bereich im Oberkörper ein griff dabei zu dem dunkelgrünen Farbstift.

Es steht also fest, dass nicht nur jeder Sprechakt, sondern auch ein ausgemaltes Sprachenporträt ein Akt der Selbstdarstellung eines jeden Sprechers darstellt.<sup>172</sup>

Solche Porträts geben nicht nur *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*<sup>173</sup> wieder, sondern sind auch eine große sprachliche und kulturelle Bereicherung.<sup>174</sup>

Bei der Interpretation muss jedoch vorsichtig vorgegangen werden, denn es ist nicht immer möglich, eindeutige Schlüsse daraus zu ziehen.

---

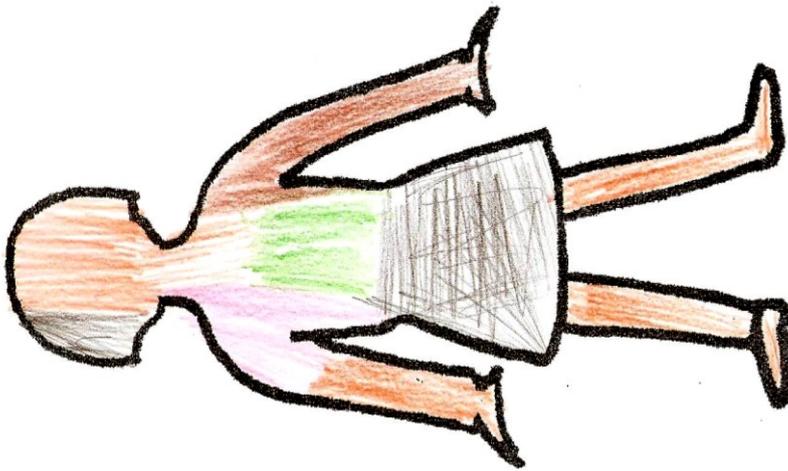
<sup>171</sup> vgl. Oomen-Welke / Krumm: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht*. 2004. Seite 8; vgl. Krumm / Jenkins (Hg.): *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. 2001. Seite 14.

<sup>172</sup> vgl. Wyss, Eva Lia: *Sprache, Subjekt und Identität. Zur Analyse der schriftlichen Genderpraxis am Beispiel von Liebesbriefen aus dem 20. Jahrhundert* in *Germanistische Linguistik* Nr. 167/168 2002. Seite 9.

<sup>173</sup> Haider: *Mehrsprachigkeit*. 2010. Seite 207; Krumm: *Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre. Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen*. 2005. Seite 132.

<sup>174</sup> vgl. Krumm / Jenkins (Hg.): *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. 2001. Seite 42.

# Mein Sprachenporträt



Name: Interviewpartnerin (A)

Alter: 12

Wohnort: Gröden

## Meine Sprachen

Sprache

Deutsch  
Deutsch  
Italienisch  
Ladinisch  
Englisch

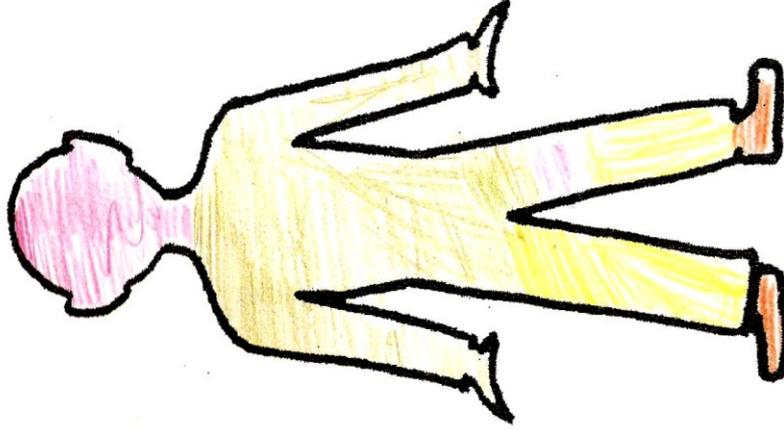
Farbe

orange  
braun  
rosa  
schwarz  
grün

Art der Sprache

Dialekt  
Hochdeutsch

# Mein Sprachenporträt



Name: Interviewpartner (B)

Alter: 12

Wohnort: Gaderal

## Meine Sprachen

Sprache

Deutsch  
Ladinisch  
Italienisch  
Slovenisch

Farbe

pink  
gelb  
gelb  
rot

Art der Sprache

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 5.2.10 Reflexion zur durchgeführten Befragung

Als Letztes sollten die Zwölfjährigen schließlich noch ihre persönlichen Eindrücke, Gedanken und Emotionen über die geführte Unterhaltung schildern.

### 5.2.10.1 Zu ihren persönlichen Eindrücken

Dabei bestätigten beide, dass es ihnen „gut“ gefallen und ihnen auch Spaß gemacht hat.

Die Schülerin brachte das zur Sprache, was auch mir während unserer Zusammenkunft aufgefallen ist, nämlich dass es bei der Beantwortung der Fragen „*Manchmal ein bisschen schwierig*“ war. Obwohl ich zu wissen glaubte, wo genau diese Schwierigkeiten lagen, bat ich sie dennoch Beispiele zu nennen. Als Antwort kam, wie bereits in Kapitel 5.2.8.4 angesprochen, „*Dieses Wort da*“, mit dem der Begriff *LUNCH* gemeint war.

Außerdem bestätigte Partnerin (A), dass „*Manches ein bisschen*“ schwierig war und nach einer kurzen Sprechpause meinte sie: „... *Teile einer Frage*“. Dass sie sich jedoch nicht mehr an die schwierigen Teilfragen erinnern konnte, könnte sich auf Unkonzentriertheit und Unaufmerksamkeit während des Gespräches zurückführen lassen. So bohrte ich nicht länger nach, sondern beendete die Befragung mit „***Passt, das wars. Perfekt!***“

Der Junge versicherte, dass es nicht langweilig war und er auch nicht aufgeregt war. Des Weiteren meinte er, dass er bereit wäre, diese Unterhaltung noch einmal zu führen.

Ich hatte das Gefühl, dass diese Fragen und speziell diese Letzte, nicht ganz ehrlich beantwortet wurden und da er wusste, dass ich den Fragebogen erstellt habe und ich ihm in diesem Moment direkt gegenüber saß, traute er sich nicht, seine tatsächliche Meinung darüber zu äußern.

Heizel macht auf diese Schwierigkeit, die verstärkt bei Befragungen mit Kindern auftritt, aufmerksam und meint, dass das Antwortverhalten von Kindern darauf hindeutet, dass sie mit sozialen Normen übereinstimmen und hierarchische Denkmuster adaptieren wollen.<sup>175</sup>

---

<sup>175</sup> vgl. Heizel: *Qualitative Interviews mit Kindern* 1997. Seite 398.

Ich bin nämlich überzeugt, dass er nicht begeistert gewesen wäre, wenn ich auf seine Antwort eingegangen wäre und darauf bestanden hätte, die Unterhaltung noch einmal zu führen.

Es war sehr aufschlussreich zu erfahren, dass er, auch wenn er bestätigte einen solchen oder ähnlichen Diskurs vorher noch nie geführt zu haben, die Fragen nicht nur als „*leicht*“, sondern als „*zu leicht*“ empfunden hat.

Wenn man sich seine gesamte Gesprächssituation noch einmal vor Augen führt, trifft diese Behauptung durchwegs zu, denn er hat keine einzige Frage verweigert oder mit „*Ich weiß nicht*“ beantwortet, sondern zu allen Stellung genommen.

Schwierigkeiten hatte er „*bei dem Körper anmalen*“ denn „*es ist ein bisschen schwierig, die Teile zu schätzen*“. Wodurch sich das gezeigt hat, darauf wurde bereits bei der Auswertung der Sprachenporträts eingegangen.

Insgesamt gesehen kann dieser Gedankenaustausch mit den beiden durchwegs als gelungen und zum Weiterdenken anregend charakterisiert werden.

## 6. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

### Gesamtinterpretation der Untersuchung

Die Befragung der beiden zwölfjährigen ladinischsprachigen Kinder aus Südtirol über ihre Einstellungen zu den Sprachen, die sie bisher erworben und gelernt haben, hat gezeigt, dass sie tagtäglich auf ihr Sprachenrepertoire zurückgreifen und daraus schöpfen. Sie sind in der Lage, zwischen ihren Sprachen zu wechseln und sie je nach Gesprächssituation flexibel einzusetzen. Des Weiteren hat sich herausgestellt, dass sie nicht sonderlich sprachbegabt sind, sondern ihre primären Interessen in anderen Bereichen liegen. Genau aus diesem Grund wurden sie ausgewählt, denn für diese Arbeit waren nämlich nicht die Ansichten von Vorbildschülern, sondern jene von mittelmäßigen von Interesse.

Ihre Blickwinkel zu den Einzelsprachen fielen unterschiedlich aus und können von mehreren Faktoren abhängig gemacht werden.

Was die deutsche Sprache betrifft, so überwiegen bei beiden positive Sichtweisen, denn bereits in ihren ersten Lebensjahren sind sie in der Familie und im Kindergarten mit dieser germanischen Sprache in Kontakt gekommen. Obwohl die Muttersprache des Jungen Ladinisch ist, unterhält er sich mit mehreren Personen, wie etwa mit seinen Großeltern, stets auf Deutsch.

Beide versicherten, ebenso die zweite Landessprache Südtirols zu verwenden. Was sie von dieser Sprache halten, blieb während der Befragung relativ unklar, angesprochen wurden jedoch die Schwierigkeiten mit der Grammatik und mit den Zeiten. Es war herauszuhören, dass diese Sprache bei den beiden eine Mittelstellung einnimmt, da sie diese weder zu ihren Lieblingssprachen zählen, noch eine besondere Abneigung dieser gegenüber empfinden.

Bereits im Titel dieser Arbeit steckt das Wort *ladinischsprachig* drin. Dass dies auf beide Dialogpartner zutrifft und ihnen das Sprechen auf Ladinisch keine wesentlichen Probleme bereitet, konnte in mehreren Teilkapiteln nachgewiesen werden. Allerdings zeigte sich, dass die Schreibung in dieser Sprache ihnen aufgrund ihrer Komplexität ziemliche Schwierigkeiten bereitet. In ihren Antworten spiegeln sich typische Verhaltensweisen der ladinischen Jugendlichen, denn es gibt kaum jemanden, der diese Schreibweise korrekt und problemlos beherrscht. Außerhalb der Schule verwenden sie das schriftliche Ladinisch nämlich in der Regel vor allem beim Verfassen von E-Mails, Chats oder Kurzmitteilungen. Dabei verzichten sie nicht nur auf die Akzente, auf die Regeln der Rechtschreibung und Grammatik, sondern passen ihre gesamte Schreibweise zumeist der gesprochenen Sprache an. Dennoch schätzen die beiden die ladinische Sprachminderheit. Sie sollten dazu angeregt werden, über die Zukunftsperspektiven dieser Minderheitensprache zu reflektieren und sich zum Erhalt des Ladinischen Gedanken machen. Dabei waren sie sich einig, dass diese rätoromanische Sprache später ihren eigenen Kindern weitergegeben werden soll. Während der Interviewpartner diese Rolle ausschließlich den Eltern zuschreibt, sind laut Interviewpartnerin die Eltern und die Schule dafür verantwortlich. Tatsächlich ist es sinnvoll, dass beide daran beteiligt sind, die Eltern für den frühkindlichen Erwerb und die Schule für das Lernen von Regeln und grammatischen Phänomenen. Zum einheitlichen Dolomitenladinisch hatten sie unterschiedliche Meinungen. Sie sehen diese nicht als gemeinsame Schrift- und Lesesprache aller Dolomitenladiner, die neben den bereits bestehenden Talidiomen existieren soll, sondern als Verständigungsmittel für die mündliche Kommunikation. Durch Beispiele wurde jedoch ersichtlich, dass sich die beiden Schüler beim Sprechen nicht der Wörter aus dieser noch relativ neuen Sprache bedienen, sondern entweder solche aus ihrer jeweiligen ladinischen Varietät, deutsche oder italienische verwenden.

Vom Englischen halten beide nicht unbedingt viel, da sie es nicht mögen, distanzieren sie sich davon. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass sie im Erlernen dieser Sprache nur teilweise einen pragmatischen Nutzen erkennen, andererseits lässt sich diese Denkweise jedoch auch auf ihre sprachliche Inkompetenz zurückführen.

Gesamtgesehen kann gesagt werden, dass beide das Glück haben, von mehreren Sprachen umgeben zu sein und in einer mehrsprachigen Gesellschaft heranzuwachsen. Auf der einen Seite nutzen sie diese Tatsache und wechseln ihre Sprache je nach Kommunikationsräumen und sozialem Netzwerk, andererseits sind dies für sie alltägliche Situationen, die aus ihrem Leben nicht mehr wegzudenken sind. Trotz der *Sprachenlosigkeit* an der Schule, haben sie dennoch gezeigt, dass sie im Großen und Ganzen deren Wichtigkeit für ihr späteres Berufsleben erkannt haben.

## **Konsequenzen**

Es wurde bereits gezeigt, dass die ausgewählte Fragestellung dieser Diplomarbeit durchwegs sinnvoll war.

Wenn man nun die Einstellungen dieser Kinder kennt, lassen sich sowohl für die Theorie, als auch für die Praxis eine Reihe von Konsequenzen ziehen, welche an dieser Stelle aufgezeigt werden sollen.

### **a) Für die Theorie**

#### Für die Identitätstheorie

- Es ist klar, dass jede Sprache ihre besonderen Merkmale hat, die sich auf Sprachlerner sowohl positiv, als auch negativ auswirken können.
- Es konnte festgehalten werden, dass die Befragten zwar versuchen, ihre Einzelsprachen klar voneinander abzugrenzen, es ihnen aber dennoch nicht immer gelingt und sie sprachliche Eigenheiten einer Sprache auf eine andere übertragen.

- Das Ladinische wird für beide als Medium der Selbstdarstellung gesehen, welches jedoch auch eingesetzt werden kann, um Menschen, die diese Sprache nicht verstehen, auszugrenzen.

#### Für die Mehrsprachigkeitsforschung

- Der Leser dieser Arbeit bekommt einen kleinen Einblick in die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit Südtirols.
- Die Behauptung, dass mehrsprachigen Kindern das Erlernen einer weiteren Fremdsprache leichter fällt als Einsprachigen, trifft auf die geführten Interviews nicht zu, da mehrfach klar wurde, dass sie Englisch weder gut können, noch verstehen.
- Man konnte sehen, wie wichtig die Förderung des ungezwungenen Spracherwerbs und der simultanen Mehrsprachigkeit von Kindheit an ist und dass davon auch noch spätere Einstellungen zu diesen Sprachen abhängig sein können.

### **b) Für die Praxis**

#### Für die Eltern

- Diese sollen sich der wichtigen Rolle ihres *sprachlichen Kapitals*, welches sie an ihre Zöglinge weitergeben, bewusst werden.
- Sie werden auf die Stärken und Schwächen ihrer Nachkommen in Bezug auf Sprache aufmerksam gemacht und können sich dadurch gezielter nach Fördermaßnahmen für ihre Kinder umsehen.

#### Für den Kindergarten und für die Schule

- Durch die ungezwungene Mehrsprachigkeit, die den Kindern im Kindergarten ermöglicht wird, konnte keine Schwächung ihrer muttersprachlichen Kompetenz festgestellt werden, sondern das Gegenteil war der Fall. Sie bekamen nämlich Gelegenheiten, sich in unterschiedlichen Sprachen auszudrücken.

- Der *paritätische Unterricht* an der Schule ermöglicht ihnen, mehrere Sprachen zu lernen und sich mit deren Regeln zu beschäftigen.

#### Für den Sprachunterricht

- Der Sprachlehrer sollte versuchen, die Schüler für das Fach zu motivieren, ihnen Freude am Lernen zu vermitteln und sie auf den Nutzen der Sprachen in der Welt aufmerksam zu machen und sie davon zu überzeugen.
- Vor allem der Englischlehrer sollte bestrebt sein, ihnen die Wichtigkeit dieser Weltsprache näher zu bringen und ihnen Freude und Spaß am Lernen dieser Sprache vermitteln.
- Des Weiteren sollte sich der Lehrende nach Ursachen fragen, warum sich Schüler zu einigen Sprachen mehr hingezogen fühlen als zu anderen und ihnen einige leichter, andere schwieriger fallen. Als nächsten Schritt sollte er sich dann überlegen, wo die sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler liegen und durch welche Unterrichtsmethoden diese gezielt verringert werden könnten.
- Es wurde ausfindig gemacht, welche Lektürestoffe und Fernsehsendungen in welchen Sprachen die Befragten bevorzugen. Dies könnte als Impuls für Übungen im Sprachunterricht gesehen werden.

#### Für die Medien

- Die bereits bekannte Annahme, dass der Medienkonsum für die Sprache der Kinder ausschlaggebend ist, konnte hier nur noch einmal unterstrichen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich am Beispiel der beiden Kinder Theorie und Praxis meistens einander ergänzen und Hand in Hand gehen.

Trotz Heinzl, die Bilder erwachsener Forscher über Kinder und Kindheit, ihre Erwachsenenzentriertheit, Unterschiede in Ausdrucksformen sowie die Generationenbeziehungen als wesentliche Problembereiche des Forschens mit Kindern hervorhebt<sup>176</sup>, ist die Befragung, abgesehen von einigen Widersprüchen und einigen Unterpunkten, die offen geblieben sind, wie etwa ob die Befragten das Standarddeutsche höherrangig bewerten als ihren deutschen Dialekt, nicht nur bei den Kindern gut angekommen, sondern auch ich war damit sehr zufrieden.

Zur gewählten Themenstellung könnte ebenfalls ein quantitativer Forschungsansatz gewählt werden und geschaut werden, wie eine repräsentative Studie dazu ausschauen würde und inwieweit sich die Ansichten mehrerer Schulkinder mit denen der beiden decken.

In diesem Rahmen könnten mehrere ladinische Mittelschulklassen aus dem Grödner- und dem Gadertal befragt werden und die Ergebnisse im Rahmen einer umfangreicheren Forschungsarbeit ausgewertet werden.

---

<sup>176</sup> vgl. Heinzl: *Zugang zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung*. 2010. Seite 709.

## 7. LITERATURVERZEICHNIS

### **Literatur zu verwendeten Forschungsansätzen, Forschungstechniken und Forschungsmethoden**

Flick, Uwe / Kardorff von Ernst / Steinke Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 5. Auflage Rowohlt Taschenbuchverlag Reinbek 2007.

Friebertshäuser, Barbara: *Interviewtechniken - ein Überblick* in Friebertshäuser, Barbara / Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag Weinheim München 1997. Seite 371-395.

Friedrichs, Jürgen: *Kapitel 5.1 Die Lehre von der Frage* in *Methoden empirischer Sozialforschung*. Rowohlt Verlag Reinbek 1973. Seite 192-207.

Grotjan, Rüdiger: *Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung* in Scherfer, Peter / Wolff Dieter. (Hg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Peter Lang Verlag Frankfurt 2006. Seite 247-270.

Heinzel, Friederike: *Qualitative Interviews mit Kindern* in Friebertshäuser, Barbara / Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag Weinheim München 1997. Seite 396-413.

Heinzel, Friederike: *Zugang zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung* in Friebertshäuser, Barbara / Langer Antje / Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollständig überarbeitete Auflage Juventa Verlag Weinheim München 2010. Seite 707-721.

Langer, Antje: *Transkribieren – Grundlagen und Regeln* in Friebertshäuser, Barbara / Langer Antje / Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollständig überarbeitete Auflage Juventa Verlag Weinheim München 2010. Seite 515-526.

Miethe, Ingrid: *Forschungsethik* in Friebertshäuser, Barbara / Langer Antje / Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollständig überarbeitete Auflage Juventa Verlag Weinheim München 2010. Seite 927-937.

Reicher, Hannelore: *Die Planung eines Forschungsprojektes – Überlegungen zur Methodenauswahl* in Stigler, Hubert (Hg.): *Praxisbuch empirischer Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Studienverlag Innsbruck 2005. Seite 85-104.

Schmidt, Christiane: *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews* in Friebertshäuser, Barbara / Prengel Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag Weinheim München 2010. Seite 473-486.

Stigler, Hubert: *Der Fragebogen in der Feldforschung* in *Praxisbuch empirischer Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Studienverlag Innsbruck 2005. Seite 135-149.

Stigler, Hubert / Felbinger Günter: *Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview* in Stigler, Hubert (Hg.): *Praxisbuch empirischer Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Studienverlag Innsbruck 2005. Seite 129-134.

## **Fachliteratur aus den Bereichen DaF/DaZ Sprachwissenschaft und Soziologie**

Apeltauer, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs*. Langenscheidt Verlag Berlin 1997. Seite 77-89.

Barkowski, Hans: *Deutsch als Zweitsprache* in Bausch, Karl Richard / Christ Herbert / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. neu bearbeitete Auflage Francke Verlag Tübingen 2003. Seite 525-529.

Bausch, Karl Richard: *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick* in Bausch, Karl Richard / Christ Herbert / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. neu bearbeitete Auflage Francke Verlag Tübingen 2003. Seite 439-445.

Bein, Roberto: *Die Wechselwirkung Prestige / Gebrauchswert des Französischen: Früher erste, heute dritte Fremdsprache in Argentinien* in Born, Joachim (Hg.): *Mehrsprachigkeit in der Romania. Französisch in Kontakt und in der Konkurrenz zu anderen Sprachen* Praeses Verlag Wien 2001. Seite 82-90.

Boos-Nünning, Ursula / Karakasoglu Yasemin: *Zuhause in zwei Sprachen: Mehrsprachigkeit und Sprachmilieu in Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Waxmann Verlag Münster 2005. Seite 211–240.

Bourdieu, Pierre: *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital* in Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*. 2. Sonderband Otto Schwarz & Co. Verlag Göttingen 1983. Seite 183-198.

Brizic, Katharina: *Ein neues Modell auf interdisziplinärer Basis: das Sprachkapitalmodell* in *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und*

*verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration.* Waxmann Verlag Münster 2006. Seite 173-202.

Cichon, Peter: *Unterschiedliche Traditionen des sozialen und politischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Europa* in *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 74 2008. Seite 21-32.

Cillia de, Rudolf / Wodak Ruth: *Sprachen und Identitäten in Ist Österreich ein deutsches Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik.* Studienverlag Innsbruck 2006. Seite 72-84.

Dannenbeck, Clemens / Eßer Felicitas / Lösch Hans: *Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher.* Waxmann Verlag Münster 1999. Seite 206-214 und Seite 229-238.

Eder, Ulrike: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte.* Praesens Verlag Wien 2009.

Fix, Ulla: *Identität durch Sprache* in Janich, Nina / Thim-Mabrey Christiane (Hg): *Sprachidentität - Identität durch Sprache.* Narr Verlag Tübingen 2003. Seite 107-123.

Franceschini, Rita: *Modellbildung über Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP)* in Mondada, Lorenza / Pekarek Doehler Simona (Hg): *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism.* Francke Verlag Tübingen 2003. Seite 247-259.

Franceschini, Rita: *Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit* in Adamzik, Kirsten / Roos Eva (Hg): *Biografie linguistische - Biographies langagières – Biografias linguísticas - Sprachbiografien.* bulletin vals-asla no. 76 Neuchâtel 2002. Seite 19-33.

Franceschini, Rita: *Sprachbiographien randständiger Sprecher in Biographie und Interkulturalität*. Niemeyer Verlag Tübingen 2001. Seite 111-125.

Haenni Horti, Andrea / Werlen Erika: *Englischunterricht (L2) in den Zentralschweizer Primarschulen: Hat er einen positiven oder negativen Einfluss auf das Leserverständnis der SchülerInnen in Deutsch (L1)?* in Werlen, Erika / Westkamp Ralf (Hg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* aus der Reihe *Sprachlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung* 3. Band Schneider Hohengehren Verlag Baltmannsweiler 2007. Seite 139-160.

Hager, Manuela: *Mehrsprachigkeit in der Familie - eine Chance für alle* in Czernilofsky, Barbara / Kremnitz Georg (Hg.): *Trennendes - Verbindendes. Selbstzeugnisse zur individuellen Mehrsprachigkeit*. Praesens Verlag Wien 2003. Seite 62-69.

Henrici, Gert / Riemer Claudia: *Zweitsprachenerwerbsforschung* in Bausch, Karl Richard / Christ Herbert / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. neu bearbeitete Auflage Francke Verlag Tübingen 2003. Seite 38-40.

Hu, Adelheid: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive* in *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 35 2006. Seite 183–200.

Ilis, Rod: *The Metaphorical Constructions of Second Language Learners* in Breen, Michael (Hg.): *Learner Contributions to Language Learning*. Longman Verlag London 2001. Seite 65-85.

Kremnitz, Georg: *Zu Status, Prestige und kommunikativem Wert von Sprachen* in *Quo vadis romania?* 20 Institut für Romanistik Wien 2002. Seite 122-128.

Kresic, Marijana: *Sprache, Sprechen und Identität*. Iudicium München 2006. Seite 211-236.

Krumm, Hans-Jürgen: *Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre. Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen* in Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz Marianne u.a (Hg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Waxmann Verlag Münster 2005. Seite 129-138.

Krumm, Hans-Jürgen / Jenkins Eva-Maria (Hg.): *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva Verlag Wien 2001.

Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul (Hg.): *Schwerpunkt (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb* aus der Reihe *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 4/2000 Studienverlag Innsbruck 2000.

Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul (Hg.): *Schwerpunkt Sprache und Integration* aus der Reihe *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 12/2008 Studienverlag Innsbruck 2008.

Mecheril, Paul: *Politik der Mehrfachzugehörigkeit in Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit*. Waxmann Verlag Münster 2003. Seite 388–411.

Oksaar, Els: *Mobilität, Migration und Minderheiten in Zweitsprachenerwerb*. Kohlhammer Verlag München 2003. Seite 152-166.

Oomen-Welke, Ingelore: *Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht in Informationen zur Deutschdidaktik*. 21 Heft 1 1997. Seite 33-47.

Oomen-Welke, Ingelore / Krumm Hans-Jürgen: *Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht in Fremdsprache Deutsch* Heft 31 2004. Seite 5-13.

Oppenrieder, Wilhelm / Thurmair Maria: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit* in Janich, Nina / Thim-Mabrey Christiane (Hg): *Sprachidentität - Identität durch Sprache*. Narr Verlag Tübingen 2003. Seite 39-60.

Reich, Hans Heinrich: *Sprachen am Zollstock. Zur Vergleichbarkeit von Erst- und Zweitsprache bei zweisprachigen Kindern* in Barkowski, Hans / Faistauer Renate (Hg.): *... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit – Unterricht – Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Scheider Hohengehren Verlag Baltmannsweiler 2002. Seite 145-152.

Reich, Hans Heinrich: *Türkisch-deutsche Sprachbiographien - Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen* in Esser, Ruth / Krumm Hans-Jürgen (Hg): *Bausteine für Babylon*. Iudicium München 2007. Seite 34–44.

Sayler, Wilhelmine M.: *Integration in einem fremden Land. Migrationspsychologische Sondierungen* in Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hg): *Integration und Identität*. Narr Verlag Tübingen 1986. Seite 13-29.

Siguan, Miguel: *Nationalsprache und sprachlicher Nationalismus* in *Die Sprachen im vereinten Europa*. Stauffenburg Verlag Tübingen 2001. Seite 33-55.

Thim-Mabrey, Christiane: *Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht* in Janich, Nina / Thim-Mabrey-Christiane (Hg): *Sprachidentität - Identität durch Sprache*. Narr Verlag Tübingen 2003. Seite 1-18.

Tophinke, Doris: *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht* in Adamzik, Kirsten / Roos Eva (Hg): *Biografie linguistische - Biographies langagières – Biografias linguisticas - Sprachbiografien*. bulletin vals-asla no. 76 Neuchâtel 2002. Seite 1-14.

Wiater, Werner: *Schlussgedanke: Mehrsprachigkeit und Didaktik* in Wiater, Werner / Videsott Gerda (Hg.) *Migration und Mehrsprachigkeit*. Peter Lang Verlag Frankfurt am Main 2009. Seite 275-291.

Werlen, Iwar: *Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen* in Adamzik, Kirsten / Roos Eva (Hg): *Biografie linguistische - Biographies langagières – Biografias linguisticas - Sprachbiografien*. bulletin vals-asla no. 76 Neuchâtel 2002. Seite 57-77.

Wyss, Eva Lia: *Sprache, Subjekt und Identität. Zur Analyse der schriftlichen Genderpraxis am Beispiel von Liebesbriefen aus dem 20. Jahrhundert* in *Germanistische Linguistik* Nr. 167/168 2002. Seite 1-32.

### **Lexika, Wörterbücher und Bibliografien**

Barkowski, Hans / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag Tübingen 2010.

Glück, Helmuth (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 3. neu bearbeitete Auflage J.B. Metzler Verlag Stuttgart 2005.

Wermke, Matthias / Kunke-Razum Katharina / Scholze-Stubenrecht Werner (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion) (Hg.): *Duden Das Bedeutungswörterbuch*. 10. Band neu bearbeitete und erweiterte Auflage Dudenverlag Mannheim 2002.

Wermke, Matthias / Kunke-Razum Katharina / Scholze-Stubenrecht Werner (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion) (Hg.): *Duden Das Fremdwörterbuch*. 5. Band 9. aktualisierte Auflage Dudenverlag Mannheim 2005.

Wermke, Matthias / Kunke-Razum Katharina / Scholze-Stubenrecht Werner (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion) (Hg.): *Duden Deutsch als Fremdsprache*. Dudenverlag Mannheim 2002.

### **Seminar-, Diplomarbeiten und Dissertationen**

Brohy, Claudine: *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg / Fribourg (Schweiz)*. Dissertation. Universität Freiburg 1992 hg. von Eduard Studer Universitätsverlag Freiburg (Schweiz) 1992.

Koliander-Bayer, Claudia: *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Dissertation. Universität Wien 1998 hg. Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul in der Reihe *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 3. Band Studienverlag Innsbruck 1998.

Mathè, Isabella: *Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum*. Dissertation. Universität Wien 2009.

Perathoner, Daniel: *Ich fühle mich als Ladin und bin stolz ein Ladin zu sein*. Seminararbeit für das DaF/DaZ Seminar Identität und Sprache bei Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm aus dem WS 2008/2009.

Reininger, Doris: *„Aber biografisch, das bin ich selbst!“ Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivitäten im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen*. Dissertation.

Universität Wien 2009 hg von Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul in der Reihe *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 13. Band Studienverlag Innsbruck 2009.

### **Internetseiten**

Manuskript der Europäischen Kommission: *Viele Sprachen für Europa. Sprachen in der Europäischen Union*. 2008.

<http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/74/de.doc>. (25.06.2010)

Power Point Präsentation der Universität Erlangen über soziologische Theorien der Gegenwart. Informationen zu Jürgen Habermas Seite 22-36.

<http://www.soziologie.phil.unierlangen.de/files/lehre/SS06%20soztheor%20Krit%20Theor%20Horkheimer,%20Adorno.pdf>. (25.03.2010)

Riehl, Claudia Maria: *Grundlagen, Vorteile und didaktische Konsequenzen*.

Power Point Präsentation zum gleichnamigen Vortrag. Zentrum für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit an der Universität zu Köln 2008.

[www.uni-koeln.de/SDD2008/Riehl\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://www.uni-koeln.de/SDD2008/Riehl_Mehrsprachigkeit.pdf) (25.06.2010)

### **Literatur zu Geschichte und Mehrsprachigkeit in Südtirol und zum Rätoromanischen / Ladinischen**

Aquila Dell', Vittorio / Iannàccaro Gabriele: *Ladino scritto e ladin dolomitan in Survey Ladins. Usi linguistici nelle valli ladine*. Autonome Provinz Bozen Südtirol 2006. Seite 121-141.

Bauer, Roland: *Ladin. Dolomitenladinisch, Zentralladinisch, Rätoromanisch* in Janich, Nina / Greule Albrecht (Hg.): *Sprachenkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Narr Verlag Tübingen 2002. Seite 144-149.

Born, Joachim: *Mehrsprachigkeit in Südtirol: Zur lexikalischen Beeinflussung des Ladinischen durch Germanismen* in Mattheier, Klaus J. (Hg.): *Ein Europa*

– *viele Sprachen. Kongressbeiträge zur 21. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik GAL* Peter Lang Verlag Frankfurt am Main 1991. Seite 171-172.

Belardi, Walter: *Breve storia della lingua e della letteratura ladina*. Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rù St. Martin in Thurn 2005.

Bernardi, Rut: *L ladin dla Dolomites: planificazion, elaborazion y normalisazion tres standardisazion* in *Mondo Ladino* 17 1993. Seite 37-65.

Chiocchetti, Fabio: *Importanza del Ladinisches Wörterbuch per la normazione e l'elaborazione del ladino* in *Mondo Ladino* 23 1999. Seite 149-156.

Chiocchetti, Nadia: *SPELL - Servisc de Planificazion y Elaborazion dl Lingaz Ladin* in Chiorboli, Jean (Hg.): *La gestion du territoire linguistique*. Corti Università di Corsica 1995. Seite 89-92.

Craffonara, Lois: *Die Dolomitenladiner / I ladini delle Dolomiti*. Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rù St. Martin in Thurn 1986.

Dutto, Mario Giacomo: *Bilinguismo potenziale e bilinguismo possibile. L'esperienza degli alunni di scuola elementare in un'area di promozione linguistica*. Ladinisches Kulturinstitut Vich Fassa 1990.

Egger, Kurt: *Die Mehrsprachigkeit unserer Kinder* in Lanthaler, Franz (Hg.): *Dialekt und Mehrsprachigkeit - Beiträge eines internationalen Symposiums. Dialetto e plurilinguismo - Atti di un simposio internazionale*. Alpha&Beta Verlag Verona 1994. Seite 115-130.

Egger, Kurt: *Sprachlandschaft im Wandel. Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Athesia Verlag Bozen 2001.

Egger, Kurt: *Zweisprachigkeit in Südtirol: Probleme zweier Volksgruppen an der Sprachgrenze*. Athesia Verlag Bozen 1977.

Ernst, Gerhard (Hg.): *Romanische Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen. Histoire linguistique de la Romania*. de Gruyter Verlag Berlin 2006. Seite 1450-1455.

Groeb, Hans: *Ancora sul problema dell'unità ladina* in *Mondo Ladino* 16 1992 Seite 187-197.

Gsell, Otto: *Probleme der zentralladinischen Toponomastik* in *Ladinia* 29 2004. Seite 255-278.

Hilpold, Peter / Perathoner Christoph: *I ladini - una minoranza nella minoranza*. Neuer wissenschaftlicher Verlag Wien 2006.

Holtus, Günther / Kramer Johannes: *Neuere Arbeiten zum Bündnerromanischen, Dolomitenladinischem und Friaulischen (1989-1992)* in *Annalas de la Societad Retorumantscha*. Chur. 107 1994. Seite 99-134.

Kattenbusch, Dieter: *L'unificazione della grafia del ladino dolomitan: l'prom vare por n lingaz de scritora* in *Kongress in Trier 1986 Congrès International de Linguistique* 3 1991. Seite 232-242.

Kattenbusch, Dieter: *Rätoromanisch oder Ladinisch? Dolomitenladinisch=Sellaladinisch=Zentralladinisch=Zentralrätoromanisch? Einige Bemerkungen zu einem terminologischen Streit* in *Ladinia* 12 1988. Seite 5-16.

Kattenbusch, Dieter: *Statusverbesserung des Ladinischen in Südtirol* in *Europa Ethnica* 47 1990. Seite 37-39.

Klump, Andre: *Das Dolomitenladinische im wissenschaftlichen Kontext in Ladinia* 28 2004. Seite 81-101.

Kramer, Johann: *Deutsch und Italienisch in Südtirol. Beiträge zur Literatur- und Sprachwissenschaft* aus der Reihe *Siegen* 23. Band Carl Winter Universitätsverlag Heidelberg 1981.

Kramer, Johannes / Metzeltin Michael: *Ladinisch: Interne Sprachgeschichte III Onomastik / Evoluzione dell'onomastica b) Die romanische Toponomastik Südtirols und des Dolmitengebietes / La toponimia romanza dell'Alto Adige e delle Dolomiti* in Holtus, Günther / Metzeltin Michael / Schmitt Christian (Hg.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)* 3. Band 3. Auflage *Die einzelnen romanischen Sprachen und Sprachgebiete von der Renaissance bis zur Gegenwart. Rumänisch, Dalmatisch / Istroromanisch, Friaulisch, Ladinisch, Bündnerromanisch*. Niemeyer Verlag Tübingen 1989. Seite 687-697.

Kühebacher, Egon: *Die Ortsnamen Südtirols und ihre Geschichte*. 2. Band *Die geschichtlich gewachsenen Namen der Täler, Flüsse, Bäche und Seen*. Athesia Verlag Bozen 1995.

Larcher, Dietmar: *Kulturschock. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel*. Alpha&Beta Verlag Verona 1992.

Mischì, Giovanni: *Der Weg des Ladinischen in den Stand der Amtssprache in Der Schlern* 68 1994. Seite 337-341.

Mischì, Giovanni: *Der Wortschatz im heutigen Ladinischen und das Dilemma mit seinem Aufbau. Freier Lauf oder gezielte Planung?* in *Ladinia* 26-27 2002-2003. Seite 357-365.

Perathoner, Christoph: *Die Dolomitenladiner 1848-1918*. Folio Verlag Bozen 1998.

Richelbuono, Bepe: *Breve storia dei Ladini dolomitici*. Ins Deutsche übersetzt von Dorsch, Helga und mit dem Titel *Kurzgefasste Geschichte der Dolomitenladiner* versehen. Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rù St. Martin in Thurn 1992.

Schmid, Heinrich: *Richtlinien für die Gestaltung einer gesamtbündnerromanischen Schriftsprache Rumantsch Grischun*. Separat or da las Annalas de la Societad retorumantscha, Annada CII 1989.

Schmid, Heinrich: *Wegleitung für den Aufbau einer gemeinsamen Schriftsprache der Dolomitenladiner*. 2. Fassung Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rù St. Martin in Thurn, Ladinisches Kulturinstitut Majun di Fascegn Vich Fassa 1998.

Siller-Runggaldier, Heidi: *Das Grödnerische. Sprache zwischen Idiom, Talvariante und dem Projekt Ladin Dolomitan* in Tagungsband *Werden einer Talschaft* Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rù St. Martin in Thurn 2000. Seite 169-196.

Steininger, Rolf: *Südtirol 1918-1999*. Studienverlag Innsbruck 1999.

Steininger, Rolf: *Südtirol im 20. Jahrhundert*. Studienverlag Wien 1997.

Steininger, Rolf: *Südtirol zwischen Diplomatie und Terror 1947-1969*. 1. Band 1947-1959. Athesia Verlag Bozen 1999.

Steininger, Rolf: *Südtirol zwischen Diplomatie und Terror 1947-1969*. 2. Band 1960-1962. Athesia Verlag Bozen 1999.

Steininger, Rolf: *Südtirol zwischen Diplomatie und Terror 1947-1969*. 3. Band 1962-1959. Athesia Verlag Bozen 1999.

Tanzmeister, Robert: *Sprachpolitik, Sprachplanung und lexikalische Normierung des Ladinischen* in Blaikner-Hohenwart, Gabriele (Hg.): *Festschrift für Hans Goebel zum 65. Geburtstag*. 1. Band Freie Universität Bozen Universität Salzburg Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rù St. Martin in Thurn, Ladinisches Kulturinstitut Majun di Fascegn Vich Fassa 2008. Seite 335-357.

Telmon, Tullio: *Le minoranze linguistiche in Italia*. Edizioni dell'Orso Alessandria 1992. Seite 107-115.

Valentini, Erwin: *Ladin Standard. N lingaz scrit unitar per i ladins dles Dolomites*. SPELL, Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rù St. Martin in Thurn 2002.

Verra, Roland: *Das Ladin Dolomitan: Probleme und Perspektiven* in Iliescu, Maria / Guntram Plangg / Videsott, Paul (Hg.): *Die vielfältige Romania. Dialekt – Sprache – Überdachungssprache. Gedenkschrift für Heinrich Schmid (1921–1999)*. Ladinisches Kulturinstitut Majun di Fascegn Vich Fassa 2001. Seite 189-200.

Verra, Roland (Hg.): *La minoranza ladina. Cultura, lingua, scuola*. Ladinisches Pädagogisches Institut, Ladinisches Schulamt Bozen 2000.

Verra, Roland: *Lingaz y identità ladina aldidancuei y tl daunì. Lingua e identità ladina: tendenze attuali e prospettive future* in *Mondo Ladino* 22 1998. Seite 27-40.

Videsott, Paul: *Das ladinische Sprachplanungsprojekt SPELL* in *Tiroler Chronist* 67 1997. Seite 25-29.

Videsott, Paul: *Der Wortschatz des Ladin Dolomitan: Probleme der Standardisierung* in *Mondo Ladino* 1997 Seite 149-163.

Weber, Peter J.: *Ergebnisse einer Umfrage zum Sprachgebrauch der Ladiner im Gadertal, Gröden, Buchenstein und Ampezzo* in *Ladinia* 21 1997 Seite 73-88.

Zappe, Manuela: *Das ethnische Zusammenleben in Südtirol. Sprachsoziologische, sprachpolitische und soziokulturelle Einstellungen der deutschen, italienischen und ladinischen Sprachgruppe vor und nach den gegenwärtigen Umbrüchen in Europa.* Frankfurt am Main Peter Lang Verlag 1996.

### **Lexika, Wörterbücher und Bibliografien**

Craffonara, Lois (Hg.): *Ladinia: Sföi culturâl dai Ladins dles Dolomites* 22 Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn 1998. Seite 351-362.

Craffonara, Lois (Hg.): *Ladinia: Sföi culturâl dai Ladins dles Dolomites* 24 und 25 Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn 2000-2001. Seite 452-467.

Craffonara, Lois / Mussner Milva: *Glossèr aministriatif tudësch-ladin.* 2 edizion gherdëina. Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn 1998.

Forni, Marco: *Wörterbuch Deutsch - Grödner Ladinisch. Vocabuler Tudësch – Ladin de Gherdëina.* Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn 2002.

Haarmann, Harald: *Kleines Lexikon der Sprachen. Von Albanisch bis Zulu.* Beck Verlag München 2001.

Holtus, Günter (Hg.): *Romanische Bibliographie 1998* 1. Teilband *Verzeichnisse, Sprachwissenschaft, Register* Max Niemeyer Verlag Tübingen 2000. Seite 109-110.

Holtus, Günter (Hg.): *Romanische Bibliographie 1999* 1. Teilband *Verzeichnisse, Sprachwissenschaft, Register* Max Niemeyer Verlag Tübingen 2001. Seite 116-117.

Holtus, Günter (Hg.): *Romanische Bibliographie 2003* 1. Teilband *Verzeichnisse, Sprachwissenschaft, Register* Max Niemeyer Verlag Tübingen 2005. Seite 86-88.

Holtus, Günter (Hg.): *Romanische Bibliographie 2005* 1. Teilband *Verzeichnisse, Sprachwissenschaft, Register* Max Niemeyer Verlag Tübingen 2007. Seite 104-105.

Mischì, Giovanni: *Wörterbuch Deutsch – Gadertalisch. Vocabolar Todësch – Ladin (Val Badia)* Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn 2000.

Valentin, Daria: *Glossar dl curs de ladin (Val Badia) – Todësch; Todësch – ladin (Val Badia)*. Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn 2008.

Valentini, Erwin (Hg.): *Dizionar dl Ladin Standard*. SPELL Union Generela di Ladins dles Dolomites St. Ulrich, Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn, Ladinisches Kulturinstitut Majun di Fascegn Vich Fassa, Ladinisches Pädagogisches Institut Bozen 2002.

Valentini, Erwin (Hg.): *Gramatica dl Ladin Standard*. SPELL Union Generela di Ladins dles Dolomites St. Ulrich, Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn, Ladinisches Kulturinstitut Majun di Fascegn Vich Fassa, Ladinisches Pädagogisches Institut Bozen 2001.

Siller-Runggaldier, Heidi / Videsott Paul: *Rätoromanische Bibliographie 1985-1997* hg. von Plangg, Guntram AMÆ Innsbruck 1998. Seite 54-78.

### **Seminar-, Diplomarbeiten und Dissertationen**

Born, Joachim: *Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit in den ladinischen Dolomitentälern. Ergebnisse einer soziolinguistischen Befragung.* Dissertation. Katholische Universität Eichstätt 1991 hg. von Winkelmann, Otto Gottfried eger Verlag Wilhelmsfeld 1992.

Oleinek, Susanne: *Die panladinische Schriftkoiné Ladin Dolomitan im Spannungsfeld zwischen kommunikationsorientierter Modernisierung und lokalistischem Sprachkonservatismus.* Diplomarbeit. Universität Salzburg 1995.

Perathoner, Daniel: *Toponomastica dell'Alto Adige.* Seminararbeit für das Landeskunde Seminar Italienisch bei Prof. Dr. Gualtiero Boaglio aus dem WS 2006/2007.

Ploner, Eva: *Ladinisch – Deutsch - Italienische Gesetzestexte. Eine Übersetzungskritik mit Verbesserungsvorschlägen.* Diplomarbeit. Universität Innsbruck 2002 hg. von Plangg, Guntram / Moroder, Leander Ladinisches Kulturinstitut Micurà de Rü St. Martin in Thurn 2002.

### **Internetseiten**

Holtzmann, Ralf: *Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenz in den ladinischen Tälern Südtirols.* Dissertation. Universität Mannheim 2000.

<http://madoc.bib.uni-mannheim.de/madoc/volltexte/2000/25/pdf/25.pdf>

(25.06.2010)

Ladinischer Beirat Bozen: *Zum Ladin Dolomitan*

[http://www.vej.in.com/sprache\\_mehr.html](http://www.vej.in.com/sprache_mehr.html) (23.06.2010)

Landesinstitut für Statistik ASTAT der Autonomen Provinz Bozen Südtirol:  
*Statistisches Jahrbuch für Südtirol 2009.*

[http://www.provincia.bz.it/astat/download/JB09\\_2009.pdf](http://www.provincia.bz.it/astat/download/JB09_2009.pdf) (23.06.2010)

Noeles Info: Ladinischsprachige Seiten mit Informationen und  
Stellungnahmen zum Ladin Standard.

[http://www.noeles.info/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=76](http://www.noeles.info/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=76) (23.06.2010)

<http://users.south-tyrolean.net/noeles/2003-06.pdf> (24.06.2010)

Presseamt der Südtiroler Landesregierung: *Pariser Vertrag Gruber  
Degasperi.* 2006.

<http://www.provinz.bz.it/pariservertrag/vertrag/default.asp> (25.06.2010)

Taibon, Mateo: *Die Ladiner. Minderheit auf dem Rückzug.* Publikation der  
Gesellschaft für bedrohte Völker. 2005.

<http://www.gfbv.it/ladin/dossier/ladiner.html> (25.06.2010)

Valentini, Erwin: *LS (Ladin Standard) N lingaz scrit unitar per i Ladins dles  
Dolomites* SPELL 2003.

<http://www.spell-termles.ladinia.net/ld/ladinstandard/3.html> (26.06.2010)

Verra, Roland: *Das Schulmodell der ladinischen Schulen.* 2010.

<http://www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/themen/schulordnung.asp>  
(23.06.2010)

## **Filme**

Mitterer, Felix: *Verkaufte Heimat. Eine südtiroler Familiensaga.* TV Film in  
vier Teilen. Regie: Karin Brandauer, Gernot Friedel. ORF, BR, NDR, RAI  
1989-1994.

## 8. ANHANG

### 8.1 Transkription des Gesprächs mit Interviewpartnerin (A)

Bereits im Vorfeld wurde der zwölfjährigen Mittelschülerin aus Gröden mitgeteilt, dass ich mit ihr einen Gedankenaustausch über die Verwendung ihrer Sprachen führen möchte. Am 30. Dezember 2009 war es dann soweit. Wir trafen uns in meinem Zimmer und das Gespräch, inklusive beider Übungen und Ausmalen des Sprachenporträts, dauerte ungefähr siebzehn Minuten. Wir beide saßen ums Eck meines Schreibtisches und bevor es mit der Aufnahme des Gesprächs losging, klärte ich sie noch über den Zweck der Unterhaltung und über die Datenschutzbestimmungen auf.

Obwohl ich sonst mit ihr immer Dialekt spreche, verwendete ich in diesem Fall Standarddeutsch. Sie antwortete allerdings zumeist in ihrem Dialekt.

Ich merkte immer wieder, dass sie Verständnisschwierigkeiten hatte und als sie auf die Frage „**Was schaust du dir im Fernsehen am liebsten an?**“ keine Antwort gab, formulierte ich die Fragestellung sofort um und erkundigte mich nach ihren Lieblingssendungen. Sie erwähnte dabei zwar keine explizite Fernsehaufnahme, sondern den Fernsehkanal „*Super RTL*.“

Obwohl ich mich bemühte, mich klar und kindgerecht auszudrücken und bei Bedarf die Fragen umzuformulieren, fielen ihre Stellungnahmen dennoch öfters relativ kurz aus. Doch bei der Analyse stellte sich heraus, dass auch durchwegs brauchbare Aspekte dabei waren.

Sie entfernte sich manchmal zu weit vom Mikrofon, sodass ihre Antworten in der Aufnahme nicht immer ganz klar und deutlich zu hören sind. Doch bereits während des Diskurses schrieb ich einige ihrer Gedanken mit und die Tatsache, dass ich sofort nach der Reflexion zur Befragung eine schriftliche Transkription anfertigte, sollte verhindern, dass wesentliche Gesichtspunkte verloren gingen.

1 **0 Einstiegsfrage**

2 *„Also, stelle dich kurz vor. Nenne deinen Wohnort, dein*  
3 *Geburtsjahr, die Anzahl der Geschwister und die Schule*  
4 *beziehungsweise Klasse, welche du derzeit besuchst.“*

5 *„Also, (Vornamen von A) ähm, bin geboren am (Geburtsdatum von A)*  
6 *97, ähm ich mache die zweite Mittelschule (genauer Schulstandort) in*  
7 *Gröden und habe drei Geschwister.“*

8 **1 Sprachen im familiären Kreis**

9 **1.1 „Woher kommen deine Eltern und welche Sprachen wurden in**  
10 **ihrer Familie gesprochen?“**

11 *„Äh, meine Mutter kommt aus (Herkunftsort der Mutter von A) und hat*  
12 *vor allem Ladinisch, oder wie das heißt, gesprochen. Mein Vater*  
13 *kommt aus (Herkunftsort des Vaters von A) und hat Deutsch*  
14 *gesprochen.“*

15 **1.2 „Welche Sprachen können sie heute?“**

16 *„Ähm ja sie können Deutsch, Italienisch und Ladinisch, ja.“*

17 *„Englisch?“*

18 *„Hmm, nein.“*

19 **1.3 „Welche ist deine Muttersprache?“**

20 *„Deutsch.“*

21 **1.4 „Welche werden in deiner Familie gesprochen?“**

22 *„Deutsch.“*

23 *„Immer Deutsch?“*

24 *„Ja.“*

25 *„Mit den Geschwistern und wie sprechen deine Eltern*  
26 *untereinander?“*

27 *„Ja Deutsch.“*

28 **2 Sprachen in der Nachbarschaft und im Freundeskreis**

29 **2.1 „Wie sprichst du mit deinen Nachbarn?“**

30 *„Hmm, (überlegt kurz und zuckt mit den Schultern) Deutsch.“*

31 **2.2 „Wenn du dich mit Freunden triffst, wie redest du dann?“**

32 *„Immer Deutsch.“*

- 33 **„Wenn du Deutsch sprichst, sprichst du dann Hochdeutsch oder**  
34 **einen deutschen Dialekt?“**  
35 *„Einen deutschen Dialekt.“*  
36 **„Verstehen sie dich dann?“**  
37 *„Ja.“*
- 38 **2.3 „Wenn du dich mit Freunden triffst, die nicht Deutsch sprechen,**  
39 **wechselst du dann die Sprache?“**  
40 *„Nein.“*  
41 **„Sprichst du dann Ladinisch?“**  
42 *„Nein.“*  
43 **„Du sprichst also Deutsch weiter?“**  
44 *„Ja.“*  
45 **„Egal welche Sprache sie sprechen?“**  
46 *„Ja.“*
- 47 **3 Sprachen in öffentlichen Institutionen**
- 48 **3.1 „Auf welche Sprachen bist du im Kindergarten und in der**  
49 **Grundschule gestoßen?“**  
50 *„Hmm Deutsch und Ladinisch.“*  
51 **„Italienisch nicht?“**  
52 *„Hmm, nein, eigentlich nicht.“* (schüttelt mit dem Kopf nein)
- 53 **3.2 „Welche Sprachen werden an deiner derzeitigen Schule**  
54 **unterrichtet?“**  
55 *„Deutsch, Italienisch, Ladinisch und Englisch.“*  
56 **„Ok. Warum glaubst du, dass es genau diese sind?“**  
57 (überlegt) *„Weil es (denkt nach) hm, weil sie wichtig sind.“* (lächelt)
- 58 **3.3 „Bist du der Ansicht, dass es zu viele sind?“**  
59 *„Na.“*
- 60 **3.4 „Gehören Sprachfächer zu deinen Lieblingsfächern?“**  
61 *„Na.“*  
62 **„Was sind deine Lieblingsfächer?“**  
63 *„Naturkunde, hmm und Turnen.“*
- 64 **3.5 „Welche Sprache gefällt dir am besten?“**  
65 *„Deutsch und Ladinisch.“*

66        **„Warum?“**

67        *„Hmm, weil Italienisch isch net so schön und Englisch kann i net.“*

68        **3.6 „Welche magst du überhaupt nicht?“**

69        *„Englisch.“*

70        **„Warum?“**

71        *„Hmm, weil sie so komisch isch.“ (lächelt)*

72        **3.7 „Was kannst du in Deutsch am besten: Lesen, Schreiben,**

73        **Sprechen oder Zuhören?“**

74        *„Sprechen.“*

75        **3.8 „Was findest du in Ladinisch am schwierigsten? Was kannst du**

76        **am wenigsten, Schreiben, Sprechen, Lesen oder Zuhören?“**

77        *„Schreiben.“*

78        **„Warum Schreiben?“**

79        *„Hmm, weil s ondere Buchstoben sein, hmm, jo.“*

80        **3.9 „Wie schätzt du dich in Italienisch ein? Bist du gut darin oder**

81        **nicht so gut?“**

82        *„So circa.“*

83        **„So circa gut oder so circa nicht gut?“**

84        *„So circa gut.“ (lächelt)*

85        **3.10 „Hast du schon einmal Nachhilfestunden in den Sprachfächern**

86        **genommen?“**

87        *„In Deutsch beim Schreiben.“*

88        **„Wann war das?“**

89        *„Sommer.“*

90        **„Letzten Sommer?“**

91        *„Hmm, nein.“*

92        **„Hat dir das was gebracht, hattest du das Gefühl?“**

93        *„Ja.“*

94        **3.11 „Findest du Englisch in der Mittelschule gut, oder würdest du**

95        **erst in der Oberschule damit beginnen?“**

96        *„Na, eigentlich schon in der Mittelschule.“*

97        **„Schon in der Mittelschule?“**

98        *„Ja.“*

- 99 **4 Sprachen und Denken**
- 100 **4.1 „Welche Sprache(n) benutzt du jeden Tag? Wann sprichst du**  
101 **Deutsch, wann Italienisch, wann Ladinisch, wann Englisch?“**  
102 *„Deutsch und mit den Cousinen Ladinisch, wenn sie da sind.“*
- 103 **4.2 „In welcher Sprache denkst du?“**  
104 *„Deutsch!“*  
105 **„Immer Deutsch?“**  
106 *„Mhh.“ (schüttelt ja mit dem Kopf)*  
107 **„Wenn du Ladinisch sprichst, dann denkst du auf Deutsch?“**  
108 *„Nein! Ladinisch.“*  
109 **„Ah, dann denkst du Ladinisch?“**  
110 *„Ja.“*
- 111 **4.3 „Was machst du, wenn dir in der Sprache, die du gerade sprichst,**  
112 **ein Wort nicht sofort einfällt?“**  
113 *„Deutsch reden, (überlegt) das deutsche Wort sagen.“*
- 114 **4.4 „Wenn du Ladinisch sprichst und auch Leute dabei sind, die**  
115 **diese Sprache nicht verstehen, redest du dann ganz bewusst**  
116 **Ladinisch weiter oder wechselst du die Sprache?“**  
117 *„Wechseln.“*
- 118 **4.5 „Ähm ok. Findest du es wichtig, dass ein Ladin Ladinisch**  
119 **kann?“**  
120 *„Ja.“*  
121 **„Warum?“**  
122 *„Weil (überlegt lange) hmm, weil es do in Gröden ja isch, halt ja.“*
- 123 **5 Einfluss der Medien**
- 124 **5.1 „Liest du gerne?“**  
125 *„Nein.“*  
126 **„Wenn du liest, was liest du vor allem und in welcher Sprache?“**  
127 *„In Deutsch.“*  
128 **„Und welche Texte oder welche Bücher oder was am liebsten?“**  
129 *„Alles a bissl.“*
- 130 **5.2 „In welcher Sprache bereitet dir das Lesen von Büchern am**  
131 **wenigsten Schwierigkeiten?“**

132 „Deutsch.“

133 **5.3 „Was schaust du dir im Fernseher am liebsten an?“**

134 (Keine Antwort)

135 **„Welche Filme, Fernsehsendungen?“**

136 „Hmm, Super RTL.“

137 **„Das sind dann deutsche Programme?“**

138 „Ja.“

139 **„Andere nicht? Italienische?“**

140 „Na.“

141 **6 Kontakte mit anderen Sprachen und Kulturen**

142 **6.1 „Ok. Hast du dich bis jetzt schon einmal längere Zeit außerhalb  
143 Südtirols aufgehalten?“**

144 „Nicht grad.“

145 **„Welche Sprachen außer Deutsch, Italienisch, Ladinisch und  
146 Englisch kennst du? „Kennst du einige Wörter?“**

147 „Keine.“

148 **„Keine oder keine Ahnung?“**

149 „Keine.“

150 **7 Ausblicke**

151 **7.1 „Welche Oberschule möchtest nach der Mittelschule besuchen?“**

152 „Weiß ich noch nicht.“

153 **„Welchen Beruf möchtest du erlernen?“**

154 „Kinagärtnerin.“

155 **„Glaubst du, dass dafür Deutsch, Italienisch, Ladinisch und  
156 Englisch wichtig sind?“**

157 „Ja!“

158 **„Warum?“**

159 „Weil, wenn die Kinder aus dem Ausland kommen, dass man vielleicht  
160 mit ihnen sprechen kann.“

161 **7.2 „Glaubst du, dass Ladinisch eines Tages aussterben wird?“**

162 „Hmm, (grübelt) ja.“

163 **7.3 „Sollen deine eigenen Kinder Ladinisch lernen?“**

164 „Ja.“

- 165 **„Wer soll es ihnen beibringen?“**  
166 *(Keine Antwort)*  
167 **„Die Eltern oder die Schule?“**  
168 *„Beide.“*
- 169 **7.4 „Welche Sprache(n) möchtest du im Laufe deines Lebens noch**  
170 **lernen?“**  
171 *„Weiß nicht.“*
- 172 **8 Mehrsprachigkeit anhand kleiner Übersetzungsversuche**
- 173 **8.1 „Verstehst du die anderen ladinischen Dialekte, wie zum Beispiel**  
174 **das Gadertalische?“**  
175 *„Ja.“*
- 176 **8.2 „Was hältst du von einer einheitlichen Sprache für alle ladinischen**  
177 **Täler? Findest du es gut, oder nicht so?“**  
178 *„Ja, ... eigentlich schon.“*  
179 **„Findest du das wichtig, oder nicht?“**  
180 *„Ja, nicht so.“*  
181 **„Warum nicht?“**  
182 *„Weil jeder soll seine eigene Sprache haben.“*
- 183 **8.3 „Wenn du Ladinisch redest, welches Wort verwendest du dann für**  
184 **die folgenden Begriffe: SCHULE, DANKE, NEUN, LÖFFEL,**  
185 **MÜTZE, RUCKSACK, TOMATE, TRAKTOR, ZITRONE und**  
186 **DRUCKER?“**
- 187 **8.4 „Versuche herauszufinden, aus welcher Sprache die folgenden**  
188 **Begriffe stammen und was sie bedeuten: LUNCH, RUF, LAVA**  
189 **Tipp: Beachte die Groß- und Kleinschreibung!“**
- 190 **9 Sprachenporträt**
- 191 **9.1 „Male die Figur so aus, dass alle Sprachen, die du kannst und die**  
192 **dir wichtig sind, darin vorkommen. Nimm für jede Sprache eine**  
193 **andere Farbe. Die Wahl der Farben und welche Körperteile du**  
194 **damit ausmalst, bleibt ganz dir überlassen!“**  
195 **„Warum hast du genau diese Farben gewählt?“**  
196 *„Hmm, so.“*
- 197 **10 Reflexion zur durchgeführten Befragung**

198 **10.1 „Noch eine abschließende Frage: Wie hat dir das Interview**  
199 **gefallen?“**  
200 **„Gut.“**  
201 **„Hat es dir Spaß gemacht?“**  
202 **„Ja.“**  
203 **„Wie ist es dir bei der Beantwortung der Fragen ergangen? War**  
204 **es leicht für dich, war es schwierig?“**  
205 **„Manchmal ein bisschen schwierig.“**  
206 **„Zum Beispiel?“**  
207 **„Dieses Wort da“ (gemeint ist LUNCH).**  
208 **„Und war sonst noch was schwierig?“**  
209 **„Manches ein bisschen, (überlegt, wie sie es ausdrücken soll) Teile**  
210 **einer Frage.“**  
211 **„Kannst du dich noch erinnern welche es war?**  
212 **„Nein.“**  
213 **„Passt, das wars. Perfekt!“**

## 8.2 Transkription des Gesprächs mit Interviewpartner

### (B)

Die Befragung mit dem zwölfjährigen Mittelschüler aus dem oberen Gadertal, die auch ihm bereits einige Wochen zuvor angekündigt wurde, fand am 31. Dezember 2009 in meinem Zimmer statt und dauerte, inklusive beider Übungen und Ausmalen des Sprachenporträts, zweiundzwanzig Minuten. Erneut saßen wir an meinem Schreibtisch und noch vor der Aufnahme wurde der Junge über Verwendung der Diskussion und über Datenschutz aufgeklärt. Dabei schaute er etwas überrascht drein und seine skeptische Frage „Für die Uni?“ zeigte, wie verwundert er darüber war, dass ausgerechnet er für eine Befragung im Rahmen meines Studiums ausgewählt wurde. Zum Schluss informierte er sich noch, ob alle aus meiner Klasse in den Weihnachtsferien ein Interview machen müssen und als ich dies verneinte, konnte er nicht verstehen, warum ich es dann mache, wenn es nicht verpflichtend ist. Dies war eine sehr nette Begebenheit, die zeigt, dass er vom Studieren an einer Universität keine Ahnung hat.

Obwohl er sich bemühte, in der deutschen Hochsprache zu kommunizieren, spielten neben dialektalen Ausdrücken, wie etwa „Bo“, auch wortwörtliche Übersetzungen aus dem Ladinischen, wie zum Beispiel „*Sie machen sich leichter*“, mit herein. Doch entgegen meinen Erwartungen hielten sich diese in Grenzen.

Während des Gesprächs schaute er mir genau zu, wie ich einige seiner Aussagen mitschrieb und nach der Unterhaltung meinte er, warum ich denn nicht in Stenografie mitgeschrieben habe. Ich war sehr erstaunt, wie er darauf kam und als ich ihm bestätigte, dass ich dazu nicht in der Lage sei, verwunderte ihn dies erneut.

Leider spielte auch diesmal die Technik nicht ganz mit und einige Stellen in der Aufnahme sind sehr schwierig herauszuhören. Doch wie am Tag zuvor, fertigte ich auch diesmal gleich im Anschluss eine Transkription des gesamten Gesprächs an, die auf meiner Mitschrift und auf der Audiodatei, welche auf meinem Laptop gespeichert ist, basiert.

1 **0 Einstiegsfrage**

2 *„Also, stelle dich kurz vor. Woher kommst du? Wohnort,*  
3 *Geburtsjahr, die Anzahl der Geschwister und die Schule*  
4 *beziehungsweise Klasse, welche du derzeit besuchst.“*

5 *„Ähm i kim aus dem Gadertal und wohne in (Wohnort von B) äh, aus*  
6 *Gröden kommt meine Mutter und mein Vater ist von (Herkunftsort*  
7 *des Vaters von B). Ich hab zwei Geschwister, eine Schwester und*  
8 *einen Bruder. Ich bin am (Geburtsdatum von B) 1997 geboren.“*

9 **1. Sprachen im familiären Kreis**

10 **1.1 „Woher kommen deine Eltern und welche Sprachen wurden in**  
11 **ihrer Familie gesprochen?“**

12 *„Äh, meine Mutter kommt aus Gröden. Bei ihr in der Familie wurde*  
13 *hauptsächlich Deutsch gesprochen und manchmal glab i a grödner*  
14 *Ladinisch, ähm und ähm mein Vater kommt aus (Herkunftsort des*  
15 *Vaters von B) im Gadertal und ähm, er hat immer Ladinisch*  
16 *gesprochen.“*

17 **1.2 „Welche Sprachen können sie heute?“**

18 *„Ähm die Mutter Lad ... ähm, ein bisschen Englisch.“*

19 **„Wo hat sie das gelernt?“**

20 *„In der Schule. Ähm Ladinisch, Deutsch und Italienisch und mein*  
21 *Vater Deutsch, Ladinisch und Italienisch.“*

22 **1.3 „Was ist deine Muttersprache?“**

23 *„Ladinisch.“*

24 **1.4 „Welche Sprache spricht ihr untereinander?“**

25 *„Immer Ladinisch. Mit meinen Geschwistern auch Ladinisch.“*

26 **„Und deine Eltern?“**

27 *„Auch.“*

28 **„Und die Eltern untereinander?“**

29 *„Ladinisch.“*

30 **„Und mit deinen Eltern und Geschwistern?“**

31 *„Auch Ladinisch!“*

32 **„Und mit deinen Verwandten, Großeltern?“**

33 „Ähm, es kommt drauf an, ähm, wenn sie ähm, ich hab sie alle  
34 Deutsch, ähm und ja.“

35 **„Und mit deinen Verwandten?“**

36 „Auch ähm verschieden.“

## 37 **2. Sprachen in der Nachbarschaft und im Freundeskreis**

38 **2.1 „Und mit deinen Nachbarn?“**

39 „Auch Ladinisch.“

40 **2.2 „In welcher Sprache unterhältst du dich mit deinen Freunden?“**

41 „Ladinisch und verschieden, wenn sie Deutsch sind, Deutsch und ja.“

42 **„Wenn du Deutsch sprichst, sprichst du dann Hochdeutsch, so  
43 wie jetzt, oder südtiroler Dialekt?“**

44 „Südtiroler Dialekt.“

45 **„Verstehen sie dich dann?“**

46 „Ja.“

47 **2.3 „Wenn du dich mit Freunden triffst, die eine andere als deine  
48 Muttersprache sprechen, wechselst du dann auch deine  
49 Sprache?“**

50 „Ja!“

51 **„Glaubst du, sie würden dich sonst nicht verstehen, wenn du  
52 Ladinisch sprechen würdest?“**

53 „Ja, verstehen schon, aber da machen sie sich leichter und äh sie  
54 verstehen es auch besser.“

## 55 **3. Sprachen in öffentlichen Institutionen**

56 **3.1 „Im Kindergarten und in der Grundschule, welche Sprachen hast  
57 du da kennengelernt, auf welche bist du gestoßen?“**

58 „Ähm Deutsch, Italienisch und Ladinisch ganz wenig.“

59 **„Wenig?“**

60 „Ja, halt so zu reden schon, aber das haben wir gemusst. Die meisten  
61 Stunden hatten wir immer Italienisch und Deutsch.“

62 **„Und Englisch nicht so, irgendwie Zahlen?“**

63 „Nein, gar nicht.“

64 **3.2 „Welche Sprachen werden an deiner derzeitigen Schule  
65 unterrichtet?“**

- 66 „Äh, Deutsch, Italienisch, Ladinisch und Englisch.“
- 67 „**Warum glaubst du, dass es genau diese sind? Warum zum**
- 68 **Beispiel Englisch und nicht Französisch?**“
- 69 „Hmm, weil Englisch die Weltsprache ist.“
- 70 **3.3 „Ok. Bist du der Ansicht, dass es zu viele sind?“**
- 71 „Ja, sind schon ein bisschen viele! Besser wären es drei.“
- 72 „**Welche sollte denn wegfallen?**“
- 73 „Englisch.“
- 74 „**Warum?**“
- 75 „Weil es schwer ist und ich es kaum verstehe.“
- 76 **3.4 „Gehören Sprachfächer zu deinen Lieblingsfächern?“**
- 77 „Nein!“
- 78 „**Welche sind denn deine Lieblingsfächer?**“
- 79 „Ja, Ladinisch ganz ein bisschen, ansonsten Zeichnen, Musik und
- 80 (überlegt) ja, diese beiden.“
- 81 **3.5 „Welche Sprache gefällt dir am besten?“**
- 82 „Äh Ladinisch und Deutsch.“
- 83 „**Italienisch nicht?**“
- 84 „Nein.“
- 85 „**Warum?**“
- 86 „Ladinisch, weil es meine Muttersprache ist und Deutsch, weil ich es
- 87 mit der Mutter geredet habe, als ich noch klein war.“
- 88 **3.6 „Welche magst du überhaupt nicht?“**
- 89 „Englisch.“
- 90 „**Auch weil sie schwer ist?**“
- 91 „Ja.“
- 92 **3.7 „Was kannst du in Deutsch am besten: Lesen, Schreiben,**
- 93 **Sprechen oder Zuhören?**“
- 94 „Sprechen und äh Schreiben mit den Zeichen schon, aber Groß- und
- 95 Kleinschreibung nicht.“
- 96 **3.8 „Was bereitet dir in Ladinisch am meisten Schwierigkeiten?“**
- 97 „Ähm das Schreiben, weil die Akzente sind.“
- 98 **3.9 „Und in Italienisch, wie schaut es da aus?“**

99 „Ja, es geht schon, die Zeiten und die Grammatik sind da ziemlich  
100 schwierig.“

101 **3.10 „Hast du schon einmal Nachhilfestunden in den Sprachfächern  
102 genommen?“**

103 „Äh nein.“

104 „Nie?“

105 „Nein.“

106 **3.11 „Findest du Englisch in der Mittelschule wichtig, oder würdest  
107 du erst in der Oberschule damit anfangen?“**

108 „Erst in der Oberschule.“

109 „Warum?“

110 „Ähh, weil man in der Mittelschule nicht so viel reist und (überlegt kurz)  
111 ja.“

## 112 **4. Sprachen und Denken**

113 **4.1 „Welche Sprache(n) benutzt du jeden Tag?“**

114 „Deutsch und Italienisch, Ladinisch und Englisch ganz wenig.“

115 „In der Schule vor allem?“

116 „Ja.“

117 **4.2 „Wenn du zum Beispiel jetzt Ladinisch sprichst, denkst du dann  
118 auf Ladinisch?“**

119 „Ja.“

120 „Wenn du Deutsch sprichst, denkst du dann auf Deutsch, oder  
121 denkst du dann auf Ladinisch?“

122 „Meistens Deutsch.“

123 „Und wenn du Italienisch sprichst, dann denkst du Italienisch?“

124 „Ja.“

125 **4.3 „Wenn du in einer Sprache sprichst und dir fällt ein Wort nicht  
126 sofort ein, was machst du dann?“**

127 „Ähm, versuchen es äh ähm aufzuklären, in Deutsch äh, dass der  
128 andere es versteht.“

129 **4.4 „Wenn du Ladinisch sprichst und auch Leute dabei sind, die  
130 diese Sprache nicht verstehen, redest du dann ganz bewusst  
131 Ladinisch weiter, oder nicht?“**

- 132 *„Immer Ladinisch weiter.“*
- 133 ***„Immer Ladinisch weiter?“***
- 134 *„Ja.“*
- 135 ***„Egal, ob sie dich verstehen, oder nicht?“***
- 136 *„Ja.“ (schmunzelt)*
- 137 **4.5 *„Findest du es wichtig, dass ein Ladinier Ladinisch kann?“***
- 138 *„Ja.“*
- 139 ***„Warum?“***
- 140 *„Weil es ist unsere Muttersprache und sie nur sehr wenig mehr ist und*
- 141 *ja.“*
- 142 **5. Einfluss der Medien**
- 143 **5.1 *„Liest du gerne?“***
- 144 *„Nein, überhaupt nicht!“*
- 145 ***„Wenn du liest, was liest du am liebsten?“***
- 146 *„Hmm, Zeitungen.“*
- 147 ***„Tageszeitungen?“***
- 148 *„Nein, Monatszeitungen.“*
- 149 ***„Zum Beispiel?“***
- 150 *„Landwirt auf Deutsch.“*
- 151 ***„In anderen Sprachen liest du nichts?“***
- 152 *„Äh, nein.“*
- 153 **5.2 *„Ok. In welcher Sprache bereitest dir das Lesen von Büchern am***
- 154 ***wenigsten Schwierigkeiten?“***
- 155 *„In Deutsch und Ladinisch.“*
- 156 ***„In welcher Sprache liest du am schnellsten?“***
- 157 *„Deutsch.“*
- 158 **5.3 *„Ähm, was schaust du dir im Fernseher am liebsten an?“***
- 159 *„Deutsche Programme.“*
- 160 ***„Was sonst noch?“***
- 161 *„Manchmal Italienische, wenn etwas Interessantes ist, aber sonst*
- 162 *nicht.“*
- 163 ***„Was interessiert dich da?“***
- 164 *„Äh, Filme, oder manchmal Nachrichten.“*

- 165 **6. Kontakte mit anderen Sprachen und Kulturen**
- 166 **6.1 „Hast du dich schon einmal längere Zeit außerhalb Südtirols**
- 167 **aufgehalten?“**
- 168 *„Nein.“*
- 169 **„Welche Wörter aus anderen Sprachen außer Deutsch, Italienisch,**
- 170 **Ladinisch und Englisch kennst du? Kannst du einige nennen?“**
- 171 *„Nein.“*
- 172 **„Vielleicht kennst du die Zahlen in einer anderen Sprache?“**
- 173 *„Nein, in der Schule haben wir nur die römischen Zahlen gemacht.“*
- 174 **7. Ausblicke**
- 175 **7.1 „Welche Oberschule möchtest du nach der Mittelschule**
- 176 **besuchen?“**
- 177 *„Äh Landwirtschaftsschule in Dietenheim.“*
- 178 **„Welchen Beruf möchtest du erlernen?“**
- 179 *„Landwirt.“*
- 180 **„Glaubst du, dass dafür Deutsch, Italienisch, Ladinisch und**
- 181 **Englisch wichtig sind?“**
- 182 *„Ähm ja, Ladinisch schon, Englisch weniger.“*
- 183 **„Warum?“**
- 184 *„Weil äh, wenn man etwas kauft, ist es in der Nähe und man muss*
- 185 *nicht weit gehen.“*
- 186 **7.2 „Glaubst du, dass Ladinisch eines Tages aussterben wird?“**
- 187 *„Äh, wenn man es gut erhältet nicht, aber sonst kann es sein.“*
- 188 **7.3 „Sollen deine eigenen Kinder Ladinisch lernen?“**
- 189 *„Ja.“*
- 190 **„Wer soll es ihnen beibringen? Die Eltern oder die Schule“**
- 191 *„Die Eltern.“*
- 192 **7.4 „Welche Sprache(n) möchtest du im Laufe deines Lebens noch**
- 193 **lernen?“**
- 194 *„Äh, Spanisch.“*
- 195 **„Spanisch?“**
- 196 *„Ja.“*
- 197 **Warum gerade Spanisch?“**

- 198 *„Bo, einfach so, weil es hetzig ist, zu reden.“ (schmunzelt)*
- 199 **8. Mehrsprachigkeit anhand kleiner Übersetzungsversuche**
- 200 **8.1 „Verstehst du die anderen ladinischen Dialekte?“**
- 201 *„Ja, etwas schon und etwas nicht, je nachdem.“*
- 202 **8.2 „Was hältst du von einer einheitlichen Sprache für alle ladinischen**
- 203 **Täler?“**
- 204 *„Ja, das wäre schon wichtig, denn dann könnte man sie besser*
- 205 *verstehen.“*
- 206 **8.3 „Wenn du Ladinisch redest, welches Wort verwendest du dann für**
- 207 **die folgenden Begriffe: SCHULE, DANKE, NEUN, LÖFFEL, MÜTZE,**
- 208 **RUCKSACK, TOMATE, TRAKTOR, ZITRONE und DRUCKER?“**
- 209 **8.4 „Versuche herauszufinden, aus welcher Sprache die folgenden**
- 210 **Begriffe stammen und was sie bedeuten: LUNCH, RUF, LAVA**
- 211 **Tipp: Beachte die Groß- und Kleinschreibung!“**
- 212 **9. Sprachenporträt**
- 213 **9 „Male die Figur so aus, dass alle Sprachen, die du kannst und die**
- 214 **dir wichtig sind, darin vorkommen. Nimm für jede Sprache eine**
- 215 **andere Farbe. Die Wahl der Farben und welche Körperteile du**
- 216 **damit ausmalst, bleibt ganz dir überlassen!“**
- 217 **10. Reflexion zur durchgeführten Befragung**
- 218 **10.1 „Noch eine abschließende Frage: Wie hat dir das Interview**
- 219 **gefallen?“**
- 220 *„Gut.“*
- 221 **„Hat es dir Spaß gemacht?“**
- 222 *„Ja, es hat schon ein bisschen Spaß gemacht.“*
- 223 **„War es langweilig?“**
- 224 *„Nein, war es nicht.“*
- 225 **„Warst du aufgeregt?“**
- 226 *„Nein.“*
- 227 **„Würdest du es nochmals machen?“**
- 228 *„Ja.“*
- 229 **„Hast du so etwas Ähnliches vorher schon einmal gemacht?“**

230 „Nein, noch nie.“  
231 „**Waren die Fragen schwierig, oder leicht?**“  
232 „Ja leicht, zu leicht.“  
233 „**Hast du alle verstanden?**“  
234 „Ja.“  
235 „**Was hat dir nicht gefallen?**“  
236 „Eigentlich hat mir alles gefallen.“  
237 „**Wo hattest du Schwierigkeiten?**“  
238 „Bei dem Körper anmalen.“  
239 „**Warum?**“  
240 „Äh, weil es äh, es ist ein bisschen schwierig, die Teile zu schätzen.“

## 9. ABSTRACTS

### **Abstract in deutscher Sprache**

Südtirol ist ein Land, in dem heute drei anerkannte Sprachgruppen, nämlich die deutsche, die italienische und die ladinische, friedlich miteinander leben.

Doch warum Ladinisch heutzutage innerhalb dieser Provinz nur mehr in Gröden und im Gadertal Verwendung findet und wie weit und hart der Weg bis hin zur Autonomie des Landes war, darauf wird in einem historischen Abriss, dem ersten Teil der vorliegenden Arbeit, kurz eingegangen.

Durch das Zusammenleben deutsch-, italienisch- und ladinischsprachiger Menschen ergeben sich verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit, die in unterschiedlichen Kontexten gelebt und gefördert werden.

Für die empirische Untersuchung wurde der qualitative Forschungsansatz gewählt und da zwei zwölfjährige ladinischsprachige Kinder, die eine ladinische Mittelschule besuchen, befragt wurden, war es notwendig, zuerst die wesentlichen Zielsetzungen dieses Schultyps aufzuzeigen.

Die Interviews vermitteln einen Einblick in die Sprachbiografie eines Mädchens aus Gröden und eines Burschen aus dem Gadertal und es wurde gezeigt, wie die beiden Multilingualismus im privaten und im öffentlichen Bereich erleb(t)en. Im Laufe der Gespräche sollten sie ebenfalls kleine Übersetzungsversuche durchführen und ein Sprachenporträt ausmalen.

Im Anschluss wurden ihre verbalen und nonverbalen Aussagen miteinander verglichen, interpretiert, reflektiert und mit ausgewählter Fachliteratur in Beziehung gesetzt. Dabei konnte festgestellt werden, wie sie den Sprachen Deutsch, Italienisch, Ladinisch und Englisch gegenüberstehen, wann und wo sie diese selbst einsetzen und wie sie auch in ihrem späteren Berufsleben noch von ihrem Sprachenrepertoire profitieren können.

## **Abstract in englischer Sprache**

South Tyrol is an area in which members of the three accepted linguistic groups German, Italian and Ladin live together peacefully today.

In the first chapter of this thesis, a short historic outline of the linguistic developments in the province of South Tyrol casts light on why Ladin is only being used in the areas of Val Gardena (Gröden) and Val Badia (Gadertal) today as well as on the long and difficult path towards autonomy for South Tyrol.

The coexistence of the German, Italian and Ladin speech communities have developed various forms of multilingualism.

An empirical study, following the quantitative research method, has been conducted using data from interviews with two twelve-year-old Ladin-speaking children who attend a local secondary school. Hence, the main aims and objectives of this particular school type had to be explained.

These interviews explore the linguistic biographies of a girl from Val Gardena (Gröden) and that of a boy from Val Badia (Gadertal). They analyze the way in which these two children experience their multilingualism in both public and private spheres, and are backed up by “Sprachenporträts” – silhouettes of a male or female which the children were asked to fill with the multiple languages they speak –, giving further insights into their very own perceptions of lived multilingualism. In addition, some attempts at translating a few frequently-used terms were made.

Following the interviews, I went about comparing, reflecting on and interpreting the children’s verbal and nonverbal utterances, before finally drawing a larger picture by linking these results to selected secondary sources on the topic. Subsequently, their attitudes towards German, Italian, Ladin and English could be identified while also exploring the domains in which either one of these languages are used by the South Tyrolian boy and girl. Finally, predictions regarding the usefulness of their broad linguistic repertoire for their future lives and careers are made.

## CURRICULUM VITAE

Vor- und Nachname	Daniel Perathoner
Geburtsdaten	15. Jänner 1985 in Bozen (Südtirol)
Staatsbürgerschaft	Italien (Südtirol)
<b>Ausbildung</b>	
1991-1996	Grundschule in Runggaditsch (Gröden)
1996-1999	Mittelschule St. Ulrich/Gröden
1999-2004	Humanistisches Gymnasium „Vinzentinum“ in Brixen
Seit Herbst 2004	Lehramtsstudium der Fächer Italienisch und Deutsch an der Universität Wien
Sonstige Lehrveranstaltungen	Absolvierte Prüfungen aus den Studienrichtungen Ethnologie, Vergleichende Literaturwissenschaft, Latein, Geschichte und Geografie.
<b>Sprachkenntnisse</b>	
	Deutsch (Muttersprache)
	Italienisch (fließend)
	Englisch (Grundkenntnisse)
	Ladinisch (Lesen und verstehen)
	Latein (Lesen und übersetzen)
	Altgriechisch (Lesen und übersetzen)
Wien, August 2010	