

Perspektiven germanistischer Sprachwissenschaft in Italien

Kai Neubauer

1. Politisches

In Italien sollte im Jahr 2001 eine Bildungsreform in Kraft treten, die darauf abzielt, daß Schüler künftig nach 12 Jahren die Schule abschließen und dann einen dreijährigen Studiengang mit berufsqualifizierendem Abschluß anstreben können; wer dann noch nicht ins Berufsleben einsteigt, sollte die Möglichkeit haben, weitere zwei Jahre und anschließend eventuell ein dreijähriges Doktorat zu absolvieren. Nach dem Regierungswechsel im Mai 2001 wurden Teile der Reform erst einmal ausgesetzt, aber die für die Germanistik wichtigsten Änderungen dürften beibehalten werden. Diese bestehen in der Schaffung neuer sprachwissenschaftlicher Studienrichtungen und in der Aufwertung des Sprachenunterrichts in der Schule mit der Einführung einer zweiten Fremdsprache, die dasselbe Niveau wie die erste Fremdsprache erreichen soll. Die erste Fremdsprache wird, von einigen Ausnahmen wie den Regionen Südtirol und Trient abgesehen, Englisch sein und bleiben, als zweite Fremdsprache könnte sich neben Französisch Deutsch etablieren, besonders wenn man davon ausgeht, daß mit der Stärkung des Mehrheitssystems in der EU die deutsche Sprache früher oder später als dritte offizielle Sprache der EU anerkannt werden und die wirtschaftliche Rolle Deutschlands mit der Ost-Erweiterung der EU größer werden wird. Schon heute wird Deutsch an vielen beruflich orientierten

Schulen als zweite Sprache gelehrt, und mit dem Progetto Lingue 2000 wurden Mittel bereitgestellt, Dozenten von außerhalb der Schule für den Unterricht von Deutsch als zweiter Fremdsprache zu engagieren. Es läßt sich also absehen, daß in Zukunft ein erhöhter Bedarf an Deutschlehrern bestehen wird, und zwar an Lehrern, die nach modernen didaktischen Modellen ausgebildet wurden, denn ein Hauptziel der Reform ist es, das klassische Modell der Paukanstalt zu Gunsten einer an modernen pädagogischen Konzepten orientierten Schule abzuschaffen. Damit geht natürlich der Bedarf an modernen Lehrwerken einher, denn auch wenn der Befund von Albano-Leoni/Morlicchio (1988: 251), daß die wenigen auf dem Markt erhältlichen Titel wenigstens um 20 Jahre der internationalen Entwicklung der Didaktik hinterherhinken, so nicht mehr gültig ist, gilt es trotzdem noch, einen Rückstand aufzuholen. Eine Modernisierung der Didaktik ist unumgänglich, da offensichtlich ist, daß das alte Modell, das auf eine qualitativ hochwertige Ausbildung weniger Schüler zugeschnitten war, dem Ansturm der Massen von Schülern nicht gewachsen war und zu horrenden Abbrecherzahlen geführt hat. Erst kürzlich hat der ehemalige italienische Bildungsminister Berlinguer Zahlen vorgestellt, die belegen, daß nur 50% der Italiener über die fünfjährige *scuola elementare* hinausgekommen sind.

Ähnlich ist die Situation in der Universität, die mit 66% die höchste Abbruchrate Europas aufweist (Ponti 2001: 1510); aber auch Abbruchraten von über 80% sind keine Seltenheit, besonders in den Fremdsprachenphilologien. Die Gründe dafür mögen vielfältiger Natur sein, sind im allgemeinen aber sicher auf eine Ausrichtung der Studiengänge zurückzuführen, die einer Massenuniversität nicht gerecht werden. Die Tatsache, daß die höchsten Abbrecherzahlen aber gerade in den fremdsprachlichen Studiengängen zu verzeichnen sind, legt den Verdacht nahe, daß die Sprachkenntnisse hier eine Rolle spielen dürften, und tatsächlich werden in Italien ja seit vielen Jahren Prozesse geführt, um den ca. 1.300 Lektoren im Land, darunter ca. 10 % Deutschsprachige, eine angemessene Bezahlung zukommen zu lassen und ihre Rolle als eine wichtige didaktische Figur offiziell anzuerkennen. Dabei ist die kuriose Situation entstanden, daß die Universität die Lektoren umbenannt hat, um ihnen den Dozentenstatus absprechen zu können, worauf einige Lektoren erneut Klage erhoben haben und sich die Gerichte aufgrund der offensichtlichen Unhaltbarkeit dieser Regelung gezwungen sehen, den Klagen stattzugeben, was in einigen Fällen dazu führt, daß die Lektoren gleich zu Professoren gemacht werden. Zuletzt wurde ein von der europäischen Kommission eingeleitetes Verfahren gegen den italienischen Staat wegen mangelnder Umsetzung eines Urteils des europäischen Gerichtshofs von 1995 zugunsten der Lektoren entschieden, was immerhin zu einer Anrechnung der Dienstjahre führen sollte.

In dieser absurden und undurchsichtigen Situation haben sich die Fronten zwischen Rektorenkonferenz und Lektoren noch mehr verhärtet, so daß der Präsident der Rektorenkonferenz mit der Dro-

hung auftritt, den Sprachunterricht ganz aus der Universität auszulagern und privaten Instituten anzuvertrauen. Wer einige Erfahrung mit den privaten Sprachlehrinstituten in Italien hat, wird verstehen, daß das darauf hinausliefere, daß die Sprachkenntnisse der Studierenden immer weiter abnähmen oder nur noch von solchen Studierenden erworben werden könnten, die sich die besten Schulen leisten können.

Die Lösung dieser Probleme bestünde in der Schaffung einer besonderen Figur des Lektors, der didaktische Aufgaben übernimmt, ohne deshalb gleich zum Professor zu werden; allerdings ist hierfür ein legislativer Eingriff nötig, und es ist nicht abzusehen, wann es hierzu kommen wird. Übrigens ist ein wichtiges Argument der italienischen Seite die Tatsache, daß die Lektoren in anderen europäischen Ländern, darunter Deutschland, noch schlechter gestellt seien als in Italien. Obwohl dies nur zum Teil richtig ist, da es z. B. an den deutschen Universitäten neben den Honorarkräften auch festangestellte nach BAT bezahlte Lektoren gibt, weist es doch darauf hin, daß die Definition eines Lektors auch auf europäischer Ebene neu festgelegt werden müßte. Obwohl auf der Hand liegen dürfte, daß diese Probleme aufs engste mit didaktischen Fragen verknüpft sind, die für das Fach von entscheidender Bedeutung sind, haben sie leider keinen Niederschlag in der nun in Gang kommenden Studienreform gefunden.

2. Didaktik der Sprachwissenschaft

Dies wurde auch auf dem letzten Treffen der AIG (Associazione Italiana di Germanistica) deutlich, bei dem in der Diskussion um die Konsequenzen der Reform von den Verantwortlichen drei Probleme ausgemacht wurden, die in engster Verbindung untereinander stehen:

1. das Erreichen der sprachlichen Zielsetzungen im Universitätsstudium bei vorgegebener Stundenzahl
2. die Rolle der Lektoren, die vom Präsidenten der AIG, Prof. Alberto Destro, als Schlüssel zur Frage nach der Erreichbarkeit der Vorgaben bezeichnet wurde
3. die Rekrutierung des sprachwissenschaftlichen Lehrkörpers.

Die sprachlichen Vorgaben bestehen darin, die Studierenden innerhalb der ersten drei Jahre auf ein Niveau zu bringen, das im Framework des von der Europäischen Union erstellten European Language Portfolio als C1 bezeichnet wird und etwa der Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts entspricht. In den folgenden zwei Jahren sollte die Stufe C2, die der Zentralen Oberstufenprüfung (ZOP) bzw. dem Kleinen Deutschen Sprachdiplom (KDS) entspricht, erreicht werden.

Hier kommt ein für die Germanistik bedeutender Aspekt der Reform ins Spiel: die Schaffung neuer Lehrstühle für Germanistische Sprachwissenschaft. Die gab es bisher nämlich kaum. Die meisten Professoren hatten Lehrstühle für Literatur und Sprache inne, lehrten allerdings fast nur Literatur. Mit der Trennung dieser beiden Disziplinen, wobei 38 Lehrstuhlinhaber im Bereich der Literaturwissenschaft nur drei Lehrstuhlinhaber in der Sprachwissenschaft gegenüberstehen, entsteht natürlich ein Bedarf an ausgebildeten Sprachwissenschaftlern, der kaum gedeckt werden kann, weil solche bisher nicht ausgebildet wurden. Die Lösung dieses Problems besteht in folgenden Alternativen:

- a) die nun nur noch für Literatur zuständigen Professoren übernehmen die sprachwissenschaftlichen Lehrstühle kommissarisch, bis Nachwuchs ausgebildet ist
- b) die wenigen ausgebildeten Sprachwissenschaftler, die bisher noch kaum For-

schungserfahrung haben, werden vertraglich mit befristeten Lehraufträgen (die in der Regel schlecht bezahlt sind) betraut

- c) einige ausgebildete Sprachwissenschaftler mit Lehr- und Forschungserfahrung bekommen Lehrstühle, um den Nachwuchs auszubilden, der die provisorischen Lösungen mittelfristig ersetzen sollte.

Für die letzte Gruppe sollten nach Meinung vieler Verantwortlicher auch diejenigen Lektoren in Frage kommen, die neben der sprachwissenschaftlichen Ausbildung und Lehrerfahrung auch Forschungserfahrung mitbringen. Dies wäre besonders in Hinsicht auf die sprachliche Ausbildung der Studierenden wünschenswert, denn ein ehemaliger Lektor verfügt nicht nur über die nötige Erfahrung, sondern oft auch über die nötige Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, um die Schwierigkeiten bei der sprachlichen Ausbildung italienischer Muttersprachler zum Ausgangspunkt seiner wissenschaftlichen Forschung zu machen, die auf diese Art wiederum unmittelbar zur Lösung der vordringlichsten Probleme bei der sprachpraktischen Ausbildung beitragen könnten. Für die ersten Jahre hätten die germanistischen sprachwissenschaftlichen Lehrstühle die vordringliche Aufgabe,

- a) genügend qualifizierte Sprachlehrer hervorzubringen, um die steigende Nachfrage in der Schule zu bewältigen,
- b) Lehrmethoden und -materialien zu entwickeln, die den Sprachlehrern die Möglichkeit zu einer besseren sprachlichen Ausbildung der Studenten bieten, um die europäischen Standards zu erreichen,
- c) eine kulturwissenschaftliche Verankerung des landeskundlichen Aspekts im Sprachlehrangebot zu gewährleisten.

Der neu entstehende Zweig der germanistischen Sprachwissenschaft in Italien müßte demnach zunächst eine interkulturelle angewandte Sprachwissenschaft sein, die Forschungsergebnisse aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache für den kontrastiven Spracherwerb italienischer Muttersprachler nutzbar macht, wobei kulturwissenschaftliche Aspekte der diachronischen und synchronischen Sprachbetrachtung eine besondere Rolle spielen sollten.

Der künftige Sprachwissenschaftler, der am besten aus dem Bereich DaF kommen sollte, in dem Sprachwissenschaft und Landeskunde von jeher eine fruchtbare Verbindung eingegangen sind, müßte demnach in einer besonders engen Beziehung zu den Sprachlehrern stehen, um die Praxisnähe seiner Forschungen zu gewährleisten. In nächster Zukunft wird dabei eine Frage im Zentrum stehen: Wie ist es bei der geringen Stundenzahl, die an der Universität für Sprachunterricht zur Verfügung steht, möglich, einen Sprachunterricht so zu konzipieren, daß die Studierenden nach drei Jahren das europäische Niveau C1 bzw. nach 5 Jahren C2 erreichen können?

Auf die Tatsache, daß das Problem nicht nur in Italien auf der Tagesordnung steht, macht die Erste Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Sprache Angelika Redder in einem Leserbrief an die *Süddeutsche Zeitung* vom 2.4.2001 aufmerksam:

»Aktuell stehen alle europäischen Bürgerinnen und Bürger vor dem Problem, sprachpolitische Ziele in ihren Vor- und Nachteilen abwägen zu müssen. Eine Option besteht in der Förderung der Hegemonie einer einzigen Sprache, was freilich zur Konsequenz hat, dass andere Sprachen – darunter die eigene – in vielen Praxisbereichen dysfunktional werden und schließlich stagnieren. Eine andere Option fördert neben einer bewussten Ausbildung der eigenen Sprache den frühen Erwerb mindestens zweier

Fremdsprachen, das heißt eine individuelle Mehrsprachigkeit mit all ihren Potenzialen. Die Sprachwissenschaft hat entsprechende Forschungs- und Lehrverantwortung wahrzunehmen. Die Politik hat nach innen die Aufgabe, angemessene Ressourcen zur Verfügung zu stellen und zum Beispiel außer einer fundierten und mobilen Fremdsprachenvermittlung einen modernen sprachreflexiven Muttersprachenunterricht durch linguistisch ausgebildete Lehrer zu garantieren sowie die wissenschaftliche Kommunikation in den verschiedenen europäischen Sprachen aktiv zuzulassen, statt sie an Universitäten im eigenen Land gar dezidiert abzuwerten.

Eine vordringliche Aufgabe der europäischen Sprachwissenschaften besteht demnach in der Entwicklung von Curricula, die den Forderungen nach Mehrsprachigkeit gerecht werden.

2.1 Sprachdidaktik

Ausgangspunkt der Überlegungen muß in Italien die neu eingeführte Trennung des dreijährigen berufsqualifizierenden Studienabschnitts von dem zweijährigen Folgeabschnitt und eventuell anschließendem Doktorat sein. Die unterschiedliche Orientierung der ersten drei Jahre sollte für die sprachpraktische und landeskundliche Ausbildung hinsichtlich des zu erreichenden Niveaus keinen Unterschied machen, möglicherweise jedoch für die sprachtheoretische Ausbildung.

Es ist davon auszugehen, daß in einem Studiengang Germanistik ca. 360 Stunden zur Verfügung stehen werden, um in der sprachpraktischen Ausbildung der Studierenden das Niveau C1 zu erreichen. Wenn man sich vergegenwärtigt, daß das Goethe-Institut zur Erreichung des äquivalenten Niveaus der Zentralen Mittelstufenprüfung ca. 1000 Unterrichtseinheiten veranschlagt, scheint dies unmöglich. Dies war auch der Grundtenor auf besagter Germanistentagung, die als einen Schwerpunkt Wege zur Erfül-

lung der Vorgaben diskutierte. Für die Lösung der Probleme wurden folgende Vorschläge gemacht:

1. Eingangstest für Studienanfänger, der B2 entsprechende Kenntnisse feststellt.
2. B1 als realistisches Niveau nach drei Studienjahren anstreben.
3. Die von den Vortragenden so genannte »italienische Lösung«, d. h. C1 attestieren, wenn auch nur B1 erreicht wurde.
4. Nach Fertigkeiten differenzierte Niveaus anstreben, wobei Leseverstehen und Hörverstehen besonders gefördert werden müßten.
5. Pflichtsemester in Deutschland einführen.

Die Lösung 1) wurde verworfen, weil dies das Ende der Germanistik bedeuten würde, schließlich müßten die Studierenden in diesem Fall erst einmal ein bis zwei Jahre Deutsch in Eigeninitiative lernen, um dann ein Fach zu studieren, das kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt bietet, die dieses Engagement rechtfertigen könnten. Im Gegenteil ist davon auszugehen, daß gerade das Erlernen einer Fremdsprache ein wichtiger Grund für Studierende ist, sich für das Studium der Germanistik zu entscheiden, und daß das Interesse für deutsche Literatur und Kultur sich erst später entwickelt. Vor allem mit der Einführung berufsqualifizierender dreijähriger Studiengänge wird dieser Motivation Rechnung getragen, denn die Sprachkenntnisse sind in einem Land, das Deutschlands wichtigster Handelspartner ist, ein wesentliches Element der Qualifikation. Lösung 2) würde aus den europäischen Vorgaben ausscheren und die Studierenden auf dem Arbeitsmarkt benachteiligen; außerdem würde es die gesetzlichen Vorgaben nicht erfüllen, die »piena padronanza linguistica«, die volle Beherrschung einer Fremdsprache, vorsehen. Auch Lösung 3) wurde aus naheliegenden Gründen allgemein abgelehnt, wobei es durchaus geschehen

könnte, daß an der einen oder anderen Universität auf eine dieser Lösungen zurückgegriffen wird, da alternative Konzepte fehlen.

Daher soll hier anhand des praktischen Beispiels der Konzeption der Sprachkurse an der Scuola Normale Superiore di Pisa (SNS) für eine bedingte Erfüllbarkeit der Vorgaben gemäß Lösung 4) und 5) plädiert werden.

Es muß vorausgeschickt werden, daß es sich bei der SNS um eine Einrichtung zur Begabtenförderung handelt, allerdings wird die Begabung bei der Aufnahme nur im angestrebten Fach getestet, nicht die Begabung zum Sprachenlernen, was dazu führt, daß die Kurse sich höchstens im Hinblick auf die Belastbarkeit der Studierenden von Kursen an der Universität unterscheiden. Dieser Vorteil wird wiederum dadurch relativiert, daß mit dem Eintritt in die SNS der Erwerb zweier Fremdsprachen obligatorisch ist und es sich nicht um Studierende der entsprechenden Fremdsprachendisziplin handelt. Die Sprachkurse werden also von Hörern aller Fakultäten besucht, was bedeutet, daß das Sprachenlernen keine zentrale Rolle bei der Studienorganisation einnehmen kann, die durch eine außergewöhnlich hohe Arbeitsbelastung in den Studienfächern gekennzeichnet ist. Eventuell vorhandener höherer Begabung steht also eine marginalisierte Stellung des Sprachenlernens gegenüber, wobei allerdings davon ausgegangen werden kann, daß die Deutschklassen hauptsächlich von Studierenden der Archäologie, Kunstgeschichte und Philosophie in Anspruch genommen werden, also Fächern, deren wissenschaftliche Literatur lange Zeit in deutscher Sprache abgefaßt wurde.

Die Fremdsprache, in der schulische Vorkenntnisse vorhanden sind (in der Regel Englisch), wird einjährig, die andere (Französisch oder Deutsch) zweijährig

gelernt. Die Sprachkurse in Deutsch sind folglich als Kurse in der zweiten Fremdsprache für Nullanfänger konzipiert. Die Hauptmotivation der Studierenden ist die Lektüre fachwissenschaftlicher Literatur in der Fremdsprache, und erst danach die Kommunikationsfähigkeit; allerdings ist ein Auslandsaufenthalt von einem Semester im dritten Jahr die Regel. Daraus ergibt sich folgende Schwerpunktsetzung für den Sprachunterricht seitens der Studierenden (bei 10 zu vergebenden Punkten):

- Leseverstehen (+++++),
- Sprechen (+++),
- Hörverstehen (++),
- Schreiben (+).

Das Hörverstehen wird generell zu niedrig angesetzt, da die Studierenden sich in der Regel nicht darüber im klaren sind, daß beim Besuch von Lehrveranstaltungen im Ausland diese Fähigkeit die wichtigste sein wird. Daher ergibt sich für die Kurskonzeption folgende Schwerpunktverteilung:

- Leseverstehen (++++),
- Hörverstehen (+++),
- Sprechen (++),
- Schreiben (+).

Als unterrichtstragendes Lehrwerk, das diese Lesezentrierung bei einem kommunikativen Ansatz unterstützt, wird im ersten Jahr *Die Suche 1* verwendet, da die Studierenden damit in die Lage versetzt werden, in relativ kurzer Zeit größere Textmengen zu erfassen. Der »neue Weg«, den dieses Lehrwerk beschreitet, um das »größere Progressionspotential der rezeptiven Fertigkeiten für den Lernprozess« zu nutzen, indem an Hand einer fortlaufenden Geschichte »authentische Kommunikation über einen fiktionalen Text« ermöglicht wird, besteht in der Verknüpfung des Ziels der Handlungsfähigkeit in einer Fremdsprache mit der Einsicht, daß die Zielsprache darüber hinaus »ihrem Wesen nach, d. h. in der

Vielfalt ihrer Verwendungsbereiche, Bestimmungen, Bedeutungsebenen, Textsorten und ästhetischen Formen, ihrer eigenen Sprache gleicht«, wie die Autoren ausführen (1995: 7 f.). Diese Konzeption, die auf eine Anregung Harald Weinrichs (1983: 200 ff.) zurückgeht, nämlich Literatur schon in den ersten Lektionen zu verwenden, um der sprachlichen Komplexität nicht auszuweichen, sondern Methoden zu entwickeln, ihr zu begegnen, hat sich in Gruppen, die geisteswissenschaftliche Fächer studieren, besonders bewährt, da sie ihren Interessen entgegenkommt und so von einem größeren Vorwissen und höherer Motivation ausgehen kann. Dies wird noch unterstützt durch einen gezielten Rückgriff auf Internationalismen oder »Brückenvörter« (Wandruszka 1989: 31), um einerseits das Verständnis zu erleichtern, andererseits die Studenten für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache zu sensibilisieren, wodurch die kontrastive Sprachreflexion gefördert wird. Die dazugehörigen Kassetten erlauben es, die fortlaufende Geschichte sowohl als Hörspiel wie auch als Roman zu präsentieren, wodurch neben dem Leseverstehen das Hörverstehen besonders ausgebildet wird.

Vor der Präsentation eines neuen Kapitels bietet sich eine mündliche Aufarbeitung der vorangegangenen Ereignisse an, wodurch das Erzählen und Beschreiben geübt wird, während die Aufbereitung jedes neuen Kapitels mittels Kommentierung und Deutung neu aufgeworfene Fragen in den Zusammenhang integriert. Schriftliche Textproduktion wird meist als Hausaufgabe in Form von gezielten Grammatikübungen oder freier Textproduktion zu vorgegebenen Themen, die dem Unterricht entstammen und individuell besprochen werden, geleistet.

Auf diese Art wird ein Kapitel in etwa 4 Unterrichtseinheiten behandelt, was bei 29 Kapiteln ca. 115 Unterrichtseinheiten ergibt, also ein Studienjahr mit 6 Unterrichtseinheiten wöchentlich. Dem steht eine Konzeption des Lehrwerks gegenüber, die 140 bis 160 volle Stunden, also knapp 200 Unterrichtseinheiten veranschlagt. Die Autoren sehen vor, daß nach weiteren 10 Kapiteln des zweiten Bandes, also nach insgesamt ca. 200 Stunden oder 250 Unterrichtseinheiten, von einem guten Schüler der Zertifikatstest abgelegt werden kann, der B1 attestiert. Da im zweiten Band jedoch viele Grammatikkapitel des ersten Bandes wieder aufgenommen und vertieft werden, kann der Weg zum Zertifikat abgekürzt werden, indem beim ersten Auftauchen eines Grammatikproblems alle seine Aspekte behandelt werden, statt z.B. erst den Komparativ und später den Superlativ einzuführen, oder Satzverbindungen in Position 0 sukzessive vorzustellen, Infinitivkonstruktionen gestaffelt zu behandeln usw. Diese eher traditionelle Vorgehensweise der Grammatikpräsentation, die im Kontrast zu der modernen Konzeption des Lehrwerks steht, hat in Italien gleich zwei Gründe für sich: erstens entspricht es der Lerntradition, besonders bei Studierenden, die in der Schule Latein gelernt haben, und zweitens kann, da es sich um sprachhomogene Klassen handelt, bei der Erklärung auf das Italienische zurückgegriffen werden. Zur Legitimierung dieser Vorgehensweise soll Maria Thurmair (1997: 26f.) angeführt werden, die eine allgemeine Rückbesinnung auf bis vor kurzem noch als veraltet angesehene Formen des Grammatikunterrichts verzeichnet, die einerseits durch die »kognitive Wende« in der Forschung bedingt ist, andererseits durch die stärkere Zielgruppenorientierung interkultureller Sprachdidaktik motiviert ist. Zur Unterstützung dieses Ansatzes besteht

allerdings weiterhin der Bedarf an einer Pädagogischen Grammatik, die »eine linguistische Beschreibung des Sprachsystems aus der Fremd- und Vermittlungsperspektive« leistet.

Im zweiten Studienjahr werden die erlernten Strukturen anhand von komplexen wissenschaftlichen Texten vertieft, wofür sich die Textsammlung von Brandi/Momenteau (1992) anbietet, die neben einer gezielten Lesestrategie den Erwerb wichtiger Elemente des geisteswissenschaftlichen Wortschatzes begünstigt, so daß die wichtigsten, auch komplexen Strukturen allgemein- und fachsprachlicher Texte nach ca. 200 Unterrichtseinheiten weitgehend beherrscht werden. Der Rest des Jahres wird mit der Lektüre verschiedener wissenschaftlicher und literarischer Texte sowie von Zeitungsartikeln verbracht, wobei die textspezifischen Merkmale erarbeitet werden. Ein weiterer Schwerpunkt liegt im Hören von Radioaufzeichnungen, Interviews oder Vorlesungen und deren Diskussion, wobei sprachliche Register und regionale Varianten erkannt werden.

Am Ende des zweiten Jahres, also nach ca. 230 Unterrichtseinheiten, steht eine Prüfung, die in den Teilen Leseverstehen und Hörverstehen an der Zentralen Mittelstufenprüfung und in den Bereichen Schreiben und mündliche Prüfung an der Zertifikatsprüfung des Goethe-Instituts orientiert ist, sich also im Bereich B2 bewegt. Diese Resultate lassen es naheliegend erscheinen, daß in einem dritten Jahr das ZMP-Niveau in allen Prüfungsteilen erreicht würde, eher noch mehr, also volles C1.

Diese Vermutung wird bestätigt durch die Erfahrungen mit Studenten, die nach dem Kurs einen zweimonatigen Sommerkurs des Goethe-Instituts in Deutschland besucht haben oder freiwillig das dritte Niveau des Sprachkurses der SNS

besuchten, um dann ohne Probleme die ZMP abzulegen.

Die Gründe für diese Differenz an benötigten Unterrichtseinheiten nach der Erfahrung des GI und der an der SNS liegen hauptsächlich in der unterschiedlichen Kurszusammensetzung: statt gemischtsprachigen Klassen unterschiedlicher Alters- und Bildungsstufen bestehen die Klassen an der SNS aus italienischsprachigen Jugendlichen, die über eine ähnliche Bildung verfügen. In der Tat hat sich gezeigt, daß ältere Teilnehmer (Wissenschaftler oder Angestellte der Universität) das Kurstempo nicht oder nur unter großen Schwierigkeiten mithalten können. Diese Homogenität ermöglicht es, auf eine gemeinsame Lerntradition und eine gemeinsame Sprache für Erklärungen zurückzugreifen, die noch dazu eine kontrastive Sprachreflexion erlaubt. Daher ist das Modell, das den Methodentransfer mit einer Anpassung an traditionelle Unterrichtsformen verbindet, auch auf andere italienische Universitäten übertragbar, besonders nach der Einführung der »debiti«, die es den Studierenden, die dem Kurstempo nicht folgen konnten, erlauben, den Leistungsnachweis innerhalb eines Jahres zu erbringen, wofür in den Ferien Extrakurse angeboten werden müßten.

Auch das Erreichen von C2 nach weiteren zwei Jahren Studium mit einem Sprachkurs von ca. 200 Stunden sollte kein unüberwindliches Problem darstellen, besonders wenn man davon ausgeht, daß nach den ersten drei Jahren eine Selektion stattfindet und nur relativ wenige Studierende die zwei Jahre, die auf eine wissenschaftliche Karriere hinführen, absolvieren werden. Es ist davon auszugehen, daß diese Studierenden dann auch ein oder zwei Studiensemester in Deutschland einlegen werden, womit die rein sprachlichen Hindernisse aus dem Weg geräumt wären, und die Kurse

sich auf die inhaltliche Vorbereitung der in dieser Hinsicht recht anspruchsvollen Prüfung zum KDS konzentrieren könnten.

Es bleibt festzuhalten, daß die Fremdsprachendidaktik Deutsch in Italien eine eigenständige, von den Vorgaben des Goethe-Instituts abweichende Sprachkurskonzeption erarbeiten muß, die den besonderen Gegebenheiten an den schulischen oder universitären Einrichtungen Rechnung trägt, woraus sich ganz bestimmte Desiderate für die Tätigkeit zukünftiger Sprachwissenschaftler ergeben.

3. Interkulturelle Sprachwissenschaft und kontrastiver Sprachunterricht

Da es in Italien bisher wenige ausgebildete Sprachwissenschaftler gibt und die sprachliche Ausbildung der Studierenden die zur Zeit vordringlichste Aufgabe darstellt, um einer von der Schule vernachlässigten Pflicht nachzukommen, ergibt es sich von selbst, daß die Sprachlehrforschung ein wichtiger Aufgabenbereich zukünftiger Linguisten sein muß. Dabei kommt der kontrastiven Sprachbetrachtung eine besondere Rolle zu. Die seit einiger Zeit bestehende Tendenz zu regional konzipierten Lehrbüchern hat auch in Italien ein erstes Echo gefunden mit der Herausgabe von Lehrmaterialien für die Schule (Piccardo 1992 und 1996) und zweisprachiger Literatur wie der Reihe *Narrativa Tedesca* von Petrini, die allerdings oft sehr nachlässig bearbeitet ist und zum Teil gravierende Fehler enthält.

Für universitäres Niveau sind in letzter Zeit einige sprachvergleichende Untersuchungen (Ferraresi/Romelleri Kromberg 1994; Bosco Coletos 1997; Blasco Ferrer 1999), ein Valenzlexikon Deutsch-Italienisch (Bianco 1996) und eine am italienischen Wissensstand orientierte landeskundliche Darstellung Deutschlands (Destro 2001) erschienen. Albano-Leoni/

Morlicchio (1988: 228) stellten aus italienischer Perspektive damals ein Defizit im Bereich der kontrastiven Linguistik fest, das zwar noch fortbesteht (Auer 2001: 367), doch seither hat sich etwas getan, nicht zuletzt dank der österreichisch italienischen Linguistentreffen, deren sprachvergleichende Resultate regelmäßig in der Reihe *Parallela* dokumentiert werden. In den letzten Jahren häufen sich kontrastive Untersuchungen, wofür Drumbl (1990 und 1997), Soffritti (1990 und 1995) und Thüne (1998) genannt seien, die zusammen auch den Band »Deutsch in Italien. Didaktik, Forschung, Kommunikation« (1997) herausgegeben haben¹. Auch in Fragen der Didaktik ist in den letzten Jahren ein steigendes Interesse zu verzeichnen, wie Drumbl (1993 und 1998), Serra Borneto (1998) und Ponti Dompè (1996) zeigen.

Auf diesen Ansätzen zu einer eigenständigen italienischen germanistischen Linguistik aufbauend, zeichnen sich demnach folgende Aufgaben für die Zukunft ab:

- die Entwicklung einer linguistischen Theorie, die sich an der Spezifik des Deutschen orientiert;
- die Entwicklung einer modernen Sprachdidaktik, die linguistisch fundierte kontrastive Sprachreflexion auf verschiedenen Ebenen erlaubt;
- moderne kontrastive Grammatikdarstellungen, die historische Dimensionen der Grammatiken und der Sprachen Deutsch und Italienisch berücksichtigen (vgl. Cartagena/Gauger 1989 und Zemb 1978 bzw. 1989);

- psycholinguistische Untersuchungen zur Spezifik der Progression bei italienischen Lernern der L2 Deutsch;
- kulturwissenschaftliche und interkulturelle Forschungen zur Kontaktlinguistik vor dem Hintergrund der Entwicklung Italiens vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland; Etablierung einer kulturwissenschaftlichen Xenologie;
- übersetzungstheoretische Untersuchungen im Bereich der Lexik, Syntax und Stilistik sowie übersetzungspraktische Lehrübungen;
- Forschungen im Bereich der Fachsprachen, die durch die neuen berufsqualifizierenden Abschlüsse eine große Bedeutung erlangen werden;
- Erstellung von Weiterbildungskonzepten in Methodik und Didaktik auch angesichts der Medienentwicklung;
- Entwicklung von Prüfungen und Evaluationsverfahren, die verbindlich für die Universitäten sind, um die einheitliche Vergabe von »credits« zu gewährleisten;
- Verbreitung des mediengestützten Fremdsprachenunterrichts;
- Aufbau eines Netzes zum internationalen Informationsaustausch; Kontaktaufnahme mit ausländischen DaF-Forschern.

Die praktischen Desiderate, die mit dieser Forschungsausrichtung bedient werden sollten, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Einführungen in die germanistische Linguistik²;
- Erstellung von kontrastiven unterrichtstragenden und unterrichtsergän-

1 Neben den klassischen Werken von Figge/de Matteis (1976) und Holtus/Pfister (1985) sind in Deutschland die neueren kontrastiven Untersuchungen von Breslauer (1996) und Dittmar/Ramat (1999) erschienen.

2 Das einzige derartige Werk von F. Albano-Leoni und E. Morlicchio (1988) ist nicht mehr im Handel. Für die Literaturwissenschaft gibt es immerhin eine Einführung von Michele Cometa (1999).

zenden Lehrmaterialien, in die neueste wissenschaftliche Erkenntnisse einfließen, wobei die Berücksichtigung der spezifischen Lerntradition italienischer Studenten mit ihrer Heranführung an eine moderne, kommunikativ orientierte Sprachdidaktik Hand in Hand gehen müßte¹;

- eine Differenzierung dieser Lehrmaterialien nach Zielgruppen (Studenten, Berufstätige, Selbstlerner usw.);
- landeskundliche oder besser: kulturkundliche Darstellungen Deutschlands, die sich am Bedarf und am Vorwissen italienischer Studenten oder beruflich motivierter Sprachenlerner orientieren;
- Übersetzungen sowie fundiert bearbeitete Herausgabe deutscher literarischer Texte mit Glossar und Kommentierung;
- Fachsprachliche Lehrwerke im Bereich Wirtschaft, Hotel- und Gaststättengewerbe, Recht;
- Curricula für die Fremdsprachenausbildung;
- Erstellung von einheitlichen Prüfungssätzen für die verschiedenen Niveaustufen, um den von der Reform vorgesehenen Wechsel der Studenten von einer Universität zur anderen zu ermöglichen;
- Erstellung spezifischer Lehrmaterialien für die einzelnen Medien; Nutzung von Internet für Austausch- und Tandemprogramme;
- Herausgabe einer sprachwissenschaftlich orientierten Zeitschrift der Germanisten; Organisation von Projekten mit ausländischen Kollegen aus dem Bereich DaF.

Diese Ziele setzen natürlich eine enge Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaftlern und Sprachlehrern voraus, die je nach persönlicher Qualifikation Fortbildungsangebote durchführen und besuchen müßten, auf denen die jeweils neuesten Ergebnisse der Sprachlehrforschung vorgestellt würden. Diese Ergebnisse wiederum müssen zu einer immer besseren Abstimmung des sprachpraktischen und sprachwissenschaftlichen Lehrangebots führen, die in einer Parallelisierung der Progression und Flankierung der jeweiligen Leistungen liegen sollte, was grob gesagt so aussehen könnte: im ersten Jahr sind Einführungsveranstaltungen denkbar, in denen die deutsche Sprache neben der italienischen in Form einfacher Beispiele zur Illustrierung der Theorie und zur Kontrastierung mit dem Italienischen eingesetzt wird, die phonetischen, phonologischen, morphologischen, morphosyntaktischen, lexikalischen Fragestellungen jedoch auf Italienisch behandelt werden. Im zweiten Jahr können dann parallel zum Spracherwerb, der die Lektüre komplexerer Texte erlaubt, neben der Vertiefung der Themen aus dem ersten Jahr Veranstaltungen zur Textlinguistik und Pragmatik angeboten werden, während im dritten Jahr auf der Basis solider sprachlicher Kenntnisse und Kompetenzen, die es erlauben, auch stilistische Feinheiten zu unterscheiden, Probleme der Sprachebenen, Dialektologie, Fach- und Gruppensprachen sowie der Übersetzungswissenschaft behandelt werden². Die weiterführenden zwei Jahre stünden so zu einer vertiefenden Behandlung sprach- und kulturwissenschaftlicher Fragestellungen zur Verfügung, wobei in der Ver-

1 Titel, die in der rein lesezentrierten Tradition stehen, sind Fuhr (1994) und Böhmer/Tassinari (1982).

2 Ein derartiges Modell hat Prof. Eva-Maria Thüne auf dem erwähnten Germanistenkongreß für die Universität Bologna vorgestellt.

knüpfung von Sprach- und Kulturgeschichte wichtige Erkenntnisse der Soziolinguistik verarbeitet werden müßten, um zu einer kulturwissenschaftlichen Öffnung der Auslandsgermanistik zu gelangen, die Sprachenlernen als Kulturlernen begreifen sollte.

Auf diese Art könnte eine moderne Linguistik dazu beitragen, die antiquierte Vorstellung einer unüberbrückbaren Kluft zwischen sprachlichen Fertigkeiten und wissenschaftlichen Inhalten zu überwinden, indem deutlich gemacht wird, daß Spracherwerb aus a priori mit Inhalten gefüllten Sprechhandlungen besteht, bei denen eine weite Palette kognitiver Prozesse involviert ist, so daß der Spracherwerb eng an die Vermittlung der Inhalte gebunden bleibt. Das traditionell noch herrschende Mißtrauen gegenüber solchen Vorstellungen kann nur durch die Erfolge von Pilotprojekten überwunden werden, die beweisen, daß Vermittlung anspruchsvoller Inhalte durchaus schon im zweiten Jahr auf niederen Stufen des Spracherwerbs erfolgen kann, wenn die Lehrenden qualifiziert sind und die Sprachlehrangebote auf die wissenschaftlichen Veranstaltungen abgestimmt sind.

Das bedeutet natürlich nicht, daß die germanistische Sprachwissenschaft in Italien, die z. B. in der Übersetzungsforschung Wichtiges leistet, vollkommen auf DaF umschwenken sollte, aber der angeführte Aufgabenkatalog bestimmt den neu aufzubauenden Zweig der germanistischen Linguistik als eine interkulturelle Germanistik, die anderswo schon traditionell gewordene Bereiche von Deutsch als Fremdsprache hier erst noch verankern muß, wobei sie den gerade Einzug haltenden kulturwissenschaftlichen Schub ausnutzen kann, um zu einer modernen sprachwissenschaftlich spezialisierten Kulturwissenschaft zu werden und so eine Vorreiterrolle bei der

Erneuerung der Geisteswissenschaften im italienischen Universitätsbetrieb zu übernehmen (vgl. Gardt/Haß-Zumkehr/Roelcke 1999). In der Entwicklung von traditioneller Sprachgeschichtsschreibung zu kulturwissenschaftlich orientierter kontrastiver Semantik (Bosco Coletos 1988 und 1993) lassen sich die ersten Ansätzen einer Neuorientierung ausmachen, die Fritz (1998: 3 ff.) auch in der deutschen Forschung erkennt. Denn die italienische befindet sich genauso wie die deutsche Germanistik in einer Situation, die Jürgen Mittelstraß so umrissen hat:

»Die Rede von den Geisteswissenschaften täuscht eine Ordnung vor, die es längst nicht mehr gibt. Das Wissenschaftssystem ist dynamisch und offen; es ist gerade an den Rändern produktiv, während ein Bestehen auf alten disziplinären Grenzen eher fortschrittshemmend, falscher Konservatismus ist.« (Mittelstraß 1991: 17)

Daß es gerade der Deutsch als Fremdsprache betreibenden Linguistik zukommen könnte, grenzüberschreitend zu wirken, macht Alois Wierlacher (1999: 141) deutlich, wenn er an die Mahnung Peter Hartmanns (Krumm 1994: 19) erinnert, »im Geschäft der Fremdsprachenausbildung die Wissenskomponten mehrerer Disziplinen zu vereinigen«. Ludwig Jäger leitet die in dieser Hinsicht privilegierte Stellung der »Linguistik als transdisziplinäres Projekt« aus ihrer Stellung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften ab:

»Sprache ist in einem schwer zu bestimmenden Verhältnis Teil der Natur des Menschen und geistiges Artefakt, Gattungserbe und kulturelle Hervorbringung.« (Jäger 1996: 302)

In dieser Rückbindung von Sprachwissenschaft an Kulturwissenschaft ergeben sich neue Perspektiven für eine Landeskunde, die oft zu einer unreflektierten Darstellung von für den Lerner mehr

oder weniger relevanten Sitten und Gebräuchen verkümmert ist. Sie müßte gerade im Ausland als eine Wissenschaft etabliert werden, die Geistesgeschichte, Mentalitätsgeschichte und Sprachgeschichte aus einer interkulturellen Perspektive fruchtbar macht für eine Deutung der gegenwärtigen sprachlichen und kulturellen Realität – nicht nur der deutschsprachigen Länder, sondern auch des Heimatlandes, dessen kulturelle Identität für seine Bürger ja keineswegs selbstverständlich ist und nur in interkultureller Perspektive begriffen werden kann.

Literatur

- Albano-Leoni, Federico; Morlicchio, Elda: *Introduzione allo studio della lingua tedesca*. Bologna: Il Mulino, 1988.
- Auer, Peter: »Kontrastive Analysen Deutsch-Italienisch: eine Übersicht«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000–2001 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 18), 361–374.
- Bianco, Maria Teresa: *Valenzlexikon Deutsch-Italienisch. Dizionario della valenza verbale*. 2 Bände. Heidelberg: Groos, 1996 (Deutsch im Kontrast 17).
- Blasco Ferrer, Eduardo: *Italiano e Tedesco. Un confronto linguistico*. Torino: Paravia, 1999.
- Böhmer, Maria; Tassinari, Ursula: *Il tedesco scientifico. Corso di Lettura*. Roma 1982.
- Bosco Coletsos, Sandra (Hrsg.): *Italiano e tedesco: un confronto*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 1997.
- Bosco Coletsos, Sandra: *Le parole del tedesco. Una storia culturale della lingua tedesca attraverso le sue espressioni più significative*. Milano: Garzanti, 1993.
- Bosco Coletsos, Sandra: *Storia della Lingua tedesca*. Bologna: Il Mulino, 1988.
- Brandi, Marie-Luise; Momenteau, Barbara: *Lesekurs für Geisteswissenschaftler*. Band 1: *Texte und Übungen für Anfänger*. Band 2: *Textreihen und Übungen für Fortgeschrittene*. München: Klett, 1992.
- Breslauer, Christine: *Formen der Redewiedergabe im Deutschen und Italienischen*. Heidelberg: Groos, 1996.
- Cartagena, Nelson; Gauger, Hans Martin: *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Mannheim: Duden-Verlag, 1989.
- Cometa, Michele: *Guida alla germanistica. Manuale d'uso*. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- Destro, Alberto (Hrsg.): *I paesi di lingua tedesca. Storia, cultura, società*. Bologna: Il Mulino, 2001.
- Dittmar, Norbert; Ramat, Anna Giacalone (Hrsg.): *Grammatik und Diskurs: Studien zum Erwerb des Deutschen und Italienischen = Grammatica e discorso: studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco*. Tübingen: Stauffenburg, 1999.
- Drumbl, Johann: *Lessico operativo per la lingua tedesca = Arbeitswortschatz zur deutschen Sprache*. München: Hueber, 1990.
- Drumbl, Johann: »L'insegnamento delle lingue: che cosa possiamo imparare dai metodi <alternativi>?«, *L'analisi linguistica e letteraria I* (1993), 195–204.
- Drumbl, Johann: »Prosodie und Interferenz in zweisprachiger Lernumgebung. Neue Ansätze für Deutsch als Fremdsprache in Italien«, *L'Analisi Linguistica e Letteraria V* (1997), 391–418.
- Drumbl, Johann; Thüne, Eva-Maria; Sofritt, Maecello (Hrsg.): *Deutsch in Italien: Didaktik, Forschung, Kommunikation*. Brescia: BELT, 1997.
- Drumbl, Johann: »Lingue speciali e varietà colloquiali in contatto«. In: Pavesi, M.; Bernini, G. (Hrsg.): *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali*. Roma: Bulzoni, 1998, 173–192.
- Eismann, Volker; Altschüler, Ursula; Rothenhäusler, Rainer; Schneider, Peter; Thurmair, Maria (Hrsg.): *Die Suche 2. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt, 1996.
- Enzensberger, Hans Magnus; Eismann, Volker; van Eunen, Kees; Helmling, Brigitte; Kast, Bernd; Mummert, Ingrid; Thurmair, Maria (Hrsg.): *Die Suche 1. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt, 1993.
- Ferraresi, Brigitte G.; Romanelli Kromberg, Luciana: *Confronti – Vergleiche*. Bologna 1994.
- Figge, Udo; de Matteis, Mario: *Sprachvergleich Italienisch-Deutsch*. Düsseldorf: Schwann, 1976.

- Fritz, Gerd: *Historische Semantik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1998 (Sammlung Metzler 313).
- Fuhr, Gerhard: *Bausteine. Fachdeutsch für Wissenschaftler. Grammatica del tedesco scientifico*. Edizione italiana a cura di Christina Greeve. Genova: Cideb, 1994.
- Gardt, Andreas; Haß-Zumkehr, Ulrike; Roelcke, Thorsten: *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte*. Berlin; New York 1999 (Studia linguistica Germanica; 54).
- Holtus, Günter; Pfister, Max: »Strukturvergleich Deutsch-Italienisch«, *Zeitschrift für Romanistische Philologie* 1–2, 101 (1985), 52–89.
- Jäger, Ludwig: »Linguistik als transdisziplinäres Projekt: das Beispiel der Gebärdensprache«. In: Böhme, Hartmut; Scherpe, Klaus R. (Hrsg.): *Literatur und Kulturwissenschaft. Positionen, Theorien, Modelle*, Reinbek Hamburg: Rowohlt, 1996, 300–319.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 13–20.
- Mittelstraß, Jürgen: »Geist, Natur und die Liebe zum Dualismus. Wider den Mythos von zwei Kulturen«. In: Bachmaier, Hartmut; Fischer, Ernst Peter (Hrsg.): *Glanz und Elend der zwei Kulturen. Über die Verträglichkeit der Natur- und Geisteswissenschaften*. Konstanz 1991, 9–28.
- Piccardo, Giuseppina (et al.): *Prima! Deutsch für Schüler*. Firenze: Sansoni, 1992.
- Piccardo, Giuseppina (et al.): *Horizonte. Deutsch für Fortgeschrittene*. Firenze: Sansoni, 1996.
- Ponti, Donatella: »Deutschunterricht und Germanistikstudium in Italien«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000–2001 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 18), 1509–1515.
- Ponti, Donatella: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Torino: Paravia, 1996.
- Redder, Angelika: Leserbrief an die Süddeutsche Zeitung vom 2.4.2001, 15.
- Serra Borneto, Carlo (Hrsg.): *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci, 1998.
- Soffritti, Marcello: *La complessità del predicato. Forme compatte e forme estese nel confronto italiano-tedesco*. Bologna: Atesa, 1990.
- Soffritti, Marcello: »Il codice civile in versione originale e in traduzione tedesca: problemi di linguistica contrastiva e analisi testuale«. In: Arntz, R. (Hrsg.): *La traduzione. Nuovi approcci tra teoria e pratica*. Napoli: CUEN, 1995, 109–135.
- Soffritti, Marcello; Drumbl, Johann; Thüne, Eva-Maria (Hrsg.): *Deutsch in Italien: Didaktik, Forschung, Kommunikation*. Brescia: BELT, 1997.
- Thüne, Eva-Maria; Drumbl, Johann; Soffritti, Marcello (Hrsg.): *Deutsch in Italien: Didaktik, Forschung, Kommunikation*. Brescia: BELT, 1997.
- Thüne, Eva-Maria (Hrsg.): *All'inizio di tutto. La lingua materna*. Torino: Rosenberg und Sellier, 1998.
- Thurmair, Maria: »Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 25–45.
- Wandruszka, Mario: »Deutsch – eine europäische Sprache«, *Info DaF* 16, 1 (1989), 3–12.
- Wegener, Heide (Hrsg.): *Deutsch kontrastiv. Typologisch vergleichende Untersuchungen zur deutschen Grammatik*. Tübingen: Stauffenburg, 1999 (Studien zur deutschen Grammatik 59).
- Weinrich, Harald: »Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie«, *Die Neueren Sprachen* 82, 3 (1983), 200–216.
- Wierlacher, Alois: »»Cultural Studies«, disziplinäre und interdisziplinäre Kulturwissenschaft. Der Konzeptwandel der Geisteswissenschaften als Herausforderung der Fremdsprachengermanistik und des Faches Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (1999), 131–146.
- Zemb, Jean M.: *Vergleichende Grammatik Französisch Deutsch*. Band 1: *Comparaison de deux systèmes*. Mannheim: Duden-Verlag, 1978; Band 2: *L'economie de la langue et le jeu de parole*. Mannheim: Duden-Verlag, 1984.