

Università degli Studi di Udine
Centro Internazionale sul Plurilinguismo

Claudia Maria Riehl

DEUTSCH-ITALIENISCHER SPRACH- UND
KULTURKONTAKT IN SÜDTIROL

Estratto da *Parallela 10. Sguardi reciproci.*
Vicende linguistiche e culturali dell'area italoфона e germanofona,
a cura di Raffaella Bombi e Fabiana Fusco
Udine, 2003



FORUM

DEUTSCH-ITALIENISCHER SPRACH- UND KULTURKONTAKT IN SÜDTIROL

CLAUDIA MARIA RIEHL

1. Ausgangspunkt

Als Paradebeispiel für Sprachkontakt zwischen dem Deutschen und dem Italienischen wird meist die mehrsprachige Region Südtirol/Alto Adige herangezogen. Bei der bisherigen Erforschung des Sprachkontakts in Südtirol wurde vielfach auf die Einflüsse im Bereich der Lexik und Semantik hingewiesen. Dies gilt im besonderen für die Forschungen zu den Entlehnungsprozessen aus der italienischen Zweitsprache: So gibt es neben älteren Arbeiten wie Riedmann 1972 seit den 80er Jahren einige Studien zu bestimmten Domänen, in denen lexikalisch-semantische Einflüsse des Italienischen auf das Deutsche beschrieben werden: etwa von Moser - Putzer 1980 zur Umgangssprache in den Städten, von Pernstich 1984 zur Pressesprache sowie einige kleinere Beiträge zur Amtssprache (Aufschnaiter 1982, Bauer 1994). In einem Beitrag zum Einfluss des Italienischen auf die Alltagssprache in Südtirol von Mall - Plagg 1990 finden neben den lexikalisch-semantischen auch phonetische und morphologische Einflüsse des Italienischen auf das Deutsche Erwähnung¹.

Obwohl man davon auszugehen hat, dass Formulierungen textspezifisch sind und mit Texten erworben werden (vgl. Feilke 1996a), blieb in der bisherigen Forschung der Einfluss des Italienischen auf das Deutsche auf der Ebene des Textes unberücksichtigt. Auf diesen Aspekt soll im Folgenden besonders eingegangen werden.

2. Versuchsaufbau und Corpus

Im Rahmen einer Studie zu Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt bei deutschsprachigen Minderheiten (vgl. Riehl 2001) wurden u.a. in Südtirol und Deutschland eine Reihe von Schülertexten erhoben. An der Studie nahmen 255 Schüler aus Südtiroler Oberschulen und 164 Schüler aus Gymnasien in

¹ Weitere Literatur, auch zur soziolinguistischen Situation, bei EICHINGER 1996, EGGER - HELLER 1997, RIEHL 1999, 2000 und RIEHL 2001.

Deutschland teil.' Mittels verschiedener Bild- und Textvorgaben sollten unterschiedliche Texttypen evoziert werden, die von den Schülern verschriftlicht werden sollten:

- Vorlage 1: Bildergeschichte 'Neue Moral'
- Vorlage 2: Collage 'Schneewittchen im Jahre 2000'
- Vorlage 3: Gebrauchsanweisung 'Kaffeemaschine'
- Vorlage 4: Umfrage 'Amts- und Verkehrssprache in Europa'

Die Studie war so angelegt, dass die Schüler sich bei den ersten beiden Vorlagen relativ frei entscheiden konnten, welchen Texttyp sie verwenden wollten: Hier sollte das Spektrum von möglichen Texttypen ausgelotet werden und der Frage nachgegangen werden, wie die Schüler in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext mit der Aufgabenstellung umgehen.

Der dritte und vierte Aufgabentyp spielte dagegen auf eine konkrete Textsorte an; die Möglichkeiten der Realisierung waren enger eingekreist. Mit der dritten Aufgabe sollte die Textsorte 'Gebrauchsanweisung', mit der vierten eine 'Erörterung' versprachlicht werden. Hier sollten mögliche Einflüsse von Formulierungsmustern aus der Kontaktsprache festgestellt werden.

3. Analyse

3.1 Aufgabe 1: Bildergeschichte

Im Falle der Bildergeschichte (s. Vorlage 1) wurden von den Schülern drei verschiedene Möglichkeiten realisiert: ein narrativer Prosatext, ein gereimter Text und ein Comic.

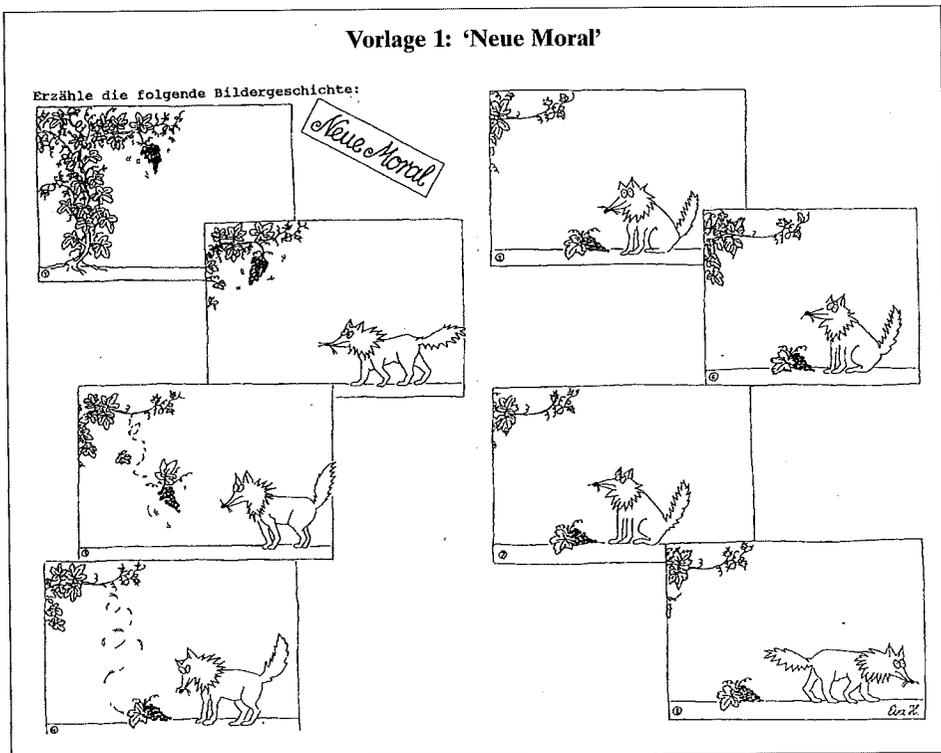
1. Narrativer Prosatext

Hier bestand die Wahl zwischen wenig elaborierten Texten (Bsp. 1a) und schriftsprachlich-literarisch ausgearbeiteten (Bsp. 1b):

- (1a) Es war Herbst und die Trauben waren reif. Eines Tages spazierte ein Fuchs an einem Traubenbaum vorbei. Plötzlich fiel vor seiner Nase eine Traube herunter. Erschrocken trat er näher zur Traube und blickte sie nur böse an. Aber als der Fuchs sah, wie hilflos die Traube war dachte er: "Wie könnte ich der Traube helfen wieder am Baum zu hängen". Er dachte und dachte... und er wußte keine Lösung wie das passieren konnte, daß die Traube vom Baum fiel. Dann, da er keine Lösung wußte sagte er zur Traube: "Morgen komm ich wieder, da habe ich bestimmt eine Lösung gefunden". Dann ging er seines Weges. (SM12.11.dm)².

² Die Originalorthographie der Schülertexte wird beibehalten. Zu den Siglen: Der erste Buchstabe bezeichnet das Untersuchungsgebiet: S = Südtirol, D = Deutschland; darauf folgen

- (1b) An einer Rebe hing einmal eine blau schimmernde, lieblich anzusehende Weintraube. Stolz hing sie an ihrem Ast, betrachtete die Welt von oben und ließ sich von der Sonne bescheinen. Doch eines Tages kam ein hungriger Fuchs herbei, sein Fell war schütter, die Mähne stand ihm zu Berge, als er plötzlich die saftige Frucht weit über sich hängen sah. Er jedoch verspürte keinen Hunger auf die Traube, ein wohlgenährtes, fettes Kaninchen wäre ihm wohl lieber gewesen! Deshalb wurde er auch sofort mißtrauisch, als die Weintraube plötzlich vor ihm auf den Boden fiel. Der Fuchs setzte sich nun vor die Traube, betrogen mag er sich wohl vorgekommen sein – Ironie des Schicksals? “Ach wäre doch eine gebratene Taube vom Himmel gefallen, oder mindestens ein gegrillter Spatz!”, mag er sich gedacht haben. Doch die Traube reizte ihn nicht, vielleicht auch deshalb, weil er keinerlei Anstrengung oder Mühe hatte aufbringen müssen, um an sie zu gelangen. Immer noch saß der arme hungrige Fuchs vor der Traube, mit erbärmlichem Blick starrte er den leeren Ast an, dann machte er sich von dannen, immer noch hungrig, die Weintraube aber immer noch mißachtend. (SB11.12.dm)



Klassennummer Aff. und Schülernummer 1ff. Die Zahl nach dem Punkt gibt die Jahrgangsstufe an, nach dem zweiten Punkt folgen die Abkürzungen für die Erstsprache(n). Der letzte Buchstabe (w. bzw. m.) gibt das Geschlecht an.

Im einfachen Erzähltext (Bsp. 1a) überwiegen narrative Sätze und einfache Nebensatztypen. Satzanschlüsse werden mit Adverbien gebildet: z.B. *erschrocken trat er näher* (Bsp. 1a, Z. 2). An Gliederungssignalen finden sich nur einfache Gliederungssignale der temporalen Folge wie *dann, darauf, nun, eines Tages* etc. Das Vokabular bewegt sich auf einer eher neutralen Ebene. Vor allem bei den Adjektiven werden weitgehend neutral konnotierte Formen wie *schön* oder *groß* verwendet. Daneben finden sich auch feste Formulierungsmuster in Form von Einleitesignalen wie *es war einmal – eines (schönen) Tages, es hing/stand [...] einst, es war ein (sonniger) Herbsttag, es ist (war) Herbst* usw.

In den elaborierten Texten treten über die bloße Realisierung der Ereignisstruktur (Boueke et al. 1995) hinaus narrative Techniken in Form von innerem Monolog, erlebter Rede etc. zu Tage. Man findet literarische Versatzstücke wie *des Weges kommen, von dannen ziehen* oder typische Prägungstypen literarischer Texte, z.B. archaische Muster wie *gar lange* oder *fressen sie gar*. Die Lexik ist wesentlich differenzierter. Konzepte werden genauer beschrieben, etwa durch die Häufung von teilweise sogar noch durch ein Adverb spezifizierten Adjektiven (vgl. etwa aus Beispiel 1b: *eine blau schimmernde, lieblich anzusehende Weintraube* Z. 1, *ein wohlgenährtes, fettes Kaninchen* Z. 5). Diese Form des Textes verlangt ein höheres Maß an Beherrschung von bestimmten Stilmustern literarischer Erzähltexte.

2. Gedichtform

Die Möglichkeit, elaborierte Texte zu schreiben, wird schließlich genutzt, einen Text in einer anderen Gestalt zu schreiben, nämlich in Form eines Gedichts. Zu den literarisch geprägten Formulierungsmustern kommen hier noch Rhythmus und Reim als Stilmittel hinzu:

- (2) 'Ne Staude Trauben hing an einem Traubenstrauche,
 An dem Fuchs Frieder kam vorbei mit leerem Bauche
 Auf der Suche nach 'nem leckren Mahl;
 Doch als in anmutiger, tändelsamer Schleife
 Die Staude niederflog, in vollster Traubenreife,
 Vor Freude vielleicht, ganz mit einem Mal;
 Da schlich Fuchs Frieder nach Bedenken leis von dannen,
 weilander Weis' die frucht'gen Trauben sannen,
 Was denn dem Frieder nicht gepaßt.
 Wer 'ne Moral will, der muß sich bequemen,
 Daß schlaue Füchse vielleicht nichts Geschenkt's nehmen, –
 Vielleicht hat Frieder Trauben aber einfach nur gehaßt? (DC6.13.d)

3. Comic

Die dritte Möglichkeit besteht in einer Text-Bild-Interaktion: die Aufgabe wird als Comic gestaltet. Dabei werden auf dem Aufgabenblatt Sprechblasen eingefügt, die

mit Äußerungen der Traube und des Fuchses gefüllt werden³:

- (3) Es war einmal eine Traube, die einsam an einem Rebstock hing und bedenklich wackelte.

Da kam ein Fuchs daherspaziert und sah die wackelnde Traube. Er dachte:

F: *Nanu?! Es geht doch gar kein Wind?!*

Plötzlich fiel sie vom Rebstock

F: *Was hat sie denn?*

Und lag vor den Beinen des Wolfes:

F: *Das ist vielleicht ein Service!*

Dieser starrte zunächst zweifelnd auf die Traube,

F: *Die ist jetzt leicht zermatscht.*

dann ins Leere,

F: *Soll ich – soll ich nicht*

zuletzt auf den kahlen Rebstock.

F: *Sie ist ziemlich weit gefallen!*

Er entschloß sich zu gehen:

F: *Die ist bestimmt nicht mehr genießbar! Ich laß sie liegen.* (SA8.11.dw)

Im Gegensatz zu den anderen Texttypen sind bei diesem Muster umgangssprachliche Wendungen, Interjektionen und Gesprächspartikeln in den Dialogen typisch.

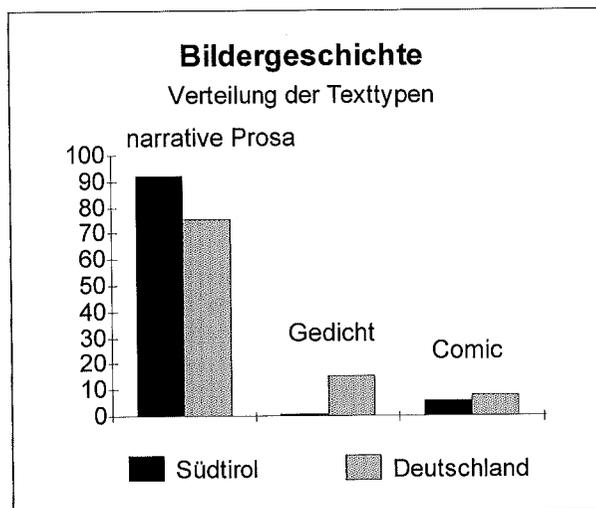


Abbildung 1. Übersicht über die Verteilung von Texttypen bei Vorlage 1.

³ Die Darstellung wurde so vereinfacht, dass der in der jeweiligen Sprechblase gegebene Inhalt nach der Sigle F für Fuchs in Kursivschrift wiedergegeben wird.

Die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen bestehen nun darin, dass der narrative Prosatext (Bsp. 1) bei den Südtiroler Schüler weit häufiger vorkommt als im deutschen Vergleichscorpus. Die deutschen Schreiber entscheiden sich öfter für die Gedichtform, die die Südtiroler Schreiber fast völlig vernachlässigen (nur 1 %) und weisen auch beim Comic einen leicht höheren Prozentsatz auf (vgl. das folgende Diagramm). Bei genauerer Differenzierung (dazu detailliert Riehl 2001, pp. 130ss.), stellt man außerdem fest, dass die Südtiroler Schreiber häufiger die weniger elaborierten Formen (wie Bsp. 1a) wählen als die deutschen Schüler. Doch hier gilt, dass bestimmte Defizite im Wortschatz und Formulierungsmustern durch Einsatz von kreativen Bildungen (vgl. u. Bsp. 16) wieder ausgeglichen werden.

3.2 Aufgabe 2: Bildbeschreibung

Auch bei der zweiten Aufgabe (s. Vorlage 2) werden drei verschiedene Typen der Vertextung gewählt: ein deskriptives, ein expositorisches und ein narratives Muster.

1. Deskriptives Textmuster

Das Dargestellte wird nach einem bestimmten Schema beschrieben:

- (4) Schneewittchen im Jahre 2000: Bildbeschreibung
Auf dem Bild sind verschiedenste Wesen dargestellt: einerseits Figuren aus dem Märchen "Schneewittchen", andererseits utopische Gestalten, wie sie in Science-fiction-Erzählungen vorkommen.
- 5 In der Mitte ist der Kopf von Schneewittchen plziert, übergroß, mit strähnigen Haaren und einem verzerrten, breit wirkenden Mund. Der Körper, den man zum Teil noch sehen kann, ist dagegen äußerst klein und völlig unproportional im Verhältnis zum Gesicht, außerdem wirkt er starr.
- 10 Links oben ist die böse Hexe dargestellt, häßlich, mit knochigen Händen, dunklem Gesicht und dunklem Gewand. Sie macht einen düsteren Eindruck; in Händen hält sie einen Apfel, den sie vergiftet.
- 15 Rechts oben steht der Prinz, korrekt gekleidet und mit Rose im Knopfloch. Hinter ihm sind Schatten, die möglicherweise ein Gebirge darstellen, in das ein Hubschrauber verschwindet. Auffallend ist auch das Schloß auf Schneewittchens Kopf, das typisch mittelalterliches Aussehen aufweist. Es ist allerdings so winzig dargestellt, daß gerade ein paar Haarsträhnen Schneewittchens Platz haben, die aus den Toren herauswachsen. Im unteren Teil fallen viele seltsame [] auf, die alle numeriert sind. Eines hat Antennen auf der Metallkappe und wird von Schneewittchen in Armen gehalten, ein weiteres ähnelt einer Mischung aus Rechenmaschine und Tresor. (SB5.12.dm)

Die Gliederung des beschreibenden Musters erfolgt nach einem bestimmten Ordnungsschema (wie in Bsp. 4) oder durcheinander. Es werden Gliederungssignale verwendet, die auf die real-räumliche Szenerie des Bildes Bezug nehmen: *Oben links, oben rechts, unten links, rechts, im Vordergrund, im Hintergrund des*

Vorlage 2: 'Schneewittchen'

Schneewittchen im Jahre 2000:

Was ist in dieser Collage dargestellt?



Bildes, in der Mitte/im Zentrum des Bildes. Daneben finden sich Lokalisierungen wie *vor/hinter Schneewittchen, über/auf Schneewittchens Kopf.* Ebenso treten syntaktische Muster vom Typ *Oben rechts [...] befindet/befinden sich/ stehen/ sind* oder *ist/sind dargestellt/auf X ist zu erkennen* auf (vgl. Bsp. 4, Z. 12). An Nebensatztypen finden sich v.a. Relativsätze: *ist X dargestellt, der/die [+ Handlung].* Da in dem Text vor allem Eigenschaftskonzepte zu benennen sind, überwiegen Adjektive, die die äußere Erscheinung der Personen/Objekte beschreiben.

2. Expositorischer Text

Bei diesem Muster löst sich der Text völlig von der bildlichen Darstellung. Das in der Collage Dargestellte dient nur als assoziativer Auslöser, um allgemeine zeitkritische Themen zu erörtern. Es handelt sich dabei um eine reine Interpretation. Die Darstellung ist eine Deutung der Welt; sie beschreibt Sachverhalte.

- (5) Die heutige Zeit ist eindeutig von Modernisierungsfortschritten gekennzeichnet, die nicht mal vor Märchen halt machen. Auch Märchen müssen modern sein, sonst kommen sie nämlich bei Kindern nicht mehr an! Wer will denn kleinen Kindern, im Alter von 5 Jahren weiß machen, daß es Zwerge gibt. Die einzigen Zwerge, die sie kennen sind doch bloß diese kleinen Männchen von den Computerspielen, die auf- und abhüpfen. Die – wie einige sehr bekannte Psychologen – z.B. Bettelheim – festgestellt haben, daß Märchen für die Entwicklungsabläufe eines Kindes von großer Bedeutung sind, muß auch das Märchen auf "Vordermann" gebracht werden. Zwerge werden zu Robotern, der Prinz ein kitschig-fescher Gentleman – entsprungen aus irgendeinem Unterhaltungcomic –, die böse Königin, die ursprünglich so etwas ähnliches wie Alchimistin war, wird zur "Schönheitschirurgin". Und Schneewittchen? Ja das hübsche nette Ding aus dem Märchen, wird zu einem grinsenden – sich ihrer Schönheit bewußten – Top-Modell, das die häuslichen Werte – wie ihr Prototyp Schneewittchen 1 – total in den Wind schlägt ... (Roboter besorgen ja den Haushalt).

Ob nun das neue oder das alte Märchen für Kinder wertvoller ist weiß ich nicht. Lassen wir das den Psychologen übrig! (SD11.13dw)

Typische syntaktische Muster dieses Textmusters sind asyndetisch gereimte Aussagesätze. Desweiteren treten Ausrufesätze (*sonst kommen sie nämlich bei Kindern nicht mehr an*, Bsp. 5, Z. 2f.) oder rhetorische Fragen auf (vgl. Bsp. 5: *Wer will denn kleinen Kindern, im Alter von 5 Jahren weiß machen, daß es Zwerge gibt*, Z. 3f.). Außerdem werden häufig Vermutungen ausgedrückt, die die Schreiber mit *vielleicht* oder *scheinen* + Verb versprachlichen. Das Textmuster ist sehr arm an Gliederungspartikeln, aber es gibt eine Reihe von Modalpartikeln wie *natürlich, nämlich, doch* (vgl. Bsp. 5, Z. 2 und 4).

3. Narratives Textmuster

Trotz der eindeutigen Anweisung, das Dargestellte zu beschreiben, greifen viele Schüler zum narrativen Textmuster und erzählen eine moderne Version des Schneewittchenmärchens:

- (6) Snowwhite lebte im Schloß zusammen mit ihrem Vater und der Stiefmutter. Diese war jedoch neidisch auf Snowwhites breiten Kussmund und die langen künstlichen Wimpern und so floh sie hinaus in die große weite Betonwüste um ihr zu entkommen. Sie wurde von den sieben Minirobotern gefunden und mit in ihre Zentrale genommen. Doch die Stiefmutter erfuhr, wo sie sich aufhielt, und versuchte, sie durch einen mit Zyankali präparierten Apfel zu töten. Snowwhite aß den Apfel und starb; zumindest scheinbar. Die Roboter legten sie in einen Sarg und wollten sie durch die endlos graue Betonwüste auf den Friedhof tragen. Doch als sie gerade vor einer Ampel in den Stau einreichten, trafen sie auf Onassis in seiner sechstürigen Luxuslimousine. Dieser verliebte sich prompt in das im coma liegende Mädchen und wollte sie mit in seine Residence nehmen. (SO16.11.dw)

Hier werden dann auch die typischen Muster des narrativen Erzähltyps verwendet, die auch schon bei der ersten Aufgabe zur Anwendung kommen. Auch hier gibt es alle Verfahrenstypen in allen Gruppen, aber eine größere Streuung: Bei den Südtiroler Schülern zeigt sich ein wesentlich höherer Anteil am narrativen Schema (27 % zu 8 %).

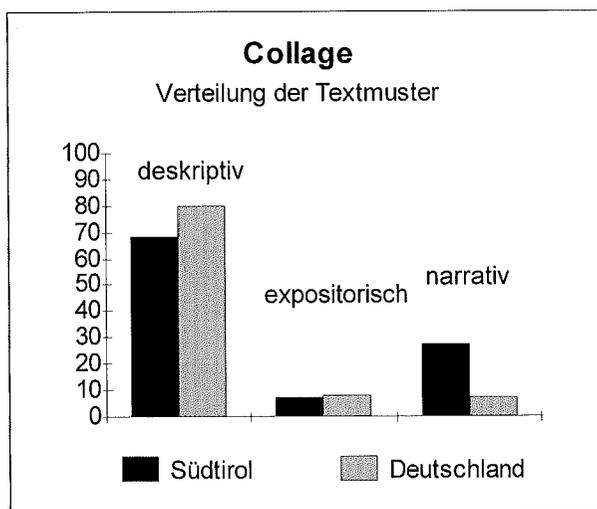
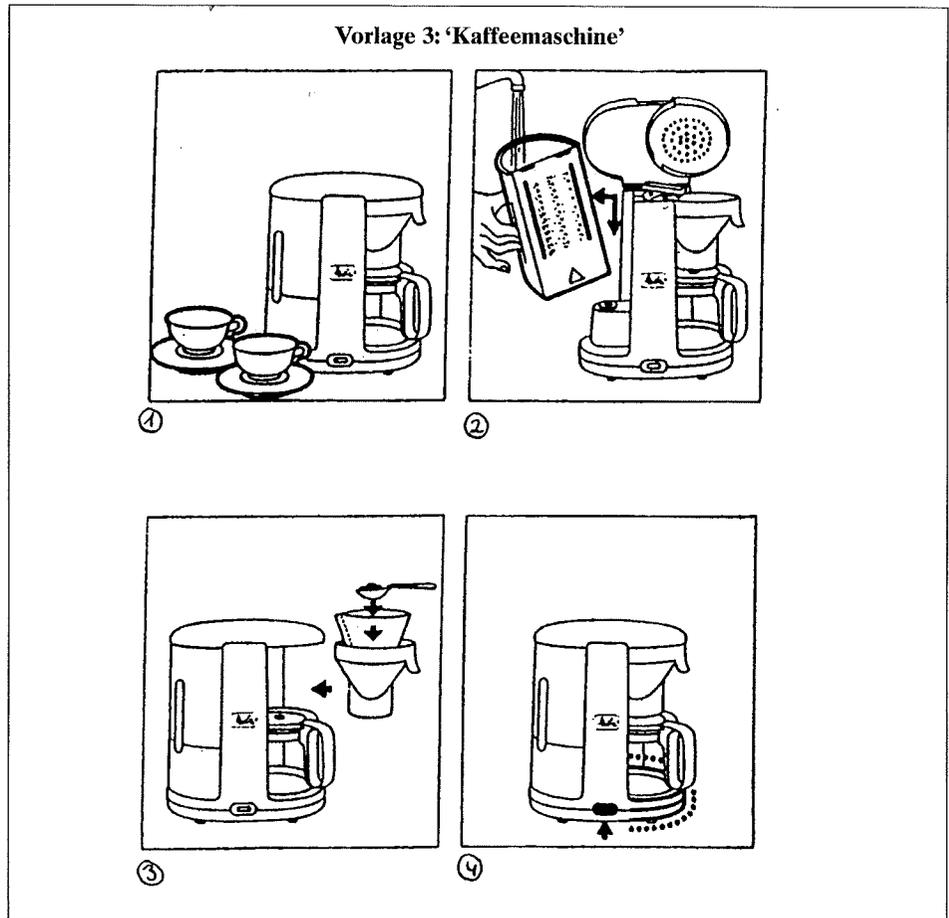


Abbildung 2. Übersicht über die Verteilung von Texttypen bei Vorlage 2.

3.3 Aufgabe 3: Gebrauchsanweisung

Bei der dritten Aufgabe (s. Vorlage 3) sollten v.a. die für diesen Texttyp typischen Formulierungsmuster herausgefunden werden, besonders vor dem Hintergrund, dass die Schreiber in ihrer alltagsweltlichen Praxis mit Gebrauchsanweisungen aus dem romanischsprachigen Raum konfrontiert werden. Alle Schreiber schrieben einen instruktiven Text, wobei Länge und Stilmuster variierten (vgl. Bsp. 7 und 8).



- (7) 1. Herzlichen Glückwunsch zum Erwerb dieser hochwertigen Kaffeemaschine der Firma xyz.
2. Sie haben sich hierbei für eine Maschine mit abnehmbarem Wassertank entschieden. Zum Abnehmen des Tanks bewegen sie ihn, wie aus der Zeichnung ersichtlich, erst nach oben und dann vom Filtersystem weg. Nachdem sie sich entschieden haben, wieviele Tassen sie trinken wollen, füllen sie den Tank bis zur entsprechenden Markierung mit Wasser. Achtung: Niemals die gesamte Maschine ins Wasser tauchen! Setzen sie nun den Tank wieder ein und schließen sie den Deckel.
3. Entnehmen sie nun den Filterhalter, legen sie einen Filter der Größe z5 ein und füllen sie, die der Wassermenge entsprechende Menge an Kaffepulver (ca. 1 Teelöffel pro Tasse) in den Filter. Setzen sie ihn nun wieder ein.
4. Setzen sie nun den Apparat durch Umlegen des ON-Schalters in Gang, nachdem sie den Netzstecker in eine Steckdose mit 220 Volt Wechselspannung. Ist alles Wasser durchgelaufen können sie die Glaskanne mit dem fertigen Kaffee entnehmen. [...]

Noch eine Anmerkung: Für die besten Ergebnisse verwenden sie nur xyz-Kaffee und xyz-Filter der Größe z5. (DC2.13.dm)

Dieses schriftsprachlich geprägte konventionalisierte Schema wird meist von den Schülern aus Deutschland versprochen. Die Südtiroler greifen öfter zu sprechsprachlich orientierten Mustern, vgl.:

- (8) Man nehme 2 Tassen, die man schon vorher für das Frühstück auf den Tisch stellt.
 Man öffne den Deckel der Maschine, von wo man den Behälter für das Wasser nehme.
 Dann schütte man Wasser dort hinein, je nach Bedarf des Konsumenten und gebe ihn wieder dorthin, woher man ihn genommen habe, zur Maschine. Dann nehme man Kaffepulver möglichst Jacobskaffee, der schmeckt natürlich sehr gut, und tue einige Löffel in eine Melittapapiertüte. Man tue sie dann in den Filtertrichter und schalte ein! Das ist das Geheimnis des Kaffemachens! (SD16.13dw)

Im Gegensatz zu Texten nach dem konventionalisierten Schema in Bsp. (7) ist dieses Muster mehr von Strukturen gesprochener Sprache geprägt. Daher werden Gliederungssignale der temporalen Folge verwendet. Dies erschöpft sich bisweilen im Gebrauch der Temporalpartikel *dann* (s. Bsp. 8, Z. 3, 4, 6).

Das Vokabular beschränkt sich v.a. auf Primärbegriffe und in der alltagsweltlichen Praxis gebrauchte Formulierungen (z.B. *Maschine, Behälter, Kaffepulver*; s. Bsp. 8).

Auch hier gibt es viele Mischformen, doch überwiegt bei den Südtiroler Schülern eindeutig das sprechsprachlich geprägte Muster:

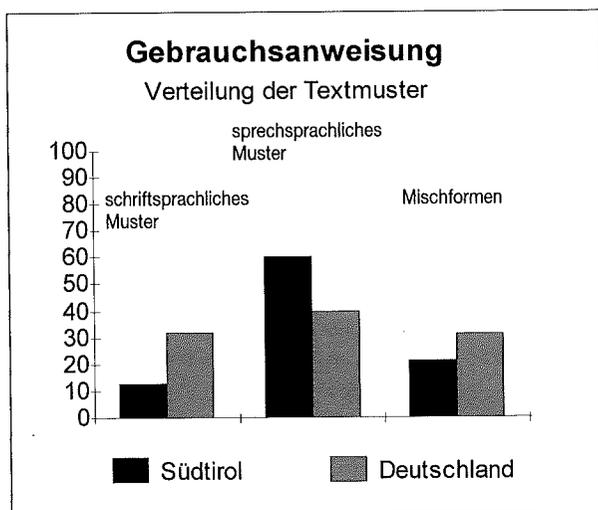


Abbildung 3. Übersicht über die Gestaltungsmuster bei Vorlage 3.

3.4 Aufgabe 4: Umfrage

Mit der letzten Textaufgabe (s. Vorlage 4) wurde eine echte kommunikative Situation simuliert: Die Schüler sollten zur Einführung einer einheitlichen Amts- und Verkehrssprache in Europa Stellung nehmen. Auch wenn einige der Schüler nicht ganz glaubten, dass ihre Meinung etwa gehört würde, so glaubten sie doch an die Authentizität der Fragestellung. Interessant war, dass trotzdem einige Schüler bekannte Muster der Textsorte 'Erörterung' aufgriffen und ihrem Text eine Einleitung voranstellten, z.B.: *Wie bei vielen Entscheidungen innerhalb der Europäischen Union, ist es auch bei dem Problem über die Wahl der Sprache [...] sehr schwierig, eine für alle Mitgliedsländer annehmbare Lösung zu finden* (SN7.13.dw). So beginnt in der Regel keine Antwort auf eine Umfrage. Typische Texte nach dem konventionalen Schema kommen vor allem bei den deutschen Schülern vor, vgl.:

- (9) Prinzipiell muß eine Amts- und Verkehrssprache zwei Bedingungen erfüllen: Sie muß von einem möglichst großen Teil der Bevölkerung verstanden werden und

Vorlage 4: 'Umfrage'

Die Europäische Union berät über die Einführung einer einheitlichen Amts- und Verkehrssprache für ihre Mitgliedsländer. Als mögliche Sprachen sind Englisch (Weltsprache), Deutsch (größter Anteil der Sprecher in der Europäischen Union), Esperanto (Welthilfssprache), aber auch Latein (Vorbild: Mittelalter!) im Gespräch. Ebenso diskutiert wird ein Modell für die angestrebte Zweisprachigkeit: zweisprachige Schule (mit gleichem Anteil von Wochenstunden für die beiden Sprachen) oder einsprachige Schule in der Muttersprache mit Einführung der Zweitsprache als Unterrichtsfach ab der zweiten Klasse Grundschule; daneben zweisprachige Ausfertigung aller Formulare und sonstiger amtlicher Texte sowie öffentlicher Aufschriften etc., überwiegender Einsatz der Zweitsprache in den Medien. Die Gegner der Zweisprachigkeit fürchten den zunehmenden Verlust der Ausdruckskompetenz in der Muttersprache und eine "Doppelte Halbsprachigkeit" in beiden Sprachen.

Die Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit in Brüssel führt hierzu eine Befragung bei einem repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung durch. Auch Sie sind aufgerufen, dazu Stellung zu nehmen, a) welche Sprache ausgewählt werden soll, b) welches Modell für Zweisprachigkeit geeignet erscheint. Bitte begründen Sie Ihre Meinung. Die Argumentationspunkte werden gesammelt und dem Europäischen Parlament vorgelegt.

enthalten, weitaus ansprechender als die Texte, die sich an dem ausgefeilten schriftsprachlichen Stil orientieren, der bei dem Texttyp 'Erörterung' eingeübt wird.

Typisch für den *Parlando*-Stil ist der Gebrauch von Gesprächspartikeln wie *sowie-so*, *natürlich*, *sicherlich* (vgl. Bsp. 10: *man macht sicherlich keine Konfusion*, Z. 14), die Verwendung der Partikel *ja* für Begründungen und weiterer Formulierungen aus gesprochener Sprache wie *was ich [...] stark bezweifle* (Bsp. 10, Z. 14f.). Im Bereich der Syntax zeichnet sich das Muster durch reihenden Satzbau aus, Nebensätze werden oft in Form von Nachträgen präsentiert: *Daran wird und kann sich nichts ändern. Da nicht in allen Ländern die gleiche Sprache gesprochen wird*. Daneben finden sich Ellipse (vgl. Bsp. 10), rhetorische Fragen und narrative Passagen, die besonders das persönliche Engagement der jungen Schreiber zeigen.

Es gibt über das schriftsprachlich geprägte und das *Parlando*-Muster hinaus eine ganze Reihe von Texten, die beide Elemente enthalten, aber auch hier überwiegt bei den Südtirolern das sprechsprachliche Element.

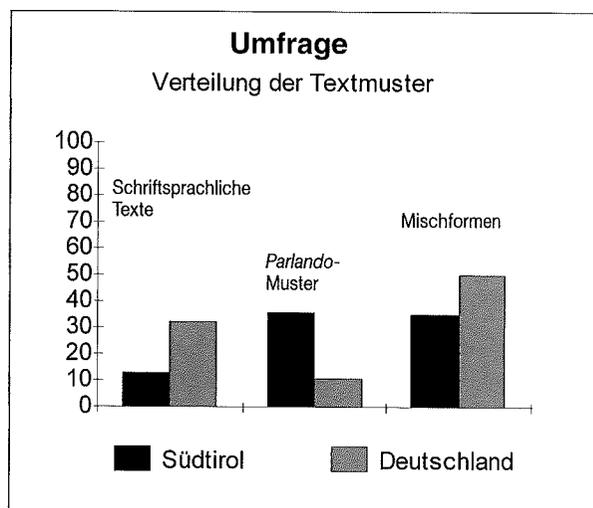


Abbildung 4. Übersicht über die Gestaltungsmuster bei Vorlage 4.

4. Einflüsse des Sprachkontakts

4.1 Variation von festen Prägungen oder Formulierungsmustern

Wenn Mehrsprachige über ihre Sprachkompetenz sprechen, werden häufig formale Dinge (wie orthographische Richtigkeit) oder die Vokabeln angesprochen. Sie sprechen aber auch etwas vage von bestimmten "Ausdrücken", über die sie im Deutschen weniger verfügen. Damit spielen sie auf den Bereich der idiomatischen Prägungen an. Ich benutze diesen Begriff hier im Sinne von Feilke 1996b der dar-

zudem leicht erlernbar sein. Latein scheidet aus diesem Grunde aus, es besitzt außerdem keinen modernen Wortschatz, der unserer heutigen Gesellschaft entspricht. Versuche mit Esperanto sind bereits zu Beginn unseres Jahrhunderts gescheitert. Die Vor- und Nachteile zwischen Englisch und Deutsch sind abzuwägen: Englisch ist angeblich leichter erlernbar, Deutsch offenbar weiter verbreitet. In Anbetracht der Tatsache, daß nicht einmal die Deutschen ihre Sprache beherrschen (besonders die Bayern!) scheint mir Englisch geeigneter. [...]

Wichtig ist auf alle Fälle, daß die jungen Leute sehr früh mit der Zweisprachigkeit vertraut gemacht werden und quasi "damit aufwachsen". In der Schule sollte man dazu übergehen, den Unterricht in allen Fächern zweisprachig zu gestalten, d.h. das Schubladendenken "Englisch nur in der Englischstunde und im Urlaub" abzuschaffen und die Sprache somit wirklich in den Alltag einzubeziehen. Es sollte zunächst versucht werden, die zweite Sprache ebenso erlernbar zu machen wie die Muttersprache. (DB11.12.dm)

Im Gegensatz dazu verwenden die Südtiroler Schreiber häufiger ein neues Muster, das ebenfalls stark von der Sprechsprache geprägt ist. Dieses Muster möchte ich im Anschluss an Sieber 1998 *Parlando* nennen. Peter Sieber beschreibt damit argumentative Texte, die eher wie ein Radiomanuskript aussehen, also wie ein mündlich vorgetragener Text. Neben der mündlich geprägten Sprache ist besonders das persönliche Engagement der Sprecher und eine geringere Distanz zum Dargestellten kennzeichnend:

- (10) a) Ich würde Englisch als Sprache auswählen, weil ich glaube, daß es eine sehr leicht erlernbare Sprache ist u. uns leicht ins Ohr geht. Besonders wir Jugendlichen werden heute v. engl. Wörtern u. Ausdrucksweisen überflutet u. ich finde es schade, daß wir alle wahllos in unseren üblichen Sprachgebrauch einordnen. Deshalb finde ich es von Vorteil, wenn wir uns alle auf Engl. einigen.
- b) Ich finde das Modell Südtirol gut so wie es ist. Man soll eine Muttersprache haben u. schon früh (Kindergarten, Volksschule) eine zweite Sprache lernen. Meiner Meinung nach ist Sprachenkenntnis eine reine Bereicherung für jeden einzelnen. Das Problem der 'dopp. Halbsprachigkeit' kann ich für mich ausschließen. Wichtig ist es, so wie es bei meiner Erziehung geschah (Vater-it., Mutter-dt.), daß die Kinder eine Bezugsperson haben, d.h. sie müssen wissen: mit einem rede ich dt., mit dem anderen it.; auf diese Art u. Weise kann eine Mischung nicht entstehen, denn die Kinder müssen die Wörter bewußt wählen. Einen Vorteil weisen 2sprachige Gebiete auch in anderer Hinsicht auf: man kann mit den Mitmenschen, sei es ein Freund od. auch die Gemüsefrau sowohl dt. u. auch it. reden. Je nach dem; so hat man die Möglichkeit beide Sprachen gut zu erlernen u. man macht sicherlich keine Konfusion, was ich bei einer Schule mit gleichem Anteil v. Wochenstunden stark bezweifle. (SD28.13.diw)

Dieser Text ist geprägt von persönlichen Eindrücken und Erfahrungen, z.B. die eigene Erziehung (Z. 8). Bemerkungen wie *ich finde es schade* (Z. 3) zeigen die Involviertheit des Sprechers, die eigene Gruppe und der Leser werden mit eingeschlossen (*wir Jugendlichen* Z.2, *wenn wir uns alle auf Engl. einigen* Z. 4). Texte dieses Typs lesen sich sehr flüssig und sind gerade, weil sie oft exemplarische Beispiele

unter feste Wortkombinationen versteht, die in der Regel miteinander auftreten. Problem dieser Prägungen ist, dass man sie praktisch in ihrer Gesamtgestalt gelernt haben muss, um sie zu beherrschen. Das nennt Feilke die "idiomatische Kompetenz". Diese hat sich bei Einsprachigen in der Sekundarstufe schon meist verfestigt, bei Mehrsprachigen ist das weit weniger der Fall. Sie greifen häufig auf semantisch verwandte oder ähnlich klingende Ausdrücke zurück. So schreiben sie beispielsweise statt: *sich auf die faule Haut legen: sich auf die faule Haut setzen, oder eine Diät befolgen (statt einhalten o.ä.)*.

Dieser Einsatz untypischer Prägungen hat damit zu tun, dass die Sprecher die Gestalt des Ausdrucks nur vage im Kopf haben und auf semantisch verwandte Begriffe zurückgreifen. Im Folgenden werden Beispiele dazu aus den jeweiligen Texttypen aufgeführt:

a) bei narrativen Texten.

Literarische Versatzstücke, die eigentlich unauflösbar sind, werden nicht genau beherrscht und daher variiert:

- (11) a) [...] *und lief von dannen.* (SD13.13.dw)
 b) *So schlich sich der Fuchs gedaucht von Dannen.* (SB2.12.diw)
 c) [...] *und trottete von dannen.* (SG11.13.dw)
 d) [...] *machte sich von dannen.* (SF14.12.diw)

Die Beispiele zeigen Verbvariation, teilweise sogar umgangssprachlich formuliert (d). Die häufige Großschreibung von *dannen* (vgl. 11b) lässt auch darauf schließen, dass den Schreibern die Bedeutung dieses Formulierungsmusters gar nicht bewusst ist.

b) bei deskriptiven Texten.

Hier werden besonders texttypische Muster wie *X ist als Y dargestellt* variiert:

- (12) a) *X sind durch/wie/mit Y dargestellt.*
 b) *So ist jeder Zwerg ausführlich dargestellt.*
 c) *X ist in groß dargestellt.*

Die Beispiele in a) unterscheiden sich lediglich durch die Wahl einer anderen Präposition (*durch, wie, mit*), in b) dagegen wird eine falsche Ergänzung zum Verb gewählt: die Prägung *etw. ausführlich darstellen* existiert nur in einer metaphorischen Bedeutung ('etw. erklären'). Das heißt, das Muster ist bekannt, aber nicht die genaue Bedeutung. Das ist ganz typisch für alle Schreiber in Sprachkontaktgebieten: Meist wird nur die konkrete Bedeutung einer Prägung beherrscht und nicht die übertragene (vgl. Riehl 2001, pp. 262s. mit weiteren Beispielen).

c) bei instruktiven Texten.

Das konventionalisierte instruktive Verfahrensmuster beinhaltet ein stärker reglementiertes Repertoire an Formulierungsmustern. Besonders problematisch vor allem

bei den zweisprachigen Schülern ist hier die Versprachlichung der Tatsache, dass Wasser entsprechend der Anzahl der gewünschten Tassen eingefüllt werden soll. So variiert etwa das Muster "Wasser entsprechend der gewünschten Tassenzahl":

- (13) a) für die entsprechenden Tassen. (SD2.13.dm)
- b) mit dem notwendigen Wasser. (SC18.13.dm)
- c) mit der angemessenen Menge Kaffee. (SG2.13.dw)
- d) die angeforderte Menge Wasser. (SK3.13.dm)

Bsp. a) gibt den Versuch des Schreibers wieder, den Begriff *entsprechend* idiomatisch möglichst richtig zu verwenden: er bezieht ihn aber auf einen anderen Referenten, wodurch die Formulierung untypisch wird. Die Schreiber in b)-d) dagegen verwenden andere Bezeichnungen, die in diesem Kontext nicht geprägt sind (*notwendig, angemessen, angefordert*).

d) bei argumentativen Texten.

Idiomatische Prägungen wie *meiner Ansicht nach, die Tatsache, daß [...], aufgrund/in Anbetracht der Tatsache, daß [...]* sind den Schülern aus Südtirol kaum geläufig. Die Prägung *aufgrund der Tatsache, daß* kommt im Südtiroler Corpus überhaupt nicht vor. Unsicherheiten finden sich noch bei einigen für dieses Textmuster typischen Prägungstypen, z.B. dem Muster *geeignet finden/halten für*:

- (14) a) [...] finde ich nicht besonders zu diesem Zweck geeignet. (SC13.13.dw)
- b) Ich finde die zweisprachige Schule als sehr ungeeignet. (SP16.12.dw)
- c) [...] finde ich unser System hier in Südtirol angemessen. (SD24.13.dw)
- d) Ich finde die Sprache Englisch für die passendste Lösung. (SO17.11.dm)

Die Varianten reichen bei diesem Beispiel von der Variation der Präposition (*zu, als, a-b*) über die Variation des Adjektivs (*angemessen* statt *geeignet*, c) bis zum Austausch der Komponente an sich (Nominalgruppe statt Adjektiv, d).

In einigen Fällen werden auch Prägungen aus der Kontaktsprache direkt kopiert:

- (15) a) *Man macht Konfusion*. (SH17.11.diw) (it. *fare confusione*, vgl. o. Bsp. 10, Z. 14)
- b) [...] *um sie in Funktion zu stellen*. (SB7.12.diw) (it. *per metterla in funzione*)

Einige dieser Normabweichungen sind nun aber in bestimmten Texttypen eher tolerierbar als in anderen. Denn gerade durch das Aufbrechen vorgegebener Formeln entsteht ein kreativerer Umgang mit Sprache, der typisch ist für Texte Mehrsprachiger. Da sie Prägungen noch nicht fix und fertig gespeichert haben, ist es für sie ein Leichtes, sie aufzubrechen und neu zusammensetzen. Dann entstehen so originelle Formulierungen wie:

- (16) a) *Die Mähne stand ihm zu Berge*. (SB11.12.dm)
- b) *Leicht fröhlich kommt ein Fuchs*. [...] (SM17.11.dw)
- c) *die Traube kräuselte durch die Luft*. (SE19.11.diw)

In Erzähltexten sind diese Formulierungsmuster nicht nur akzeptierbar, sondern sie machen die Texte auch attraktiv. Diese Fälle zeigen das sprachschöpferische Potential auf, über das die Schüler aus Südtirol verfügen.

4.2 Variation von texttypspezifischen Mustern

a) Umgangssprache.

Es kommt auch häufiger zu Verstößen gegen die für das Textmuster vorgesehene formale Gestaltung. Dies ist grundsätzlich in allen Gruppen festzustellen, tritt aber bei den Südtiroler Schülern häufiger auf, und zwar besonders bei jüngeren Probanden:

- (17) a) [...] *lieber läßt er das Geschäft sausen.* (SK4.13.dm)
 b) *Schon seit langem spechtete Reinecke Fuchs nach einer Rebe.* (SK7.13.dm)

b) Partizipien und Nominalisierungen.

Darüber hinaus fallen für die jeweilige Textsorte untypische morphosyntaktische Muster auf, wie Verwendung von Partizipien im Erzähltext:

- (18) a) *abwartend und überlegend setzte sich der Fuchs.* (SN2.12.dw)
 b) *mit untersuchendem und erforschenden Blick.* (SL21.11.dw)

Ebenso treten Substantivierungen auf, die in dem jeweiligen Kontext untypisch sind:

- (19) a) [...] *bis Aufgebung seiner selbst.* (SD9.13.dw)
 b) [...] *benutzt bereits Spritzen zur Vergiftung.* (SI15.12.dm)
 c) *Zum Anfüllen der Kaffeemaschine mit Wasser.* [...] (SG3.13.dw)
 e) *Der erste Schritt ist das Aufheben des Deckels.* (SI19.12.diw)

Hier lässt sich möglicherweise ein indirekter Einfluss der Kontaktsprache beobachten: Im Italienischen sind ja nominale Formen (Partizipien oder Gerundkonstruktionen) häufiger. Es kann sich aber ebenso um hyperkorrekte Formen handeln, d.h. die Schüler versuchen, den Text stärker schriftsprachlich zu gestalten. (Dazu bereits Augst - Faigel 1986).

c) Anredeformen bei instruktiven Texten.

Wesentliche Unterschiede gibt es bei der Anredeform in der Gebrauchsanweisung: Die Südtiroler Schüler verwenden hier viel öfter die unpersönliche Form mit *man* (vgl. auch oben Bsp. 8), die einsprachigen deutschen Schüler die Anrede mit *Sie* (vgl. Text 7). Das Überwiegen des *man-nehme*-Schemas (i.e. *man* + Konjunktiv) bei den Südtiroler Schreibern kann zum Einen durch die bekanntere Textsorte 'Kochrezept' hervorgerufen sein, zum Anderen aber auch durch das Italienische gefördert sein. Daneben gibt es auch eine Reihe von Texten, die verschiedene Strukturen aufweisen: Imperative, Infinitive oder Passivkonstruktionen (in der Übersicht unter 'Mischformen' zusammengefasst).

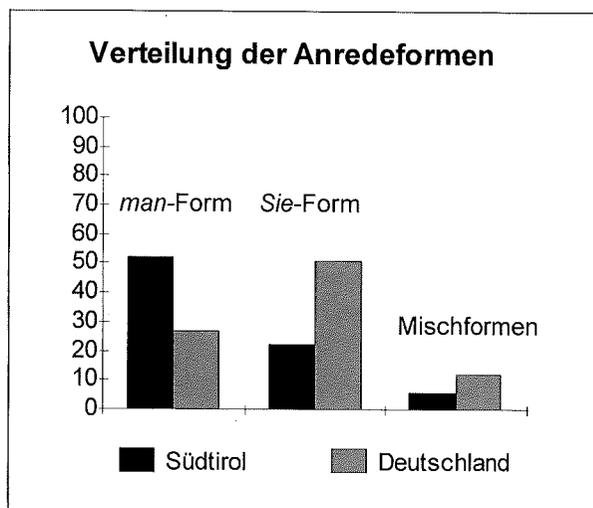


Abbildung 5. Übersicht über Anredeformen bei instruktiven Texten.

d) Satzmuster.

Eine weitere Besonderheit im Bereich der texttypischen Formulierung sind Satzmuster, die den Wortstellungsregeln des Deutschen in schriftlichen Textformen nicht entsprechen:

- (20) a) *Englisch soll ausgewählt werden, als die "Sprache".* (SF16.12.diw)
 b) [...] *damit man sie kreativer gestalten kann (Filme, Diskussionen, Vorträge usw.) zur Besserung des Ausdrucks.* (SD3.13.dw)
 c) *Ich glaube es eignet sich besser jenes Modell.* [...] (SH13.11.ldm)

Interessant ist, dass sich das Phänomen der Ausklammerung durchweg in allen Textmustern findet. Dabei sind neben Vorbildern der gesprochenen Sprache auch sukzessiv-lineare Satzmuster des Italienischen als Folie vorstellbar (zu Bsp. a: *inglese deve essere scelto come Lingua*).

5. Erklärungsmuster

Wie aus der Analyse der Texttypen (Kap. 3) hervorgeht, variiert die Häufigkeit in der Wahl des Texttyps zwischen den einsprachigen deutschen und den Südtiroler Schülern. Bei letzteren überwiegen besonders das narrative Element und stärker an der gesprochenen Sprache orientierte Muster (etwa das *Parlando*-Muster).

Der vermehrte Einsatz narrativer Muster lässt sich zunächst darauf zurückführen, dass diese einfacher zu konzeptualisieren sind. Erzählende Textsorten werden in beiden Sprachen als erstes erworben und auch schulisch als erstes eingeübt.

Sie bilden darüber hinaus den wichtigsten Bestandteil der Alltagskommunikation Jugendlicher im Deutschen und Italienischen.

Ein anderer wichtiger Grund für das Überwiegen narrativer Texte ist in der Kontaktkultur zu suchen. In der italienischen Kultur hat der (auch institutionelle) Umgang mit ihnen einen höheren Bedeutungswert und entsprechend wird die erzählerische Kreativität positiv bewertet. Dies spiegelt sich auch in den Lehrplänen wider: Unterschiede bei den Textpräferenzen in den jeweiligen Untersuchungsgebieten kommen dadurch zustande, dass die entsprechenden Textmuster in der Institution Schule unterschiedlich und zeitlich versetzt vermittelt werden. Während in Deutschland der Aufsatzunterricht eher auf die spätere Integration in die Gesellschaft zielt (daher das frühe Einüben argumentativer Texte und der verstärkte Umgang mit Sachtexten), legt man in romanischen Ländern mehr Wert auf die spielerisch-ästhetische Vermittlung von kulturellen Inhalten, mit starker Betonung des Literaturunterrichts und der narrativen Gestaltung von Texten⁴. Auch im Bereich der argumentativen Texte scheint weniger die Ausbildung schriftsprachlicher Muster als die rhetorische Gestaltung der Texte im Mittelpunkt zu stehen. Persönliches Engagement der Schreiber und ihre Involviertheit in das, was sie schreiben, spielen dabei eine große Rolle. So machen sich hier neben Mustern gesprochener Sprache kulturspezifische Unterschiede in der Einübung des Texttyps bemerkbar. Offensichtlich wird in Südtirol für Pro- und Contra-Diskussionen der rhetorische Stil bevorzugt.

Der Kulturkontakt äußert sich nun darin, dass via Lehrpläne und Akzentuierung von zu vermittelndem Wissen die jeweiligen Sprach- oder Diskursgemeinschaften bestimmen, welche Diskurstraditionen aus ihrem "kommunikativen Haushalt" (Bergmann - Luckmann 1995) an die nachfolgende Generation mit welcher Präferenz weitergegeben werden sollen. In dem Moment, in dem sich eine "Minderheit" an den Textkanon der Mehrheitsgesellschaft anlehnt, übernimmt sie die Präferenzen an zu vermittelndem Diskurs- und Textwissen aus der Mehrheitskultur und legt damit – wie in dem hier beschriebenen Fall – andere Akzente als die einsprachige Gruppe, die die gleiche Sprache spricht.

Allerdings kennen die Schüler bestimmte Texttypen auch aus der Alltagswelt. Je älter sie sind, desto öfter werden sie mit den entsprechenden Formen in Berührung gekommen sein. Sie nehmen hervorstechende Merkmale dieser Texte wahr (wie Gestalt, Textordnungsmuster etc.) und können sie auch reproduzieren. Im Gegensatz zu spezifischen texttypischen Prägungen sind diese Merkmale auch in den entsprechenden Texttypen der Kontaktkultur enthalten. Dies gilt dagegen nicht für die sprachspezifischen Formulierungsmuster. Diese müssen gesondert

⁴ Vgl. SAXALBER TETTER - LANTHALER 1993, p. 90: Muttersprachlehrer werden eher als Vermittler (literarischer) Kultur und Tradition denn als Sprachlehrer angesehen.

mit dem Texttyp in der Muttersprache eingeübt und verfestigt werden. Wenn diese nicht im schulischen Rahmen gelernt werden (wie im Falle der Gebrauchsanweisung), so stehen sie den Sprachbenutzern nicht zur Verfügung. Diese verwenden dann sprachliche Muster aus der Alltagssprache, mit denen sie besser vertraut sind.

Auch die idiomatische Kompetenz ist in zweisprachigen Gemeinschaften grundsätzlich aufgeweicht, aber damit sind die einzelnen Bausteine auch wieder neu verfügbar und kreativ kombinierbar.

Literatur

- AUFSCHNAITER 1982 = W.V. AUFSCHNAITER, *Amtssprache als Problem der Übersetzung*, in MOSER 1982b, pp. 163-168.
- AUGST - FAIGEL 1986 = G. AUGST, P. FAIGEL, *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*, Frankfurt - Bern - New York 1986.
- BAUER 1994 = R. BAUER, *Deutsch als Amtssprache in Südtirol*, «Terminologie et traduction» 1 (1994), pp. 63-84.
- BERGMANN - LUCKMANN 1995 = J.R. BERGMANN, TH. LUCKMANN, *Reconstructive genres of everyday communication*, in *Aspects of Oral Communication*, U.M. QUASTHOFF (ed.), Berlin - New York 1995, pp. 289-304.
- BOUEKE ET AL. 1995 = D. BOUEKE ET AL., *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*, München 1995.
- EGGER - HELLER 1997 = K. EGGER, K. HELLER, *Deutsch - Italienisch, in Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, H. GOEBL ET AL. (hg. v.), 2. Halbbd., Berlin - New York 1997, pp. 1350-1357.
- EICHINGER 1996 = L.M. EICHINGER, *Südtirol*, in *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*, R. HINDERLING, L.M. EICHINGER (hg. v.), Tübingen 1996, pp. 199-262.
- FEILKE 1996a = H. FEILKE, *Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten*, in *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, H. GÜNTHER, O. LUDWIG (hg. v.), 2. Halbbd., Berlin - New York 1996, pp. 1178-1191.
- FEILKE 1996b = H. FEILKE, *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*, Frankfurt a.M. 1996.
- MALL - PLAGG 1990 = J. MALL, W. PLAGG, *Versteht der Nordtiroler die Südtirolerin noch? Anmerkungen zum Sprachwandel in der deutschen Alltagssprache Südtirols durch den Einfluß des Italienischen*, in *Grenzdialekte. Studien zur Entwicklung kontinentalwestgermanischer Dialektkontinua*, L. KREMER, H. NIEBAUM (hg. v.), Hildesheim - Zürich - New York 1990, pp. 217-239.
- MOSER 1982a = H. MOSER, *Methodische Überlegungen zur Untersuchung des gesprochenen Deutsch in Südtirol*, in MOSER 1982b, pp. 75-90.
- MOSER 1982b = H. MOSER (hg. v.), *Zur Situation des Deutschen in Südtirol. Sprachwissenschaftliche Beiträge zu den Fragen von Sprachnorm und Sprachkontakt*, Innsbruck 1982.
- MOSER - PUTZER 1980 = H. MOSER, O. PUTZER, *Zum umgangssprachlichen Wortschatz in*

- Südtirol: Italienische Interferenzen in der Sprache der Städte*, in *Sprache und Name in Österreich. Festschrift für Walter Steinhauser zum 95. Geburtstag*, P. WIESINGER (hg. v.), Wien 1980, pp. 139-172.
- PERNSTICH 1984 = K. PERNSTICH, *Der italienische Einfluß auf die deutsche Schriftsprache in Südtirol dargestellt an der Südtiroler Presse*, Wien 1984.
- RIEDMANN 1972 = G. RIEDMANN, *Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache in Südtirol*, Mannheim - Wien - Zürich 1972.
- RIEHL 1999 = C.M. RIEHL, *Zwischen Dialekt und Zweitsprache. Deutschsprachige Minderheiten und ihr Weg zum Standard*, in *Dialekt, Dialektgenerationen, Sprachwandel*, Th. STEHL (hg. v.), Tübingen 1999, pp. 133-149.
- RIEHL 2000 = C.M. RIEHL, *Deutsch in Südtirol*, in *Minderheiten- und Regionalsprachen in Europa*, J. WIRNER (hg. v.), Opladen 2000, pp. 235-246.
- RIEHL 2001 = C.M. RIEHL, *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*, Tübingen 2001 [inklusive Text-CD-ROM].
- SAXALBER TETTER - LANTHALER 1993 = A. SAXALBER TETTER, F. LANTHALER, *Deutschunterricht in Südtirol - Sprachdidaktik für den kleinen Raum*, in *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*, P. KLOTZ, P. SIEBER ET AL. (hg. v.), Stuttgart 1993, pp. 78-93.
- SIEBER 1998 = P. SIEBER, *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*, Tübingen 1998.