

# Deutsch als Fremdsprache

Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer

Aus dem Inhalt:

Geert Stuyckens/Geert Brône Brauchbarkeit von Korpora des geschriebenen Deutsch für DaF-Lehrende. Eine Fallstudie	3	Jan-Hendrik Opdenhoff Mnemotechnische Methoden im DaF-Erwerb. Eine experimentelle Studie zur Genuszuweisung	31
In memoriam Hans Glinz	10	Agnieszka Rumianowska Der Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Musikvideoclips	38
Ulla Fix Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (I)	11	Miszelle Jasmin Haderlein Die aktuelle Situation des Deutschunterrichts in Spanien	45
Michael Dobstadt „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF- Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeits- bereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache	21	Rezensionen	51



HERAUSGEBER:  
Herder-Institut  
interDaF e. V. am Herder-Institut  
Universität Leipzig



Langenscheidt



- Aufsätze, Essays, Thesen sowie Filme und Bilder zur Rolle der Sprache in einer globalisierten Welt
- Beiträge von Jutta Limbach, Frank-Walter Steinmeier, Andrei Pleșu, Peter Eisenberg und weiteren Professoren, Politikern und Journalisten
- Buch mit 16-seitigem Bildteil, u.a. mit Bildern aus einem Fotowettbewerb zum Thema Sprache
- Ein Projekt des Goethe-Instituts, herausgegeben von Jutta Limbach und Katharina von Ruckteschell
- Buch mit DVD-ROM  
ISBN 978-3-468-49408-6

# Deutsch als Fremdsprache

## Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer

### INHALTSVERZEICHNIS

Geert Stuyckens/Geert Brône Brauchbarkeit von Korpora des geschriebenen Deutsch für DaF-Lehrende. Eine Fallstudie	3	Sandra Döring / Jochen Geilfuß-Wolfgang (Hg.): Von der Pragmatik zur Grammatik; Gerhard Helbig (†)	52
In memoriam Hans Glinz	10	Uwe Quasthoff (Hg.): Deutsches Neologismenwörterbuch. Neue Wörter und Wortbedeutungen in der Gegen- wartssprache; Marianne Schröder	54
Ulla Fix Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (I)	11	Hiltraud Casper-Hehne: Deutsch- amerikanische Alltagskommunikation. Zur Beziehungsarbeit in interkulturellen Gesprächen; Claus Altmayer	56
Michael Dobstadt „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF- Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeits- bereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache	21	Nikolaos Katsaounis: „Funkelnde“ Wörter. Zum Entwurf eines multimodalen Wort- bedeutungsnetzes als gedächtnisstützende und kognitive Lernstrategie im kom- munikativen und medial gestützten Unter- richt des Deutschen als Fremdsprache; Maria Steinmetz	58
Jan-Hendrik Opdenhoff Mnemotechnische Methoden im DaF-Erwerb. Eine experimentelle Studie zur Genuszuweisung	31	Konrad Ehlich / Dorothee Heller (Hg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen; Axel Satzger	59
Agnieszka Rumianowska Der Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Musikvideoclips	38	Ankündigungen	61
Miszelle		Schreibhinweise für Autoren	63
Jasmin Haderlein Die aktuelle Situation des Deutschunterrichts in Spanien	45	Autorenverzeichnis	63
Rezensionen		Dokumentation	64
Wolfgang Teubert / Ramesh Krishnamurthy (Hg.): Corpus linguistics; Maik Walter	51		

## Weiterbildende Fernstudienkurse Deutsch als Fremdsprache



- *praxisnah*
- *lernerfreundlich*
- *individuell*

• Didaktik und Methodik DaF/DaZ  
Zertifikat des Instituts zur Weiterbildung  
in DaF

• Fremdsprachliche Deutschunterricht  
in Theorie und Praxis  
(Hochschulfunktion der Universität  
Kassel)

Anerkennung / Teilnahme  
beim BAMF für Lehrtätigkeit in  
Integrationskursen

**iwd** Institut zur Weiterbildung  
in Deutsch als Fremdsprache  
an der Universität Kassel

Tel.: +49 (0)561 804 33 03 • [fernkurs@uni-kassel.de](mailto:fernkurs@uni-kassel.de) • <http://iwd.uni-kassel.de>

### „Deutsch als Fremdsprache“ – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer

Internet: <http://www.uni-leipzig.de/daf>

**Herausgeber:** Herder-Institut der Universität Leipzig, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig;  
interDaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig,  
Lumumbastraße 4, 04105 Leipzig

**Verlag:** Langenscheidt KG, PF 401120, 80711 München

**Redaktion:** Prof. Dr. Christian Fandrych (Chefredakteur),  
Prof. Dr. Barbara Wotjak, Prof. Dr. Erwin Tschirner (stellvertretende Chefredakteure),  
Dr. Bernd Skibitzki  
Herder-Institut der Universität Leipzig, Beethovenstraße 15,  
04107 Leipzig, Telefon: +49-(0)341-9737521; Fax: +49-(0)341-9737548,  
E-Mail: [dafred@rz.uni-leipzig.de](mailto:dafred@rz.uni-leipzig.de)

**Redaktionsbeirat:** Prof. Dr. Claus Altmayer (Leipzig), Prof. Dr. Martine Dalmas (Paris), Prof. Dr. Dmitrij Dobrovol'skij (Moskau), Prof. Dr. Lutz Götze (Saarbrücken), Prof. Dr. Ursula Hirschfeld (Halle), Prof. Dr. Dietmar Rösler (Gießen), Prof. Dr. Karen Schramm (Leipzig), Prof. Dr. Dr. h. c. Horst Sitta (Zürich), Prof. Dr. Peter Suchsland (Jena), Prof. Dr. Maria Thurmair (Regensburg)

© 2009 by Langenscheidt KG Berlin und München

Druck: CS-Druck CornelsenStürtz, Berlin

Printed in Germany

Vielfältigung (auch fotomechanisch) und Verarbeitung des Inhalts dieser Zeitschrift nur mit Genehmigung des Verlages.

**ISSN: 0011-9741**

**Artikelnummer: 1622**

**Erscheinungsweise:** jährlich 4 Hefte

**Preis:** für die Bundesrepublik Deutschland inkl. Mehrwertsteuer Jahresabonnement € 38,- zuzügl. Porto

**Bestellung:** in jeder Buchhandlung; für Privatpersonen auch im Verlag (schriftlich; telefonisch: +49-(0)89-36096-333)

Mit Beginn des Jahres 2007 werden eingesandte Manuskripte **doppelblind** begutachtet.

Die Redaktion behält sich das Recht auf Kürzung und Bearbeitung eingegangener Manuskripte vor.

Aufgenommene Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Der Themenschwerpunkt „Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache“, eröffnet in Heft 4/2007 unserer Zeitschrift, wird in dieser Nummer fortgeführt durch den Beitrag von Geert Stuyckens/Geert Brône und in vermittelter Weise durch die Rezension von Maik Walter.  
Die Redaktion

Geert Stuyckens / Geert Brône

## **Brauchbarkeit von Korpora des geschriebenen Deutsch für DaF-Lehrende. Eine Fallstudie**

### *1 Einführung*

Im Fremdsprachenunterricht wurde in den letzten Jahren der Grammatik der gesprochenen Sprache ein immer größerer Stellenwert eingeräumt, so auch im flämischen Kontext der niederländischsprachigen DaF-Lehrenden. Ein konkreter Anlass zu dieser Neuorientierung dürfte in der Umformulierung der Qualifikationsziele für den Fremdsprachenunterricht im flämischen Unterrichtskontext zu situieren sein, die insbesondere die Einsicht in die spezifischen Eigenschaften der gesprochenen Sprache hervorheben.<sup>1</sup> Trotz dieser Akzentverschiebung beim Fremdsprachencurriculum im Allgemeinen und im DaF-Programm im Besonderen gilt das Interesse der flämischen Lehrer nach wie vor ebenfalls den Problemfeldern der Schriftsprache. Dies geht aus einer Befragung von 20 Deutschlehrern hervor, die am 9. April 2008 nach Abschluss einer Fortbildung zum Thema „Korpusanalyse für Deutschlehrer“ an der Universität Leuven (K. U. Leuven, Belgien) durchgeführt wurde. Als wichtigste Motivation für dieses Interesse geben die Lehrer die Tatsache an, dass sich die Schriftsprache schneller denn je ändert – teilweise wegen der ständigen Entwicklung der Medien, über die sich die Schriftsprache verbreitet. So sind bestimmte Konstruktionen im lexikalisch-phraseologischen wie im grammatischen Bereich, die den Lernern aus deren eigenem sozialem Umfeld durchaus geläufig sind, den Lehrern überhaupt nicht oder nur

zum Teil bekannt. Deshalb interessieren diese sich nicht nur für traditionelle, aus kontrastiv niederländisch-deutscher Sicht problematische Fragestellungen, sondern ebenfalls für neuere Fragen zur Akzeptabilität bestimmter Konstruktionen.

Parallel zu der Neubewertung der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht läuft seit Anfang des Jahrtausends in der Forschung zur Fremdsprachendidaktik eine Diskussion darüber, inwieweit und wie die Grammatik der gesprochenen Sprache in den DaF-Unterricht einzubeziehen ist (vgl. u. a. Günthner 2000; Breindl/Thurmair 2003; Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft 2004). Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag ist die These, dass die Varianz und Vielfalt des mündlichen Sprachgebrauchs zwar ein dem schriftlichen gleichwertiger Bestandteil der sprachlichen Realität ist und deshalb zweifelsohne in den DaF-Unterricht gehört, dass aber der schriftliche Sprachgebrauch einen gleich wichtigen Anteil im Unterricht behalten sollte. Nicht nur entspräche dies offenbar dem Wunsch der Deutschlehrer, es ermöglichte auch den Lernern, sich mit beiden Grammatiken gleichermaßen vertraut zu machen, sie zueinander in Bezug zu setzen, als komplementär zu verstehen und konzeptuell gleichsam zu einer Grammatik mit einer geschriebenen und einer gesprochenen Komponente verschmelzen zu lassen (vgl. Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft 2004). Nur eine derartige Sprachbeherrschung könnte der modernen Sprachwirklichkeit, in der es längst Mischformen zwischen schriftlicher und mündlicher Sprache – z. B. Chat (vgl. Beißwenger 2007), E-Mail und SMS (vgl. Dürscheid 2002) – gibt, gerecht werden.

Zu Recht wird (u. a. von Costa 2008) darauf hingewiesen, dass ein repräsentatives Referenz-

<sup>1</sup> Für eine englischsprachige Version der Qualifikationsziele an flämischen weiterführenden Schulen für den sogenannten Allgemeinen Sekundarunterricht des 3. Grades vgl. <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/secondary/3grade/aso/modlanggerman.htm>.

korpus mit gesprochenem Material für das Deutsche (noch) fehlt. Damit entsteht allerdings der Eindruck, dass ein solches Korpus der geschriebenen Sprache schon vorhanden sei. Vor diesem Hintergrund erscheint es angebracht, zu untersuchen, ob und wie Korpora der geschriebenen Sprache Lehrern sowie Lernern dabei helfen können, ihre alten und neuen Fragen zur Schriftsprache zu lösen.

Im Folgenden werden insbesondere die frei zugänglichen Korpora des Instituts für Deutsche Sprache (IDS), des Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache des 20. Jh. (DWDS) und des Wortschatz-Portals der Universität Leipzig auf ihre Brauchbarkeit für Lehrer hin überprüft und miteinander verglichen. Dabei werden vor allem die Erschließbarkeit und das Textsortenspektrum der Korpora berücksichtigt.

Die Hinwendung zu kontrastiven schriftsprachlichen Schwierigkeiten aus der Lehrerperspektive soll im Themenschwerpunkt „Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache“ dieser Zeitschrift eine noch vorhandene Lücke schließen. Die bisher vorliegenden Beiträge in dem von Fandrych/Tschirner (2007) eröffneten Themenschwerpunkt haben sich bisher hauptsächlich mit dem Gebrauch von Korpora in der Lexikografie einsprachiger Lernerwörterbücher (Heine 2008; Meißner 2008; Klosa 2008), der Grammatikvermittlung (Schmidt 2008) und der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs (Lüdeling et al. 2008) sowie mit Korpora (zu einem Aspekt) der gesprochenen Sprache (Schneider/Ylönen 2008; Costa 2008) befasst. Der vorliegende Beitrag fokussiert die kontrastive Perspektive anhand von für Niederländischsprachige problematischen Präpositionalphrasen in der Schriftsprache. Statt eines allgemeinen Übersichtsartikels zum korpusunterstützten Fremdsprachenunterricht bieten wir einen in der alltäglichen Lehr- und Lernerfahrung begründeten konkreten Testdatensatz zur Überprüfung der vorhandenen Korpora und Korpusinstrumente für die deutsche Schriftsprache.

## 2 Fallstudie: Präpositionalphrasen

Eine häufig auftretende Schwierigkeit für Niederländisch-Muttersprachler im Deutschenerwerb betrifft die Produktion korrekter deutscher Präpositionalphrasen. Diese Schwierigkeit setzt sich aus drei Teilproblemen zusammen:

1. der Wahl der richtigen deutschen Präposition als Pendant des zu übersetzenden niederländischen Originals;
2. der Realisierung oder dem Unterbleiben des bestimmten Artikels nach der Präposition;
3. der Frage nach der Kasusreaktion der Präposition.

Um Lernern den richtigen Umgang mit diesen Schwierigkeiten beizubringen, greift der Lehrer traditionell auf Lehrbücher und kontrastive Grammatiken mit systemlinguistischem Einschlag, auf normative Sprachberatung und auf Wörterbücher zurück.

So steht nach der kontrastiven deutsch-niederländischen Grammatik von Ten Cate/Lodde/Kooth (vgl. 2004: 179–183) vor sonst nicht attribuierten Namen der Monate im Deutschen – anders als im Niederländischen – meist der bestimmte Artikel. Nach der Präposition *in* kommt der Artikel immer vor. Er steht dann im Dativ Maskulinum Singular und verschmilzt für gewöhnlich mit der Präposition, vgl. (1); das niederländische artikellose Pendant zu (1) findet sich unter (2):

- (1) im Mai
- (2) in mei

Die Annahme, dass der Artikelgebrauch im Deutschen einerseits vor „nackten“ Monatsnamen manchmal schwanke, d. h. unter Umständen der niederländischen Artikellosigkeit entspreche, und andererseits in Verbindung mit der Präposition *in* völlig fest sei, könnte den kritischen Lehrer einerseits an der Wichtigkeit dieser Regel für Lerner und andererseits an ihrer Strenge hinsichtlich der Kombination mit *in* zweifeln lassen. Um die durch kontrastive Grammatiken auferlegten – und anscheinend arbiträren – Regeln an der sprachlichen Realität zu prüfen, kann der Lehrer die frei zugänglichen Korpora des Wortschatz-Portals der Universität Leipzig, des DWDS sowie des IDS in Anspruch nehmen.

Eine Suche im Wortschatz-Portal der Universität Leipzig nach dem Wort *Mai* ergibt folgende relevante Informationen:

<i>Mai</i> : 39 987	<i>im + Im</i>	<i>in + In</i>
signifikante Kookkurrenzen	15 048 + 1 988	1 531 + 0
signifikante linke Nachbarn	49 648 + 8 135	0 + 0
signifikante rechte Nachbarn	325 + 0	2 918 + 0



Für das Suchwort *Mai* werden 39987 Treffer gefunden. Sowohl *im* als auch *in* sind signifikante Kookkurrenzen zum Suchwort, d. h., sie treten nicht zufälligerweise auffällig häufig gemeinsam auf. *Im* erweist sich als elffach stärkere Kookkurrenz. Die Kookkurrenz mit *in* ist wohl rechts von *Mai* anzusiedeln, da *in* keinen signifikanten linken, sondern nur einen signifikanten rechten Nachbarn von *Mai* bildet. Wie die Zahlen bezüglich der signifikanten Nachbarn zu interpretieren sind, ist allerdings nicht ohne weiteres klar. Die Zahl für *im* als signifikanten linken Nachbarn etwa liegt deutlich über der Trefferzahl für *Mai*. Vermutlich werden nicht die unmittelbaren Nachbarn, sondern die Nachbarn innerhalb einer bestimmten Wortspanne errechnet. Die Hilfeseite des Wortschatz-Portals gibt dazu aber keine Auskunft. Außerdem erläutert sie seltsamerweise nicht den Begriff „Kookkurrenz“, sondern „Kollokation“<sup>1</sup>, und es ist nicht sofort erkennbar, aus welchen Quellentexten sich das Wortschatz-Portal-Korpus zusammensetzt. Trotz der fehlenden Übersicht über den internen Korpusaufbau sowie über die Algorithmen der Kookkurrenzanalysen geht aus der Eingabe des Suchwortes in das Wortschatz-Portal eindeutig hervor, dass *im Mai* die einzige statistisch relevante Kombination ist.

Das DWDS berechnet automatisch Kollokationen zu einem Suchwort aufgrund des DWDS-Kernkorpus und stellt diese in einem Kollokationsgraphen dar. Die Stärke der Kollokation wird grafisch durch die Distanz zwischen den Knoten in dem Netzwerk repräsentiert. Weder *in* noch *im* sind im Graphen zu *Mai* vorhanden.

Das DWDS erscheint also zum Beantworten der Ausgangsfrage weniger brauchbar. Dafür ist, anders als beim Wortschatz-Portal, schon ersichtlich, welche Texte im Kernkorpus enthalten sind.<sup>2</sup> Die Texte sind gleichmäßig über das 20. Jh. und über unterschiedliche Textsorten verteilt.

<sup>1</sup> Nach der herkömmlichen Definition unterscheidet sich der Begriff „Kookkurrenz“ insofern vom Begriff „Kollokation“, als Ersterer von der Abhängigkeit (Interdependenz) und Letzterer von der Unabhängigkeit zwischen zwei Termen ausgeht.

<sup>2</sup> Für die Zusammensetzung des DWDS-Kernkorpus vgl. <http://www.dwds.de/textbasis/kernkorpus>.

Die Suche in den IDS-Korpora schließlich gestaltet sich am schwierigsten. Zunächst muss der Benutzer im Cosmas-Interface ein relevantes Archiv aus der Liste der verfügbaren Archive wählen. Für die vorliegende Problemstellung bietet „W – Archiv der geschriebenen Sprache“ einen repräsentativen Datensatz der heutigen deutschen Schriftsprache. Dann kann die Suchanfrage entweder zeilenorientiert oder grafisch eingegeben werden. Beide Eingabemöglichkeiten sind eins zu eins aufeinander übertragbar. Aus Gründen der Anschaulichkeit beschränken wir uns auf die grafische Eingabe. Für die Fragestellung des Artikelgebrauchs in Präpositionalphrasen mit Monatsnamen kann exemplarisch folgende Suchanfrage formuliert werden, die besagt, dass das Wort *Mai* sich in einem Abstand von mindestens und höchstens (1:1), also exakt einem Wort (*w*) rechts (+) von *im* befinden muss:



In den Suchbegriff-Expansionslisten können merkwürdige Kombinationen großer und kleiner Buchstaben, wie etwa *IM*, *iM*, *MAI*, *mai* und *MAI*, deselektiert werden. Die nachstehende Tabelle zeigt das Ergebnis dieser Suchanfrage im Vergleich zu dem für die artikellose Variante *in Mai*:

	absolut	relativ
<i>im Mai</i>	45070	99,87
<i>in Mai</i>	57	0,13

Die Cosmas-Abfrage bekräftigt das aus der Suche im Wortschatz-Portal hervorgehende Ergebnis, dass *im Mai* die einzige statistisch relevante Verbindung ist. Das heißt jedoch nicht, dass *in Mai* nicht linguistisch relevant sein kann. Anders als das Wortschatz-Portal ermöglicht das IDS-Korpus, die Treffer im Kontext (KWIC – Keyword in Context) abzurufen. Aus den Kontexten scheint für den vorliegenden Problemfall hervorzugehen, dass *in Mai* häufiger in einer Koordination (*in Mai*

und Juni) vorkommt. Dies führt dann zu der weiteren Hypothese, dass *in* im Vergleich zu *im* in koordinierenden Kontexten (*Mai und Juni*) häufiger vorkommt als in nicht koordinierenden (*Mai*). Diese Hypothese kann erneut anhand einer relativ einfachen Suchanfrage nach dem Vorkommen von *im Mai und Juni* vs. *in Mai und Juni* sowie anhand eines Korrelationstests geprüft werden:

	-Koordination ( <i>Mai</i> )	+Koordination ( <i>Mai und Juni</i> )
+Artikel ( <i>im</i> )	44 417	653
-Artikel ( <i>in</i> )	42	15

(Chi-Quadrat: 241,383; Freiheitsgrad 1;  $p < 0,0001$ )

Das Resultat der Suchanfrage bestätigt die Hypothese: *in* kommt im Vergleich zu *im* in koordinierenden Kontexten (2,25 %) signifikant öfter vor als in nicht koordinierenden Kontexten (0,09 %). Der Chi-Quadrat-Test ermittelt einen p-Wert von weniger als 0,0001, d. h., die Korrelation zwischen den Variablen Artikel und Koordination ist statistisch äußerst signifikant.

Aus diesem ersten Testbeispiel geht hervor, dass die öffentlich zugänglichen Korpora der deutschen Schriftsprache einen nuancierten Einblick in die sprachliche Realität des heutigen Deutsch bieten und mit gebrauchsbasierten Belegen die traditionelle kontrastive Präskription einigermaßen gut qualifizieren können. Allerdings zeigt sich ebenfalls, dass die korpusunterstützten Lexika (wie etwa das DWDS und das Wortschatz-Portal) für eine solche Analyse grundsätzlich nicht ausreichen und dass eine gewisse Vertrautheit mit dem – weniger benutzerfreundlichen – Cosmas-Interface des IDS für gezielte Suchanfragen unentbehrlich ist.

Ein ähnliches Problem wie das mit den Monatsnamen liegt laut zwei Sprachtipps aus der berühmt-berüchtigten Buchreihe „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“ (vgl. Sick 2004: 66–67; 2006: 233–235) bei Ländernamen wie *Irak* und *Iran* vor. Im Deutschen hätten sie ein schwankendes Genus: Sie könnten sowohl männlich als auch sächlich verwendet werden. Im herkömmlichen Sprachgebrauch seien sie männlich und stünden mit bestimmtem Artikel, vgl. (3), (5). Gemäß einer Empfehlung des Auswärtigen Amtes und unter Einfluss des Englischen würden sie auch

sächlich, dann aber artikellos gebraucht, vgl. (4), (6):

- (3) im Irak
- (4) in Irak
- (5) im Iran
- (6) in Iran

Die Distribution der beiden Gebrauchsweisen kann – durchaus vergleichbar mit dem vorangehenden Problemfall – anhand einer Suchanfrage in den drei frei abrufbaren Korpora skizziert werden. Die Kookkurrenzdaten für die Trefferwörter *Irak* und *Iran* im Wortschatz-Portal ergeben folgende Verteilung:

<i>Irak</i> : 29 304	<i>im + Im</i>	<i>in + In</i>
signifikante Kookkurrenzen	47 052 + 0	1 191 + 0
signifikante linke Nachbarn	138 174 + 1 915	1 915 + 21
<i>Iran</i> : 30 182	<i>im + Im</i>	<i>in + In</i>
signifikante Kookkurrenzen	2 258 + 0	0 + 0
signifikante linke Nachbarn	4 885 + 190	996 + 27

Aus der Tabelle geht – insbesondere für die signifikanten linken Nachbarn – hervor, dass beide Ländernamen zwar beide Konstruktionsmöglichkeiten aufweisen, dass aber die artikellose Variante im Falle von *Iran* signifikant häufiger auftritt (16,78 %) als bei *Irak* (1,36 %).

Aus den Kollokationsgraphen des DWDS lässt sich nichts schließen, da in beiden Fällen die relevanten linken Nachbarn (*in* und *im*) nicht in den Kollokationslisten vorzufinden sind. In den Cosmas-gesteuerten IDS-Korpora finden sich schließlich folgende Frequenzen, die für das Vorkommen der artikellosen Konstruktion *in Iran* die Ergebnisse des Wortschatz-Portals bestätigen:

	absolut	relativ
<i>im Irak</i>	7 984	90,63
<i>in Irak</i>	825	9,37
<i>im Iran</i>	3 921	74,89
<i>in Iran</i>	1 315	25,11

Der Einfluss einer Koordination von *in Irak* bzw. *in Iran* mit einem weiteren Ländernamen – analog zu der Erklärung von *in Mai* (s. o.) – kann bei der niedrigen Trefferzahl der dafür ermittelten Beispiele (2,79 % bzw. 2,28 %)



vernachlässigt werden. Eine Erklärung für die häufigere Artikellosigkeit bei *Iran* als bei *Irak* könnte darin liegen, dass bei *Iran*, anders als im Fall von *Irak*, nicht nur die beiden bereits genannten Faktoren – der Einfluss des Englischen sowie der des Ratschlags des Auswärtigen Amtes –, sondern zusätzlich noch ein dritter Faktor die Konstruktion ohne Artikel ermöglicht bzw. bedingt. Dieser dritte Faktor wäre möglicherweise in der im Iran gesprochenen Sprache zu suchen. Das Persische selbst hat nämlich keine Artikel (vgl. Sick 2004: 66–67).

Als drittes, in der Erfahrung begründetes Beispiel sei schließlich die Situation angeführt, in der der Lehrer fremdsprachige Wörterbücher konsultiert, um spezifische Fragestellungen bezüglich des Präpositionsgebrauchs in deutschen Mehrwortverbindungen zu bewältigen. Im „Van Dale Groot woordenboek Duits – Nederlands“ (Cox et al. (Hg.) 2002) stehen unter dem Lemma *Toilette* drei Übersetzungen (vgl. (7)–(9)) für das niederländische *naar het toilet gaan*:

- (7) auf die Toilette gehen
- (8) in die Toilette gehen
- (9) zur Toilette gehen

Allerdings findet sich in der Umgangssprache aber auch schon des Öfteren die artikellose Variante von (7), hier unter (10):

- (10) auf Toilette gehen

Auf der Basis der drei nunmehr bekannten Korpora kann der Lehrer aufzudecken versuchen, wie die faktische Distribution der Varianten ist. Wie die folgende Tabelle zeigt, lässt sich aus einer Suche nach *Toilette* im Wortschatz-Portal schließen, dass *in die Toilette gehen* relativ selten auftreten muss, da *in* im Gegensatz zu *auf* und *zur* weder eine signifikante Kookkurrenz noch einen signifikanten linken Nachbarn zu *Toilette* bildet (s. Tabelle unten).

Das DWDS-Kernkorpus erlaubt nur den auf der Hand liegenden Schluss, dass *gehen*

<i>Toilette</i> : 1314	<i>auf</i>	<i>die + Die</i>	<i>zur</i>	<i>gehen</i>
signifikante Kookkurrenzen	562	135 + 0	303	249
signifikante linke Nachbarn	31	1 131 + 13	933	0
signifikante rechte Nachbarn	0	0 + 0	11	332 + <i>gegangen</i> : 92 + <i>geht</i> : 28 + <i>gingen</i> : 22

eine sehr starke Kollokation zu *Toilette* ist. Der T-Score – ein Maß, das auf dem Unterschied zwischen beobachteten und erwarteten Frequenzen basiert und die statistische Signifikanz zweier beieinander vorkommender Wörter wiedergibt – beträgt 7,2034. Darüber, mit welcher Präposition sich *Toilette* üblicherweise verbindet, ist aus dem Kollokationsgraphen leider nichts erschließbar.

Das IDS-Korpus lässt sich für jede der vier Übersetzungsvarianten mit einer grafischen Formel vom folgenden Typ durchsuchen:



In der Formel sind drei Abstandoperatoren ineinander verschachtelt, die ausdrücken, dass ein Wort sich unmittelbar nach dem anderen befinden muss. Die Suche führt zu folgender Tabelle:

	absolut	relativ
<i>auf die Toilette gehen</i>	97	65,54
<i>in die Toilette gehen</i>	0	0,00
<i>zur Toilette gehen</i>	44	29,73
<i>auf Toilette gehen</i>	7	4,73

Die Variante *auf die Toilette* ist die häufigste, mit Abstand gefolgt von *zur Toilette* und *auf Toilette gehen*. Diese letzte Variante ist also bereits in die Schriftsprache vorgeedrungen. Die Variante *in die Toilette* kommt nicht vor, was der Erwartung auf der Grundlage des Wortschatz-Portals entspricht.

In der KWIC-Ansicht der Belege sticht ein deutliches Muster ins Auge. Die beiden Varianten mit der Präposition *auf* drücken immer aus, dass die Notdurft tat-

sächlich verrichtet wird. Die Variante *zur Toilette* umfasst beinahe immer die Notdurft, außer in der Kombination *bis zur Toilette* („Bewegung bis zur Toilette“).

Zu erklären bleibt, warum *in die Toilette gehen* keine Treffer erzielt. Eine Suchanfrage nach *in die Toilette* ohne das Verb *gehen* liefert eine mögliche Erklärung: Diese Treffer scheinen immer entweder das Toilettenbecken oder die Bewegung von einem Raum in den Toilettenraum (z. B. *in die Toilette locken*, *in die Toilette mitnehmen*) zu meinen, nicht jedoch die prototypische Handlung dort. Da man eben diese Handlung meistens gerade zum Ausdruck bringen möchte, ist *in die Toilette gehen* wohl so selten. Diese Hypothese bestätigt sich mit einer anderen Suche nach *in die Toilette gehen*, die beinhaltet, dass *gehen* zum einen nicht unbedingt im Infinitiv erscheinen muss, sondern auch eine andere infinite oder sogar eine finite Verbform haben kann (das Lemma *gehen* also) und zum anderen nicht unmittelbar auf *Toilette* zu folgen braucht, sondern lediglich in demselben Satz erscheinen muss:



Die 17 Treffer der Suchanfrage beziehen sich auch alle entweder auf das Becken als Toilette im engen Sinne oder aber auf eine Raumänderung.

Es dürfte klar sein, dass nicht nur deskriptive Grammatiken und Sprachberatung, sondern auch (zweisprachige) Wörterbücher u. U. mittels einer einfachen Korpusuntersuchung zu relativieren sind.

### 3 Schlussfolgerungen

Das Vorangehende hat gezeigt, dass die frei zugänglichen Korpora des Wortschatz-Portals, in geringerem Maße des DWDS und in beson-

derem Maße des IDS dem DaF-Lehrer dabei helfen können, Informationen aus deskriptiven und präskriptiven Grammatiken sowie aus Wörterbüchern zu kontrastiven Fragestellungen – z. B. im Bereich der Präpositionalphrasen – zu berichtigen und zu ergänzen. Der Gebrauch von Korpora neben traditionellen Lehrmaterialien kann einen Beitrag dazu leisten, im DaF-Unterricht ein gesundes Gleichgewicht zwischen Präskription und Deskription zu erreichen. Völlig zu Recht weisen Breindl/Thurmair (2003: 92) darauf hin, dass Lerner „ein Recht darauf [haben], (primär) diejenige Varietät einer Sprache gelehrt zu bekommen, die überregionale und überindividuelle Akzeptanz hat“. Fremdsprachler brauchen den Halt einer einigermaßen stabilen, allgemein akzeptierten Norm. Nur ist fraglich, ob diese Norm in den gängigen Lehrmitteln gut erfasst wird. Die eigentlich deskriptiven Grammatiken und Wörterbücher – vom Typ Ten Cate/Lodde/Kooth (2004) und Van Dale (Cox et al. 2002) –, die der Lehrer im Unterricht normativ verwendet, weisen wesentliche Lücken in der Beschreibung auf. Die an sich normativ-präskriptive Sprachberatung ist oft, wie die vorliegende Fallstudie in Bezug auf *im/in Irak/Iran* vorgeführt hat, recht vage oder beruht, wie Meinunger (2008) über Sick (2004–2006) hervorhebt, auf Willkür und Arbitrarität bzw. analogen und historischen Fehlschlüssen. An Letzterem sind Linguisten jedenfalls nicht ganz unschuldig. Dadurch, dass sie nur die Deskription als ihren Forschungsgegenstand betrachten und diese der Präskription diametral entgegensetzen (vgl. Meinunger 2008: 46), d. h. alles Normative in den Bereich der persönlichen Meinung verweisen, treiben sie die Normsetzung quasi in die Arme von Laien. Es entsteht fast der Eindruck, als könnte nach dem demokratischen Prinzip jeder seine Meinung zu Sprache frei äußern, nur nicht der Fachmann.

Sprachwissenschaftler, deren primärer Forschungsgegenstand selbstverständlich die Sprachbeschreibung bleiben sollte, wie auch Lehrer im Fremdsprachenunterricht sollten die Ergebnisse ihrer deskriptiven (Korpus-)Untersuchungen auch für eine bessere Normierung einsetzen. Umgekehrt sollten herkömmliche Präskriptivisten und Fremdsprachenlehrer einsehen, dass eine Norm immer nur einigermaßen stabil sein kann. Sprache ist in ständiger Bewegung und dementspre-

chend muss auch die Norm sich ändern. Für einen Lehrer kann es gerade auch eine Herausforderung sein, den Fremdsprachenlernern die Idee der Sprachdynamik zu vermitteln und die Lerner auf diese Weise für den Reichtum der Sprache und für Sprachvarietäten zu erwärmen.

Trotz der wichtigen Rolle, die Korpora darin spielen könnten, dass der Fremdsprachenlehrer einen goldenen Mittelweg zwischen Prä- und Deskription beschreitet, sind mit ihrem Gebrauch leider auch einige Schwierigkeiten verbunden. Auch wenn das Wortschatz-Portal ein gutes Instrument dazu ist, signifikante Kookkurrenzen und Nachbarn zu einem Suchwort zu finden, sind die Korpuszusammenstellung und die Bedeutung der Zahlen

hinter gefundenen Kookkurrenzen und Nachbarn alles andere als eindeutig. Das DWDS-Kernkorpus ist, obwohl es nach Repräsentativität in der Zeit und im Textsortenspektrum strebt, aufgrund der Suchmöglichkeiten kaum für lexikologisch-morphosyntaktische Studien geeignet. Das Archiv der geschriebenen Sprache der IDS-Korpora kommt zwar dem Ideal eines repräsentativen Korpus am nächsten, ist aber wegen der ganz eigenen Syntax der Suchanfragen schwer erschließbar. Die Anfragen müssen im Boole'schen Stil und mit allerhand Operatoren eingegeben werden, was einen hohen Grad an abstraktem Denken erfordert. Durch die gewöhnungsbedürftige Suchumgebung muss man erst einmal mit einer zeitaufwendigen Einarbeitungsphase rechnen.

## Literatur

- Beißwenger, Michael (2007): Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation. Berlin/New York.
- Breindl, Eva/Thurmair, Maria (2003): Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: DaF 2, 87–93.
- Costa, Marcella (2008): Datensammlungen zum gesprochenen Deutsch als Lehr- und Lernmittel. In: DaF 3, 133–139.
- Cox, H. L. et al. (Hg.) (2002): Van Dale Groot woordenboek Nederlands – Duits/Duits – Nederlands. Utrecht/Antwerpen.
- Dürscheid, Christa (2002): E-Mail und SMS – ein Vergleich. In: A. Ziegler/Ch. Dürscheid (Hg.), Kommunikationsform E-Mail. Tübingen, 93–114.
- Fandrych, Christian/Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. In: DaF 4, 195–204.
- Fiehler, Reinhard et al. (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen.
- Günthner, Susanne (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: Info DaF 4, 352–366.
- Heine, Antje (2008): Zur Nutzbarkeit der gegenwärtig verfügbaren deutschen Korpora für die Lernerlexikographie Deutsch als Fremdsprache. Anspruch und Wirklichkeit. In: DaF 1, 3–8.
- Klosa, Annette (2008): Zur Optimierung von Wortbildungsangaben in DaF-Wörterbüchern auf der Basis systematischer Korpusuntersuchungen. In: DaF 4, 208–215.
- Lüdeling, Anke et al. (2008): Das Lernerkorpus Falko. In: DaF 2, 67–73.
- Meinunger, André (2008): Sick of Sick? Ein Streifzug durch die Sprache als Antwort auf den „Zwiebelfisch“. Berlin.
- Meißner, Cordula (2008): Eine gebrauchtorientierte Beschreibung des Sprachsystems mit Hilfe der Korpuslinguistik – das Beispiel der Synonyme *ewig* und *unendlich*. In: DaF 1, 8–13.
- Schmidt, Claudia (2008): Grammatik und Korpuslinguistik. Überlegungen zur Unterrichtspraxis DaF. In: DaF 2, 74–80.
- Schneider, Britta/Ylönen, Sabine (2008): Plädoyer für ein Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache. In: DaF 3, 139–150.
- Sick, Bastian (2004): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 1. Köln/Hamburg.
- Sick, Bastian (2005): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 2. Köln/Hamburg.
- Sick, Bastian (2006): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 3. Köln/Hamburg.
- Ten Cate, Abraham P. et al. (2004): Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Fremdspracherwerb. Bussum.

## Korpora

DWDS:  
<http://www.dwds.de/>  
 IDS-Korpora Cosmas II:  
<http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>

Wortschatz-Portal der Universität Leipzig:  
<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>

## In memoriam Hans Glinz

Am 23. Oktober 2008 ist in Wädenswil (Schweiz) Hans Glinz verstorben, in seinem 95. Lebensjahr, emeritierter Professor für deutsche Philologie an der RWTH Aachen, einer der ganz Großen der germanistischen Sprachwissenschaft und der Didaktik des Deutschen als Muttersprache im 20. Jahrhundert.

Geboren am 1.12.1913 in Rheinfelden, besuchte Hans Glinz zuerst die Primarschule und die Sekundarschule in Müllheim und anschließend das Gymnasium in Frauenfeld und in Zürich, wo er im Herbst 1932 mit dem Abitur abschloss. Auf Primar- und Sekundarlehrerausbildung und anschließende Berufstätigkeit im Kanton Zürich folgte ein Aufbaustudium für Germanistik und Didaktik an der Universität Zürich, das er 1946 mit einer Promotion bei Rudolf Hotzenköcherle („Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik“) abschloss. 1949 habilitierte er sich an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich mit einer revolutionären Schrift zur Grammatikographie des Deutschen („Die innere Form des Deutschen“, 1952, 1973), anschließend war er bis 1956 sowohl als Privatdozent an der Universität Zürich als auch als Sekundarlehrer in Rümlang (Kanton Zürich) tätig. 1956 ermöglichte ihm die Deutsche Forschungsgemeinschaft durch Gewährung eines Forschungsstipendiums ausschließliche Konzentration auf wissenschaftliche Tätigkeit. 1957 übernahm er den Lehrstuhl für Deutsch und Didaktik des Deutschen an der Pädagogischen Akademie (dann Pädagogische Hochschule) Kettwig, 1965 den neugegründeten Lehrstuhl für Deutsche Philologie an der RWTH Aachen, den er bis zum Frühling 1979 innehatte.

Wissenschaftlich hatte Hans Glinz seinen Ausgang von der deutschen Grammatik genommen. Diesem Gegenstand blieb er auch ein Leben lang verbunden. Ihm verdanken wir die erste wirklich strukturalistische wissenschaftliche Grammatik des Deutschen und mit ihr eine strenge Rezension und Revision über die Jahrhunderte überkommener grammatischer Grundvorstellungen. Schon mit diesen Arbeiten hat er der Wissenschaft seiner Zeit wichtige Impulse vermittelt – aber im Grunde war es ihm nicht darum gegangen. Sein Hauptziel in der Grammatik war eine Neubegründung ihrer methodischen Grundlegung, in diesem Zusammenhang der Begriffsaufbau auf der Grundlage von Operationen und dies vor allem im Dienst einer sauberen Anwendbarkeit und Anwendung im Unterricht. Auf diesem Gebiet hat er Großes erreicht; die Schule im deutschen Sprachraum, speziell der muttersprachliche Unterricht, sähe ohne seine Arbeit noch heute ganz anders aus.

Von der Grammatik ausgehend beschäftigte er sich denn auch gründlich mit der Theorie und Praxis des Sprachunterrichts auf allen Stufen, bis hin zur Mitarbeit an der Entwicklung von Lehrmitteln. Der „Deutsche Sprachspiegel“ ist hier an (zeitlich) erster Stelle zu nennen (1956–1968), vor allem aber das „Schweizer Sprachbuch“ (1972–1980, neue Ausgabe nach 1990), das sich der engen Zusammenarbeit zwischen ihm, seiner Frau Ely und vielen Mitarbeitern verdankt, die sich von den Impulsen der beiden inspirieren ließen.

Neben seinen Arbeiten zur Grammatik hat er selbst seine Arbeiten zu Textanalyse und Verstehenstheorie, zu systematischem Sprachvergleich (zumal der Schulsprachen), zur Entwicklung der Kindersprache, des Lesens und des Schreibens als besonders wichtig angesehen; und nicht zu vergessen sind seine sprachtheoretischen Studien. Ein letztes Gebiet schließlich, in dem er schon seit den Fünfzigerjahren gearbeitet hat, bildete die Graphematik und (bezogen auf Schule und Praxis) die Arbeit an einer Reform der deutschen Rechtschreibung; er freute sich in den Neunzigerjahren, einiges an Früchten dieser Arbeit noch ernten zu können.

Mit all dem war Hans Glinz seinen Zeitgenossen und seinen Kollegen im Fach nicht durchweg bequem, war er doch alles andere als ein stromlinienförmig an die Trends des Faches angepasster Mitläufer; vielmehr stand er oft quer zu herrschenden Meinungen und war damit – und auch mit seiner entschiedenen Praxisorientierung – für viele eine rechte Herausforderung. Gleichwohl wurden ihm hohe Ehrungen zuteil. So erhielt er schon 1962 – als Zweiter überhaupt und unmittelbar nach Leo Weisgerber – den renommierten Duden-Preis der Stadt Mannheim und der Dudenredaktion. Anlässlich seines 60. Geburtstags 1973 ehrten ihn Schüler, Freunde und Kollegen mit einer Festschrift, und zu seinem 80. Geburtstag im Jahre 1993 stellten sie die wichtigsten seiner *scripta minora* in einer zweiten Festschrift zusammen. Im Jahr 2004 verlieh ihm die Universität Koblenz-Landau die Würde eines Ehrendoktors.

Hans Glinz ist tot. Das Fach und die Schule haben, auch wenn er zuletzt nicht mehr im aktiven Dienst stand, eine wichtige Bezugsperson verloren, und wer ihn gekannt hat, wird seiner mit Hochachtung und Dankbarkeit gedenken.

Horst Sitta, Zürich

# Forschungsthemen im Überblick

Ulla Fix

## Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (I)<sup>1</sup>

### 1 Ausgangssituation

Die Textlinguistik ist eine höchst lebendige Disziplin. Sie entwickelt ihre theoretischen und praxisbezogenen Fragestellungen kontinuierlich weiter, differenziert sich immer mehr und weitet sich zugleich aus. Sie greift Anregungen anderer Teildisziplinen der Linguistik ebenso auf, wie sie sich von Nachbardisziplinen anregen lässt. Und sie wirkt schließlich selbst befruchtend auf Teil- und Nachbardisziplinen ein. Sie stellt sich den Anforderungen neuer Medien wie auch der Bildungspraxis und der beruflichen Wirklichkeit. Kurz: Sie präsentiert sich sowohl in der Theorie als auch in den Anwendungsmöglichkeiten als leistungs- und entwicklungsfähige Disziplin. Ein Blick auf die Vielzahl textlinguistischer Einführungsbücher,<sup>2</sup> die mittlerweile vorliegen, wie auch in die Vorlesungsverzeichnisse der Hochschulen macht deutlich, dass sich das Fach in der akademischen Lehre etabliert hat und einen wichtigen Platz einnimmt. Das verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass in der auf die spätere Berufspraxis ausgerichteten sprachwissenschaftlichen Ausbildung von Bachelor- und Masterstudenten Fragen der Textherstellung und -bewertung einen zentralen Platz einnehmen müssen. Welches nun sind die aktuellen zentralen Fragestellungen der Textlinguistik und welche Tendenzen der Weiterentwicklung des Faches zeichnen sich ab?

Die Aufgabe, einen Überblick über das reiche, aber seiner Vielfalt wegen relativ unübersichtliche Forschungsfeld der Textlinguistik (vgl. Adamzik 2004: VII) und die Perspektive

des Faches zu geben, kann man, zumal im begrenzten Umfang eines – wenn auch zweiteiligen – Zeitschriftenaufsatzes, nur lösen, indem man auswählt und inhaltliche Schwerpunkte setzt. Aber selbst wenn man sich auch innerhalb dieser Schwerpunkte sehr beschränkt, muss die Darstellung an Stellen, wo es eigentlich möglich und anregend wäre, auf Vertiefung im Sinne von Diskussion und Problematisierung verzichten. Die Folge ist, dass die Gegenstände eher im Charakter eines Handbuchartikels behandelt werden – mehr konstatierend als argumentierend, eher knapp als in die Einzelheiten gehend und unter Zurückstellung möglicherweise am Rande liegender Probleme. Bei der Fülle an Literatur zum Thema kann auch beim Literaturüberblick Vollständigkeit nicht angestrebt werden. Daher folgt der Beitrag dem Prinzip, wenige ausgewählte Referenzliteratur als Grundlage zu nennen und bei der Behandlung der verschiedenen Aspekte jeweils einige prägnante Titel anzuführen, die für diesen Bereich besonders kennzeichnend sind – in dem Wissen, dass vieles andere auch noch hierher gehörte.

Der Beitrag erscheint in zwei Teilen. Der erste, hier vorliegende behandelt die Schwerpunkte Textualität und Textsorten und fragt ebenso nach dem gegenwärtigen Erkenntnisstand wie auch danach, welche neuen Fragen sich auf diesem Feld gegenwärtig abzeichnen. Der Aspekt von Deutsch als Fremdsprache ist dabei immer im Blick. Am wichtigsten wird er, wenn es um den kulturellen Charakter des Phänomens Textsorte an sich geht und wenn die einzelkulturspezifische Prägung, die vielen Textsorten eigen ist, zur Sprache kommt. Der zweite, im nächsten Heft erscheinende Teil wird sich auf Textprozesse, d. h. auf die mit dem Text verbundenen Vorgänge des Produzierens/Schreibens, des Rezi-

<sup>1</sup> Teil II erscheint in DaF 2/2009.

<sup>2</sup> Vgl. Literaturverzeichnis: Grundlagen- und Einführungsliteratur.



pierens, Verstehens, Analysierens und Interpretierens von Texten, konzentrieren. Weiter wird dieser Teil die Auffächerung der Disziplin mit ihren inhaltlichen Implikationen und interdisziplinären Bezügen betrachten, also den Blick z. B. auf Textdidaktik, Textsorten und DaF, Fachtextlinguistik, historische Textlinguistik, literarische Textlinguistik richten.<sup>1</sup> Über den textlinguistischen Ansatz hinausgehende Wissenschaftsentwicklungen, die jedoch das Phänomen Text und textlinguistische Erkenntnisse als Untersuchungsgegenstand bzw. theoretischen Hintergrund brauchen, wie z. B. die Diskurs-, Medien- und Bildlinguistik, werden ebenfalls betrachtet. Bei alldem steht der Aspekt der Anwendung textlinguistischer Erkenntnisse im Zentrum.

Ausdrücklich sei festgehalten, dass sich der Beitrag in beiden Teilen nur mit schriftlichen Texten befasst, ganz im Sinne der Unterscheidung, die der einschlägige HSK-Band „Text- und Gesprächslinguistik“ (Brinker/Antos/Heinemann/Sager 2000; vgl. XVII: Vorwort) zwischen Textlinguistik – schriftlich konstituiert, zeitlich und räumlich versetzt – und Gesprächslinguistik – mündlich konstituiert, interaktiv-gleichzeitig – macht. Dass man auch anders vorgehen und die zweifellos vorhandenen grundlegenden Gemeinsamkeiten zwischen Gesprächen und Texten herausarbeiten könnte, unterliegt keinem Zweifel. Man würde dann aber in diesem begrenzten Rahmen weder der Spezifik schriftlicher noch der mündlicher Äußerungen in ausreichendem Maße gerecht.

## 2 Gegenstände der Textlinguistik

Die Textlinguistik bildete sich in den 1960er Jahren im Kontext des Paradigmenwechsels, den wir „pragmatische Wende“ nennen, mit der Einsicht heraus, dass wir Kommunikation mithilfe von Texten (nicht mit Sätzen oder gar nur mit einzelnen sprachlichen Elementen) vollziehen. Fragen des Gebrauchs von Sprache in strukturell, thematisch, situativ, intentional, funktional gebundenen Satzfolgen, also in Texten, wurden zum Untersuchungsgegenstand. Selbstverständlich betrat man mit der neuen Fragestellung nicht luftleeren Raum. Wissenschaftliche Erkenntnisse über Texte, speziell über Textsorten, lagen bereits vor. Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Theologie, Rechtswissenschaft u. a. (vgl. van Dijk 1980; Kalverkämper 1981; Fix 2008a: 13ff.) hatten sich mit

Texten als Forschungsgegenstand (z. B. Gattungen) und als Forschungsinstrument (z. B. als Quellentexte) längst beschäftigt. Und natürlich konnte und kann man immer darauf bauen, dass Sprachteilnehmer über ein praktisches Alltagswissen vom Phänomen Text verfügen. Dass der Text aber auch ein linguistisch relevanter Gegenstand sein kann, wurde erst mit der pragmatischen Wende bewusst. Die Textlinguistik verfolgte zunächst – vereinfacht gesagt – zwei grundsätzliche Forschungsinteressen: das Interesse an der Bestimmung von Textualität (Was macht einen Text zum Text?) und die Frage nach der Typologisierung von Textarten (Welche, wie geartete Textsorten können wir unterscheiden?). Diese zwei Forschungsinteressen sind auch heute noch mit aktuellen und weiterführenden Fragestellungen im Blick. Sie wurden jedoch um entscheidende Bereiche ergänzt, vor allem um die Betrachtung der mit dem Phänomen Text verbundenen Prozesse des Handelns mit Texten: Textproduktion, einschließlich des Schreibprozesses, Textrezeption als Textverstehen, Textanalyse und Textinterpretation (s. o.). Hinzu kommt weiter die Auseinandersetzung mit den Vernetzungen bzw. Grenzüberschreitungen sowohl zwischen Texten selbst (Text-Text-Intertextualität) als auch zwischen Texten und Textsorten (Text-Textsorte-Intertextualität) und darüber hinaus zwischen Medien (Intermedialität) und verschiedenen Wissenschaften, die sich mit dem Phänomen Text auseinandersetzen bzw. die sich mit konkreten Texten befassen (Interdisziplinarität).

## 3 Textualität

Zunächst ging es in der textlinguistischen Forschung um den Text als Phänomen. Die Frage, welche Mittel und Verfahren es ermöglichen, dass eine bestimmte Satzfolge Textcharakter erhält, und die Frage nach den Merkmalen von Texthaftigkeit schlechthin standen im Mittelpunkt. Letztere Frage führte im Lauf der Forschung vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer Ansätze zu durchaus unterschiedlichen Textauffassungen. Klemm

<sup>1</sup> Zur Textstilistik finden sich Ausführungen bereits im ersten Teil. Ebenso wird hier – im Zusammenhang mit der Kulturalität von Textsorten – schon etwas zur kontrastiven Textologie gesagt.



(2002) gibt einen Überblick über deren Vielfalt. Der Band „Brauchen wir einen neuen Textbegriff?“ (Fix/Adamzik/Antos/Klemm 2002) zeigt, dass vor dem Hintergrund moderner Wissenschafts- und Praxisentwicklung, angesichts der Medialisierung und interkulturellen Verflechtung der Kommunikation die Frage nach dem, was als Text gelten kann, virulent war. Ermöglichen z.B. die elektronischen Medien Artefakte, denen bisherige Textbegriffe nicht gerecht werden – Stichwort Hypertext? Sind Äußerungsformen im Internet wie Chat, E-Mail u. a. als Texte anzusehen? Die Auseinandersetzungen um den Textbegriff bzw. um den einzig richtigen Textbegriff sind wohl mittlerweile beendet. Wie auch bei anderen Kategorien, man denke nur an die Bemühungen um die Begriffsbestimmung von „Satz“, lebt man jetzt damit – und durchaus gut –, dass verschiedene Perspektiven und Erkenntnisinteressen zu verschiedenen Textbestimmungen führen, die sich nicht gegenseitig widerlegen wollen, sondern nebeneinander bestehen und jede auf ihre Weise – je nach Erkenntnisinteresse – von Nutzen sein können. Dabei erweist sich für die Untersuchung von Texten als Phänomenen sprachlichen Handelns ein prototypischer Textbegriff, wie ihn z. B. Sandig und Adamzik vorstellen, als besonders praktikabel. Die Ausführungen von Adamzik (vgl. 2004) und Sandig (vgl. 2006: 309ff.) stellen den traditionell im Mittelpunkt stehenden, oft als ausschließlich betrachteten Kriterien der Textualität, wie sie de Beaugrande und Dressler (1981) vorgestellt haben (Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Situationalität, Informativität, Intertextualität), ihre jeweilige Auffassung von Texteigenschaften als Elementen eines prototypischen Textverständnisses gegenüber. Das Prototypische – das, was einen Text zu einem guten, d. h. typischen Vertreter seiner Kategorie macht (vgl. Adamzik 2004: 47) – steht im Mittelpunkt, weniger entscheidende Merkmale rücken an den Rand. Der Hinweis auf das Prototypische ist eine Bereicherung, die nicht notwendig die Kriterien von de Beaugrande / Dressler „aushebeln“ muss, sondern zu einem differenzierteren Gebrauch dieser Beschreibungsdimensionen an-

regen und neue Überlegungen in Gang setzen kann. Mustert man die einerseits kritisierten (vgl. z. B. Feilke 2000: 76), andererseits aber auch mit guten Argumenten angewendeten (vgl. z. B. Warnke 2002: 127; Warnke/Gerhard 2006) Kriterien der Textualität noch einmal unbefangen auf ihre Brauchbarkeit hin, wird man sich möglicherweise der gelassenen Haltung von Adamzik (2004: 53) anschließen, die den Absolutheitsanspruch der Kriterien ablehnt, sie aber akzeptiert als „Beschreibungsdimensionen für wesentliche Eigenschaften von (prototypischen) Texten“, die – so kann man weiter schlussfolgern – auch eine Ergänzung vertragen. Bei einem solchen Vorgehen kann man ohne Bedenken weitere Dimensionen ins Blickfeld rücken. In der Diskussion sind gegenwärtig Gestaltqualität/Textstil (vgl. Fix 1996; Sandig 2006), Kulturalität (vgl. Stöckl 2004; Fix/Habscheid/Klein 2001), Medialität (vgl. Adamzik 2008; Fix 2008b), Materialität (vgl. Sandig 2006; Fix 2008b) und Lokalität (vgl. Sandig 2006; Fix 2008b). Wenn man sich das Wissen, das wir über den Text haben, in einem gedanklichen Bild vor Augen führen will, dann liegt es nahe, sich eine konzentrische Anordnung vorzustellen. Als Zentrum hat man das textlinguistische Wissen, auf das sich die Textualitätskriterien beziehen. Um den Kern innersprachlichen Wissens – Ergebnis der transphrastischen Textbetrachtung, die Textgrammatik (vgl. Weinrich 2005; Gansel/Jürgens 2002) – lagern sich, konzentrisch angeordnet, weitere Wissensbestände: Wissen über textsemantische Beziehungen und mögliche textthematische Strukturierungen (z. B. deskriptiv, explikativ, argumentativ, narrativ; vgl. Brinker 2005), die die Texteinheit konstituieren und den Umgang mit Texten erst ermöglichen. Weiter lagert sich Wissen an über die kommunikative Eingebettetheit der Texte, über deren Situation und Funktion, über Texte als kognitive Einheiten und schließlich über die Möglichkeiten intertextueller Bezüge. Neben dem Wissen über Innersprachliches wird also immer mehr Außersprachliches in den Blick genommen. Nun sind weitere Wissensbestände um die schon im Blick befindlichen „Wissensringe“ herum wahrzunehmen. Zunächst geht es um die Form, die Textoberfläche also, die mit jedem Text neu hervorgebracht werden muss, und um die Frage, wie der reale Prozess der Umsetzung eines Texttyps in die Form eines realen Textes vollzogen

<sup>1</sup> Vgl. Galtung (1985): intellektuelle, kulturell verschiedene Stile.

wird. Mit dieser Frage hat sich die traditionelle Textlinguistik – aus nachvollziehbaren Gründen – nicht beschäftigt. Die Regularitäten zu finden, die hinter der Hervorbringung der ja immer individuellen Form realer Texte stehen, scheint ein fast unlösbares Problem zu sein. Das ist es aber nicht, wenn man z. B. in den Kategorien der pragmatischen Stilistik denkt. Alle Phänomene auf der Oberfläche der Texte sind nach der pragmatischen Stilauffassung (vgl. Sandig 2006) Stilelemente, semiotischer Ausdruck situativer, intentionaler, kommunikativer, kultureller<sup>1</sup> Gegebenheiten des Textes. Wie diese Gegebenheiten auf der Textoberfläche umgesetzt werden, richtet sich nach Stilprinzipien, die – sofern es keine Abweichungen und Stilbrüche gibt – für den gesamten Text gelten und ihm neben den grammatischen, semantischen, kognitiven u. a. Zusammenhängen, die den Text konstituieren, einen formalen Zusammenhang geben, d. h. ihn als Textganzes wahrnehmbar machen. Daraus ergeben sich Schlussfolgerungen, die in der Textlinguistik zwar lange Zeit kaum eine Rolle spielten, die aber für den realen Umgang mit Texten von großer Bedeutung sind. Es handelt sich vor allem um die zwei folgenden Gedanken: Die stilistische Einheit eines Textes ist ein Teil der Textbedingungen,<sup>1</sup> weil sie sich – dies ist der eine Teil der Begründung – erst im Text entfaltet und weil es ohne Stil – dies ist der andere und für die Argumentation schwerwiegendere Teil – ein klar erkennbares Textexemplar einer Textsorte nicht gäbe. In dem Kontext wird der aus der Gestaltpsychologie kommende Begriff „Gestalt“ wieder aktuell, den Sandig (2006) vor allem auf die Rezeption und Püschel (1987) sowie Fix (1996) vor allem auf die Produktion und Existenz von Texten anwenden. „Ein Stil ist gebildet aus kookkurrierenden Merkmalen [...], die zusammen als Teile einer Gestalt interpretiert werden können.“ (Sandig 2006: 71) Gestalt-, also Form-, also Stileinheitlichkeit gilt als Bedingung für den Textcharakter. Mit dem Wissen um die textkonstitutive Bedeutung von Stil und die stilkonstitutive Rolle des Textes kann man, wenn man Textlinguistik betreibt, von der Stilistik nicht mehr absehen. Folgerichtig etabliert sich die Teildisziplin Textstilistik (vgl. Sandig 2006).

Diese Ausdifferenzierung innerhalb der Textlinguistik liegt ganz auf der Linie der Diskussion um das „Sprachliche an der Sprache“

– einer Auseinandersetzung, die sich etwa um die „Rehabilitierung der sprachlichen ‚Oberfläche‘“ (Antos 1989: 13), d. h. um die Wiederentdeckung der Rolle der Formulierungsweise sprachlicher Äußerungen und damit auch um die lange Zeit von der Sprachwissenschaft wenig beachteten Disziplinen Rhetorik und Stilistik,<sup>2</sup> bemüht und die auch die Rückbesinnung auf die Rolle der Performanz anmahnt. Die Beachtung „der empirisch zugänglichen Sprachwelt“ konkreter kommunikativer Praktiken „in der medialen Form der Mündlichkeit wie der Schriftlichkeit“ (Linke/Ortner/Portmann-Tselikas 2003: XI), realisiert in konkreten Texten, wird als Gegenstand künftiger Sprachwissenschaft gefordert.<sup>3</sup> In diesem Kontext wird auch der Versuch gestartet, eine linguistische Hermeneutik zu begründen, eine Sprachverstehenswissenschaft, die – wie sonst sollte es möglich sein – an den Zeichen, an der Textoberfläche ansetzen muss (vgl. Teil II). Mit all diesen Bestrebungen bleibt man, wenn auch der Gedankengang neu ist, noch im Rahmen sprachlich-kommunikativer Betrachtung.

Eine Erweiterung um die kulturwissenschaftliche Perspektive ist bei der Betrachtung von Texteigenschaften ebenfalls nötig. Sie führt über das Sprachlich-Kommunikative hinaus. Selbst wenn man sich nur mit anscheinend rein innertextlichen Phänomenen wie Kohärenz und Kohäsion befasste, käme man am Kulturellen nicht vorbei. Die Untersuchung des Gebrauchs morphologisch-syntaktischer Mittel z. B. kann bestimmte Präferenzen für bestimmte (kulturell geprägte) Textsorten offenlegen (z. B. Passivformen in deutschen institutionellen Texten). Die Herstellung von Kohärenz, ob produktiv oder rezeptiv, ist immer an Welt-, d. h. Kulturwissen gebunden. Noch weit mehr liegt der außersprachliche Bezug auf der Hand, wenn man an die situative und intentionale Geprägtheit von

<sup>1</sup> Vgl. Heinemann/Viehweger (1991: 255ff.). In der Funktional- und Pragmastilistik ist der Textbezug immer schon vorhanden gewesen.

<sup>2</sup> Die Situation von Rhetorik und Stilistik hat sich wohl geändert. Das 2008 mit dem ersten Halbband erscheinende, von Fix/Gardt/Knape herausgegebene Handbuch „Rhetorik und Stilistik“ dokumentiert das größere Interesse, auf das die Fächer mittlerweile wieder stoßen.

<sup>3</sup> Vgl. dazu aber die kritischen Äußerungen von Helbig (2007).

Texten denkt, wie sie im Wissen über Textsorten geronnen ist. Textsorten sind nicht nur Gruppen von Texten mit übereinstimmenden inhaltlichen, funktionalen und formalen Elementen, sie sind auch kulturelle Artefakte, von einer Kultur hervorgebracht und von ihr geprägt. Allein die Tatsache, dass Textsorten existieren, also das Faktum, dass Gemeinschaften über Textsorten als ein Mittel ihres Handelns in bestimmten kulturell verfestigten Situationen (Gerichtsverhandlung: Anklageschrift; Gottesdienst: Predigt; Wirtschaft: Geschäftsbrief) verfügen, ist ein kulturelles Phänomen. Wir schreiben daher Textsorten generell die Eigenschaft der Kulturalität zu. Dass Kulturen verschiedene Textsorten für die gleichen Bedürfnisse entwickelt haben können – so die Traueranzeige in der Zeitung und die Bekanntgabe des Todes eines Menschen in einem Aushang am Kirchturm – und dass anscheinend gleiche Textsorten je nach Kultur, in der sie gebraucht werden, unterschiedlich ausgeführt sein können, ist ein weiteres kulturelles Phänomen. Denken wir z. B. an die Textsorte Rezension, die je nach Kultur eine rein referierende oder eine kritisch Stellung nehmende Textsorte sein kann, ebenfalls je nach Kultur sachlich oder emotional umgesetzt. Wir sprechen hier von Interkulturalität.

Mit den bisher genannten Beschreibungsdimensionen ist all das angesprochen, was den Einsatz der sprachlichen Zeichen vor dem Hintergrund von strukturellen Gegebenheiten, von Intention, Funktion und Situation etc. in Textexemplaren und Textsorten und deren sich auch sprachlich realisierende kulturelle Prägung betrifft. Das lesen wir an der Oberflächenstruktur ab und erschließen es aus der Tiefenstruktur. Die Faktoren, die die sprachlichen Zeichen erst sinnlich wahrnehmbar machen und die durch die Gestalt dieser Wahrnehmbarkeit auch etwas mitteilen, wurden bisher kaum berücksichtigt. Dazu gehören die Dimensionen Kodalität, Medialität, Materialität und Lokalität.

**Kodalität:** Zunehmend wird diskutiert, ob man den Blick auf den Text nicht über die Be-

trachtung der sprachlichen Zeichen hinaus auch auf nichtsprachliche Kodes zu richten hat, ob demzufolge der Textbegriff nicht das unikodale, sondern das multikodale Artefakt betreffen muss. Die Basis für diese Argumentation ist, dass Texte nie nur rein sprachlich existieren, sondern dass immer andere Zeichen an ihnen beteiligt sind, im Mündlichen z. B. Gestik und Mimik, im Schriftlichen, um das es hier geht, u. a. Tabellen, Bilder, Typographie, Papiersorte, Farben, Anordnung der Zeichen auf dem Papier. Da dieser Komplex aus Zeichen verschiedener Art, die ein Textexemplar ausmachen, gemeinsam Sinn anbietet, da alle Zeichen auf der Textoberfläche und in der Textumgebung im Zusammenwirken etwas zu verstehen geben und auf Wahrnehmbarkeit hin angelegt sind, kann man – so meinen Befürworter eines weiten Textbegriffs – an dieser Komplexität nicht vorbeigehen. Man muss sich mit den verschiedenen Leistungen der verwendeten Kodes auseinandersetzen: auf der einen Seite die sprachlichen – digitalen – Zeichen, die arbiträr sind und verallgemeinernden Charakter haben (Begrifflichkeit), und auf der anderen Seite Bilder, Farben, Proportionen – analoge Zeichen, die nicht begrifflich sind, sondern eher über die direkte Anschauung wirken.<sup>1</sup> In welchem Verhältnis, so könnte man z. B. fragen, stehen Bilder und Sprachtexte in einem Lehrwerk für DaF? Wie viel mithilfe analoger und wie viel mit Hilfe digitaler Zeichen vermittelte Informationen braucht der Lerner eines bestimmten Ausbildungsstandes?

**Medialität:** Für die Textbetrachtung sind auch die technischen Mittel der Übertragung und Speicherung der Informationen von Bedeutung. Es kann sich auf den Text auswirken, ob er digital gespeichert ist und in spezifischer Anordnung auf dem Bildschirm gelesen wird oder ob er mit Tinte auf Papier geschrieben wurde und dort eine „papierspezielle“ Lesefläche bildet. Zusätzlich zur Multikodalität ist also auch das Phänomen der Multimedialität zu beachten, wenn es um den Textbegriff geht. Texte, die wir zunächst einmal relativ unproblematisch einer Textsorte zuordnen können, wie Brief, Eintragung ins Gästebuch, Rezension, Lexikoneintrag oder Alltagsgespräch, begegnen uns auch als elektronische Fassung, unter derselben oder einer ähnlichen Textsortenbezeichnung, z. B. E-Mail, elektronisches Gästebuch, Rezension, Wikipedia-Text, Chat.

<sup>1</sup> Die Auseinandersetzung darum, ob ein weiter Textbegriff, der Visuelles – also auch Bilder – einbezieht, gerechtfertigt ist, ist noch nicht beendet. Vgl. z. B. Holly/Hoppe/Schmitz (2004 I; II).

Die Frage ist, ob wir bei den Verlagerungen aus dem sprachlichen in ein anderes Medium von derselben Textsorte oder Gattung reden können, die durch das andere Medium möglicherweise spezifiziert, aber nicht in ihrem Wesen beeinträchtigt ist, oder ob wir es mit neuen Textsorten/Gattungen mit anderen Bedingungen und Wirkungsmöglichkeiten zu tun haben. Eine für die interkulturelle Arbeit mit Texten interessante Frage ist, ob die Internetkommunikation zur Vereinheitlichung elektronischer Textsorten führt, sodass kulturelle Unterschiede in diesem Falle verschwinden, wenn es sie überhaupt gegeben hat. Die Frage nach der medialen Abhängigkeit von Textsorten stellt sich natürlich nicht nur und nicht in erster Linie bei den oben genannten Alltagstextsorten. Sie begegnet uns auch bei literarischen Texten, z. B. bei der Verfilmung von Literatur. Ist die Verfilmung eines Märchens, um bei einer einfachen Gattung zu bleiben, ein Gattungswechsel, ein Medienwechsel, ein Kodewechsel oder das alles zusammen? Und wie verhält es sich bei Übertragungen eines Textes in eine andere Sprache? Mit Fragen dieser Art wird auch der etwas in den Hintergrund getretene, zunächst rein sprachtextbezogene Begriff „Intertextualität“ (vgl. Fix 2000) wieder aktuell. Es geht nun aber nicht mehr um die bekannten Klassifizierungsfragen (Text-Textwelt-Intertextualität, Text-Textsorten-Intertextualität und Text-Text-Intertextualität) und die Frage ihrer analytischen Erhebbarkeit (Intertextualität – ein Phänomen des Textes oder der Rezeption?), sondern es zeigen sich neue Probleme. Neue Formen von Text-Text-Bezügen, die sich aus den elektronischen Möglichkeiten ergeben, stehen auf der Tagesordnung. Neben der Auseinandersetzung mit der oben beschriebenen Problematik der Textsortenzuordnung wird das Problem am Beispiel des Hypertextes diskutiert: ein holistischer Text, der als Verbund von digital gespeichertem Sprachtext mit Tonmaterial, mit Bildern, Filmen, Grafiken u.Ä., also mit Texten mehrerer Codes, auftreten kann, die nicht als Nebeneinander verschiedener Texte, sondern als ein Miteinander fungieren. Wie hat man das Phänomen zu erfassen?

Mit Materialität ist die formale Sichtbarmachung und Gestaltung der sprachlichen Zeichen gemeint, wie sie z. B. durch die Typographie, die Herstellung einer Lesefläche geleistet wird. Typographische Konstellationen („typographische Dispositive“; vgl. Stöckl 2004: 5ff.)

können textsortenspezifisch sein. Es ist relativ erwartbar, wie z. B. ein Gedicht oder die Packungsbeilage von Medikamenten typographisch gestaltet und auf dem Papier angeordnet ist. Die Erfüllung dieser Erwartung lenkt schon vor dem eigentlichen Beginn der Lektüre die Rezeption. Daher wird dieser Bereich des Phänomens Text auch in die Textbetrachtung einbezogen (vgl. Stöckl 2004; Sandig 2006; Adamzik 2008; Fix 2008b).

Mit dem Begriff der Lokalität ist der institutionalisierte, kulturell verfestigte Ort gemeint, an dem eine Mitteilung präsentiert wird. Bisher hat die Textlinguistik dem Faktum, dass Texte als einzelnes Textexemplar wie als Exemplar einer Textsorte auch durch den Ort ihrer Veröffentlichung bestimmt werden können, wenig Beachtung geschenkt.<sup>1</sup> Es ist aber nicht von der Hand zu weisen, dass einige Textsorten, wie z. B. Klappentext, Graffito, Packungsbeilage und Verkehrszeichen – sofern man Letztere mit de Beaugrande/Dressler (1981) als Text auffassen will –, in ihrer Bedeutung und Funktion „ortsgebunden“ sind und dass Texte durch den Ort ihrer Veröffentlichung die Rezeption lenken. Der Spruch auf einem Gedenkstein wird möglicherweise anders gelesen als derselbe Spruch in einem Buch. Der Ort ist also geformtes, kulturell verfestigtes, „institutionalisiertes“ Material: Papier als Buch, als Zeitschrift oder als Flugblatt, Stein als Mauer an einem bestimmten Gebäude (Fabrik, Bank, Gefängnis) oder als Mahnmal an einem historisch bedeutsamen Ort. Es handelt sich um Orte, die von der Kulturgemeinschaft eine bestimmte Bedeutung verliehen bekommen haben. Der Text auf diesen mit Bedeutung aufgeladenen Flächen kann mit der Bedeutung der Flächen übereinstimmen oder kontrastieren: Gedicht im Gedichtband, Zitate aus Gedichten an Gefängnismauern. Der pragmatisch genutzte Ort kann Bedingung (usuell) für die Textsortenzuordnung sein: Graffito, Klappentext. Er kann sich auch aus der Situation ergeben (okkasionell) und eine neue Funktion haben: Kafka-Zitate im Jahr 1968 in Prager Tunneln, genutzt als politische Slogans.

<sup>1</sup> Anders Sandig (2006).

#### 4 Textsorten

In einem später einsetzenden, bis heute andauernden und sich differenzierenden Interesse bemüht man sich um das Erfassen der Typik von Texten, d. h. um die musterhaften Ausprägungen des Phänomens Text, die eine Sprach- und Kulturgemeinschaft im gemeinsamen Handeln entwickelt hat, also um die Bestimmung von Textsorten, in denen Texte realisiert werden. Die Frage was eigentlich ein Text sei, wird ergänzt durch eine zweite grundlegende Frage, die nach der Strukturierung des Feldes Text. Texte existieren ja nicht als Gesamtphänomen Text – dies ist nur ein gedankliches Konstrukt –, sondern als Menge realer Textexemplare, die sich in wesentlichen Merkmalen gleichen, nämlich in denen, die sie zum Text machen, die sich aber auch in Merkmalen unterscheiden, nämlich in jenen, die sie Gruppen zuordnen. Man hat demzufolge reale Texte in der Form ihres Vorkommens und als Ausprägung einer Textsorte zu untersuchen. So wurden Textklassifikationen zum textlinguistischen Gegenstand – mit der zentralen Fragestellung, wie sich die Menge der Texte bzw. ihrer Muster sinnvoll strukturieren, klassifizieren lässt. Die Beschäftigung mit Klassifizierungsmöglichkeiten setzte theorieorientiert bei strikten Typisierungen nach dem Top-down-Verfahren an (vgl. Große 1974; Isenberg 1984). Der Schwerpunkt der Forschung verlagerte sich dann aber auf die vom Alltagswissen der Sprachteilnehmer ausgehende Bottom-up-Einteilung von Textsorten als „Routineformeln auf der Textebene“ (Adamzik 1995: 28). Das Wissen über Textsorten wird hier als Element unserer im sozialen Handeln erworbenen Sprach- und Kommunikationskompetenz verstanden. Mittlerweile bestimmen Adamzik (2004) und Sandig (2006) Texte und Textsorten nach dem Grad ihrer prototypischen Ausprägung (s. o.). Nach Adamzik (2004: 47) geht es nicht primär darum, ob ein Objekt zu einer Klasse gehört oder nicht, sondern ob es „ein gutes Beispiel, ein typischer Vertreter dieser Kategorie“ ist. Sandig unterscheidet Prototypen von Texten – z. B. themendominierte literarische Texte und themen-, aber auch funkti-

onsdominierte Sachtexte – und beschreibt Texte als Realisierungen von Textmustern nach dem Grad der Prototypik der jeweiligen Realisierung (vgl. Sandig 2006: 513ff.). Die Vorstellung vom prototypischen Charakter der Textsorten enthebt die Textlinguistik der – ohnehin nicht lösbaren – Aufgabe, dort scharfe Abgrenzungen vorzunehmen, wo sie von der Sache her – Teil eines „durch eine bestimmte Kommunikationsgemeinschaft hervorgebrachten [notwendigerweise unscharfen – U. F.] Sprachwissens“ (Feilke 1994: 16) – gar nicht vorgenommen werden können.

Ein weiterer Ansatz zur Beschäftigung mit der Typik von Textsorten (vgl. Fix 2008c) gilt der Vorstellung, dass bestimmte Textoberflächen typisch für bestimmte Verwendungszusammenhänge und die in diesen Zusammenhängen üblichen Textsorten sind. Das muss ergänzt werden. Es zeigt sich, dass man, wenn man Textsorten klassifizieren will und dabei die Textoberflächen im Blick hat, auch die verschiedenen Arten und Grade von Festigkeit der Oberflächen berücksichtigen muss. Mit Blick auf die Festigkeit der Form, der Textoberfläche, haben wir drei Gruppen vor uns. Man kann nach dem Gebrauchsmodus der Texte folgendermaßen unterscheiden:

1. Zitiertexte: Texte mit festen Formen der Textoberfläche.

In der Rhetorik heißen solche Texte „Wiedergebrauchsrede“. Es handelt sich um in der Regel unverändert, also wie Zitate gebrauchte Texte (z. B. Lieder, Gebete).

2. Reproduziertexte: Texte mit festem Sprachgestus.

Dem Produzenten ist ein Sprachgestus, ein „Ton“ vorgegeben, den er aber aus den vorhandenen Mitteln und mit dem Gefühl für deren angemessenen Gebrauch beim „Wiedergebrauch“ selbst hervorbringen muss (z. B. Erzählen von Witzten, Klatschgeschichten, Volksmärchen).<sup>1</sup>

3. Mustertexte: Texte, die (im kognitionspsychologischen Sinne verstandenen) Mustern folgen.

Die Muster bieten inhaltliche, funktionale und auch formale prototypische Vorgaben, deren Umsetzung Formen hervorbringt, die für den Rezipienten das jeweilige Textmuster erkennbar machen. So verweist im Deutschen z. B. bereits die Wendung *hiermit teile ich Ihnen mit* auf einen institutio-

<sup>1</sup> Hier musste die Grenze zum Mündlichen einmal überschritten werden, um das Phänomen vollständig darstellen zu können.



nellen Text. Die Ausfüllung der relativ großen Freiräume innerhalb der Muster ist offen und der kommunikativen Kompetenz der Textproduzenten überlassen. Die Mehrzahl der Texte, mit denen wir umzugehen haben, sind solche Mustertexte, also das, was in der Rhetorik „Verbrauchsrede“ genannt wird. Für den Gebrauch dieser Texte, auch für ihre wiederholte Lektüre, spielt die Beständigkeit der Form keine entscheidende Rolle. Eine andere Formulierung wäre, wenn sie nur das Zutreffende verdeutlicht, anders als in den Zitiertexten, durchaus möglich. Die Sprachgemeinschaft hat ein Muster hervorgebracht, das jedes Mal, wenn ein Verwendungsfall eintritt, neu gefüllt werden muss. Hier erschließt sich ein neues Forschungsfeld der Textlinguistik, das prinzipiell nach dem Zusammenhang von Stabilität der Textoberfläche und Gebrauch fragt und die Typik von Texten mit Bezug auf ihre grundsätzlichen Funktionen wie religiöser Vollzug, ästhetischer Lustgewinn (= Wiedergebrauchsrede) oder alltagspraktisches Problemlösen, wissenserzeugendes Handeln (= Verbrauchsrede) betrachtet.<sup>1</sup>

In der Diskussion um die Differenzierung des Textsortenbegriffs werden auch weiterhin Vorschläge für differenzierte Klassifizierungen gemacht. So gehen Heinemann/Heinemann (2002) auf das Problem ein, dass man mit der in der Textlinguistik bisher üblichen zeichentheoretisch begründeten Zweierbeziehung von Textsorte/Type und Textexemplar/Token nicht auskommt. Vielmehr ist eine mindestens dreistufige Hierarchie anzusetzen, an deren Spitze die Kategorie der Texttypen steht, welcher Textsortengroßklassen / Textsortenklassen (vgl. Heinemann/Heinemann 2002: 143) untergeordnet sind. Es folgen in der Hierarchie Textsorten und Textsortenvarianten (vgl. auch Heinemann 2000: 515 – „Basistextsorte“), z. B.:

Texttyp:	informierender Text
Textsortenklasse 1:	Schrifttext
Textsortenklasse 2:	Zeitungstext
Textsorte:	Wetterbericht
Textsortenvariante:	Reisewetterbericht.

Das Schema ist nach Auffassung der Autoren nicht als Absolutum zu verstehen (vgl. 143), lässt also Spielräume für die Anwendung. Bei

Textmengen großer Tätigkeitsbereiche, wie Presstexte, Anweisungstexte u. a., kann möglicherweise eine verschiedene tiefe Hierarchisierung angebracht sein. Die Weiterarbeit an konkreten Textkorpora bietet sich hier an.

Zu den aktuellsten Fragestellungen im Bereich der Textsorten gehört wohl die Auseinandersetzung mit der Kulturgeprägtheit und den interkulturell unterschiedlichen Ausprägungen von Textsorten, die dazu geführt hat, die Liste der Merkmale von Texten um das der Kulturalität (vgl. Fix/Habscheid/Klein 2001) zu erweitern, und die die Entwicklung einer kontrastiven Textologie (vgl. Adamzik 2001) zur Folge hatte. Textsorten als Routinen, die Mitglieder einer Kulturgemeinschaft gemeinsam hervorgebracht haben, um miteinander in ihrer Lebenswirklichkeit leben und handeln und sich mit ihr praktisch wie reflexiv auseinandersetzen zu können, sind an der Konstitution von Kultur beteiligt und von dieser Kultur geprägt, haben also grundsätzlich einen kulturellen Status. Man geht daher nicht mehr, wie es die früher gängige Praxis war, von Textsorten an sich aus, sondern nimmt eine spezifische kulturelle Prägung von Textsorten an (s. o.: Textualität). Deren Textmuster nämlich sind Schnittstellen zwischen verschiedenen für sprachlich-kommunikatives Handeln relevanten Wissensbeständen, zu denen neben Weltwissen, Normenwissen und Sprachwissen auch Kulturwissen gehört. Dieses umfasst u. a. das Wissen über die Geschichte von Textsorten und deren kulturell verfestigte Form (Funktion und Form des Briefes<sup>2</sup> über die Jahrhunderte), über deren kulturelles Prestige (z. B. gelten traditionell literarische Texte mehr als Alltagstexte), über den Wert, der dem Medium zugesprochen wird (Schriftlichkeit gilt mehr als Mündlichkeit). Und es umfasst auch die gesellschaftliche Funktion, die einer Textsorte mit ihrem Muster eigen ist. Gemeint ist, dass Textsorten jeweils eine spezifische Lösung für Probleme der Lebenswirklichkeit ermöglichen. Auf diesem Gebiet ist in der internationalen Textfor-

<sup>1</sup> Hier kann man auf einer anderen Ebene wieder an Isenberg (1984) anknüpfen.

<sup>2</sup> Auf die notwendige Differenzierung innerhalb der Kommunikationsform Brief (vgl. Brinker 2005: 147f.) kann hier nicht eingegangen werden.



sung sicher das größte Interesse zu verzeichnen. Während Untersuchungen relativ zufällig herausgegriffener einzelner Textsorten im sich ebenfalls eher zufällig anbietenden Kulturvergleich den Anfang dieser Richtung der Textlinguistik bildeten – was es schwer macht, die Forschungslage zu überblicken und die einzelnen Beiträge aufeinander zu beziehen (vgl. Adamzik 2001: 16) –, sind mit dem Entwurf einer kontrastiven Textologie (vgl. z. B. Eckkrammer/Hödl/Pöckl 1999; Adamzik 2001) andere Maßstäbe gesetzt. Es wird vorgeschlagen, neueste Erkenntnisse der Textlinguistik, z. B. der Intertextualitätsforschung, und darüber hinausgehende Einsichten einzu beziehen, z. B. Forschungsergebnisse der Diskurslinguistik. Es gilt nun, Texte in über den Einzeltext hinausgehenden Zusammenhängen

– auch unter interkulturellem Aspekt – zu untersuchen, so in ganzen funktional und/oder thematisch gebundenen Textsortennetzen, z. B. Abstract – Vortragsmanuskript – Diskussion – Druckfassung (vgl. Adamzik 2001: 30), oder in Ausschnitten aus Textsortennetzen, die für einzelne Kommunikationsbereiche typisch sind, oder in Diskursen, womit in diesem Kontext thematisch zusammengehörige Mengen von Texten (vgl. 43) verstanden werden. Dies alles berührt sich eng mit den Fragestellungen der Fachtextlinguistik. Darauf wie auf Beziehungen zu weiteren Disziplinen (s. o.) wird im zweiten Teil des Beitrags eingegangen. Hier konnten diese Bezüge nur so weit berücksichtigt werden, wie es für die Betrachtung der Kategorien „Text“ und „Textsorte“ nötig war.

### Grundlagen- und Einführungsliteratur

- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen (Germanistische Arbeitshefte, 40).
- de Beaugrande, Robert-Alain / Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.
- Bracic, Stojan / Fix, Ulla / Greule, Albrecht (2007): Textgrammatik – Textsemantik – Textstilistik. Ljubljana.
- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin.
- Brinker, Klaus u. a. (Hg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin / New York.
- van Dijk, Teun A. (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. München.
- Eckkrammer, Eva Martha u. a. (Hg.) (1999): Kontrastive Textologie. Wien.
- Eroms, Hans-Werner (2008): Stil und Stilistik. Eine Einführung. Berlin.
- Fix, Ulla / Poethe, Hannelore / Yos, Gabriele (2003): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3., durchges. Aufl. Frankfurt a. M. u. a.
- Fix, Ulla / Gardt, Andreas / Knape, Joachim (Hg.) (2008): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch zur historischen und systematischen Forschung. 1. Halbband. Berlin / New York.
- Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Hausendorf, Heiko / Kesselheim, Wolfgang (2008): Textlinguistik fürs Examen. Göttingen.
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen.
- Heinemann, Margot / Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen.
- Holthuis, Susanne (1993): Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption. Tübingen.
- Janich, Nina (2008): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen.
- Kalverkämper, Hartwig (1981): Orientierung zur Textlinguistik. Tübingen.
- Sandig, Barbara (2006): Textstilistik des Deutschen. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin / New York.
- Titscher, Stefan u. a. (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Wiesbaden.
- Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hg.) (2008): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin / New York.
- Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik des Deutschen. 3., revid. Aufl. Hildesheim u. a.

## Speziellere Literatur

- Adamzik, Kirsten (1995): Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster.
- Adamzik, Kirsten (2001): Kontrastive Textologie. Tübingen.
- Adamzik, Kirsten (2008; i. Dr.): Was heißt „Herstellung von Textualität“? Zu einigen in der Textlinguistik „externen“ Aspekten. In: ZGL 3 (Zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft. Textualität revisited).
- Antos, Gerd (1989): Textproduktion. Ein einführender Überblick. In: G. Antos/H. P. Krings (Hg.), Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen, 5–57.
- Feilke, Helmuth (1994): Common-sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie „sympathischen“ und „natürlichen“ Verstehens. Frankfurt a. M.
- Feilke, Helmuth (2000): Die pragmatische Wende in der Textlinguistik. In: K. Brinker u. a. (Hg.), 64–82.
- Fix, Ulla (1996): Gestalt und Gestalten. Von der Notwendigkeit der Gestaltkategorie für eine das Ästhetische berücksichtigende pragmatische Stilistik. In: ZfG 2, 308–323.
- Fix, Ulla (2000): Aspekte der Intertextualität. In: K. Brinker u. a. (Hg.), 449–457.
- Fix, Ulla (2008a): Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. Berlin.
- Fix, Ulla (2008b; i. Dr.): Nichtsprachliches als Textfaktor. Medialität. Materialität. Lokalität. In: ZGL 3 (Zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft. Textualität revisited).
- Fix, Ulla (2008c; i. Dr.): Zitier-, Reproduzier- und Mustertextsorten. In: A. Linke/H. Feilke (Hg.), 00–00.
- Fix, Ulla u. a. (Hg.) (2001): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen.
- Fix, Ulla u. a. (Hg.) (2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage. Frankfurt a. M. u. a. (Forum Angewandte Linguistik, 40).
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nippische Wissenschaft. In: A. Wierlacher (Hg.), Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München, 151–196.
- Große, Ernst Ulrich (1974): Texttypen. Linguistik gegenwärtiger Kommunikationsakte. Theorie und Deskription. Stuttgart.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: K. Brinker u. a. (Hg.), 507–523.
- Helbig, Gerhard (2007): Gibt es eine „performative Wende“ in der Linguistik? Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen. In: DaF 1, 6–10.
- Holly, Werner u. a. (Hg.) (2004): Sprache und Bild. I; II. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1; 2.
- Isenberg, Horst (1984): Texttypen als Interaktionstypen. In: ZfG 3, 261–270.
- Klemm, Michael (2002): Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich. In: U. Fix u. a. (Hg.), 17–29.
- Linke, Angelika u. a. (Hg.) (2003): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen.
- Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hg.) (2008; i. Dr.): Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamische Gestalt. Tübingen.
- Püschel, Ulrich (1987): GESTALTEN als zentrales Stilmuster. In: Forum Angewandte Linguistik 13, 143–145.
- Stöckl, Hartmut (2004): Typographie: Gewand und Körper des Textes. Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung. In: ZfAL 41, 5–48.
- Warnke, Ingo H. (2002): Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs. In: U. Fix u. a. (Hg.), 125–141.
- Warnke, Ingo H./Gerhard, Ulrike (2006): Texturen suburbaner Räume im 21. Jahrhundert. Linguistische und stadtgeographische Perspektiven auf den nordamerikanischen Neotraditionalismus. In: B. Bock/B. Dumont (Hg.), Beiträge zum interdisziplinären Kolloquium Stadt und Text. Leipzig, 13–35.

## „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten

### Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache

Die Litteratur wuchs in der Sprache,  
und die Sprache in der Litteratur:  
unglücklich ist die Hand, die beide zerreißen,  
trüglich das Auge, das eins ohne das andere sehen will.  
(J. G. Herder)

#### 1 *Von der Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache zur Reflexion auf Literarizität im Rahmen eines Konzepts funktionalisierter Literatur*

Hat Altmayer die Frage, ob es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache gebe, 1997 immerhin noch so beantwortet, dass die Literaturwissenschaft ein „eigenständiger Teilbereich des Faches“ (Altmayer 1997: 200) sei, der freilich noch der theoretischen Grundlegung und der Konkretisierung seiner Ziele und Perspektiven bedürfe, ist Grub 2003 schon deutlich skeptischer, wie bereits der Titel seines Aufsatzes „Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft“ (Grub 2003) andeutet: Die Nebenordnung von DaF und Literaturwissenschaft lässt sich durchaus als die Konstatierung einer Distanz zwischen beiden lesen.<sup>1</sup>

Leider umkreist Grub in seinem informativen Aufsatz diese Distanz mehr, als dass er sie analytisch auf den Punkt bringt. Ich sehe sie

in Folgendem begründet: Erstens hat Deutsch als Fremdsprache als Fach, „in dessen Mittelpunkt die Theorie und Praxis des Erwerbens/Lernens und Lehrens der Fremdsprache Deutsch steht“ (Götze/Suchland 1996: 67), kein spezifisches Interesse an der Erkenntnis des literarischen Gegenstandes als solchen (und eben darin besteht im Kern Literaturwissenschaft<sup>2</sup>). Der literarische Text ist im Rahmen von DaF nicht Ziel der Erkenntnis, sondern er interessiert in seiner Eigenschaft als Medium: Er wird entweder als Mittel des Spracherwerbs (vgl. Grub 2003: 138) oder als Mittel zum Kulturlernen (als Träger bzw. Reflexionsmedium von Diskursen) (vgl. Altmayer 1997: 199) thematisiert. Eben deshalb stellt beispielsweise Ehlers (2004; 1998) das Lesen von Literatur und nicht etwa den literarischen Text in den Mittelpunkt. Um es zu pointieren: Während im Fach Deutsch als Fremdsprache der literarische Text für den Erwerb von Lese- und Verstehenskompetenz funktionalisiert ist, ist es in der Literaturwissenschaft genau umgekehrt: Der Erwerb von Lese- und Verstehenskompetenz ist funktionalisiert für die Erkenntnis des literarischen Textes.

Zweitens kann dort, wo wie in der sog. „interkulturellen Germanistik“, die den ersten (vgl. Wierlacher 1992: 2), bis heute ambitioniertesten und zugleich wirkmächtigsten Anlauf zu einer Literaturwissenschaft DaF unternommen hat, unter dem Stichwort der „Außensicht“ (Wierlacher 1992: 4) doch Interesse am literarischen Text als solchem geltend

<sup>1</sup> Grubs „Ausblick“ (Grub 2003: 150f.) fällt entsprechend zurückhaltend, ja resigniert aus: „Eine eigene Literaturdidaktik des Deutschen als Fremdsprache gibt es nach wie vor nicht [...] Eine Verschiebung der Akzente hin zur Kulturwissenschaft ist mancherorts bereits zu beobachten. Auch deshalb mag zumindest zum jetzigen Zeitpunkt eine genuine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache weniger von Nöten sein“ (151).

<sup>2</sup> Vgl. Stierles Definition der Literaturwissenschaft als eines „methodisch reflektierte[n] Zugang[s] zum literarischen Werk“ (Stierle 1996: 1172; Herv. i. Orig.).

gemacht wird,<sup>1</sup> daraus kein eigenständiger literaturwissenschaftlicher Zugang des Faches Deutsch als Fremdsprache abgeleitet werden, weil die Unterscheidung zwischen Innensicht und Außensicht und damit verknüpft diejenige zwischen „Fremdem und Eigenem“ (Wierlacher 1992: 2) in Bezug auf die Lektüre literarischer Texte schlicht in die Irre führt: Seit Schleiermacher wissen wir, dass auch der vermeintlich „eigenkulturelle“ literarische Text immer schon ein fremder Text ist, dessen Verständlichkeit nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. Frank 1989: 123;<sup>2</sup> Hunfeld (vgl. 2004: 373) spricht in diesem Sinne daher – in Aufnahme einer Formulierung von Adolf Muschg – von der „Fremdsprache Literatur“). Diese Einsicht hat im Übrigen Konsequenzen auch für die Unterscheidung zwischen dem Lesen fremdsprachlicher und muttersprachlicher Literatur, auf der Ehlers in ihren Publikationen so insistiert:<sup>3</sup> Ihre Relevanz scheint mir durchaus fraglich zu sein (vgl. dazu auch Müller-Peisert 2006: 277).

Das bedeutet nicht, dass Untersuchungen zu literarischen Texten, die sich auf die Fragen der in ihnen verhandelten oder durch sie vermittelten Fremdheitserfahrung bzw. des Fremdverstehens konzentrieren, für das Fach Deutsch als Fremdsprache nicht sinnvoll und interessant sein könnten – sie bieten nur keine Basis, um darauf eine eigenständige Literaturwissenschaft DaF zu gründen. Denn wo DaF solche Untersuchungen unternimmt, sieht es sich unweigerlich auf die Ansätze, Methoden und Instrumente der – mittlerweile kulturwissenschaftlich erweiterten – Philologien verwiesen, denen es nichts Substantielles hinzuzufügen hat. Insofern ist es tatsächlich nur konsequent, wenn sich eine eigenständige Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache nie hat entwickeln geschweige denn etablieren können – abgesehen von dem Sonderfall der interkulturellen Germanistik, die sich aber im Zuge ihrer Erweiterung zu „einer Kulturwissenschaft mit Eigenschaften einer vergleichenden Kulturanthropologie“ (Wierlacher 2003a: XI) sowohl aus dem DaF-Diskurs als auch aus dem Diskurs der Literaturwissenschaften weitestgehend verabschiedet hat.<sup>4</sup>

Die Schlussfolgerung kann nur lauten, dass Projekt der Etablierung einer eigenständigen Literaturwissenschaft DaF aufzugeben und anzuerkennen, was implizit immer schon Kon-

sens war (und sich organisatorisch in der fast überall realisierten Zuordnung der Literatur zum Arbeitsbereich Landeskunde halbwegs schlüssig niedergeschlagen hat) – dass Literatur im Kontext von DaF nicht Gegenstand einer Literaturwissenschaft und auch nicht einer Literaturdidaktik ist – insofern, als auch das Interesse der Literaturdidaktik auf die literarischen Texte selbst gerichtet ist (vgl. Korte/Bogdal 2006: 13) –, sondern dass sie in wechselnden Konstellationen von Linguistik, (Sprach-)Didaktik und Kulturwissenschaft und folglich aus wechselnden Perspektiven mit Blick auf ihre Funktionalisier-

<sup>1</sup> Wierlacher trat 1980 an mit dem programmatischen Anspruch, die „[d]eutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur“ (Wierlacher 1980: 146) zu profilieren.

<sup>2</sup> Zwar heißt es auch bei Wierlacher (1980: 146) in diesem Sinne: „[F]remd ist jedem Leser ein poetischer Text“; dennoch operiert er in Bezug auf die Lektüre von literarischen Texten mit der Unterscheidung zwischen „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“. Demgegenüber betont Bachmann-Medick (2004a: 9), dass „literarische Texte [...] je spezifische Fremdheitsprobleme auf[werfen] – dies nicht erst bei Kafka – und [...] auch auf kulturinterne Brüche und Fremdheiten aufmerksam“ machen. Zu den problematischen Voraussetzungen und Implikationen der Wierlacher'schen Idee von der hermeneutischen Relevanz einer kulturellen „Außensicht“ vgl. auch Ickler (1994).

<sup>3</sup> Ehlers betont „die Eigengesetzlichkeit des fremdsprachlichen Leseprozesses“ (1998: 12). So nachvollziehbar ihre Argumentation im Einzelnen auch ist – die Probleme, die sie fremdsprachlichen Lesern attestiert (vgl. 183), ließen sich mit einiger Sicherheit auch bei muttersprachlichen, aber literaturunerfahrenen Lesern feststellen, wenn sie beispielsweise mit moderner Prosa, von moderner Lyrik ganz zu schweigen, konfrontiert würden. Umgekehrt zeigt die Erfahrung, dass literaturkompetente Leser mit fremdsprachlicher Literatur im Prinzip besser zurechtkommen als literaturinkompetente, und zwar (weitgehend, wenn auch natürlich nicht völlig) unabhängig vom Stand ihrer fremdsprachlichen Fähigkeiten. Dies legt die Vermutung nahe, dass die vorgängige Vertrautheit mit Literatur und ihren Verfahren – also mit Literarizität – ein entscheidendes, bislang viel zu gering gewichtetes Kriterium für den Erfolg des (literarischen) Lesens (auch) in der Fremdsprache ist; eben dieses Kriterium spielt bei Ehlers aber keine Rolle.

<sup>4</sup> Die Entfremdung zwischen DaF und interkultureller Germanistik erhellt aus nichts so deutlich wie aus der Tatsache, dass im HSK-Band „Deutsch als Fremdsprache“ (Helbig/Götze/Henrici/Krumm (Hg.) 2001) die interkulturelle Germanistik nicht vertreten ist, diese sich vielmehr 2003 mit einem eigenen „Handbuch interkulturelle Germanistik“ der Öffentlichkeit präsentierte (Bogner/Wierlacher (Hg.) 2003).

barkeit für Prozesse des Spracherwerbs und des Kulturlernens bzw. -(ver)mittels fokussiert wird.

Wenn auf diese Weise die Arbeit mit Literatur im Rahmen von DaF der Verfügung einer eigenständigen Literaturwissenschaft DaF entzogen und in die jeweiligen Teilbereiche des Faches verlagert wird (meine erste These), heißt dies jedoch nicht, dass damit das genuin literaturwissenschaftliche Wissen und die spezifischen literaturwissenschaftlichen Kompetenzen gleichermaßen entbehrlich würden. Denn auch eine für die Zwecke des Spracherwerbs und des Kulturlernens funktionalisierte Literatur bleibt doch Literatur, deren Potenzial sich für die genannten Zwecke nur über eine Reflexion auf das, was sie auszeichnet – das spezifisch Literarische nämlich –, bestimmen, begreifen und – vor allem – zur Entfaltung bringen lässt: Dies ist meine zweite These. Dabei will ich gerne zugestehen, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache die Literarizität der Literatur – ihre „spezifische Ästhetik“ (Altmayer 1997: 199) – nie völlig aus den Augen verloren hat.<sup>1</sup> Mit Weinrich besaß es dereinst sogar einen Vertreter, der den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache „mit Notwendigkeit der ästhetischen Funktion der Sprache entgegen[laufen] und [...] selber eine ästhetische Dimension“ (1988: 236) ausbilden sah. Dass Weinrich diese bemerkenswerte Ansicht nicht zu einem umfassenden und eigenständigen Ansatz für die Arbeit mit Literatur im Rahmen von DaF weiterentwickelt hat, führe ich darauf zurück, dass er bei allem Enthusiasmus für die „Literatur im Fremdsprachenunterricht“ aus ihrer notwendigen Funktionalisierung im Rahmen von DaF den Schluss zog, dass das Setzen auf sie und ihre Literarizität nur vorübergehend möglich und gerechtfertigt sei; weil es dem Fremdsprachenunterricht im Kern darum gehe, Fremdheit aufzuheben und Verstehen

herzustellen (vgl. Weinrich 1988: 239), laufen für ihn letzten Endes die „Intentionen der Didaktik denen der Ästhetik zuwider“ (239). Weinrich benennt mit diesem Widerspruch ohne Zweifel das zentrale Problem eines jeden Versuchs, der Literatur (und damit der Literaturwissenschaft) einen Ort in Deutsch als Fremdsprache zuzuweisen. Der kulturelle und gesellschaftliche Wandel der letzten Jahre und Jahrzehnte – der über den Umweg der diesen Wandel reflektierenden Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktiken zu der doppelten Einsicht geführt hat, dass einerseits die vormalig vermeintlich klar gezeichnete Grenze zwischen dem sogenannten „Fremden“ und dem sogenannten „Eigenen“ unübersichtlich und problematisch geworden (vgl. Ackermann 2004), dass andererseits Fremdverstehen von einem selbstverständlich gegebenen Ziel zu einem immer wieder neu zu reflektierenden, nie zu Ende kommenden Prozess geworden ist (vgl. auch Hunfeld 2004: 402f.) – hat jedoch die Gültigkeit des Weinrich'schen Verdikts wenn nicht außer Kraft gesetzt, so doch im Kern erschüttert und damit Spielräume für eine Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach DaF geschaffen, die es zu nutzen gilt. Als Basis für diese Neuprofilierung, die an ältere Positionen anknüpfen kann, über diese aber auch deutlich hinausgehen muss, schlage ich meine beiden Thesen vor:

1. Literatur in Deutsch als Fremdsprache ist eine für Sprach- und Kulturlernzwecke funktionalisierte Literatur.
2. Ausgangs- und Bezugspunkt der Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten ist die Reflexion auf ihre Literarizität.

Bevor ich das mit diesen Thesen verknüpfte Konzept näher entfalte und begründe, möchte ich erläutern, was ich unter Literarizität verstehe.

## 2 *Literarizität als Suspension von Bedeutung und Referenz*

Nach der berühmten Definition von Jakobson ist Literarizität ein Merkmal, das an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten bzw. des Produzenten eines Textes gebunden ist: an die „Einstellung auf die Nachricht als solche, die Zentrierung auf die Nachricht um ihrer selbst willen“ (Jakobson 1972: 108; Herv.

<sup>1</sup> So enthält beispielsweise die Fernstudieneinheit „Lesen und Verstehen“ ein Kapitel zur „Ästhetische[n] Wahrnehmung“ (Ehlers 2004: 42). Ob Ehlers der spezifischen Literarizität der Literatur damit schon ausreichend Rechnung trägt, wäre allerdings noch zu diskutieren. Dass in der alltäglichen DaF-Unterrichtspraxis Literarizität so gut wie keine Rolle spielt, betont Honnef-Becker (vgl. 1993: 439).



i. Orig.)<sup>1</sup> Die Nachricht – das sprachliche Zeichen: das Wort bzw. den Text – in diesem „poetischen“ Sinne zu fokussieren, heißt nach Jakobson, die Aufmerksamkeit von den Äquivalenzen bei der Auswahl der Worte weg- und auf Äquivalenzen bei der Verkettung der Worte hinzulenken. In der Formulierung von Eagleton (1997: 77): „Wir reihen Wörter aneinander, die semantisch, rhythmisch, phonetisch oder auf eine andere Weise äquivalent sind.“ Jakobson selbst illustriert seine These mit dem folgenden (Alltags-)Beispiel:

A girl used to talk about ‘the horrible Harry.’  
 ‘Why horrible?’ ‘Because I hate him.’ ‘But why  
 not *dreadful, terrible, frightful, disgusting?*’ ‘I  
 don’t know why, but *horrible* fits him better.’  
 Without realizing it, she clung to the poetic device  
 of paronomasia. (Jakobson 1966: 357)

An diesem Beispiel zeigt sich bereits der zentrale Effekt poetischer Sprachverwendung: Durch sie lockert sich, indem sie ein sachfremdes Kriterium für die Konstruktion von Wortfolgen einführt, die vermeintlich enge Verbindung von Ausdruck und Bedeutung bzw. Referenz (vgl. Frank 1984b: 598).

Wie sich die Literatur diesen Effekt zunutze macht, zeigt beispielhaft das folgende Goethe-Gedicht „Ein Gleiches“; es illustriert dabei insbesondere die zitierte Auffassung Eagletons, dass die Äquivalenzbeziehungen nicht auf die lautliche Ebene beschränkt sein müssen, sondern alle möglichen Aspekte des Zeichens erfassen (können):

Über allen Gipfeln  
 Ist Ruh;  
 In allen Wipfeln  
 Spürest Du  
 Kaum einen Hauch;  
 Die Vögelein schweigen im Walde.  
 Warte nur! Balde  
 Ruhest du auch.  
 (Goethe 1998: 65)

In diesem Gedicht konstituieren die Wörter „Gipfel“, „Wipfel“, „Vögelein“ und „du“ eine semantische Äquivalenzreihe durch ihre Zugehörigkeit zu einem Kontinuum, das von der unbelebten Natur über die Flora und die Fauna zum Menschen reicht und so eine Aufwärtsbewegung inszeniert, die man als Ausdruck des geläufigen Selbstbewusstseins des humanen Subjekts lesen könnte, Krone der Schöpfung zu sein. Die Pointe des Textes ergibt sich daraus, dass mit dieser Äquivalenzreihe eine zweite kontrastiert, die auf der Lokalisierung der ge-

nannten Gegenstände im Raum basiert und die – in der Wirklichkeit wie auf dem Papier (denn sie bildet sich in der graphischen Anordnung der Worte ab) – eine Bewegung von oben nach unten vollzieht: vom Gebirge über die Baumkronen zum Vogel und schließlich zum Menschen. Diese Bewegung gewinnt vor dem Hintergrund der ersten Äquivalenzreihe bzw. im Kontrast zu ihr selbst Bedeutung: Zusammen mit dem „Balde ruhest du auch“, das die fundamentale Gemeinsamkeit alles Seienden betont („auch“), stellt sie das zuvor implizit postulierte humane Selbstbewusstsein des Menschen wieder in Frage, inszeniert sie die Demütigung dieses Selbstbewusstseins, allerdings ebenfalls, ohne diesen Widerruf ausdrücklich zu machen. In dieser Erschütterung und partiellen Auflösung der vermeintlich festgefügteten vertikalen Struktur des sprachlichen Zeichens durch sein Einlassen in horizontal organisierte Geflechte – Texte – (also – wie der Poststrukturalismus sagt – durch die Trennung des Zeichens von sich selbst; vgl. Frank 1984a: 95ff.; Eagleton 1997: 111), wodurch vielschichtige, bisweilen widersprüchliche, im Extremfall sogar „unsagbare“, also unentscheidbare Bedeutungen erzeugt werden – manifestiert sich Literarizität.<sup>2</sup> Derrida bezeichnet sie in einer intrikaten Formulierung als „suspended relation to meaning and reference“.<sup>3</sup> „Suspended“ bedeutet dabei gerade nicht, dass Literatur Referenzialität, Bedeutung und pragmatische Wirkung der Sprache außer Kraft, wohl aber, dass sie sie gleichsam in Anführungszeichen setzt. Paul Valéry nennt Literatur in diesem Sinne ein

<sup>1</sup> „The set (= Einstellung – M. D.) toward the message as such, focus on the message for its own sake, is the poetic function of language.“ (Jakobson 1966: 356; Herv. i. Orig.) Jakobson benutzt den Begriff „Poetizität“, ich ziehe den Begriff „Literarizität“ vor, um deutlich zu machen, dass es mir nicht um „Dichtung“ im engeren, sondern um „Literatur“ im weiteren Sinne geht (vgl. dazu auch Peer 2003: 111). Zur Kritik an Jakobson vgl. Weinrich (1988: 236) und Begemann (1991: 16ff.). Mit der Rede von der „Einstellung“ ist m. E. bereits impliziert, dass Literarizität kein textinhärentes Merkmal ist, sondern von der Rezeption abhängt.

<sup>2</sup> „Wenn wir die Bedeutung von Zeichen als das Sagbare definieren, so können wir ihre spezifische – von keinem Bezeichnungssystem der Welt ersetzbare – Poetizität das Unsagbare nennen“ (Frank 1984b: 594f.).

<sup>3</sup> „There is no literature without a suspended relation to meaning and reference. Suspended means suspense, but also dependence, condition, conditionality.“ (Derrida 1992: 48)



„Zaudern zwischen Klang und Sinn“ (zit. nach Jakobson 1972: 122).<sup>1</sup> Ihr werden in letzter Konsequenz alle sprachlichen Funktionen, alle semantischen Ebenen zum „Spielmaterial“ (Jahraus 2004: 102).

### 3 *Implikationen, Konsequenzen und Perspektiven einer Umstellung auf Literarizitätsreflexion in DaF*

Dafür, den Umgang mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache von einer Reflexion auf eine so verstandene Literarizität her zu konzipieren, lässt sich ein ganzes Bündel von Gründen anführen. So würde eine solche Umstellung endlich der Tatsache angemessen Rechnung tragen, dass die besondere Eignung von literarischen Texten speziell für den Anfängerunterricht einzig und allein ihrer Literarizität geschuldet ist: Es ist der von Jahraus hervorgehobene Spiel- und zugleich Rätselcharakter der Literatur, wie er bei lautmalerschen Gedichten, bei Unsinn- und bei konkreter Poesie oder auch bei einfachen Liedern besonders prominent hervortritt, der sie für Lerner insbesondere auf Anfängerniveau attraktiv macht; denn diese Texte müssen oder können gar nicht in der gleichen referenziellen Weise verstanden werden wie ein Ausschnitt aus der Zeitung; zugleich laden sie zu einer sinnlichen, das Sprachmaterial genießenden Begegnung mit der (fremden) Sprache ein. Das, was für diese Effekte verantwortlich ist

– die partielle Suspendierung der referenziellen Funktion und die Verweisung des Lesers auf die horizontale Verwebung des Textmaterials –, lässt sich auch als die Voraussetzung der bereits vielfach konstatierten besonderen Lesbarkeit von Literatur identifizieren, die zu ihrer spezifischen Unlesbarkeit – ihrer prinzipiellen Un(aus)deutbarkeit – nur vordergründig im Widerspruch steht, denn beides verdankt sich ihrer Literarizität. Indem literarische Texte ihre Kontexte bis zu einem gewissen Grade selbst mitbringen (insofern sie nicht auf Wirklichkeit, sondern auf sich selbst bzw. – durch Zitate, intertextuelle Verweise, Gattungszugehörigkeiten usw. – auf andere Zeichen verweisen) oder – anders formuliert – ihre Kontexte vom Leser selbst erzeugen lassen (vgl. Bredella 1996: 141ff.; Krusche 1989: 6), erleichtern sie ihm auf einer grundsätzlichen Ebene die Orientierung und das Verständnis, die bei einem sprachlich vergleichbar komplizierten Zeitungstext längst blockiert worden wären (vgl. auch Krusche 1989: 6; Belke 2007). Voraussetzung ist allerdings, dass sich Leser und Leserin auf Literatur und ihre Verfahrensweisen – also ihre Literarizität – grundsätzlich verstehen und sich auf sie einzulassen bereit sind. Und darum muss wiederum wissen, wer mit Literatur im Sprachunterricht erfolgreich arbeiten möchte.

Literarizität ist aber nicht nur unverzichtbare Basiskategorie jeder Arbeit mit literarischen Texten im Sprachlernkontexten. Genauso zentral ist sie für den Umgang mit Literatur aus landeskundlicher Perspektive. Allzu oft – ich verweise auf die in Anm. 1 S. 23 erwähnte Kritik von Honnef-Becker – werden literarische Texte für landeskundliche Zwecke funktionalisiert ohne ausreichende Berücksichtigung ihrer konstitutiven Literarizität.<sup>2</sup> Hier bedarf es dringend einer Umorientierung. Anregungen dazu könnten aus den Kulturwissenschaften kommen, in denen der Stellenwert von Literarizität schon länger diskutiert wird (vgl. etwa Bachmann-Medick 2004b: 317ff.). Nicht zufällig beginnt sich dort allmählich die Auffassung durchzusetzen, dass das „Projekt Kulturwissenschaft“ auf die spezifisch „philologische Kompetenz“ (Bachmann-Medick 2004: 328) dringend angewiesen ist: „Sie könnte nutzbar gemacht werden, um zu erkennen, wie kulturelle Bedeutungen mit Textualität verknüpft sind, d. h. mit Fiktionalität, mit wirkungsästhetischen und rhetori-

<sup>1</sup> Im englischen Original heißt es: „hesitation between the sound and the sense“ (Jakobson 1966: 367). Das „Warte nur! Balde“ im Goethe'schen Text könnte man als selbstreflexive Inszenierung dieser „suspended relation“ lesen: Der Text als Sprachgebilde („Hauch“) kann die Grenze zu der von ihm selbst angekündigten Ruhe nie überschreiten, ohne sich selbst auszulöschen; er bildet damit performativ den Widerspruch – die Unruhe der sich nie endgültig einstellenden Bedeutung – ab, den man vielleicht als seinen – ebenso anthropologischen wie poetologischen – Gegenstand identifizieren könnte. In diesem Zusammenhang ist von Interesse, dass die Forschung lange Zeit in der Darstellung und Herstellung von Ruhe Thema und Ziel des Gedichts sah (vgl. Martyn 1992: 673).

<sup>2</sup> Insbesondere die Fernstudieneinheit „Landeskunde und Literaturdidaktik“ (Bischof/Kessling/Krechel 1999) kann hier als Negativbeispiel dienen. Die Widersprüche und Unklarheiten, auf die Altmayer (2001) in seiner Rezension hingewiesen hat, lassen sich samt und sonders darauf zurückführen, dass es dem Werk an einer konsequenten Reflexion auf die Literarizität von Literatur mangelt.

schen Strategien sowie mit kreativen sprachlich-ästhetischen Brechungen in literarischen Texten“ (328), wie also diese Bedeutungen durch Literarizität immer auch subvertiert und ins Zwielflicht gerückt werden. Sich dessen bewusst zu sein, kann kulturwissenschaftliche Lektüre möglicherweise davor bewahren, ihren literarischen Gegenständen – in der Überzeugung, sie aus sicherer Distanz und von einem vermeintlich festen Standort aus zu analysieren – auf den Leim zu gehen und ihrer Bodenlosigkeit zum Opfer zu fallen.<sup>1</sup> Ein klares Bewusstsein für die prinzipielle Unausrechenbarkeit, d. h. für die Literarizität literarischer Texte,<sup>2</sup> schließt kulturwissenschaftlich interessierte Zugriffe auf sie dabei gerade nicht aus, wie etwa die Untersuchung der literarischen Kriegsdarstellung in Grimms' Hausens „Simplicissimus“ zeigt, die Merzhäuser kürzlich vorgelegt hat: Sie führt aus, dass die historisch neue, „unsagbare“ Erfahrung des modernen Krieges, die in anderen, nichtliterarischen Diskursen der Epoche (noch) nicht angemessen zur Sprache kommen konnte, im und durch den literarischen Text erstmals artikulierbar wurde.<sup>3</sup>

Mit dem Hinweis auf die Unausrechenbarkeit des literarischen Textes ist eine wichtige Implikation des hier entwickelten Vorschlags ins Spiel gebracht: die Kritik an den überkommenen Deutungskonzepten. Ein auf Literarizität fokussierter Umgang mit Literatur im Rahmen von DaF schließt die Verabschiedung von der Fixierung auf traditionell-hermeneutische und die Öffnung für avanciertere neohermeneutische bzw. poststrukturalistische Interpretations- oder – besser – Lektürekonzepte ein. Lesen geht eben nicht in Verstehen auf, wie es uns die Vertreter der für DaF bislang hauptsächlich maßgeblichen, in der Hermeneutik wurzelnden Rezeptionsästhetik haben glauben machen wollen,<sup>4</sup> sondern prozessiert immer auch etwas, was sich dem Verstehen entzieht oder es sogar in Frage stellt (vgl. dazu Frank 1984b: 587);<sup>5</sup> dafür stehen Begriffe wie „Unlesbarkeit“ (vgl. Martyn 1992: 671), „Unsagbarkeit“ und „Unentscheidbarkeit“ (vgl. Frank 1984a: 565), die wiederum Effekte von Literarizität bezeichnen (vgl. das Zitat von Frank in Anm. 2 S. 24). Mit einer Öffnung für differenziertere Verstehens- bzw. Lektürekonzepte würde DaF nicht nur diesen Phänomenen endlich Rechnung tragen, es würde vor allem auch die Lerner mit Instru-

menten ausstatten, die dem Komplexitätsniveau unserer multikulturellen Realität angemessen sind. Solche Verstehens- und Lektüre-

<sup>1</sup> Wie die Rezeption auf literarische Texte und deren Strategien hereinfließen kann, führt exemplarisch Martyn (1992) an dem oben besprochenen Goethe-Gedicht vor. Ich selbst (Dobstadt 2004) habe versucht, die ambiguerenden Effekte literarischen Schreibens an Texten des österreichischen Autors Erich Hackl nachzuweisen, der aufgrund seiner Interessen und Themen zum Repräsentanten einer Literatur der Vergegenwärtigung von Vergangenheit erklärt worden ist, über deren Literarizität man sich folglich keine Gedanken machen muss.

<sup>2</sup> Dieser Aspekt wird m. E. auch von den Gießener Vertretern des Konzepts eines Fremdverstehens mit literarischen Texten noch deutlich unterschätzt; abgesehen davon gehört ihr Konzept – vgl. etwa Nünning (2001) und Bredella (2002) – zum Elaboriertesten, was derzeit auf dem Markt ist.

<sup>3</sup> Vgl. Merzhäuser (2002: 96). Ihren zentralen Ansatz- und Bezugspunkt hat eine kulturwissenschaftlich verfahrenende Literaturwissenschaft indes in der vieldeutigen Metapher von der „Kultur als Text“. Zu den „Grenzen und Herausforderungen“ (Bachmann-Medick 2004b: 298) dieser „Leitmetapher“ (302) vgl. dort.

<sup>4</sup> Der Titel der an der Rezeptionsästhetik orientierten Fernstudieneinheit von Ehlers (2004) ist in diesem Sinne Programm, bei aller Differenzierung im Einzelnen, durch die sie der Mehrdeutigkeit von literarischen Texten Rechnung zu tragen versucht. Mit Blick auf Ehlers (1998) wäre hinzuzufügen: Literarisches Lesen geht auch nicht im „Beherrschen eines narrativen Codes“ (13) auf. Wenn sie schreibt: „Die Zuordnung von Bedeutungen (Signifikanten) erfolgt auf der Basis von gesellschaftlichen Konventionen, die innerhalb einer Kultur und zu einem bestimmten Zeitpunkt gelten“ (210), dann ist dies zwar nicht falsch, aber doch insofern verkürzt, als dabei u. a. unberücksichtigt bleibt, dass literarische Texte mit Deutungskonventionen nicht bruchlos harmonieren, sondern diese nicht selten subvertieren und zur Disposition stellen. Die Begriffe des „narrativen“ und des „kulturellen Codes“ erweisen sich vor diesem Hintergrund als unzureichend, ja als irreführend.

<sup>5</sup> Das markiert auch – grob gesagt – die Differenz zwischen der – hermeneutischen – Rezeptionsästhetik und dem – antihermeneutischen – Poststrukturalismus: Während Letzterer davon ausgeht, dass die Mehrdeutigkeit des Textes in seiner prozessual verfassten, vom unabschließbaren Bedeutungsaufschub geprägten Textualität begründet liegt, erklärt Erstere – als Spielart „jener liberalen Hermeneutik, die die Vieldeutigkeit von Texten anerkennt“ (Frank 1984b: 587) – die Mehrdeutigkeit zu einem Effekt des je individuellen Zusammenspiels von Textstruktur und Leser, der dem „Appell“ des Textes folgt und die vom Text angebotenen Unbestimmtheitsstellen auf seine Weise füllt, dabei aber vom Text in pädagogischer Absicht raffiniert „konditioniert“ (Iser 1988: 248) wird; Iser spricht denn auch in einer verräterischen Formulierung von der „Leserlenkung“ (240). Letztlich ist die von Iser so emphatisch beschworene Freiheit der Rezeption Schein. Vgl. auch die kritischen Einschätzungen der Rezeptionsästhetik als eines letztlich sinnabschließenden Verfahrens der Bedeutungszuweisung bei Müller-Peisert (2006: 21) und Culler (1988: 39).

konzepte lassen sich nämlich als Teil jener spezifischen „symbolic competence“ begreifen, die nach Kramsch zur Bewältigung dieser Realität benötigt wird;<sup>1</sup> und es ist daher nur konsequent und keineswegs zufällig, dass sich ihr zufolge diese „symbolic competence“ am ehesten in der Auseinandersetzung mit Literatur entwickeln lässt (vgl. Kramsch 2006: 251).

Die Gründe, die für eine Neuorientierung des Umgangs mit Literatur in DaF und für eine mit dieser Neuorientierung korrespondierende Neuaufstellung des Arbeitsbereichs Literatur in DaF im skizzierten Sinne sprechen, sind damit jedoch noch nicht erschöpft. Mein Vorschlag reflektiert auch und nicht zuletzt auf die Anforderungen, die in bestimmten Arbeitskontexten an die DaF-Absolventen gestellt werden. So erleichtert das Wissen um und die Erfahrung mit Literarizität die Auseinandersetzung mit genuin literaturwissenschaftlichen Diskursen, die DaF-Absolventen zwar nicht alle überschauen müssen, in denen sie sich aber im Falle des Falles zurechtfinden können sollten, weil sie in ihrer beruflichen Praxis etwa auf DAAD-Lektoraten unweigerlich mit solchen Diskursen in Berührung kommen werden. Gerade mit Blick auf die berufliche Perspektive einer Auslandstätigkeit – sei es als Sprachassistent/in, sei es als Lektor/in, die nach meiner Beobachtung für DaF-Absolventen immer selbstverständlicher wird – erweist sich der Erwerb von Literarizitäts-Kompetenz als schlicht unverzichtbar. Sich darauf im Rahmen eines DaF-Studiums zu konzentrieren, wird auch dadurch nahegelegt, dass einerseits die Beschäftigung mit Literatur und Literaturwissenschaft in einem solchen Studium prinzipiell nicht den Umfang der Beschäftigung mit Literatur in einem Philologie-Studium wie der Germanistik erreichen kann; und dass andererseits bei DaF-Studierenden ein Grundverständnis von literarischer Textualität noch weniger vorausgesetzt werden kann als bei Philologie-Studierenden, die sich doch immerhin ganz bewusst für den literarischen

Text als Studiengegenstand entschieden haben. Das soll nun aber wiederum nicht bedeuten, genuin literaturwissenschaftliche Themen (wie etwa die vielschichtige Beziehung zwischen Literatur und Kultur/Gesellschaft) und literaturdidaktische Themen (wie beispielsweise die Kanonproblematik) aus dem DaF-Studium gänzlich herauszuhalten und sich ausschließlich auf den Aufbau von Literarizitäts-Kompetenz zu beschränken. Das Gegenteil ist richtig: Diese Kompetenz wird, wenn sie einmal erworben ist, die an jedem DaF-Institut individuell zu konfigurierende Integration weitergehender literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Inhalte in die jeweiligen Curricula und Studienprofile ganz erheblich erleichtern; wo aber solche Ergänzungen aus welchen Gründen auch immer nicht möglich sind, wird sie den Studierenden wenigstens das Notwendige an Kenntnissen und Fähigkeiten sichern, das sie für den Umgang mit literarischen Texten in den unterschiedlichsten beruflichen Umgebungen brauchen.

Aber nicht nur die Studierenden, auch das Fach Deutsch als Fremdsprache selbst würde davon profitieren, wenn die Beschäftigung mit Literatur im Rahmen von DaF in Zukunft in der Beschäftigung mit Literarizität ihren zentralen Bezugspunkt hätte. Denn auf diese Weise würde der instrumentelle, auf Referenz und Bedeutung fixierte Sprachbegriff in Frage gestellt, den das Fach von seiner Aufgabenstellung her gleichsam gezwungen ist immer wieder neu zu privilegieren. Auf die Kritik eben dieses Sprachverständnisses aus der Perspektive von Literarizität zielt die folgende – nicht zufällig selbst literarische – Reflexion von Novalis (1978: 438): „Gerade das Eigenenthümliche der Sprache, daß sie sich bloß um sich selbst bekümmert, weiß keiner. Darum ist sie ein so wunderbares und fruchtbares Geheimniß, – daß wenn einer bloß spricht, um zu sprechen, er gerade die herrlichsten, originellsten Wahrheiten ausspricht. Will er aber von etwas Bestimmten sprechen, so läßt ihn die launige Sprache das lächerlichste und verkehrteste Zeug sagen.“

Es ist eine frühromantische, dann vom Poststrukturalismus wieder aufgegriffene Idee, dass Sprache im Kern literarisch funktioniert, weil – in Umkehrung dessen, was man geläufigerweise annimmt – die poetische Funktion der Sprache ihre – verdrängte – Grundfunk-

<sup>1</sup> „We could call the competence that collegiate students need nowadays a symbolic competence. Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today.“ (Kramsch 2006: 251)

tion ist (vgl. Frank 1984b: 601; Bossinade 2000: XII). Ein Wegbereiter solcher – „zu Unrecht als schwärmerisch verlachten“ (Frank 1984b: 601) – Positionen war übrigens kein Geringerer als der Namensgeber des Herder-Institutes selber, der 1767 in seinen Fragmenten „Über die neuere deutsche Literatur“ dem heutigen prosaischen Sprechen historisch eine „poetische Periode“ (Herder 1982: 15) vorausgehen ließ. Jahraus (2004: 104) bringt diese Überlegungen folgendermaßen auf den Punkt: „Was Sprache überhaupt ist, kann man daher an der Sprache der Literatur feststellen.“<sup>1</sup> Eine solche Auffassung sollte das Fach Deutsch als Fremdsprache umso aufmerksamer zur Kenntnis nehmen, als der oben skizzierte Ansatz von Kramersch, den Fremdsprachenunterricht auf die Entwicklung einer erweiterten „symbolic competence“ auszurichten, auf eben diesem literarisch aufgeklärten Sprachverständnis aufsetzt: „Through literature, they [the learners] can learn the full meaning making potential of language.“ (Kramersch 2006: 251) Diese auf die Überprüfung und Revision des kurrenten Sprachverständnisses zielenden Überlegungen liefern damit zusätzliche und – wie ich meine – gewichtige Argumente für den hier vorgeschlagenen Ansatz, den Umgang mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache konsequent von der Reflexion auf Literarizität her zu konzipieren. Ein solcher Umgang würde das Fach daran erinnern, dass es seine Aufgaben – Nicht-Muttersprachlern Handeln auf Deutsch und Verstehen von deutschsprachigen Texten zu ermöglichen – nur dann erfüllen kann, wenn es die literarische Dimension von Sprache nicht aus den Augen verliert. Dies ist freilich weder als Plädoyer für eine Literarisierung des Faches noch als Versuch zu verstehen, die Literatur gleichsam durch die Hintertür doch noch als seinen zentralen Gegenstand oder als sein zentrales Medium zu etablieren. Die von Weinrich eingangs konstatierte Spannung zwischen Ästhetik und Didaktik bleibt nicht nur erhal-

ten, sie wird schlussendlich immer zugunsten der Didaktik aufgelöst werden müssen; und dies gilt selbst dann, wenn es sich als im Sinne der Didaktik erweisen sollte, der Ästhetik breiteren Raum als bisher einzuräumen. Diejenigen, die die Perspektive der Literaturwissenschaft in DaF vertreten, muss diese Einsicht aber nicht betrüben, im Gegenteil: Es spricht viel dafür, dass die Literatur ihre Fähigkeit zur Subversion gerade aufgrund dieser konstitutiven Randständigkeit umso wirkungsvoller ausspielen kann. Nicht, indem sie das alltägliche, unreflektierte, nichtliterarische, instrumentelle Sprachverständnis explizit in Frage stellt – das wird im „normalen“ Sprachunterricht weder immer möglich noch auch wünschenswert sein –, sondern indem sie es punktuell immer wieder unterminiert, um auf diese Weise die Lerner auf jenes vielschichtigeren Verständnis von Sprache hinzulenken, über das zu verfügen – es ist nicht schwer, das vorauszusagen – in einer sich weiter globalisierenden und „hybridisierenden“ Welt von immer größerer Bedeutung sein wird. Die Literatur in diesem Sinne für DaF fruchtbar zu machen, ihr Potenzial in diesem Sinne nicht nur für den DaF-Unterricht im engeren Sinne, sondern für das Fach insgesamt zu entfalten, wird in Zukunft eine der zentralen Aufgaben des Arbeitsbereiches Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache sein.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> So auch Frank (1984a): „Diese Eigenschaft jedes Sprechens, im Gebrauch [...] von Termen deren Sinn unabsehbar zu verschieben, tritt in der poetisch bearbeiteten Sprache als solche in den Blick.“ (545) „Offenbar demonstriert die semantische Unausdeutbarkeit von Kunstwerken im Extrem einen Charakter, der jedem – auch dem Alltagssprachlichen – Sprechen eigentümlich ist: die Nichtreduzierbarkeit auf die Grammatik und auf den Standard des sogenannten normalen Wortgebrauchs.“ (562)

<sup>2</sup> Ein Abschn. 4, in dem das Konzept an dem Lied „Me gustas tú“ des hispano-französischen Liedermachers Manu Chao exemplarisch durchgespielt wird, entfällt aus Platzgründen.

## Literatur

Ackermann, Andreas (2004): Das Eigene und das Fremde. Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers. In: F. Jaeger/J. Rüsen (Hg.), Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Bd. 3. Stuttgart u. a., 140–154.  
Altmayer, Claus (1997): Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdspra-

che? Ein Beitrag zur Strukturdebatte. In: DaF 4, 198–203.

Altmayer, Claus (2001): Landeskunde mit literarischen Texten. Zu einer neuen Fernstudieneinheit. In: DaF 2, 104–109.

Bachmann-Medick, Doris (Hg.) (2004): Kultur als Text. Tübingen.



- Bachmann-Medick, Doris (2004a): Einleitung. Literaturwissenschaft in kulturwissenschaftlicher Absicht. In: D. Bachmann-Medick (Hg.), 7–64.
- Bachmann-Medick, Doris (2004b): Textualität in den Kultur- und Literaturwissenschaften. Grenzen und Herausforderungen. In: D. Bachmann-Medick (Hg.), 298–338.
- Begemann, Petra (1991): Poetizität und Bedeutungskonstitution. Hamburg.
- Belke, Gerlind (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Baltmannsweiler.
- Bischof, Monika u. a. (1999): Landeskunde und Literaturdidaktik. Berlin u. a.
- Bogner, Andrea/Wierlacher, Alois (Hg.) (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart u. a.
- Bossinade, Johanna (2000): Poststrukturalistische Literaturtheorie. Stuttgart u. a.
- Bredella, Lothar (1996): Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens. In: W. Börner/K. Vogel (Hg.), Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren. Tübingen, 127–151.
- Bredella, Lothar (2002): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: L. Bredella, Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen, 306–330.
- Culler, Jonathan (1988): Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. Reinbek bei Hamburg.
- Derrida, Jacques (1992): Acts of Literature. New York u. a.
- Dobstadt, Michael (2008): Literatur und/oder Geschichte. Zum Schreiben Erich Hackls. In: J. García Adán u. a. (Hg.), Germanistik und Deutschunterricht in Spanien. Kulturwissenschaft – Literatur – Übersetzung. Madrid, 55–67.
- Eagleton, Terry (1997): Einführung in die Literaturtheorie. Stuttgart.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen.
- Ehlers, Swantje (2004): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Berlin.
- Frank, Manfred (1984a): Was ist Neostukturalismus? Frankfurt a. M.
- Frank, Manfred (1984b): Vom unausdeutbaren zum undeutbaren Text. Zwei Vorlesungen zum Verhältnis von Hermeneutik und Poetik bei Derrida. In: M. Frank (1984a), 573–607.
- Frank, Manfred (1989): Textauslegung. In: D. Harth/P. Gebhardt (Hg.), Erkenntnis der Literatur. Theorien, Konzepte, Methoden der Literaturwissenschaft. Stuttgart, 123–160.
- Goethe, Johann Wolfgang (1998): Ein Gleiches. In: K. Eibl (Hg.), Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800–1832. Frankfurt a. M., 65.
- Götze, Lutz/Suchsland, Peter (1996): Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. In: DaF 2, 67–72.
- Grub, Frank Thomas (2003): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. In: C. Alt-mayer/R. Forster (Hg.), Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen. Frankfurt a. M. u. a., 135–156.
- Helbig, Gerhard u. a. (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin/New York.
- Herder, Johann Gottfried (1982): Über die neuere deutsche Literatur. Fragmente. In: Nationale Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar (Hg.), Herders Werke in fünf Bänden. Bd. 2. Berlin u. a., 5–68.
- Honnef-Becker, Irmgard (1993): Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen läßt. Bemerkungen zum Umgang mit literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 4, 437–448.
- Hunfeld, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur, Hermeneutisches Lehren und Lernen. Meran/Klagenfurt.
- Ickler, Theodor (1994): Deutsch als Fremdsprache. Eine Abgrenzung. In: G. Henrici/U. Koreik (Hg.), Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, 279–299.
- Iser, Wolfgang (1988 [1975]): Die Appellstruktur der Texte. In: R. Warning (Hg.), Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München, 228–252.
- Jahraus, Oliver (2004): Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft. Tübingen u. a.
- Jakobson, Roman (1966): Closing statement: linguistics and poetics. In: Th. A. Sebeok (Hg.), Style in language. Cambridge, MA, 350–377.
- Jakobson, Roman (1972): Linguistik und Poetik. In: J. Ihwe (Hg.), Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Bd. 1. Frankfurt a. M., 99–135.
- Korte, Hermann/Bogdal, Klaus-Michael (Hg.) (2006): Grundzüge der Literaturdidaktik. München.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: Modern Language Journal 90, 249–252.
- Krusche, Dietrich (1989): Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil II: Erläuterungen und Materialien. Unter Mitarbeit von Stephanie Heckner. 3. Aufl. Bonn.



- Martyn, David (1992): Dekonstruktion. In: H. Brackert/J. Stückrath (Hg.), Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, 664-677.
- Merzhäuser, Andreas (2002): Satyrische Selbstbehauptung. Innovation und Tradition in Grimmelshausens „Abentheurlichem Simplicissimus Teutsch“. Göttingen.
- Müller-Peisert, Gabriele (2006): Zum Verstehen fremdkultureller Literatur. Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland und China. Kassel.
- Novalis (1978): Monolog. In: H.-J. Mähl (Hg.), Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs. Bd. 2. München, 438-439.
- Nünning, Ansgar (2001): Fremdverstehen durch literarische Texte. Von der Theorie zur Praxis. In: FU Englisch 5, 4-9.
- van Peer, Willi (2003): Poetizität. In: J.-D. Müller (Hg.), Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Bd. III. Berlin u. a., 111-113.
- Stierle, Karlheinz (1996): Literaturwissenschaft. In: U. Ricklefs (Hg.), Fischer Lexikon Literatur. Frankfurt a. M., 1156-1185.
- Weinrich, Harald (1988): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: H. Weinrich, Wege der Sprachkultur. München, 221-245.
- Wierlacher, Alois (1980): Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: A. Wierlacher (Hg.), Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Bd. 1. München, 147-165.
- Wierlacher, Alois (1992): Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik. O. O.
- Wierlacher, Alois (2003a): Vorwort. In: A. Bogner / A. Wierlacher (Hg.), IX-XII.
- Wierlacher, Alois (2003b): Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. In: A. Bogner / A. Wierlacher (Hg.), 1-45.



**interDaF**  
Deutsch lernen in Leipzig

## Internationale Sprachintensivkurse 2009

### Niveaustufen A1 bis C1

**Deutsch lernen:** intensiver Sprachunterricht für Anfänger und Fortgeschrittene (Wortschatz- und Grammatikarbeit, Training des Hör- und Leseverstehens, Training der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit)

**Prüfungsvorbereitung:** B1-Prüfung (Grundstufenprüfung); C1-Prüfung (Mittelstufenprüfung), Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang, TestDaF)

**Deutschland kennenlernen:** Informationen zur Landeskunde, eine Ganztagesexkursion

**Nachmittagsangebote:** Phonetikunterricht; Hausaufgabenbetreuung

**Organisation:** kleine Gruppen; Unterrichtszeit: Montag bis Freitag vormittags, 25 bis 30 Wochenstunden; Lehrmaterial im Kurspreis enthalten; Betreuung durch die Mitarbeiter des Kursbüros

#### ANFÄNGER

**Niveaustufe A1 bis B1; 450 Stunden Unterricht; 2220 €**

09.03.2009 – 04.07.2009 · 04.05.2009 – 26.08.2009

06.07.2009 – 23.10.2009

**Abschluss:** B1-Prüfung (Grundstufenprüfung)

#### FORTGESCHRITTENE I

**Niveaustufe B2/C1; 430 Stunden Unterricht; 2120 €**

09.03.2009 – 10.07.2009 (Ziel: MSP/DSH)

14.05.2009 – 25.09.2009 (Ziel: MSP/DSH)

20.07.2009 – 09.11.2009 (Ziel: TestDaF)

**Abschluss:** C1-Prüfung (Mittelstufenprüfung, TestDaF, DSH)

**interDaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig**

Internet: [www.uni-leipzig.de/interdaf](http://www.uni-leipzig.de/interdaf)

E-Mail: [isk.deutsch@uni-leipzig.de](mailto:isk.deutsch@uni-leipzig.de)

## Mnemotechnische Methoden im DaF-Erwerb Eine experimentelle Studie zur Genuszuweisung

### 1 Einleitung

Ein nicht nur im spanischsprachigen Raum häufig angeführtes Argument zur Verdeutlichung des hohen Schwierigkeitsgrades der deutschen Sprache betrifft das Genus. Durch seine große Genusvielfalt (drei Genera!) sei, so heißt es, das Deutsche viel komplizierter als andere Sprachen. Tatsächlich hat sich gezeigt, dass der Erwerb der Genuszuordnungen der Nomen im DaF-Lernprozess häufig mit Schwierigkeiten verbunden ist, was wohl insbesondere auf die zumindest im DaF-Kontext eher geringe Relevanz der morphophonologischen Genushinweise im Deutschen zurückzuführen ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es sich um ein unüberwindbares Hindernis im Lernprozess handeln muss.

Das Thema des Genuserwerbs hat in der wissenschaftlichen Debatte u. a. deshalb großes Interesse geweckt, weil die diesbezüglichen Meinungen der Autoren weit auseinander liegen. Während manche davon ausgehen, dass dem Problem eine zu große Bedeutung beigemessen werde, sehen andere in einem zuverlässigen Genuswissen eine grundlegende Voraussetzung nicht nur für den korrekten Sprachgebrauch (nahezu jede zielsprachenkonforme sprachliche Äußerung gründet auf Artikel-, Pronominal- oder Adjektivkongruenz), sondern auch – und vor allem – eine nicht zu unterschätzende Hilfe für den lexikalischen (mental)en Zugriff auf das Zielnomen und damit allgemein für den Sprachverarbeitungsprozess (vgl. Menzel 2003: 233).

Eine intensive Auseinandersetzung mit der Genuszuordnung (der Aufteilung der Nomen auf die drei Genusklassen) und der Genuszuweisung (dem Erkennen und der Anwendung der Genuszuordnung durch DaF-Lerner) erfolgt insbesondere bei Wegener (vgl. 1995a; 1995b) und Menzel (vgl. 2001; 2003; Menzel/Tamaoka 1995). Letztere ist im Rahmen ihrer experimentellen Untersuchung mit japanischen DaF-Lernern u. a. zu dem Schluss gekommen, dass sich im Lernprozess schon früh ein lernerinternes Genuszuweisungssystem

entwickelt. Dabei scheint „das Kriterium für die Genuszuweisung weniger die Kategorialität der einzelnen Regularitäten als vielmehr deren Vorkommensfrequenz zu sein“ (Menzel 2003: 235). Zu erwähnen sind ferner die empirischen Studien von Fischer (vgl. 2005) und Chan (vgl. 2005), die sich mit der Genuszuordnung und -zuweisung am Beispiel von Anglizismen beschäftigen. Thomoglou (vgl. 2007) analysiert am Beispiel griechischer DaF-Lerner den Einfluss der muttersprachlichen Genuszuordnung auf den Genuserwerb im Deutschen. Auch Marouani (vgl. 2006) beschäftigt sich in ihrer Studie zur Nominalflexion im DaF-Lernprozess arabischsprachiger Kinder ausführlich mit dem Genus.

Weitgehende Einigung scheint darüber zu bestehen, dass sich für die deutsche Sprache nur in beschränktem Maße allgemeingültige Aussagen zur Genuszuordnung machen lassen. Zwar gibt es im Deutschen, wie bei anderen Sprachen, eine Reihe formaler und semantischer Hinweise zur Genuserschließung. Doch sind diese „Regeln“ so komplex (s. z. B. Duden-Grammatik), dass sie Deutschlehrern und -lernern wohl allenfalls einen Bärendienst erweisen. In diesem Sinne ist der häufig vorgebrachte Hinweis, „das Nomen immer gleich mit dem Artikel“ zu lernen, natürlich nicht falsch, wird jedoch der Komplexität der Aufgabe nicht gerecht.

### 2 Förderung der korrekten Genuszuweisung durch mnemotechnische Methoden

Angesichts dieser Schwierigkeit liegt es nahe, sich bestimmter Eselsbrücken zu bedienen, um eine zielsprachenkonforme Genuszuweisung zu erzielen. Hierbei kommen verschiedene mnemotechnische Methoden in Betracht, die auf der Tatsache beruhen, dass die Speicherung von großen Datenmengen oder auch bedeutungsarmen Daten für das menschliche Gedächtnis eine Schwierigkeit darstellt, die bis zu einem gewissen Grad überwunden werden kann, indem die (meist in der linken Gehirnhälfte) zu speichernden Daten gedanklich

mit vorhandenen und vertrauten Informationen (der rechten Gehirnhälfte) verknüpft werden. Bei letzteren handelt es sich in erster Linie um räumlich-bildliche oder personenbezogene Informationen, aber auch andersgertete signifikante Informationen kommen in Betracht (vgl. Gunther 2004: 48). Hierbei spielen verschiedene Faktoren, sog. Mentalfaktoren, eine bedeutende Rolle (vgl. 69ff.):

- Phantasie (das Behalten von Informationen fällt leichter, wenn im Lernprozess die Phantasie angeregt wird),
- Emotion (Informationen bleiben länger im Gedächtnis, wenn sie emotionale Empfindungen hervorrufen),
- Logik (das Behalten ist dauerhafter, wenn der Sachverhalt logisch erfasst wird),
- Lokalisation (das Lernmaterial wird an einem bestimmten gedanklichen Ort verankert),
- Visualisation (Lernmaterial wird in Form eines „mentalenes Bildes“ abgespeichert, da bildhafte Informationen besser behalten werden können),
- Transformation (abstrakte und damit unanschauliche Information wird vor der Abspeicherung in anschaulicheren Lernstoff umgewandelt),
- Assoziation (durch die Verbindung zwischen verschiedenen Informationen wird Lernstoff leichter aufgenommen).

Die an verschiedenen Stellen angeführten mnemotechnischen Methoden zur Erleichterung des Genuserwerbs lassen sich in zwei Kategorien einteilen: einerseits diejenigen Methoden, bei denen Nomen in Gruppen erfasst werden, und andererseits jene, bei denen die gedankliche Verknüpfung auf der Wortebene stattfindet. Zur ersten Gruppe zählen beispielsweise Methoden, bei denen genusindizierende Wortbildungssuffixe zu Pseudowörtern zusammengestellt werden (*Herr Ig-ling-or-is-mus und Frau Heit-ung-keit-ei-schaft-ion fahren mit ihrem Kind Tum-chen-ma-ment-um in den Urlaub*). Ebenso gehört dazu der auf bildlicher Assoziation beruhende Vorschlag, verschiedene Nomen mit demselben Genus in einem selbst gezeichneten Bild zu erfassen (visuelles Clustering), oder die Geschichtentechnik, bei der einige Nomen der gleichen Genusklasse in einer Geschichte miteinander verbunden werden. Zur zweiten Gruppe zählen Methoden, bei denen die Abstraktheit der

Genera durch die Zuordnung einzelner Nomen zu bestimmten Informationen konkretisiert wird. Hier zu zählen die Konkretisierung durch die räumliche Anordnung (Lokalisation) der Substantive im Vokabelheft (Maskulina links, Feminina in der Mitte, Neutra rechts) oder auch die Konkretisierung durch Piktogramme (zum Beispiel Geschlechtssymbole oder geometrische Formen), die neben den Substantiven im Vokabelheft vermerkt werden können.

Auch in DaF-Lehrbüchern finden sich in zunehmendem Maße Ansätze, der Schwierigkeit der Genuszuweisung mit Techniken dieser Art zu begegnen – so zum Beispiel in „Berliner Platz 1“, wo dem Lerner nahegelegt wird, die Nomen in Artikelbildern zusammenzufassen: Männliche Nomen werden hierbei – in Gedanken oder auf dem Papier – auf einen Tisch gestellt, sächliche in Form eines Bildes eingerahmt und weibliche in eine Vase gesteckt (vgl. Lemcke u. a. 2002: 166).

Zwei dieser Methoden erschienen besonders interessant und wurden deshalb als Grundlage für die vorliegende Studie gewählt. Bei der ersten Methode soll der Genuserwerb dadurch erleichtert werden, dass Nomen – in Abhängigkeit von der jeweiligen Genusklassenzugehörigkeit – in verschiedenen Farben notiert oder mit diesen Farben unterstrichen werden (z. B. Maskulina schwarz, Feminina rot, Neutra blau). Die zweite Methode beruht darauf, dass Nomen eines bestimmten Genus immer mit ein und demselben Bild assoziiert werden. Die Autoren des Lehrbuchs „so-wieso“ schlagen einen Elefanten für die Maskulina, ein Haus für die Neutra und eine Tänzerin für die Feminina vor. Erscheint im Lernprozess ein neues Substantiv, so soll der Lerner dieses mit dem betreffenden Bezugsobjekt bildlich in Verbindung bringen. So könnte man sich z. B. bei *der Kugelschreiber* einen Elefanten mit einem Kugelschreiber im Rüssel vorstellen, bei *das Buch* ein Haus, dessen Dach ein aufgeklapptes Buch ist, bei *die Gitarre* eine Tänzerin, die auf der Gitarre ihre Pirouetten dreht (vgl. Funk u. a. 1994: 19).

Da die Mehrheit der Lerner am Centro de Lenguas Modernas (Universität Granada) diesen Methoden gegenüber eher kritisch eingestellt zu sein schien, diese bisweilen sogar belächelte, entstand die Idee, eine experimentelle Studie durchzuführen, die es ermöglicht, genauere Aussagen über die Nützlichkeit der verschiedenen Methoden zu treffen.

### 3 Experimentelle Studie

Die Studie wurde mit 81 Lernern mit einem durchschnittlichen Alter von 23,3 Jahren durchgeführt, die zum Zeitpunkt der Studie 15 Unterrichtsdoppelstunden absolviert hatten (also noch keinen großen sprachlichen Input erhalten hatten) und mehrheitlich Universitätsstudenten waren. Die Teilnehmer wurden in drei Gruppen unterteilt. Sie bekamen eine (für alle identische) Wörterliste mit 30 deutschen Nomen mit Angabe des dazugehörigen bestimmten Artikels, denen wie in einem Vokabelheft die Entsprechung in spanischer Sprache gegenübergestellt wurde. Bei der Auswahl der Items wurde darauf geachtet, dass die Genuszugehörigkeit (auf der Grundlage des Wissensstandes der Probanden) nicht durch genusindizierende Wortbildungssuffixe abzuleiten war. Während Gruppe 1 und Gruppe 2 eine einfarbig gedruckte Liste erhielten, waren die Items bei Gruppe 3 farblich gekennzeichnet (Maskulina schwarz, Feminina rot und Neutra blau).

Der Grundauftrag an alle drei Gruppen lautete gleich: Die Teilnehmer wurden gebeten, sich die Wörter der Liste exakt eine halbe Stunde lang einzuprägen, um zwei Tage später an einer kleinen experimentellen Untersuchung teilzunehmen. Nur diejenigen, die tatsächlich eine halbe Stunde für das Einprägen der Wörter aufwenden konnten, wurden in den Versuch einbezogen, da andernfalls die Ergebnisse verfälscht worden wären. Außerdem wurde allen Gruppen das Genusproblem in Erinnerung gerufen und es wurde angeregt, das Genus mit jedem Nomen mitzulernen. Im Fall der Gruppe 2 wurde darüber hinaus die oben beschriebene Methode der Bildassoziation erklärt und die Teilnehmer wurden gebeten, die Wörter mit dieser Methode zu erlernen. Die Gruppe 3 wurde auf den Sinn der farblichen Genusmarkierung hingewiesen.

Da anzunehmen war, dass die Methode der Bildassoziation im Fall der abstrakten Nomen nicht besonders nützlich sei, wurden zehn Lexeme aus diesem Bereich in die Liste aufgenommen (z. B. *das Glück, der Beschluss*), um die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen zu kontrastieren. Außerdem wurden sechs Wortpaare gewählt, die als „falsche Freunde“ fungierten, das heißt, ein ähnliches/gleiches Formativ (bzw. dieselben sprachlichen Wurzeln) haben, jedoch in den betreffenden Sprachen unterschiedlichen Genusklassen zugewiesen

sind (z. B. *das Repertoire – el repertorio, der Kohl – la col, das Rezept – la receta*). Ziel hierbei war es, mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen im Hinblick auf interferenzielle Fehler feststellen zu können.

Zwei Tage später erhielten die Teilnehmer eine für alle identische Liste mit denselben (einfarbig gedruckten) Wörtern einschließlich der spanischen Entsprechungen mit der Bitte, den deutschen Artikel zu ergänzen.

### 4 Ergebnisse der Studie

Die durchschnittliche Trefferquote liegt bei 24,5 (von 30), die Fehlerquote bei 5,5. Bei Betrachtung der einzelnen Gruppen (s. Abb. 1) zeigt sich, dass Gruppe 2 (Methode der Bildassoziation) die besten Ergebnisse erzielt hat, nämlich durchschnittlich 27 Treffer. An zweiter Stelle liegt mit 25 Treffern Gruppe 1 (ohne mnemotechnische Methode), an dritter Gruppe 3 (Farbenmethode) mit 21,5 Treffern.

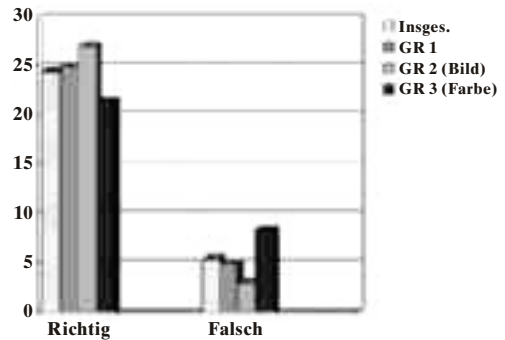


Abb. 1: Durchschnittliche Treffer- und Fehlerquote

Die Überlegenheit der Gruppe 2 zeigt sich noch deutlicher, wenn man die prozentuale Zugehörigkeit der jeweiligen Gruppenmitglieder zu Fehlergruppen betrachtet (s. Abb. 2).

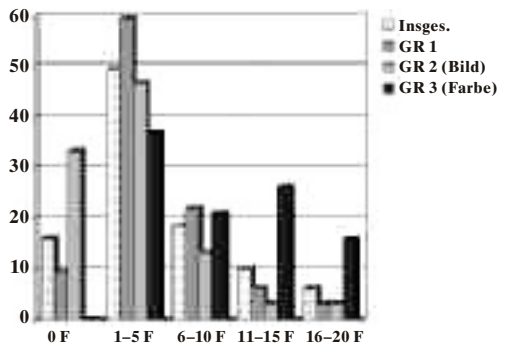


Abb. 2: Prozentuale Verteilung der Gruppenmitglieder nach Fehlergruppen

Während sich die Mehrheit der Teilnehmer aller Gruppen im Bereich 1–5 Fehler bewegt, zeigt sich eine deutliche Überlegenheit der Gruppe 2 im Bereich 0 Fehler: Ein Drittel der Teilnehmer dieser Gruppe (33,3 %) hat überhaupt keinen Fehler, womit Gruppe 2 in diesem Fehlerbereich deutlich über dem Durchschnitt liegt. Gruppe 1 liegt mit 9,4 % unter dem Durchschnitt und bei Gruppe 3 hat kein Teilnehmer 0 Fehler. Während Gruppe 1 in den Fehlergruppen 1–5 und 6–10 über dem Schnitt liegt, fällt Gruppe 3 dadurch auf, dass sie in den höheren Fehlergruppen (11–15 und 16–20) deutlich über dem Durchschnitt liegt.

Bei Betrachtung der Treffer- und Fehlerquote im Bereich der Abstrakta (s. Abb. 3) zeigt sich, dass Gruppe 2 mit durchschnittlich 9 Treffern auch hier besser abschneidet als die anderen Gruppen (Gruppe 1: 8 Treffer, Gruppe 3: 6 Treffer).

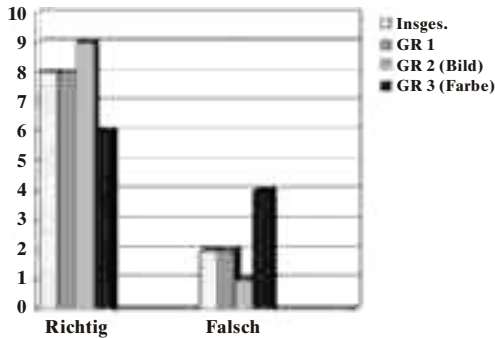


Abb. 3: Durchschnittliche Treffer- und Fehlerquote bei Abstrakta

Die Darstellung der Ergebnisse bei den Abstrakta nach Fehlergruppen (s. Abb. 4) verdeutlicht, dass Gruppe 1 in allen Fehlergruppen mehr oder weniger im Schnitt liegt,

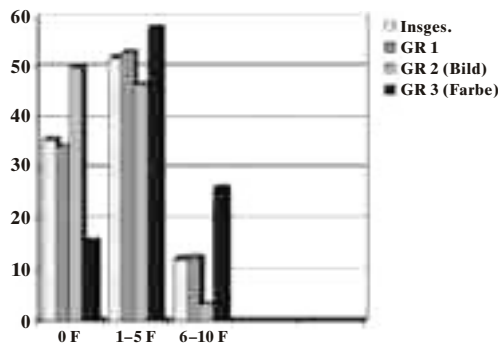


Abb. 4: Prozentuale Verteilung der Gruppenmitglieder nach Fehlergruppen (Abstrakta)

wohingegen Gruppe 2 im Bereich 0 Fehler deutlich über, in den Bereichen 1–5 und 6–10 Fehler jedoch deutlich unter dem Schnitt liegt. Bei Gruppe 3 bietet sich das umgekehrte Bild, denn der Mittelwert dieser Gruppe im Bereich 0 Fehler liegt deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt, wohingegen die in den Bereichen 1–5 und 6–10 Fehler erzielten Werte überdurchschnittlich hoch sind.

Interessant erscheint ferner ein Vergleich der Fehler bei Konkreta mit den Fehlern bei Abstrakta. Während im Gesamtschnitt 14,6 % der Konkreta-Genera (K) falsch wiedergegeben werden, liegt der Fehlerwert bei den Abstrakta (A) deutlich höher, nämlich bei 24,6 %. Nach Gruppen aufgeteilt stellt sich dieses Verhältnis wie folgt dar:

- Gruppe 1: 12,7 % (K) – 23,4 % (A)
- Gruppe 2: 7,0 % (K) – 13,0 % (A)
- Gruppe 3: 24,2 % (K) – 36,8 % (A)

Im Gesamtschnitt kommen damit auf 1 Fehler bei den Konkreta 1,7 Fehler bei den Abstrakta. Bei Gruppe 1 liegt dieses Verhältnis bei 1:1,8, bei Gruppe 2 bei 1:1,9 und bei Gruppe 3 bei 1:1,5. Gruppe 2 schneidet hier mit fast doppelt so vielen Fehlern bei den Abstrakta wie bei den Konkreta am schlechtesten ab. Allerdings ist das Ergebnis nicht viel schlechter als bei Gruppe 1. Bloß Gruppe 3 steht hier etwas besser da.

Ein letzter Aspekt, der bei der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt wurde, ist derjenige der „falschen Freunde“. Bei dieser Gruppe, die 6 Wörter umfasst, werden im Gesamtschnitt 5 Genera richtig wiedergegeben und 1 Genus falsch. Gruppe 1 und Gruppe 2 liegen im Schnitt. Gruppe 3 liegt mit 4 richtigen und 2 falschen Genera unter dem Gesamtschnitt (s. Abb. 5).

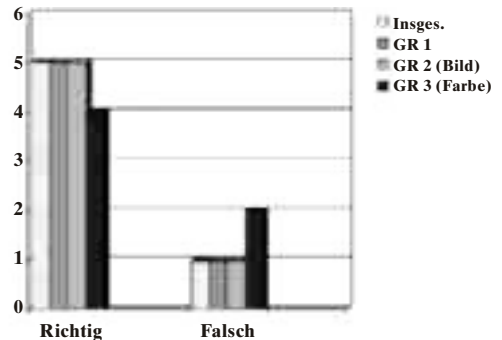


Abb. 5: Durchschnittliche Treffer- und Fehlerquote bei „falschen Freunden“



Auch hier zeigt sich, wie Gruppe 1 und Gruppe 2 im Bereich 0 Fehler über dem Durchschnitt liegen, wohingegen Gruppe 3 deutlich darunter liegt. Dementsprechend liegen Gruppe 1 und Gruppe 2 im Bereich 1–3 Fehler unter dem Durchschnitt, Gruppe 3 dagegen deutlich darüber. Im Bereich 4–6 Fehler liegt Gruppe 1 deutlich unter dem Schnitt, Gruppe 2 knapp darüber und Gruppe 3 deutlich darüber (s. Abb. 6).

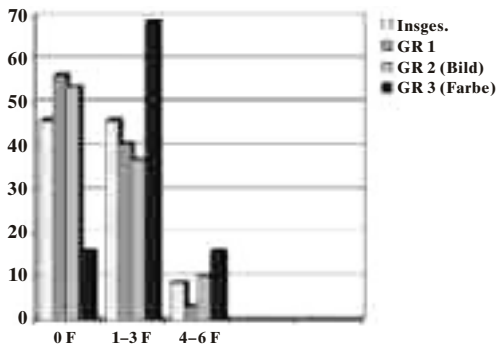


Abb. 6: Prozentuale Verteilung der Gruppenmitglieder nach Fehlergruppen („falsche Freunde“)

Im Bereich der „falschen Freunde“ scheint es interessant, zu analysieren, inwieweit die falsch wiedergegebenen Genera durch Interferenzen bzw. scheinbare Interferenzen begründet sind, d. h., in welchem Maße die Fehler durch das spanische Genus beeinflusst werden. Die Angaben dazu können selbstverständlich nur unter dem Vorbehalt gemacht werden, dass man nicht mit letzter Sicherheit sagen kann, dass die Fehler wirklich aufgrund des Genus des entsprechenden Wortes in der spanischen Sprache begangen worden sind. Im Gesamtdurchschnitt wird bei 50 % der falsch zugewiesenen Genera im Fall der „falschen Freunde“ das spanische Genus übertragen, bei 50 % wird ein anderes Genus gewählt, das nicht dem spanischen entspricht. Während die Ergebnisse der Gruppe 3 bei diesem Vergleich genau dem Gesamtdurchschnitt entsprechen, sehen sie bei Gruppe 1 und Gruppe 2 anders aus. Bei Gruppe 1 scheint etwas mehr als die Hälfte der Fehler durch das spanische Genus beeinflusst zu sein (56,5 %), bei Gruppe 2 etwas weniger als die Hälfte (42,1 %). Gruppe 2 scheint in dieser Hinsicht etwas weniger „anfällig“ zu sein.

Neben der Aufgabe, die Artikel zu ergän-

zen, wurden die Teilnehmer darum gebeten, ihre Meinung zum Thema „Genuszuweisung im Deutschen“ abzugeben. Gruppe 1 sollte den Schwierigkeitsgrad des Erlernens der Genera auf einer Skala von 0 (sehr schwierig) bis 5 (überhaupt nicht schwierig) beurteilen. Wie sich in Abb. 7 zeigt, geben die meisten Teilnehmer (34,4 %) den Wert 1 (ziemlich schwierig) an. Der Wert 5 wird von keinem der Teilnehmer genannt.

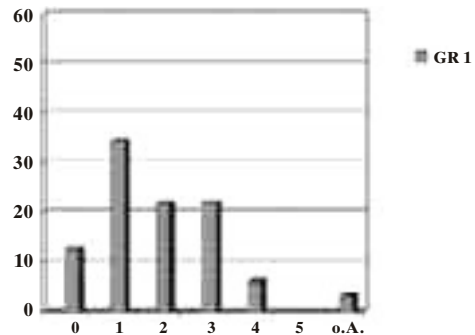


Abb. 7: Gruppe 1: Beurteilung des Schwierigkeitsgrades (0: sehr schwierig, 5: überhaupt nicht schwierig)

Die Gruppen 2 und 3 wurden nach dem Nutzen der jeweiligen Methode gefragt, den sie auf einer Skala von 0 (überhaupt nicht nützlich) bis 5 (sehr nützlich) bewerten sollten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer beider Gruppen die jeweilige Methode für nützlich halten (s. Abb. 8), wobei der Zuspruch bei Gruppe 2 wesentlich größer ist. Während die Hälfte der Teilnehmer dieser Gruppe ihre Methode für sehr nützlich hält, wird diese Bewertung nur von 15,8 % der Gruppe 3 geteilt.

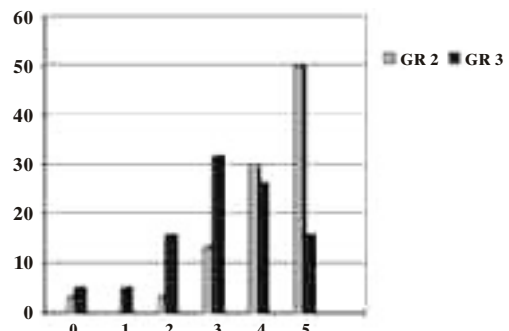


Abb. 8: Gruppe 2 und Gruppe 3: Beurteilung des Nutzens der jeweiligen Methode (0: überhaupt nicht nützlich, 5: sehr nützlich)

In dieser Gruppe ist der Wert 3 derjenige, der von den meisten Teilnehmern gewählt wurde (31,6 %). Die etwas negativere Beurteilung der Gruppe 3 entspricht den schlechteren Ergebnissen dieser Gruppe im Experiment.

## 5 Schlussfolgerungen

Es hat sich gezeigt, dass die Teilnehmer der Gruppe 2, also derjenigen Gruppe, die das Genus mithilfe der Bildassoziationen erlernte, in allen Bereichen (einschließlich der Abstrakta) die besten Ergebnisse erzielten, gefolgt von denen der Gruppe 1 (ohne jegliche Methode). In etwas größerem Abstand folgt die Gruppe 3. Die Methode der farblich gekennzeichneten Nomen hat sich folglich im Rahmen dieser Studie als nicht besonders nützlich bzw. sogar als hinderlich erwiesen, wohingegen sich diejenige der Bildassoziation als die Vorgehensweise mit den besten Resultaten erwiesen hat. Eine mögliche Erklärung dieser Tatsache ergibt sich bei erneuter Betrachtung der o. a. Mentalfaktoren. Vier dieser Faktoren sollen an dieser Stelle genauer beleuchtet werden: Phantasie, Visualisation, Transformation und Assoziation.

### 1. Phantasie

Es liegt auf der Hand, dass die Sinnesanregung beim Erlernen der Genera anhand der Bildassoziationen deutlich größer ist als bei der Farbenmethode.

### 2. Visualisation

Zwar findet bei beiden Methoden eine Visualisierung der zu speichernden Information statt, allerdings jeweils auf einer anderen Ebene. Während sie sich bei der Farbenmethode auf einer formalen Ebene (der graphischen Erscheinung) abspielt, ist sie bei der Bildassoziation das Ergebnis eines kognitiven Prozesses und damit enger mit der Person des Lerners verbunden.

### 3. Transformation

Die nahezu „bedeutungsleere“ Information der Genusklassenzugehörigkeit wird bei der Methode der Bildassoziation durch eine anschaulichere Information ersetzt als bei der Farbenmethode.

### 4. Assoziation

Die Assoziation findet bei der Farbenmethode auf formaler Ebene statt (das Genus wird über die farbliche Markierung mit der Ausdrucks-

seite des Nomens in Verbindung gebracht), wohingegen bei der Methode der Bildassoziation eine direkte gedankliche Verbindung zwischen dem Genus (bzw. dessen bildlichem Stellvertreter) und der inhaltlichen Seite des Nomens hergestellt wird.

Nicht eindeutig erklärlich scheint die Tatsache, dass die Gruppe 3 (Farben) in allen Bereichen schlechtere Ergebnisse erzielte als Gruppe 1 (ohne mnemotechnische Methode). Dies könnte unter Umständen damit zu tun haben, dass durch die verstärkte Aufmerksamkeit der Lerner auf die farbliche Markierung der Nomen der von Menzel bei DaF-Lernern festgestellte (und sich in frühem Stadium entwickelnde) Genuszuweisungsmechanismus außer Kraft gesetzt wird. Allerdings reichen die vorliegenden Daten nicht aus, um dazu eine endgültige Aussage zu treffen.

Allgemein ist festzustellen, dass die Ergebnisse der Studie insofern relativiert werden müssen, als die Teilnehmerzahl relativ gering war und sich überdies allgemeingültige Aussagen zu derartigen Lernmethoden schon deshalb nur begrenzt treffen lassen, weil davon auszugehen ist, dass deren Erfolg in hohem Maße von deren Akzeptanz durch den einzelnen Lerner sowie von dessen Persönlichkeit (Lernertyp u. a.) abhängt. Außerdem war die Studie als kurzfristiger Versuch angelegt und so stellt sich die Frage, ob die angewandte Methode der Bildassoziation auch langfristig zu guten Ergebnissen führt (wovon man jedoch angesichts der enormen Speicherkapazität des menschlichen Gedächtnisses ausgehen kann – vorausgesetzt, dass seitens der Lerner die Disposition besteht, diese Methode auch langfristig anzuwenden). In diesem Zusammenhang müsste geprüft werden, ob der häufig vorgebrachte Einwand, es sei zu umständlich, die Methode auf sämtliche neu erlernte Nomen anzuwenden, berechtigt ist oder nicht. Es ist davon auszugehen, dass dieser Zweifel – ebenso wie der, dass die sprachliche Anwendung der auf diese Weise erlernten Genuszugehörigkeit möglich sei – unberechtigt ist. Denn einerseits ist es sehr wahrscheinlich, dass sich eine Art Automatismus in der Anwendung der Methode einstellt. Andererseits handelt es sich bei den Bildassoziationen lediglich um eine Eselsbrücke, die nur so lange „halten“ muss, bis das Genus des betreffenden Nomens verinnerlicht ist.

## Literatur

- Chan, Sze-Mun (2005): Genusintegration. Eine systematische Untersuchung zur Genuszuweisung englischer Entlehnungen in der deutschen Sprache. München.
- Fischer, Rudolf-Josef (2005): Genuszuordnung. Theorie und Praxis am Beispiel des Deutschen. Frankfurt a. M. u. a.
- Funk, Hermann u. a. (1994): sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch. Berlin/München.
- Gunther, Karsten (2004): Erfolgs-Gedächtnis. Wie Sie sich Zahlen, Namen, Fakten, Vokabeln einfach besser merken. München.
- Lemcke, Christiane/Rohrman, Lutz/Scherling, Theo (2002): Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Berlin/München.
- Marouani, Zahida (2006): Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion. Heidelberg (Diss.).
- Menzel, Barbara/Tamaoka, Katsuo (1995): Der? Die?? Das??? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie? In: DaF 1, 12–22.
- Menzel, Barbara (2001): Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen. Potsdam (Diss.).
- Menzel, Barbara (2003): Genuserwerb im DaF-Unterricht. In: DaF 4, 233–237.
- Thomoglou, Polichronia (2007): Mutterspracheinfluss beim Genuserwerb. Beobachtungen an griechischen Lernern des Deutschen. In: DaF 1, 20–25.
- Wegener, Heide (1995a): Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen.
- Wegener, Heide (1995b): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: B. Handwerker (Hg.), Fremde Sprache Deutsch. Tübingen, 1–24.



**interDaF**  
Deutsch lernen in Leipzig

**UNIVERSITÄT LEIPZIG**  
Studienkolleg Sachsen

## Sprachintensivkurs „FORSCHEN, STUDIEREN UND LEBEN IN LEIPZIG“ 2009

### **Deutsch lernen:**

- Sprachintensivkurs für ausländische Wissenschaftler, Promovenden oder Studierende
- ca. 30 Unterrichtseinheiten pro Woche (intensiver Sprachunterricht, phonetische Übungen in Kleingruppen oder als Einzelunterricht, Projektarbeit nach Fachrichtungen)
- Einstufungstest zu Kursbeginn
- kleine Gruppen (ca. 10 Personen)
- intensive Wortschatz- und Grammatikarbeit
- Abschlusszertifikat mit Stunden- und Leistungsnachweis, Möglichkeit zum Erwerb von ECTS-Punkten

### **Deutschland kennenlernen:**

- landeskundliches Rahmenprogramm, z. B. feierliche Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung
- Betreuung durch Lektoren und Tutoren
- Exkursionsangebote an den Wochenenden (Zusatzgebühr)

**Kurstermin:** 7. September 2009 – 26. September 2009

**Kursgebühren:** 495 € (Einschreibung, Sprachunterricht und phonetische Übungen, Projektarbeit, Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung sowie Lehr- und Lernmaterial)

**Unterbringung:** ca. 250 € im Einzelzimmer in Studentenwohnheimen (ohne Frühstück)

**interDaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig**  
Internet: [www.uni-leipzig.de/interdaf](http://www.uni-leipzig.de/interdaf) E-Mail: [interdaf@uni-leipzig.de](mailto:interdaf@uni-leipzig.de)

## Der Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Musikvideoclips

### 0 Einführung

Obwohl Aspekte der Populärkultur seit langem einen integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts darstellen, fehlt es jedoch in der europäischen Fachliteratur an Arbeiten, die das Phänomen in einem erweiterten Kontext der sozialen und kulturellen Entwicklungen erörtern. Popsongs, illustrierte Jugendzeitschriften, Fernseh- und Pressewerbung, Filme und Comics, die im Prozess des Sprachlehrens und -lernens in den letzten Jahren einen bedeutenden Stellenwert erlangt haben, gehören inzwischen zum festen Kanon der fachdidaktischen Materialien. Betrachtet man jedoch den Stand der Forschung zum Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass das Thema vorwiegend instrumentell und eher selektiv analysiert wird.

### 1 Das Wesen der gegenwärtigen Populärkultur

Die Populärkultur ist heute ein selbstverständlicher und integraler Bestandteil des alltäglichen Lebens, der alle Bereiche unseres Alltags durchdringt und unsere Wahrnehmungs- und Bewusstseinsstrukturen verändert. Es ist ein dominantes und gleichzeitig stark differenziertes Phänomen, das uns vielfältige Verhaltensweisen, Weltanschauungen und Wertssysteme anbietet. Die Populärkultur spielt zudem eine wichtige Rolle im Prozess der Identitätsbildung, wobei „Identität keinen konsistenten ‚Wesenskern‘ im Sinne eines stabilen Sinnmittelpunkts besitzt, sondern heute vielmehr Augenblicks-, Situations- oder Patchworkidentität zu sein scheint“ (Ferchhoff 1999: 216).

Da Populärkultur sich, wie bereits angedeutet, äußerst komplex, veränderlich und gleichzeitig breitgefächert darstellt, lässt sie sich nicht auf eine festumrissene Definition oder Formel komprimieren, in der das gesamte Wesen aller populärkulturellen Erscheinungsformen ausführlich und vollständig ausgedrückt

würde. Die Enthierarchisierung und Pluralisierung der Gegenwartskultur sowie die Vielfalt der Erlebnisse und Gefühle, die durch die mannigfachen Erscheinungsformen der Populärkultur ausgelöst werden, haben dazu geführt, dass es heute unzulässig erscheint, ihr vereinfachend einen Maßstab, der mit einer Gut-schlecht-Skala versehen ist, im Sinne einer bildungsbürgerlichen Schwarzweißmalerei von ästhetisch-sittlichem Nutzen bzw. Schaden anzulegen (vgl. Bauman 2000: 184f.).

### 2 Populärkultur und Bildungswesen unter besonderer Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichts

Bis in die jüngste Vergangenheit wurde die Populärkultur selten in den Rahmen der Planung einer schulischen Erziehung einbezogen oder gar damit assoziiert. Tiefgreifende Veränderungen im Verständnis des Kulturbegriffes sowie veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen haben jedoch zu einem Paradigmenwechsel geführt und zu einem Umbruch im Denken in den Erziehungswissenschaften und in der Didaktik beigetragen. An Bedeutung gewonnen haben nun ein solches Wissen, solche Einstellungen und Fähigkeiten, die es dem Einzelnen erleichtern, sich in einer sich stets neu gestaltenden widersprüchlichen Wirklichkeit zurechtzufinden, die eigene Kreativität zu entwickeln und dadurch seinerseits Einfluss auf die ihn umgebende Welt zu nehmen. Somit wird in den gegenwärtigen Debatten über aktuelle Bildungsprobleme auch der Populärkultur immer mehr Raum zugebilligt. In vielen Bildungsansätzen gilt sie heute als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse, deren Ziel es ist, Schülern die Orientierung und Sinnfindung in einer stets komplexer werdenden Lebenswelt zu erleichtern, die Fragmentierung schulischer Wissensvermittlung zu reduzieren, die eigene Identitätsstiftung zu unterstützen und kreative und analytische Fähigkeiten aufzubauen (vgl. Küster 2003: 18).

Dieser Ansatz eines fächerübergreifenden Erziehungsauftrags und die davon ausgehenden bildungstheoretischen Überlegungen öffneten umfassenden Erörterungen zur Einbeziehung und zur Rolle der (all)gegenwärtigen Populärkultur im Fremdsprachenunterricht den Weg. Fremdsprachenunterricht ist dabei als ein Teil der schulischen Ausbildung zu verstehen, der neben den pragmatischen Aspekten der instrumentellen Sprachfähigkeiten und Sprachfertigkeiten auch fächerübergreifende und soziale Bildungsziele anstrebt. In diesem Sinne äußert sich u. a. Küster (2003: 384): „Beide sollen nicht als Konkurrenten betrachtet werden. Vielmehr ist [...] nach Wegen zu suchen, beide Zielbereiche integrativ zu verfolgen.“ Der Einsatz von Aspekten der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht soll in diesem Sinne den Jugendlichen ermöglichen, stereotype Vorstellungen zu überwinden, bessere Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln und sich eine übergreifende Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt zu verschaffen.

Zu den erwähnten Bildungszielen gesellen sich pragmatische Lernziele, die auf die konkrete Entwicklung von Sprachfertigkeiten abzielen. Dabei scheint es nötig, individuelle und soziale Funktionen der populären Kultur zu berücksichtigen, ohne dabei ihr emotionales Potenzial und ihre audiovisuelle Dimension aus den Augen zu verlieren. Die Fortführung der theoretischen Überlegungen in Bezug auf die Gegenwartskultur führt in erster Linie zur Frage nach der fördernden Wirkung der Populärkultur auf den Prozess der Sprachproduktion im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Dieser Auffassung entspricht die Idee des anthropologisch orientierten Ansatzes, in dem „das Selbst eines Menschen – und damit das Selbst des Lernenden einer Fremdsprache – nicht teilbar sind“ (Schwerdtfeger 2001: 41), sondern eine Einheit bilden. Berücksichtigt werden demgemäß nicht nur Kenntnisse oder Fertigkeiten im Gebrauch der Sprache, sondern im Mittelpunkt steht die Gesamtpersönlichkeit des jungen Menschen, der sich selbst in Sprache aussagt (vgl. Essen 2002: 38). Von der Prämisse ausgehend, dass Sprache mit dem Individuum und damit mit seiner gesamten persönlichen Lebensgeschichte untrennbar verbunden ist, lässt sich folgern, dass die Sprache der Populärkultur als integraler Teil unseres Alltags potenziell und zielgerichtet

eingesetzt werden kann, um als authentisches Mittel des Selbstausdrucks, der Darstellung von Emotionen, Erlebnissen oder sozialen Erfahrungen zu dienen.

### 3 Musikvideoclips im Fremdsprachenunterricht

Besonderer Beliebtheit unter Jugendlichen erfreuen sich Musikvideoclips, die in der Regel „kurze drei- bis fünfminütige Videofilme sind, in denen ein Musikstück von einem Solointerpreten oder einer Gruppe in Verbindung mit unterschiedlichen visuellen Elementen präsentiert wird“ (Winter/Kagelmann 1997: 208f.). Videoclips stellen ein Zusammenspiel von Bild, Musik, Text und Starinszenierung dar. Die Relation auditiver und visueller Strukturen kann äußerst komplexe, synchronisierte oder gegenläufig widersprüchliche Verweisungszusammenhänge aufweisen. Die Struktur eines Musikvideoclips ähnelt selten der eines Films mit einer linearen, kausalen Handlung (vgl. Altroge 2001: 145).

In der Fachliteratur werden drei Typen von Musikvideos unterschieden. Die einfachste Struktur weist das Präsentationsvideo auf, in dem die Interpreten bei Live- oder Studioaufnahmen aufgenommen werden. Der zweite Typ, das narrative Video, präsentiert eine Geschichte. Die originellste Form des Clips ist das Konzeptvideo, eine assoziativ-illustrative Verknüpfung von Musik und Bild (vgl. Neumann-Braun/Schmidt 1999: 13). Die meisten Konzeptvideos bestehen aus Bildercollagen, einer assoziativen Aneinanderreihung von Einzelschnitten, die eine emotionale Botschaft transportieren sollen.

Psychologische Untersuchungen von Musikclips konnten nachweisen, dass Musikvideos, also die Kombination von Bild und Ton, bei den Probanden weitaus positivere Emotionen hervorriefen als reine Tonaufnahmen (vgl. Neumann-Braun/Schmidt 1999: 16). Die Visualisierung bewirkt eine positivere gefühlsmäßige Resonanz bei der Rezeption, negative Emotionen scheinen dabei abgeschwächt zu werden (vgl. Winter/Kagelmann 1997: 213).

Eine weitere von Psychologen und Pädagogen positiv bewertete Eigenheit bei der Rezeption von Videoclips durch jugendliche Konsumenten liegt darin begründet, dass ein und dieselbe Sequenz von jedem Rezipienten individuell unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet wird. Die Wahrnehmung und die In-



terpretation von Musikvideos hängen entscheidend vom sozialen Kontext der Rezeption und den jeweiligen persönlichen Erfahrungen der Jugendlichen ab (vgl. Winter/Kagelmann 1997: 208f.).

Der Musikvideoclip als einzigartige und charakteristische Verschmelzung unterschiedlicher Gattungen der Unterhaltungskultur, die in sich Motive aus den Bereichen Musik, Mode, Film, Werbung, Comics und elektronische Animationskunst vereinigt, eine Kreuzung aus Kunst und Kommerz, entwickelte sich inzwischen zu einem bedeutenden Forschungsgegenstand wissenschaftlichen Interesses, der nicht nur aus der Perspektive der Kulturkritiker und Psychologen, sondern auch aus der Sicht der Sprachlehr- und Sprachlernforschung analysiert wird (vgl. z.B. Thaler 1999; Blell 2002).

#### 4 Empirische Studie: Ziele, Methoden

Im Rahmen der oben skizzierten Problematik wurde der Einfluss des Musikvideoclips auf den Prozess der Sprachproduktion mit besonderer Berücksichtigung des sogenannten „freien“ Schreibens untersucht.

Die übergeordnete Fragestellung lautete: Wie wirkt sich der Einsatz des Musikvideoclips auf Prozesse der Sprachproduktion aus? Aus der zentralen Forschungsfrage resultierten folgende Fragenkomplexe:

- Wie werden Musikvideoclips rezipiert? Welche Emotionen werden von Musikvideos ausgelöst?
- Inwieweit werden die Songtexte von ihrer fremdsprachlichen Seite her inhaltlich aufgenommen, dekodiert und verarbeitet?
- Wie wirkt sich das Textverständnis auf die Rezeption des Musikvideoclips als integrierender Einheit aus?
- Welche Unterschiede lassen sich bezüglich der Rezeption narrativer und Konzeptvideos feststellen?
- Welche Faktoren spielen bei der Auswahl eines Musikvideoclips im Rahmen der freien schriftlichen Textproduktion eine besondere Rolle?
- Inwieweit aktiviert der Musikvideoclip die Vorstellungskraft der Lernenden und wie begrenzt er den Spielraum für eigene Assoziationen? Welche Unterschiede lassen sich hinsichtlich narrativer versus Konzeptvideos feststellen?
- Inwieweit berücksichtigen die Lerner bei

der Textproduktion die visuellen Vorlagen des jeweiligen Musikvideoclips?

- Wie lässt sich die Eigenkreativität der Lernenden beschreiben?
- Inwieweit rückt der Musikvideoclip subjektive Erfahrungen der Probanden in den Vordergrund und fördert somit die Erkenntnis bzw. den Ausdruck der eigenen Individualität? Wie werden soziale, kulturelle und ethnische Unterschiede wahrgenommen und ausgedrückt – eher verschärft oder im Gegenteil verwischt?
- Welche Strategien setzen die Lernenden bei der Textproduktion ein? Worin bestehen die grundlegenden tiefenpsychologischen sowie sprachpraktischen Schwierigkeiten beim Abfassen der Texte?
- Findet auf der gegebenen Altersstufe eine wie immer geartete Reflexion über Aspekte der Massenkultur statt oder wird diese als etwas Gegebenes hingenommen?
- Inwieweit werden die Medienproblematik, die eingesetzte Symbolik und das Problem der sozial festgelegten Vorstellungsbilder, Klischees und moderner Alltagsmythen erkannt und reflektiert?

Als wichtigstes Erkenntnisinstrument im Rahmen dieser Studie erwies sich die Methode des lauten Denkens, die es ermöglicht, die Etappen der Informationsverarbeitung und damit die Denkprozesse beim Schreiben zeitgleich zu verfolgen, festzuhalten und nachfolgend zu analysieren. Weiterhin umfasste das Forschungsprojekt auch die Analyse der von den Schülern geführten Tagebücher, in denen die Lernenden ihre Musikinteressen, ihre Emotionen, Erlebnisse, Empfindungen, Gedanken und Schwierigkeiten beim Schreiben zu einem Musikvideoclip festhielten. In die Endauswertung wurden die erstellten Texte des freien Schreibens einbezogen.

Die bei der Untersuchung angewandte Methode des lauten Denkens besteht in der unmittelbaren Verbalisierung des Gedankenstromes (vgl. Würffel 2001: 168). So wie jede Methode hat sie ihre Stärken und Schwächen. Trotz vieler kritischer Punkte bei der Erhebung der Daten mit dieser Methode lässt es sich nicht leugnen, dass die Protokolle lauten Denkens zahlreiche aufschlussreiche Daten liefern, die nach Würffel „nicht anders erhoben werden könnten und die am ehesten die Möglichkeiten bieten, an handlungssteuernde

Kognitionen heranzukommen“ (171). Auch wenn die Verbalisierung der eigenen Gedanken nicht notwendigerweise die ihnen zugrundeliegenden Handlungsursachen bloßlegt, so erschließt sie doch die Denkweise der Probanden, ihre subjektiven Empfindungen und Gefühle beim Abfassen der Texte.

Der Prozess der Datenerhebung umfasste zwei Etappen. Die erste Etappe fungierte als Pilotstudie, deren Ziele die Kontrolle der Forschungsmethoden und -techniken, das Ausschalten unnötiger Fragestellungen, die Formulierung weiterer Forschungsperspektiven und die mögliche Modifikation des geplanten Forschungsprozesses waren. Die Pilotstudie wurde an einer Gruppe von zwölf Germanistikstudenten des zweiten Studienjahrs einer polnischen Fachhochschule durchgeführt. Den Lernern wurden jeweils drei Musikvideoclips präsentiert, von denen sie denjenigen auswählen sollten, der sie am fruchtbarsten zum Schreiben eines eigenen Textes stimulierte. Form und Inhalt des Textes standen zur freien Wahl. Die Lernenden, die zu zweit oder in Dreiergruppen arbeiteten (als Anregung übernommen von Hellwig 1997), wurden gebeten, beim Schreiben ihre Gedanken laut und so spontan wie möglich zu verbalisieren.

Die zweite Datenerhebung erfolgte drei Monate später und wurde mit 34 Studenten des vierten Semesters im Germanistikstudium im Alter von 19–20 Jahren durchgeführt. Das erstellte Korpus bestand aus einer Sammlung von 66 Tonbandaufnahmen, die im Jahre 2006 über einen Zeitraum von sechs Monaten erhoben wurden. Im Gegensatz zu der ersten Pilotstudie wurde jeweils ein Musikvideoclip zweimal präsentiert.

Die Datenanalysen waren qualitativ orientiert. Da die Wirkungskraft von Musikvideoclips im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bis jetzt nur in einem geringen Ausmaß erforscht worden ist, war es nötig, zunächst die vielfältigen Aspekte dieses komplexen Phänomens zu erkennen. Aus diesem Grund stand im Zentrum des Forschungskonzepts die ganzheitliche Beschreibung der beobachteten Phänomene, Prozesse und der zwischen ihnen bestehenden Relationen. Die Analyse der Daten bestand darin, die Geschichten, die in den Protokollen erzählt wurden, zu erfassen und wiederzugeben. Es war dadurch eine individuelle Forschungsinterpretation, die auf dem intuitiven Umgang mit den Daten basierte.

Der systematischen Analyse wurden neben den gesammelten Protokollen und den Texten, die zu den präsentierten Musikvideoclips erstellt wurden, auch die Tagebuchaufzeichnungen unterzogen, in denen die Probanden zunächst über ihre Musikpräferenzen und ihren Musikgeschmack berichteten und anschließend ihre individuellen Erfahrungen bei der Arbeit mit Musikvideoclips dokumentierten.

Die Eigenaussagen über den jeweiligen Musikgeschmack ließen deutlich erkennen, dass für die Mehrzahl der befragten Studenten Popmusik den ersten Platz einnimmt. Die Probanden (Durchschnittsalter 20 Jahre) interessierten sich dabei für ein breites Spektrum unterschiedlichster Musikrichtungen (Rockmusik, Filmmusik, Jazz, Techno, Soul usw.). Die Auswahl der Musik wurde meist momentan durch affektive Faktoren determiniert. Musik diente den Probanden vornehmlich der unterhaltsamen Ablenkung, der Entspannung und der Konfliktbewältigung (Musik als „Trostpflaster“). Die tägliche Hördauer lag im Rahmen von einer bis sechs Stunden. An der Spitze der Beliebtheitsskala standen Radio und CD, gefolgt vom Musikfernsehen. Weiter hinten in der Häufigkeitsskala lagen Musikvideoclips. Nur eine Minderheit frequentierte regelmäßig Fernsehmusiksender, wobei auch hier die Musik als akustische „Hintergrundberieselung“ bei anderen Tätigkeiten dient.

## 5 *Forschungsergebnisse*

Aus der Analyse der im Rahmen der Pilotstudie erhobenen Protokolle, in der drei Videoclips in einer Unterrichtseinheit präsentiert wurden, geht hervor, dass die Probanden zur Aufgabenstellung des freien Schreibens vornehmlich solche Clips auswählen, in denen deutliche erkennbare Gegensatzkonstellationen und Archetypen dargestellt werden, wobei Ereignisse und Protagonisten mit einer gewissen Hyperbolik präsentiert werden. Es erweist sich zudem, dass häufig eine deutliche Diskrepanz zwischen der positiven Auswirkung eines Videoclips auf die Psyche des Probanden und der davon abweichenden Wahl eines Clips als Schreibimpuls zu beobachten ist. Manche Clips werden, obwohl sie bei den Probanden positive Gefühle auslösen, abgelehnt, weil sie nicht genügend Spielraum für die Entwicklung der eigenen Phantasie lassen. Kennzeichnend sind Aussagen wie die folgenden:

Der erste Clip hat mir besser gefallen, aber dazu kann man nicht viel schreiben.

Der Clip war super, aber schwierig; der zweite war auch interessant, aber es würde uns schwer fallen, dazu zu schreiben.

Unter kommunikativen Gesichtspunkten erweist sich der Musikvideoclip generell als ein Medium mit einem starken Anregungspotenzial, insbesondere in Bezug auf die Aktivierung der individuellen und sozialen Erfahrungen der Probanden, das Umsetzen der eigenen Gedanken, Erlebnisse und Gefühle in sprachliche Form sowie das Hervorheben der eigenen Individualität beim Schreiben.

Bemerkenswert ist die Art der Wahrnehmung und der Interpretation der Gegenwarts-kultur durch die Probanden. Während auf denotativer Ebene die dargestellten Situationen, Phänomene und Gestalten durchweg als fiktiv erkannt und beurteilt werden, werden sie gleichzeitig auf konnotativer Ebene – mit zahlreichen Assoziationen befrachtet – als möglich oder sogar als wirklichkeitsnah wahrgenommen. In den erstellten Protokollen des lauten Denkens sind u. a. folgende Aussagen enthalten:

In meiner Schule gab es auch eine ähnliche Situation.

Es gibt viele Situationen, in denen ein Mann wegflicht.

Das ist aus dem Leben gegriffen.

Das Leben ist kein Märchen.

Man muss das Leben so nehmen, wie es ist.

Manche Musikvideos werden sehr ernst genommen. Die Probanden suchen in den präsentierten Videoclips nach versteckten Lebensweisheiten oder sogar nach archetypischen Vorbildern und Mustern.

Dem Musikvideoclip eignen die Spezifik der lockeren und nicht stringenten Bildkohärenz, das fragmentarische, ungeordnete Zusammenstellen von Bildern mit vielen Textlücken, die Offenheit, das Fehlen von Dialogen, die uneingeschränkte Stilvermischung sowie die Schnelle, ja Gehetztheit der Narration. Gerade dadurch zeigt sich das Medium als besonders fruchtbar und förderlich hinsichtlich der Aktivierung der individuellen Vorstellungskraft der Lernenden, der Freisetzung kreativer Fähigkeiten und einer gewissen Unerschrockenheit beim Experimentieren mit dem Textinhalt und der Form. Hervorzuheben ist, dass die narrative Struktur mancher Musikvideos der Phantasie der Lernenden strenge

Zügel anlegt, was jedoch nicht heißt, dass die Vorstellungskraft der Probanden in solchen Fällen völlig verschwunden wäre. Auch im Fall einer kohärenten Handlung unterliegt diese beim Schreiben unterschiedlichen Variationen, indem sie z. B. mit einer Fortsetzung versehen wird, ein Monolog aus der Perspektive einer Figur entsteht oder sie in einen breiteren Sozialkontext eingebettet wird.

Der Musikvideoclip erweist sich generell als ein ausgesprochen komplexes, mehrdeutiges Material, das verschiedene Assoziationen und Emotionen hervorruft und damit die Lernenden zu unterschiedlichen, oft widersprüchlichen Interpretationen führt. Die Texte, die zu den präsentierten Videoclips erstellt wurden, entfernen sich weit von dem Bildinhalt und stellen eher einen „Extrakt“, ein „Destillat“ (Hellwig 1997: 76) der individuellen Denkprozesse, Assoziationen, Emotionen und Empfindungen dar.

Eine große Rolle bei der Wahrnehmung der Musikvideoclips spielt die Musik, die in vielen Fällen über positive oder negative Rezeption des Videoclips als Gesamtheit entscheidet. Maßgebend ist der individuelle Musikgeschmack, der nicht nur die Rezeption bestimmt, sondern auch den Schreibprozess beeinflusst. Der Zusammenhang zwischen Musikwahrnehmung und Schreibprozess scheint generell ziemlich komplex zu sein. Es lässt sich nicht leugnen, dass positive Konnotationen, Emotionen und Assoziationen, die ein Videoclip hervorruft, sich in der Regel auch positiv auf den gesamten Schreibprozess auswirken, d. h. auf die Generierung von Ideen, das Planen des Textes oder das Umsetzen der eigenen Vorstellungen in eine sprachlich adäquate Form. Dies bedeutet jedoch nicht, dass andere Videoclips mentale Aktivitäten ausschließen und eine aktive Verarbeitung von Gedanken und Gefühlen unterdrücken. Es kommt nicht selten vor, dass sich die Einstellung zu einem Videoclip und zum Schreibprozess im Verlauf der Textproduktion selbst ändert. In vielen Fällen handelt es sich um eine positive Veränderung. Eine Probandin notierte in ihren Aufzeichnungen wie folgt:

Der Unterricht heute hat mir anfangs nicht gefallen. Als ich mir den Clip angesehen habe, hatte ich zunächst keine Assoziationen und keine Ideen. Der Videoclip war meiner Meinung nach von der Wirklichkeit total aberissen und veraltet. [...] Ich muss jedoch zugeben, dass es

trotz des Videotyps eine der besten Unterrichtsstunden gab, während deren wir frei schreiben konnten.

Die angeführte Äußerung deutet darauf hin, dass sogar die Videoclips, die den Probanden anfangs unverständlich und uninteressant erscheinen, eine Reihe intuitiver, unbewusster, aber auch kognitiver Prozesse in Gang setzen und durchaus sinnvoll und fruchtbar im Unterricht eingesetzt werden können.

Das Datenmaterial zeigt, dass die Probanden nur in einem geringen Maß über angemessene Strategien verfügen, die den individuellen Schreibprozess erleichtern und die bei der Bewältigung komplexer Lernaufgaben einzusetzen sind. Die meisten Probleme treten in der Planungskomponente auf, in der gesammelte Ideen gegliedert, Schreibziele gesetzt und sprachliche Mittel (Wörter, Wendungen, Formulierungen) für die spätere Verwendung gespeichert werden. Als wenig zufriedenstellend erweist sich auch der Einsatz einsprachiger Wörterbücher.

Als große Erschwernis bei der Arbeit mit Videoclips erweist sich die mangelnde sprachliche Hör- bzw. Verstehenskompetenz der Studenten. Die Texte werden häufig nur fragmentarisch erfasst, und dies unabhängig vom Typ des jeweils dargebotenen Clips, der Musikart oder der lexikalischen und syntaktischen Eigenheit der gehörten Texte bzw. Interpretieren. Die Lernenden konstruieren oft ihren eigenen Sinn anhand einzelner verstandener Textfragmente oder isolierter Wörter, wobei die Sinnbefrachtung des Clips oft vollständig vom tatsächlichen Textinhalt und seiner Intention losgelöst ist. Die Relation zwischen der auditiven und der visuellen Ebene scheint dabei ziemlich komplex zu sein. Die Protokolle belegen einerseits die starke Konzentration auf die visuellen Informationen, denen mehr Aufmerksamkeit als den auditiven gewidmet wird. Andererseits zeigt sich, dass einzelne Fragmente oder Wörter, die korrekt erfasst werden, die Interpretation eines mehrdeutigen Musikvideoclips stark beeinflussen können.

Die anhand der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Probanden die in Musikvideoclips enthaltenen Metaphern, Symbole oder Anspielungen häufig nicht erfassen, da ihnen der entsprechende lexikalische und/oder soziokulturelle und landeskundliche Hintergrund fehlt.

Gleichzeitig lässt sich eine oftmals unkritische Wahrnehmung und Bewertung der präsentierten Phänomene und der angebotenen Weltanschauungen beobachten. Die in den dargebotenen Musikvideoclips repräsentierten Bilder einer Scheinwirklichkeit und die ihnen zugrunde liegenden Ideologien werden äußerst selten einer kritischen Reflexion unterzogen und entmystifiziert.

## 6 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der vorgestellten Studie leisten einen Beitrag zur Aufhellung der Prozesse, die bei der Sprachrezeption und -produktion ablaufen, und bilden zugleich den Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen in diesem Bereich. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Dynamik des kulturellen Wandels einen neuen Hintergrund für aktuelle Überlegungen im Rahmen des Bildungssystems und damit auch des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Die gegenwärtigen Veränderungen erfordern von der Institution Schule eine größere Sensibilität gegenüber dem aktuellen kulturellen Kontext. Gerade auf den Fremdsprachenunterricht bezogen gewinnt dieses Postulat an besonderer Bedeutung.

Die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik plädiert besonders stark dafür, von den tatsächlichen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Lernenden auszugehen und damit das authentische Bedürfnis zu erwecken, diejenigen Vorgänge und Befindlichkeiten auszudrücken, die in der psychischen und seelischen Sphäre des Individuums sich abspielen bzw. existieren. Gleichzeitig hebt die moderne Fremdsprachendidaktik die Notwendigkeit der engeren Verknüpfung von pragmatischen und allgemeinbildenden Lernzielen hervor, wodurch den Lernenden die Mittel für ein besseres Verständnis und ein Durchdringen der Komplexität der sie umgebenden Alltagswelt an die Hand gegeben werden.

Die hier präsentierten Ergebnisse und die daraus resultierenden Erwägungen erfordern weitere schwerpunktmäßig ausgerichtete Forschung. Selbst wenn nicht alle im Rahmen der Untersuchung aufgeworfenen Fragen und Problemstellungen in befriedigendem Maße gelöst werden konnten, so bilden doch die gewonnenen Ergebnisse einen fundierten Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen zum Problem der Sprachproduktion im Kontext der gegenwärtigen Populärkultur.

## Literatur

- Altrogge, Michael (2001): Tönende Bilder. Interdisziplinäre Studie zu Musik und Bildern in Videoclips und ihrer Bedeutung für Jugendliche. Das Feld und die Theorie. Berlin.
- Bauman, Zygmunt (2000): *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa.
- Blell, Gabriele (2002): Musicvideoclips im Englischunterricht: „medialer Himmel“ oder „mediale Hölle“. In: H. Decke-Cornill/M. Reichart-Wallrabenstein (Hg.), *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a. M., 195–209.
- Essen, Erika (2002): Bildung durch Sprachbewusstsein und sprachliches Gestalten. Frankfurt a. M.
- Ferchoff, Wilfried (1999): Aufwachsen heute. Veränderte Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen in Familie, Schule, Beruf, Freizeit und Gleichaltrigengruppe. In: F. Schell (Hg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München, 200–219.
- Hellwig, Karlheinz (1997): Freies Schreiben als Sinn-Bildungs-Prozeß. Mentale Operationen einzelner Lerner des Englischen beim Schreiben zu künstlerischen Bildern. Empirischer Erkundungsversuch und seine Konsequenzen In: R. Kupetz (Hg.), *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., 37–84.
- Küster, Lutz (2003): *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.
- Neumann-Braun, Klaus/Schmidt, Axel (1999): *Mc Music. Einführung*. In: K. Neumann-Braun (Hg.), *Viva MTV! Popmusik im Fernsehen*. Frankfurt a. M., 7–44.
- Schwerdtfeger, Inge (2001): Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. In: H. Funk/M. Koenig (Hg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München, 41–59.
- Thaler, Engelbert (1999): *Musikvideoclips im Englischunterricht. Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*. München.
- Winter, Rainer/Kagelmann, Jürgen (1997): *Videoclip*. In: H. Bruhn u. a. (Hg.), *Musikpsychologie*. Hamburg, 208–220.
- Würffel, Nicola (2001): *Protokolle Lauten Denkens als Grundlage für die Erforschung von hypertextgeleiteten Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht*. In: A. Müller-Hartmann/M. Schocker – v. Ditfurth (Hg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen, 163–186.



**interDaF**  
Deutsch lernen in Leipzig

**UNIVERSITÄT LEIPZIG**  
Studienkolleg Sachsen

## Sprachintensivkurse „Sprachen bauen Brücken“ Sommer 2009

### **Deutsch lernen in Leipzig:**

- Sprechen – Lesen – Hören – Schreiben (ca. 25 Unterrichtsstunden pro Woche)
- in internationalen Gruppen lernen (ca. 12 Personen; nach einem Einstufungstest)
- Projekte bearbeiten
- Stadt, Land und Leute kennenlernen
- auf Exkursionen Neues entdecken
- Leipzigs Kultur genießen

### **Kurstermine:**

Kurs A: 15. Juni 2009 (Anreise) – 4. Juli 2009 (Abreise)  
Kurs B: 13. Juli 2009 (Anreise) – 1. August 2009 (Abreise)  
Kurs C: 10. August 2009 (Anreise) – 29. August 2009 (Abreise)

**Kursgebühren:** 545 € (Einschreibung, Sprachunterricht, Phonetikübungen, alle Lernmaterialien, Projektarbeit, landeskundliche Veranstaltungen, eine Ganztagesexkursion, ausgewählte kulturelle Veranstaltungen, Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung sowie eine Monatskarte für die Straßenbahn); Testgebühren bei ECTS-Punkten

**Unterbringung:** ca. 250 € im Einzelzimmer in Studentenwohnheimen (ohne Frühstück)

**interDaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig**  
Internet: [www.uni-leipzig.de/interdaf](http://www.uni-leipzig.de/interdaf) E-Mail: [interdaf@uni-leipzig.de](mailto:interdaf@uni-leipzig.de)



Jasmin Haderlein

### Die aktuelle Situation des Deutschunterrichts in Spanien<sup>1</sup>

#### 1 Vorbemerkungen

Spanien ist eines der wenigen Länder weltweit, das laut dem Bericht der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (2006) einen Zuwachs an Deutschlernern zu verzeichnen hat: Von 1995 bis 2006 kam es zu einem Anstieg um 407 %.<sup>2</sup>

Doch Zahlen können täuschen. Die Situation der Vermittlung der deutschen Sprache in Spaniens Schulen sieht nicht unbedingt rosig aus. Das Goethe-Institut Madrid (2008a) bringt es treffend auf den Punkt: „Im europäischen Vergleich ist Deutsch in den allgemeinbildenden Schulen Spaniens eindeutig unterrepräsentiert.“ Trotz intensiver bilateraler Kontakte in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur, trotz Wirtschaftstreffen und Kulturstiftungen wie der Fundación Goethe, trotz wissenschaftlichen Austauschs und circa 10 Millionen deutscher Touristen jährlich scheint es nicht das entsprechende Interesse an der deutschen Sprache zu geben.

Einige Tendenzen weisen allerdings auf ein wachsendes Interesse hin. So war Deutschland im Studienjahr 2004/2005 viertbeliebtestes Zielland der spanischen Erasmus-Studenten. Auch von politischer Seite sind Bemühungen vorhanden, das Deutsche zu stärken. Beispielsweise waren für den Sommer 2008 vom spanischen Bildungsministerium (MEC) 1300 Stipendien für Deutsch- oder Französischkurse im Zielsprachenland ausgeschrieben.

Zeigen diese Entwicklungen, dass wirklich mit einem wachsenden Interesse am Deutschlernen zu rechnen ist?

#### 2 Fremdsprachen im spanischen Schulsystem

Das spanische Bildungswesen wurde im Zuge zweier größerer Erziehungsreformen, des Ley General de Educación (LGE, 1970) und des Ley Orgánica de la Organización del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), dezentralisiert, und die autonomen Regionen erhielten in Bildungsfragen politische Selbstbestimmung.

Nach der letzten größeren, bis heute gültigen Bildungsreform LOGSE gliedert sich das Schulsystem in die Enseñanzas del Régimen General (Vorschule, Primarstufe, Sekundarstufe, höhere Berufsausbildung und universitäre Ausbildung) und die Enseñanzas del Régimen Especial (künstlerische und sportliche Ausbildung sowie Fremdsprachenunterricht, den die Staatlichen Sprachschulen, die Escuelas Oficiales de Idiomas, erteilen).

Die wichtigste Neuerung der LOGSE, die die Fremdsprachen betrifft, ist nach Bosch (vgl. 1999: 45) der Umstand, dass nun im zweiten Zyklus der Primarstufe, also bei den Achtjährigen, eine obligatorische Fremdsprache unterrichtet wird, die anschließend in der Pflichtsekundarstufe weitergelernt wird. Als erste Fremdsprache kann Englisch, Französisch, Deutsch oder Italienisch gewählt werden. Jedoch beschränkt sich das Angebot nahezu ausschließlich auf das Englische. Nach Dräxler (vgl. 2008: 2) ist der Grund hierfür auch nach 1990 der Mangel an Lehrkräften. Eine weitere Fremdsprache wird im Normalfall im dritten Jahr der Sekundarschule (ESO) als Wahlpflichtfach („crédito variable“) angeboten, die im Bachillerato weiterbelegt werden kann. Dies ist für das Fach Deutsch besonders wichtig, da es in Spanien traditionell zu den zweiten oder dritten Fremdsprachen im Schulsystem zählt.

Um den Fremdsprachenunterricht in der

<sup>1</sup> Dieser Artikel entstand auf der Grundlage einer Seminararbeit bei Prof. Dr. Helmut Glück, Universität Bamberg.

<sup>2</sup> Alle im Folgenden genannten statistischen Daten sind einer Erfassung des Goethe-Instituts Madrid (vgl. 2008: 1ff.) entnommen.

Schule zu stärken, kam es in den autonomen Regionen zu verschiedenen Neuregelungen und Projekten, von denen auch der Deutschunterricht profitiert. So wurde, wie Dräxler (vgl. 2008: 4f.) hervorhebt, in einigen Regionen, zum Beispiel auf den Kanarischen Inseln und in Kastilien-Leon, Deutschunterricht im Primarbereich oder, wie in Aragón und Andalusien, deutschsprachiger Sachfachunterricht eingeführt.

Zahlenmäßig liegt Englisch in allen Schulstufen an erster Stelle, gefolgt von Französisch und – mit deutlichem Abstand, jedoch vor allen anderen Sprachen – Deutsch. Nur 1,06 % aller spanischen Schüler lernen Deutsch (68.308 Schüler). Die StADaF gibt für das Jahr 2005 an, dass an 535 Schulen DaF-Unterricht stattfand. Die Gründe für die niedrigen absoluten Zahlen liegen wohl vor allem in bildungspolitischen Versäumnissen.<sup>1</sup>

Im Sommer 2002 sprach die damalige spanische Erziehungsministerin Pilar del Castillo in ihrer Eröffnungsrede beim ersten Symposium über deutsch-spanische Kulturbeziehungen davon, dass sich „Initiativen zur Sprachförderung und Kulturarbeit [...] in beiden Ländern großer Beliebtheit [erfreuten] und in [...] Zukunft noch ausgebaut“ würden (Bader/Olmos 2004: 12). Betrachtet man allerdings Beispiele wie die folgenden, erscheint es höchst fragwürdig, ob Initiativen zur Förderung des Deutschen vonseiten der spanischen Politik tatsächlich unterstützt werden. Andalusien etwa, so Dräxler (vgl. 2006: 1), eine autonome Region mit einem hochgepriesenen Projekt zur Förderung der Mehrsprachigkeit, dem Plan de Fomento del Plurilingüismo (seit 2004), schrieb 2006/2007 nur Stellen für Englisch- und Französischlehrkräfte an Sekundarschulen und Staatlichen Sprachenschulen aus.<sup>2</sup> Solche Negativbeispiele finden sich seit Jahren auch in anderen Regionen, etwa in Galizien (70 neue Stellen für Französisch, keine für Deutsch).

Deutsch ist in den Schulen aller Regionen Spaniens vertreten, außer in den autonomen Städten Melilla und Ceuta. In bestimmten autonomen Regionen findet man höhere Lernerzahlen, was vor allem mit wirtschaftlichen Gegebenheiten zusammenhängt.<sup>3</sup>

Aufgrund der Bildungsautonomie der Regionen gibt es in Spanien keine Einheitlichkeit in Bezug auf Mindestschüleranzahl, Einführungszeitpunkt, Dauer, Stundenanzahl und Inhalte des Deutschunterrichts. Das spanische

Bildungsministerium erteilt lediglich die Empfehlung, eine zweite Fremdsprache zu unterrichten. Es bleibt aber letztendlich in der Verantwortung jeder einzelnen Schuldirektion, ob sie Lehrer zur Verfügung hat, die zusätzlich zu ihrem Fach auch Deutsch unterrichten können, oder ob sie neue Planstellen beim MEC beantragt.

Da die bisherige Fremdsprachenpolitik die vorhandene, gewachsene Nachfrage seit Mitte der achtziger Jahre bis heute unzureichend berücksichtigt hat, kam es zu einem Boom im privaten Sektor. Auch heute wird Deutsch vor allem an privaten Schulen gelernt: 2005/2006 lernten rund 20.400 Lerner an öffentlichen und rund 47.800 an privaten Schulen Deutsch. Die privat geführten, aber öffentlich subventionierten Schulen machen circa 40 % des Pflichtschulbereichs aus. Nach Szumlakowski (2002: 14) ist „el alemán [...] uno más de los alicientes que se ofrecen a los padres como ventajas frente a la enseñanza pública“.<sup>4</sup>

### 3 *Deutsch in den Schulstufen*

#### 3.1 *Vor- und Primarschule*

Die Educación Infantil (Preescolar) unterteilt sich in zwei Zyklen. In den letzten Jahren wurde verstärkt Fremdsprachenunterricht in die Vorschule integriert, wodurch auch das Deutsche einen Aufschwung erfuhr. Während im Vorschulbereich noch vor zehn Jahren keinerlei Deutschunterricht stattfand, lernten im Schuljahr 2005/2006 bereits 2.499 Kinder Deutsch; dies entspricht einem Anteil von 0,37 % der Deutschlerner an den Fremdsprachenlernern.

2005/2006 wurde Deutsch in den Vor-

<sup>1</sup> Im Jahr 1998 gab die spanische Regierung an, dass sie beabsichtige Englisch ab dem ersten Schuljahr in der Primarstufe anzubieten und in der Sekundarstufe eine zweite Fremdsprache als Pflichtfach einzuführen. Dem wurde hinzugefügt, dass es sich dabei im Allgemeinen um Französisch handeln werde, Deutsch oder Italienisch könnte es auch sein (vgl. Castell 2003: 193).

<sup>2</sup> 284 Lehrerstellen für Englisch, 145 Stellen für Französisch und 0 Stellen für Deutsch.

<sup>3</sup> In den Schulen belegen die Kanarischen Inseln im Kursjahr 2005/2006 mit rund 18.100 Schülern den ersten Platz, gefolgt von der Region Madrid (ca. 13.000), von Katalonien (ca. 10.800) und von den Balearn (ca. 8.000). In der öffentlichen Erwachsenenbildung zeichnet Madrid die meisten Deutschlerner (etwa 5.700).

<sup>4</sup> „Deutsch ist einer der Anreize, in denen Eltern Vorteile gegenüber dem öffentlichen Schulsystem sehen.“

schulen in den Regionen Katalonien, Madrid, Baskenland, Andalusien, Kanarische Inseln, Aragón und Balearn (Reihenfolge nach Häufigkeit) vermittelt.

Im Primarbereich wird Deutsch in elf autonomen Regionen Spaniens angeboten. Die Statistik des MEC kommt im Schuljahr 2005/2006 auf rund 12.300 Grundschüler mit Deutschunterricht. 97 % der Grundschüler erhielten im Kursjahr 2005/2006 Fremdsprachenunterricht in einer oder in mehreren Sprachen. 91,89 % lernten Englisch, 4,42 % Französisch, 0,5 % Deutsch und 0,21 % andere Sprachen.

Bisher werden Lehrer für Deutsch an Primarschulen nur in Zamora ausgebildet. Deshalb gibt es, wie Bosch (vgl. 1999: 118) hervorhebt, an den Grundschulen viele Lehrer, die lediglich durch einen Abschluss an einer Staatlichen Sprachenschule zum Deutschunterricht zugelassen sind.<sup>1</sup>

### 3.2 *Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*

Die Educación Secundaria Obligatoria bildet den ersten Zyklus der Sekundarstufe und ist für alle Schüler obligatorisch. 99,6 % der Schüler wählen in der ESO eine erste Fremdsprache und 42,0 % eine zweite Fremdsprache. Englisch ist mit 97,97 % die meistgewählte erste Fremdsprache, Französisch wird am häufigsten (von 38,28 %) als zweite Fremdsprache gewählt.

Etwa 3.200 Schüler belegten im Schuljahr 2005/2006 in der ESO Deutsch als erste Fremdsprache. Auf Platz 1 liegt die Region Madrid mit ca. 670 Schülern, gefolgt von Andalusien mit ca. 550 Schülern. Als zweite Fremdsprache wird Deutsch von rund 43.400 Schülern (2,35 % der Schüleranzahl) gelernt. In allen autonomen Regionen Spaniens wird Deutsch im Bereich der Sekundarstufe als

erste oder zweite Fremdsprache angeboten, wobei auch hier wieder ein bedeutend höherer Anteil auf Privatschulen entfällt.<sup>2</sup>

Die Situation der deutschen Sprache hat sich aufgrund der Einführung der Wahlpflichtfächer in den 1990er Jahren an den spanischen Sekundarschulen deutlich verbessert. Und auch die Anzahl der Planstellen für Deutsch hat sich nach der Bildungsreform von 1990 vergrößert. Jedoch gibt es im Vergleich zum Französischen immer noch sehr wenige Planstellen für Deutsch, die nach Keim (vgl. 2001: 1516f.) oft erst auf Grund von Nachfrage eingerichtet werden.

### 3.3 *Bachillerato und berufliche Ausbildung*

Der zweite Zyklus der Sekundarstufe umfasst das Bachillerato (Abiturstufe) und die mittlere Berufsausbildung und ist fakultativ.

Im Bachillerato lernen 97,5 % aller Schüler eine erste Fremdsprache. Die Zahlen fallen ähnlich wie die für die ESO aus: Als erste Fremdsprache wird von 95,22 % aller Schüler Englisch, von 2,01 % Französisch und von 0,19 % Deutsch (ca. 1.100 Schüler) gelernt. Eine zweite Fremdsprache lernen 28,2 % der Schüler: Das Französische ragt mit 25,89 % heraus, gefolgt von Englisch mit 1,12 % und Deutsch mit 0,94 % (ca. 5.700 Schüler). Insgesamt kommen die Deutschlerner auf einen Anteil von 1,13 % aller Fremdsprachenschüler in der fakultativen Sekundarstufe.

Die mittlere berufsbildende Stufe (Formación Profesional de Grado Medio) dauert wie das Bachillerato zwei Jahre. Deutsch wird an berufsbildenden Schulen nur selten angeboten. Eine Ausnahme machen die Tourismusfachschulen, die vor allem in den Regionen Andalusien, Kanarische Inseln und Balearn zu finden sind. An den Berufsschulen für Touristik auf den Kanarischen Inseln beispielsweise ist Deutsch Pflichtfach.

Im Rahmen der Projekte zur Stärkung des Fremdsprachenunterrichts gibt es in Madrid seit dem Schuljahr 2005/2006 Deutschkurse als freiwillige Wahlkurse in der Berufsschule (vgl. Dräxler 2008: 5). Es bleibt abzuwarten, inwieweit solche Angebote wahrgenommen werden und in Zukunft auch in anderen autonomen Regionen Nachahmung finden. Ausschlaggebend wird hier wohl auch die Entwicklung der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt sein.

Die Situation der Deutschlehrer an den öffentlichen Berufsschulen vergleicht Basteck

<sup>1</sup> Das Abschlusszertifikat der EOI befähigt zum Sprachunterricht, wenn vorher eine andere akademische Ausbildung abgeschlossen wurde. Diese von staatlicher Seite tolerierte und geförderte Praxis muss sich zwangsläufig auf die Unterrichtsqualität auswirken und führt, wie Bosch (vgl. 1999: 118ff.) betont, zu einer Verschlechterung der ohnehin schwierigen Berufsaussichten ausgebildeter Germanisten in Spanien.

<sup>2</sup> Angeführt wird die Statistik hier von den Kanarischen Inseln mit rund 12.300 Schülern, gefolgt von der autonomen Region Madrid, in der rund 7.400 Schüler Deutsch lernen.

(vgl. 2004: 171) mit der an den Primarschulen: Auch in diesem Bereich wird Deutsch meist von Lehrern anderer Fächer unterrichtet.

Als Ausnahmeerscheinung gibt es die Berufsbildungszentren ASET (Asociación Hispano-Alemana de Enseñanzas Técnicas),<sup>1</sup> an denen nach dem dualen System kaufmännische Abschlüsse erworben werden.

#### 4 *Deutschunterricht an den Staatlichen Sprachenschulen*

Die Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), die Staatlichen Sprachenschulen Spaniens, stellen europaweit eine Besonderheit dar: Sie bieten preisgünstige Sprachkurse für Jugendliche und Erwachsene an und vergeben staatlich anerkannte Zertifikate. Nach Vidal (1994: 206) sind sie „vielleicht das beste Barometer, welches uns zeigt, wie die Nachfrage und das Interesse für die deutsche Sprache seit dem Eintritt Spaniens in die Europäische Gemeinschaft“ gestiegen sind. Deutsch erlebte in dem Bereich der staatlichen Erwachsenenbildung von 1995/1996 bis 2005/2006 einen Zuwachs von 27,8 %. In den letzten beiden Jahren gab es allerdings einen Rückgang um 1,8 %.

Die Sprachausbildung unterteilt sich in eine dreijährige Grundstufe (Ciclo Elemental) und eine zweijährige Hauptstufe (Ciclo Superior) mit je 120 Unterrichtsstunden pro Jahr.

Je nach Region rangiert Deutsch heute als am zweit- oder dritthäufigsten belegte Sprache, nach Englisch (57,92 %) und Französisch (16,65 %). Im Kursjahr 2005/2006 lernten 39.272 Lerner an einer EOI Deutsch. Das sind 11,40 % der eingeschriebenen Schüler.<sup>2</sup>

Nach subjektiven Einschätzungen von Lehrern an andalusischen staatlichen Sprachenschulen wird Deutsch vor allem aus Spaß am Fremdsprachenlernen gelernt (vgl. Ehlers 1996: 50). An zweiter Stelle folgen berufliche Interessen, dann das Interesse an Zertifikaten und das persönliche Interesse an deutscher Kultur und deutschsprachigen Menschen.

Die Nachfrage nach Deutsch an den 269 EOI ist groß. Der Umfrage von Ehlers (1996: 48) zufolge gab es in Andalusien „kaum eine größere EOI, die nicht, wie z. B. in Jerez und Vélez, Hunderte von Antragstellern aus Lehrermangel abweisen muss“. Daraus ist zu schließen, dass in der Erwachsenenbildung, wie an den öffentlichen Schulen, die Schülerzahl eher das bestehende Angebot an Lehrern widerspiegelt als die tatsächliche Nachfrage.

Nach fünf Jahren können die Lerner ein Abschlusszertifikat (Certificado de Aptitud) erwerben, welches ungefähr der Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts entspricht. Im Kursjahr 2004/2005 beendeten insgesamt 1.591 Deutschlerner das Ciclo Superior mit diesem Zertifikat.<sup>3</sup> Es ist in der Tat so, dass heute viele der Lehrer im Schulbereich Deutsch dank dieser Qualifikation an einer EOI unterrichten können.

#### 5 *Aussichten*

Da sich die spanische Politik recht wenig um eine Förderung des Deutschunterrichts bemühte und bemüht, sind die Initiativen deutscher Einrichtungen, vor allem des Goethe-Instituts, besonders wichtig. Im Rahmen der „Bildungskooperation Deutsch“ versucht das Goethe-Institut, den Deutschunterricht in Spanien zu stärken. Mit Fortbildungen, regelmäßigen Angeboten und Lehrmaterialien unterstützt es Schulen und Lehrer. Außerdem wurden Kooperationsverträge zwischen dem Goethe-Institut und einzelnen autonomen Regionen, etwa Andalusien (vgl. Goethe-Institut Madrid 2008b), geschlossen.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Hier sind Spanisch und Deutsch Schulsprachen. Die theoretische Ausbildung erfolgt auf Deutsch, die praktische Ausbildung in den Unternehmen auf Spanisch. Träger ist ein Verein, der 1981 auf Betreiben deutscher Firmen, die in Spanien ansässig waren, gegründet wurde. Heute beteiligen sich viele internationale und spanische Unternehmen. Die Schulen in Barcelona und Madrid haben jährlich circa 120 Schüler. Für spanische Bewerber mit Deutschkenntnissen gibt es das Modell DaF, das in einem Jahr die nötigen Sprachkenntnisse vermittelt. Nach eigenen Angaben von ASET ist dies aufgrund des großen Interesses der Unternehmen entstanden, was auf ein vorhandenes Interesse an Deutschkenntnissen zumindest bestimmter Unternehmen in Spanien schließen lässt.

<sup>2</sup> Die meisten Deutschlerner sind in den Regionen Madrid (ca. 5.700 Lerner), Katalonien (ca. 5.600 Lerner) und Kanarische Inseln (knapp 5.000 Lerner) eingeschrieben.

<sup>3</sup> Zu diesen Zahlen vgl. Ministerio de Educación y Ciencia (2008: 17).

<sup>4</sup> In diesen Verträgen bemüht man sich seit 2000 um Projekte zur Einführung von Deutsch als erster Fremdsprache und deutschsprachigem Sachfachunterricht in fünf Primar- und drei Sekundarschulen. Im Dezember 2007 wurde ein Folgevertrag unterzeichnet. Er legt fest, dass in weiteren Schulen Sachunterricht auf Deutsch eingeführt werden soll und das Angebot an Sekundarschulen und in der Erwachsenenbildung erweitert werden soll. Auch mit den Regionen Kantabrien und Madrid, Kanarische Inseln und Kastilien sowie León gibt es solche Abkommen.

Castell (vgl. 2003: 193) ging im Jahr 2001 der Frage nach, ob das Angebot an schulischem Deutschunterricht die tatsächliche Nachfrage an Fremdsprachenkenntnissen des spanischen Arbeitsmarktes widerspiegeln, und untersuchte in einem Zeitraum von zehn Wochen 1.300 Stellenanzeigen der Tageszeitung *El País*. In 72 % der Anzeigen wurden explizit Fremdsprachenkenntnisse verlangt, davon in 71,6 % nur Englisch, in 3,2 % ausschließlich Deutsch und in 1 % ausschließlich Französisch. Bezieht man Anzeigen ein, in denen neben Englisch- auch Deutsch- oder Französischkenntnisse gefordert oder positiv bewertet wurden, kam Castell auf einen Anteil von 11,3 % für Deutsch und 10,7 % für Französisch. Somit ist die Nachfrage nach Deutsch im Vergleich zu den Ergebnissen von Glück aus dem Jahr 1991 (Englisch: 60,1 %; Französisch: 20,99 %; Deutsch: 7,48 %; vgl. Glück

1992: 66) gestiegen und sogar etwas höher als die nach Französischkenntnissen.<sup>1</sup> Ob sich die beobachtete Tendenz weiterhin zugunsten des Deutschen entwickelt, ist schwer absehbar.

Auch für Hengst (vgl. 2002: 37) liegt die Ursache für das immer noch so geringe Deutschangebot im spanischen Schulsystem nicht an mangelndem Interesse der Schüler und Eltern, sondern daran, ob die Möglichkeit geboten wird, Deutsch zu lernen.<sup>2</sup>

Dass es sich bei der Fremdsprachenpolitik um ein politisch hochbrisantes Thema handelt, zeigte sich erst zuletzt im Wahlkampf 2008 um das Präsidentenamt. José Luis Rodríguez Zapatero, Kandidat der sozialistischen Volkspartei PSOE, verwendete Bildung als zentrales Thema und versprach, bei seiner Wiederwahl mehr Augenmerk auf bilinguale Erziehung zu legen.<sup>3</sup> Inwieweit die PSOE dies nun in die Realität umsetzt, ist nach der Wahl Zapateros abzuwarten.

Zusammenfassend lässt sich nach Dräxler (vgl. 2008: 2) über das Deutsche im aktuellen spanischen Schulsystem sagen, dass es vor allem als zweite Fremdsprache (von mehr als 80 %) in der Sekundarstufe im Alter von 13 bis 18 Jahren (78,2 %) und überwiegend an Privatschulen (70,1 %) gelernt wird. Im Bereich der Erwachsenenbildung ist das Deutsche besser vertreten als in den Schulen. Bezogen auf die Regionen, gibt es auf den Balearen und den Kanarischen Inseln – gemessen an den Einwohnerzahlen – am meisten Deutschlerner, mit Abstand folgen Madrid und Katalonien.

Die weitere Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache im spanischen Schulsystem lässt sich schwer voraussagen. Es ist jedoch klar, dass die Bildungsbehörden der autonomen Regionen mit ihrer Fremdsprachenpolitik dabei eine entscheidende Rolle spielen.

<sup>1</sup> Diese Untersuchungen lassen außerdem erkennen, dass die generelle Nachfrage an Fremdsprachen seitens potenzieller Arbeitgeber in Spanien deutlich gewachsen ist. Während in der Studie von Glück (vgl. 1992: 66) für lediglich 22,95 % der Stellenangebote explizit Sprachkenntnisse gefordert wurden, verlangen nach Castell (vgl. 2003: 193) 72 % der Stellenanzeigen aus dem Jahr 2001/2002 Fremdsprachenkenntnisse.

<sup>2</sup> Hengst (vgl. 2002: 42) gibt an, dass das im Jahr 2000 eingeführte Projekt zu bilingualem Unterricht in Andalusien bei Eltern und Schülern auf eine starke Nachfrage gestoßen ist, es vorher noch nie so große Deutschklassen gegeben hatte und in einigen Fällen Schüler abgewiesen werden mussten. Daran ist erkennbar, dass die Eltern in dieser neuen Unterrichtsform, dem bilingualen Unterricht, eine hervorragende Möglichkeit für die Ausbildung ihrer Kinder sehen.

<sup>3</sup> Vgl. den Artikel in *El País* vom 19.02.2008, Díez (2008). Zapatero spricht von der Förderung des Englischen, die Zweitsprachen erwähnt er nicht und es ist fraglich, in welchem Maße sie berücksichtigt werden.

## Literatur

Bader, Wolfgang/Olmos, Ignacio (Hg.) (2004): Die deutsch-spanischen Kulturbeziehungen im europäischen Kontext. Frankfurt a. M.  
 Basteck, Elisabeth (2004): *Civilización*. Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten. Freiburg.  
 Bosch Roig, Gloria (1999): *Sprachenpolitik und Deutschunterricht in Spanien*. Bielefeld.  
 Castell, Andreu (2003): *Deutsch und Deutschunterricht aus spanischer und katalanischer Sicht*.

In: G. Stickel (Hg.), *Deutsch von außen*. Berlin/New York, 192–202.  
 Díez, Anabel (2008): *Zapatero pretende que en 10 años los jóvenes hablen un inglés fluido*. In: *El País* vom 19.02. 2008; online: [http://www.elpais.com/articulo/espana/Zapatero/prende/anos/jovenes/hablen/ingles/fluido/elpepiesp/20080219elpepinac\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/espana/Zapatero/prende/anos/jovenes/hablen/ingles/fluido/elpepiesp/20080219elpepinac_6/Tes) [Stand: 29.12.2008].  
 Dräxler, Hans-Dieter (2006): *Deutsch in Spanien*, offensichtlich sinnvoll, aber scheinbar nicht ver-



- mittelbar. In: <http://www.goethe.de/mmo/priv/1766887-STANDARD.pdf> [Stand: 29.12.2008].
- Dräxler, Hans-Dieter (2008): Die Präsenz der deutschen Sprache im Bildungswesen Spaniens. In: <http://www.goethe.de/mmo/priv/2963887-STANDARD.pdf> [Stand: 29.12.2008].
- Ehlers, Christoph (1996): Der Deutschunterricht in der „Escuela Oficial de Idiomas“ (EOI) in Andalusien. In: *Magazin 1*, 46–54.
- Glück, Helmut (1992): Die internationale Stellung des Deutschen auf dem europäischen Arbeitsmarkt. In: W. Kramer/R. Weiß (Hg.), *Fremdsprachen in der Wirtschaft*. Köln, 47–75.
- Goethe-Institut Madrid (Hg.) (2008): Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen und staatlichen Sprachschulen in Spanien. In: <http://www.goethe.de/mmo/priv/2960804-STANDARD.pdf> [Stand: 29.12.2008].
- Goethe-Institut Madrid (Hg.) (2008a): Deutschunterricht in Spanien. Situationsbericht. In: <http://www.goethe.de/ins/es/mad/Ihr/dis/deindex.htm> [Stand: 29.12.2008].
- Goethe-Institut Madrid (Hg.) (2008b): Kooperationsvertrag mit Andalusien. In: <http://www.goethe.de/ins/es/mad/Ihr/dis/coopand/deindex.htm> [Stand: 29.12.2008].
- Hengst, Hiltrud (2002): La Introducción de la Enseñanza Bilingüe de Alemán en la Enseñanza Pública en España. In: A. Gimber (Hg.), *El alemán. Una lengua extranjera en España*. Madrid, 37–42.
- Keim, Lucrecia (2001): *Deutschunterricht und Germanistikstudium in Spanien*. In: G. Helbig u. a. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin / New York, 1516–1523.
- Ministerio de Educación y Ciencia (Hg.) (2008): *Resultados académicos del curso 2004/2005*. In: [http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2005/ResultadosRE.pdf](http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2005/ResultadosRE.pdf) [Stand: 29.12.2008].
- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hg.) (2006): *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Berlin.
- Szumlakowski Morodo, Irene (2002): Tradición e innovación didáctica en la enseñanza del alemán como lengua extranjera en España. In: A. Gimber (Hg.), *El alemán. Una lengua extranjera en España*. Madrid, 13–16.
- Vidal, Santiago (1994): Der Deutschunterricht in der Region Murcia. In: *Universität Autònoma de Barcelona (Hg.), DaF aus spanischer Sicht*. Barcelona, 196–208.



**interDaF**  
Deutsch lernen in Leipzig

**UNIVERSITÄT LEIPZIG**  
Studienkolleg Sachsen

## Hochschulferienkurs 2009

### „Ein Blick ins Buch und zwei ins Leben. Deutsch als Fremdsprache in Theorie und Praxis“

**Teilnehmerkreis:** ausländische Germanisten, Deutschlehrer, Lehramtskandidaten sowie Interessenten mit sehr guten Kenntnissen der deutschen Sprache

**Schwerpunkte:**

- Sprachübungen sowie Seminare „Schwerpunkt Sprache“, phonetische Übungen als Einzelkonsultationen
- Seminare, Vorträge und Workshops zu methodisch-didaktischen, sprachwissenschaftlichen, literarischen, kulturellen, politischen und historischen Themen
- Erkundungen und Recherchen in kleinen Gruppen
- auf Wunsch: Hospitationen
- umfangreiches landeskundliches und kulturelles Rahmenprogramm mit einer Ganztagesexkursion am Wochenende
- gute Bedingungen zur Arbeit in Bibliotheken; kostenlose Nutzung des Computerpools

**Kurstermin:** 13. Juli 2009 (Anreise) – 1. August 2009 (Abreise)

**Kursgebühren:** 595 € (Einschreibung, Konversationsübungen, Seminare/Vorträge und Workshops, alle Lehr- und Lernmaterialien, Begrüßungs- und Abschlussveranstaltung, landeskundliche und ausgewählte kulturelle Veranstaltungen, eine Ganztagesexkursion sowie eine Monatskarte für die Straßenbahn); Testgebühren bei ECTS-Punkten

**Unterbringung:** ca. 250 € im Einzelzimmer in Studentenwohnheimen (ohne Frühstück); Unterkunft in Privatquartieren auf Anfrage

**interDaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig**

Internet: [www.uni-leipzig.de/interdaf](http://www.uni-leipzig.de/interdaf)

E-Mail: [interdaf@uni-leipzig.de](mailto:interdaf@uni-leipzig.de)

## Rezensionen

### Wolfgang Teubert / Ramesh Krishnamurthy (Hg.): *Corpus linguistics*. 6 Bde.

Routledge, London / New York 2007, 2460 S., 1.199,00 € (Critical Concepts in Linguistics)

Der dem im Jahre 2007 verstorbenen Linguisten John Sinclair gewidmete Reader der Reihe „Critical Concepts in Linguistics“ stellt 119 korpuslinguistische Artikel von 125 Autoren aus den letzten 50 Jahren zusammen. Der Großteil der meist englischsprachigen Artikel stammt aus den letzten zehn Jahren. In dieser Zeit gewann die Korpuslinguistik durch die neuen technischen Möglichkeiten einen zunehmenden Einfluss, der von zahlreichen Publikationen, der Entwicklung spezifischer Methoden und der Anwendung korpuslinguistischer Verfahren in weiteren Gebieten der angewandten Linguistik (z. B. der Lexikographie, der Forensik oder aber der Fremdsprachdidaktik) begleitet wurde.

Die vorliegende Sammlung soll den Leser ermutigen, die Vielfalt und Reichweite der Ideen und praktischen Anwendungen zu entdecken, die sich unter dem Dach der Korpuslinguistik finden. Dabei wird Korpuslinguistik als eine eigene geisteswissenschaftliche Disziplin verstanden, die die Parole als Gegenstand untersucht und sich von einer Linguistik der Sprache abgrenzt (I, 10). Diese sehr eigene Sicht führt zu einer ausgesprochen subjektiven Auswahl an Beiträgen, wobei Publikationen, in denen die Korpuslinguistik als eine Methode für die Bearbeitung linguistischer Fragestellungen verstanden wird, nicht einbezogen werden. So werden neuere Anwendungen in der Kognitionslinguistik (z. B. die häufig zitierten Arbeiten von S. Th. Gries oder R. H. Baayen) oder die vielfältigen korpuslinguistischen Untersuchungen der drei Sonderforschungsbereiche Linguistische Datenstrukturen (Tübingen), Mehrsprachigkeit (Hamburg) sowie Informationsstruktur (Potsdam und Berlin) ausgeblendet.

Die sechs Bände werden von einem Inhaltsverzeichnis, einer übersichtlichen chronologischen Auflistung aller Artikel mit den jeweiligen Quellen, einem programmatischen Vorwort und einem vierzigseitigen Index gerahmt. Das Kernstück bilden zwölf Schwerpunkte: 1. Theoretische Aspekte; 2. Geschichte der Korpuslinguistik; 3. Korpuserstellung und -kompilation; 4. Standardisierung, Alignierung, Taggen und korpusbezogene Software; 5. Lexikographie, Kollokationen, Idiome und Phraseologie; 6. Terminologie; 7. Grammatik; 8. Übersetzungsstudien, multilinguale Korpora und

Parallelkorpora; 9. Kritische Diskursanalyse, Evaluierung, Stilistik, Rhetorik; 10. Historische Linguistik; 11. Sprachvermittlung; 12. Gesprochene Sprache, Diskursuntersuchungen. In allen Bereichen spielen variationslinguistische Fragen eine Rolle, sodass dazu kein eigener Schwerpunkt gebildet wurde, obwohl dies unter einer forschungsmethodologischen Perspektive notwendig gewesen wäre.

Neben viel zitierten Aufsätzen wie der Polemik von Fillmore, in der dem datenfernen Lehnstuhl-Linguisten die vielfältige Datenwelt des Empirikers entgegengesetzt wird (I, 197–220), der Diskussion eines angemessenen Korpusdesigns durch Atkins, Clear und Ostler (III, 99–133) oder der in der Fremdsprachdidaktik des Englischen sehr einflussreichen „Neuen Liste akademischer Wörter“ von Coxhead (VI, 123–156) finden sich bislang weniger verbreitete, aber durchaus informative und lesenswerte Artikel, z. B. Conrads Überlegungen zu bereits vollzogenen und noch anstehenden Veränderungen des Grammatikunterrichts durch das korpuslinguistische Paradigma (IV, 55–66).

Was bieten die knapp 2500 Seiten für den Bereich Deutsch als Fremdsprache? Dazu werden im Folgenden lediglich die Ausführungen zu Fremdspracherwerb und -vermittlung sowie zur Beschreibung der deutschen Sprache betrachtet.

Neben dem eigenen Schwerpunkt Sprachvermittlung (VI, 1–174) gibt es in allen anderen Schwerpunkten Artikel, die explizit Bezüge zur Sprachvermittlung herstellen. Dies ist besonders auffällig im Schwerpunkt Grammatik (IV, 1–163) – erstaunlicherweise im Gegensatz zum *Lexikon* (III): Mit korpusbasierten Lernerwörterbüchern hat man für das Englische zwar bereits ein Hilfsmittel entwickelt, das sich in der Praxis bewährt hat, das aber im Bd. III leider keine nennenswerte Rolle spielt. Neben dem bereits angeführten Beitrag von Conrad und den Ausführungen von Mindt zu Regel und Ausnahme (IV, 41–54) ist besonders die Analyse von Römer zum englischen Progressiv (IV, 3–14) für die Sprachvermittlung einschlägig. Sie vergleicht exemplarisch das progressive *looking* in Lehrwerken und in Korpora der gesprochenen Sprache und macht erstaunliche Unterschiede sichtbar, was zu neuen Einsichten in – und auch Ansprüchen an – die Lehrwerksgestaltung führt(e). Eine solche Form der innovativen Lehrwerksanalyse ist für das Deutsche in dieser Weise noch nicht publiziert worden; Römers Beitrag könnte somit Anstoß zur Renaissance der Lehrwerksanalyse mit dem korpuslinguistischen

Instrumentarium sein. Der Abschnitt zur Sprachvermittlung umfasst neun Artikel zur Auswahl der zu vermittelnden Phänomene, zur Untersuchung der Lernaltersprache und zum Einsatz von Korpora als einem alternativ oder komplementär zu herkömmlichen Methoden einzusetzenden Unterrichtsbaustein. Zwar kann nicht ganz nachvollzogen werden, warum der Gebrauch von Heckenausdrücken (z. B. *kind of*) im gesprochenen Englisch (Poos/Simpson, VI, 73–91) gerade für die Sprachvermittlung besonders relevant sein soll, die verbleibenden Artikel können aber fast alle mit Gewinn gelesen werden. Nur der Beitrag zur Vermittlung des Neugriechischen (Goutsos et al., VI, 150–156) enttäuscht an dieser Stelle und führt weder zu generalisierbaren didaktischen Erkenntnissen wie z. B. bei Mukherjee zur Rolle der zu vermittelnden Norm (VI, 157–174) noch zu konkreten Lernaltersprachanalysen wie der von de Haan (VI, 92–101) noch aber zur Vorstellung der bereits erwähnten akademischen Wortliste. Die lernerkorpuslinguistischen Artikel von Meunier (VI, 23–43) und Granger (VI, 44–72) überzeugen durch inhaltliche Stringenz, eine umfassende Kenntnis und Einbindung der internationalen Forschung und einen motivierenden Stil. Lernerkorpora werden zudem in anderen Abschnitten unter dem Aspekt des Designs und der Kompilation neben den ebenfalls für Deutsch als Fremdsprache wichtigen Parallelkorpora und multilingualen Korpora behandelt (II, 1–216). Adaptierbar für das Deutsche sind vor allem die beiden Beiträge, die sich mit dem Einsatz von Korpusdaten im Unterricht beschäftigen, sowohl der schon ältere Beitrag zum „data-driven learning“ von Johns (VI, 3–22) als auch die spätere, durchaus kritische Weiterentwicklung seines Konzepts durch Bernardini (VI, 102–122). Beide diskutieren anhand konkreter Beispiele Phasen eines Unterrichts, der Korpora effizient als Hilfsmittel einsetzt und den Lerner schrittweise an deren Möglichkeiten und auch Grenzen heranführt. Das von beiden favorisierte Konzept des entdeckenden Lernens, in dem der Lerner als Erforscher der Fremdsprache (Johns) oder etwas freier als ein Reisender (Bernardini) auf dem Weg der Fremdsprache gesehen – und vom Lehrenden begleitet – wird, wird sehr überzeugend präsentiert.

Die Auswahl ist den beiden Hg. für diesen Bereich gut gelungen, mit den zahlreichen Querverweisen und bibliographischen Angaben in den einzelnen Aufsätzen kann man sich schnell und effizient einen Forschungsüberblick des letzten Jahrzehnts verschaffen, wenn man sich nicht nur auf den Bd. VI stützt und auch die anderen Bände konsultiert. Die vorgestellten Ansätze, Methoden und Unterrichtsbausteine sind allgemein formuliert und können zumeist auf das Deutsche übertragen werden. Für die linguistische Beschreibung des Deutschen hingegen ist die starke Fokussierung des Readers auf das Englische ein erheblicher Nachteil,

denn weder findet man eine systematische Zusammenstellung von Korpora des Deutschen noch häufig zitierte Aufsätze zu einzelnen sprachlichen Phänomenen der deutschen Sprache. Im Index sucht man vergebens das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts (<http://www.dwds.de>) oder das Deutsche Referenzkorpus DeReKo (<http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora>). Die Korpora des IDS erscheinen lediglich im Beitrag von Kenny, einer Kollokationsanalyse in einem deutsch-englischen Übersetzungskorpus (VI, 271–284). Zwar gibt es im Index 44 Verweise des Stichworts „German/german“, diese führen dann aber häufig zu einem Beispielsatz, in dem das Wort *german* verwendet wurde, oder aber zu einer Untersuchung, in der das Englische von deutschsprachigen Lernern analysiert wird. Beides sind ungewollte Nebeneffekte eines automatisch erstellten und nicht gewichteten Index. Neue Einsichten zur Beschreibung des Deutschen (wie z. B. die Publikationen des Kollokationsprojekts unter Leitung von Christiane Fellbaum, vgl. <http://kollokationen.bbaw.de>) liefert der Reader leider nicht.

Betrachtet man die enorme Fülle von Untersuchungen in der stetig wachsenden Anzahl von Sprachen, kann dies nicht mehr mit einem Reader für die im Rahmen der Korpuslinguistik analysierten Sprachen geleistet werden und die Beschränkung auf das Englische ist somit eine nachvollziehbare Lösung. Aufgrund der Auswahl an zumeist kanonischen Aufsätzen wird der Reader bald in keiner gut ausgestatteten linguistischen Bibliothek mehr fehlen. Als Ausgangspunkt für Untersuchungen wird er dem Bereich Deutsch als Fremdsprache gute Dienste leisten.

Maik Walter

**Sandra Döring/Jochen Geilfuß-Wolfgang (Hg.): Von der Pragmatik zur Grammatik**

Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2007, 163 S., 24,00 €

Der vorliegende Band ist dem 60. Geburtstag von G. Öhlschläger gewidmet und enthält acht Beiträge mit sehr unterschiedlicher Thematik, denen jedoch gemeinsam ist, dass es sich nicht um zentrale Themen handelt (weshalb sie oft als „Randerscheinungen“ betrachtet und nicht ausführlicher behandelt werden), die aber nur dann zufriedenstellend zu beschreiben sind, „wenn man das komplexe Zusammenspiel von Grammatik und Pragmatik oder von verschiedenen Bereichen von Grammatik berücksichtigt. Gerade diese vermeintlichen Randphänomene erlauben also einen tiefen, erhellenden Einblick in die komplexe Organisation unseres Sprachsystems.“ (VII)

In den ersten drei Beiträgen geht es um das Zusammenspiel von Grammatik und Pragmatik. F.-J. d’Avis behandelt in detaillierter Weise die

selbstständigen alternativen *ob*-Sätze vom Typ *Ob es regnet oder nicht, Heinz ist im Garten*, die nicht in den Bezugssatz integriert sind (weil sie selbstständige Äußerungen sind), nicht im Vorfeld des Satzes stehen können und (mindestens) zwei overte Alternativen enthalten müssen. Das sind Eigenschaften, die sie von anderen (z. B. temporalen oder kausalen) Adverbialsätzen unterscheiden, die sie z. T. aber mit Alternativsätzen mit Verbzweitstellung (vom Typ *Es mag regnen oder nicht, Heinz ist im Garten*) teilen. Der Beitrag von J. Meibauer beschreibt einige „Syngrapheme“ (d. h. Interpunktionszeichen) als „pragmatische Indikatoren“, vor allem Anführungszeichen und Auslassungspunkte. Er nimmt an, dass manche Syngrapheme die Funktion pragmatischer Indikatoren haben, sich systematisch auf pragmatische Einheiten (wie z. B. die Illokution, die strukturierte Information oder die Implikatur) beziehen lassen, und plädiert deshalb für eine genauere Untersuchung der „Graphematik-Pragmatik-Schnittstelle“ (22). Der Aufsatz von K. Pittner steht unter dem Titel „Dialog in der Grammatik: *Doch* in Kausalsätzen mit Verberstellung“ (vom Typ *Hans konnte gestern nicht kommen, war er doch krank*). Sie beschreibt zunächst die grammatischen Eigenschaften dieser Sätze (vor allem: Verberstellung, obligatorische Modalpartikel *doch*, fehlende Konstituenteneigenschaften, Unmöglichkeit von Korrelaten im übergeordneten Satz, fehlende Fokussierbarkeit, Nachstellungsrestriktion) und begründet sie danach aus ihren pragmatischen Funktionen: Die Modalpartikel *doch* kennzeichnet die Proposition einerseits als bekannt oder unkontrovers (wenn auch nicht präsent), andererseits aber auch als adversativ oder korrigierend, als Anweisung des Sprechers, die Gründe anzunehmen, dass der Adressat die Proposition im Moment nicht berücksichtigt hat. Der hybride Charakter dieser Kausalsätze zwischen Koordination und Subordination ergibt sich für P. daraus, dass diese nicht in einem strengen Sinne syntaktisch, jedoch pragmatisch subordiniert sind (als Hintergrundinformationen und subsidiäre Sprechhandlungen des Begründens, die die Akzeptanz der Proposition des vorangehenden Satzes beim Rezipienten sichern sollen – in einer Art „kleinem Dialog“ mit einem projizierten Rezipienten).

Die nächsten drei Beiträge wenden sich sehr speziellen grammatischen Phänomenen zu. J. Geilfuß-Wolfgang („Unterwegs an den Rändern der Grammatik: Über eine vermeintliche explikative Konstruktion“) versteht unter explikativen Konstruktionen solche, die ein Explikat (ein pronominales oder adverbiales Korrelat) und einen Explikanten (den Bezugssatz) enthalten (z. B. *Ich habe es aufgegeben, ihn zu ermahnen; Er hat daran gedacht, sein Auto zu verkaufen*). Der Vf. zeigt, dass – trotz oberflächlicher Ähnlichkeit – die von ihm speziell thematisierte Konstruktion *dabei sein + zu + Infinitiv* (z. B. *Er ist dabei, die Frage zu klä-*

*ren*) sich nicht wie eine explikative Konstruktion verhält und ganz andere Eigenschaften aufweist – ausgehend von einigen Merkmalen, die den explikativen Konstruktionen zukommen (vor allem: Explikate blockieren Topikalisierung, Scrambling und Infinitivverschränkung). Er sieht die genannte Konstruktion aber auch nicht als idiosynkratische Erscheinung an, sondern führt ihre Eigenschaften darauf zurück, dass *dabei* mit dem Kopulaverb einen Verbalkomplex bildet; das bringt sie in die Nähe von Phasenverben (wie z. B. *anfangen, aufhören*) – bei beiden Subjektanhebung und apektuelle Lesart möglich. Der Beitrag von F. Hinckins (nicht auf das Deutsche bezogen) befasst sich mit einer postlexikalischen phonologischen Regel, die in Limburger Dialekten des Niederländischen aus stimmlosen Obstruenten stimmhafte macht. A. Steube / S. Sudhoff gehen dem komplexen Zusammenhang zwischen den syntaktischen Positionen der Negationspartikel *nicht* und der Fokuspartikeln *nur, sogar* und *auch* einerseits und der Informationsstruktur andererseits nach. Es wird gezeigt, dass die Satznegation *nicht* und die genannten Fokuspartikeln vergleichbare Positionen in der Oberflächenstruktur haben, dass beide Adjunkte zur Verbalphrase sind, dass sie sich aber in ihrem Wirkungsbereich deutlich unterscheiden: Die Satznegation negiert alle Fokus-Konstituenten und den (erweiterten) Verbalkomplex (unabhängig ob dieser fokussiert ist), die Fokuspartikeln dagegen sind fokussensitiv (ihr Wirkungsbereich schließt nur den Fokus ein).

Die letzten beiden Beiträge wenden sich grundsätzlichen grammatischen Fragestellungen zu, allerdings solchen, die relativ selten thematisiert werden. S. Döring widmet sich der Rolle der Prosodie als „Bestandteil der Grammatikographie“ und liefert „ein Plädoyer für die selbstverständliche Berücksichtigung prosodischer Aspekte in einer Grammatik (des Deutschen) nicht nur für den Fremdsprachenlerner“ (so schon im Titel, 135). Sie zeigt – an Hand von vier repräsentativen Grammatiken für DaF –, dass die Prosodie in den Grammatiken noch vernachlässigt wird, und unterbreitet Vorschläge für deren mögliche Darstellung in einer Fremdsprachengrammatik. G. Müller („Formale und funktionale Aspekte abstrakter Analyse: Ikonizität und Minimalität“) erörtert die prinzipielle Frage nach der Klassifikation von Sprachtheorien, die bisher zumeist entlang von vier Dichotomien (entsprechend der unterschiedlichen Motivierung der grammatischen Prinzipien) beantwortet wird: formal vs. funktional, sprachspezifisch vs. sprachunabhängig (universal), angeboren vs. (über Inputdaten im Spracherwerb) erlernt, abstrakt vs. oberflächennahe. Von diesen vier Dichotomien wird üblicherweise die Unterscheidung Form vs. Funktion als grundlegend angesehen, die anderen drei Dichotomien werden ihr nachgeordnet – in der Annahme, dass formal begründete Prinzipien gleich-

zeitig auch immer sprachspezifisch, angeboren und abstrakt, funktional orientierte Prinzipien jedoch sprachunabhängig, erlernt und oberflächennahe seien. Diese Sichtweise stellt M. in Frage, indem er für eine andere „Grenzziehung“ argumentiert: Primär ist für ihn die Unterscheidung in abstrakte vs. oberflächennahe Prinzipien, sekundär dagegen die Frage, ob die Prinzipien formal oder funktional begründet, ob sie sprachspezifisch oder sprachunabhängig und ob sie angeboren oder erlernt sind. Das wird durch zwei Fallstudien (zur Ikonizität im morphologischen und zur Minimalität im syntaktischen Bereich) gestützt.

Insgesamt behandelt der Band ein breites Spektrum von Themen, das auf den ersten Blick als recht divergierend oder gar als zusammenhanglos erscheinen könnte. Ein solcher Zusammenhang wird auch kaum durch den (wohl programmatisch gemeinten) Titel „Von der Pragmatik zur Grammatik“ gestiftet, der von den Hg. einerseits wissenschaftsgeschichtlich (mit der Annahme einer „Entwicklungstendenz“ von Strukturalismus/generativer Grammatik über Pragmatik wieder zur generativen Grammatik) und andererseits autobiographisch (einzelne Linguisten sind von pragmatischen zu generativ-grammatischen Fragestellungen „zurückgekehrt“) motiviert wird (vgl. VII). Beide Motivationen erscheinen arg vereinfacht, und auf Grund des Titels erwartet der Leser auch kaum den tatsächlichen Inhalt des Buches. Was indes allen Beiträgen in der Tat gemeinsam ist, ist der Umstand, dass es sich sämtlich um Themen handelt, die weniger „zentral“ sind und zumeist als „Randerscheinungen“ angesehen werden, die aber – und das ist das Entscheidende – sämtlich Bereiche aufgreifen, die nur durch das Zusammenspiel von Grammatik und Pragmatik oder von verschiedenen Bereichen der Grammatik adäquat zu beschreiben und zu erklären sind. Gerade unter diesem Aspekt liefert der Band wertvolle neue Einsichten, die auch die künftige Forschung wesentlich anregen und bereichern werden.

Gerhard Helbig (†)

**Uwe Quasthoff (Hg.): Deutsches Neologismenwörterbuch. Neue Wörter und Wortbedeutungen in der Gegenwartssprache**

Verlag Walter de Gruyter, Berlin/New York 2007, 690 S., 78,00 €

Das „Deutsche Neologismenwörterbuch“ von Uwe Quasthoff (entstanden unter Mitarbeit von Sandra Liebold, Nancy Taubert und Tanja Wolf) basiert auf dem Projekt „Deutscher Wortschatz“ der Abteilung Automatische Sprachverarbeitung am Institut für Informatik der Universität Leipzig. Aus dem umfangreichen Korpus dieses Projekts mit über 7 Millionen Sätzen aus Zeitungstexten und neuerdings auch aus Online-Ausgaben anderer Medien wurden die Wörter herausgesucht, deren Häufig-

keit im Zeitraum von 2000 bis Ende 2006 stark zugenommen hat, und zwar im Vergleich zu den Jahren 1995–1999. Bis auf wenige Ausnahmen besitzt jedes Stichwort eine Mindestfrequenz von 100. Die Auswahl nach Häufigkeit und Mindestanzahl ergibt ein Inventar von 2284 Stichwörtern.

Diese Entscheidung, das Inventar nach der Häufigkeit zu rekrutieren, ist zwar nachvollziehbar, rechtfertigt aber weder Haupt- noch Untertitel – denn die Stichwörter sind nur zu einem gewissen Teil Neologismen. Es ist offensichtlich, dass das Kriterium „Häufigkeit“ nicht geeignet ist, Wörter danach zu unterscheiden, ob sie alt oder neu im Wortgebrauch sind. Die uneingeschränkte Anwendung des Kriteriums hat zur Folge, dass sowohl Wörter, die „schon lange bekannt sind und auch in der Alltagssprache benutzt werden, deren Häufigkeit jedoch [...] stark zugenommen hat“ (5), inventarisiert sind (*Friedensdemonstration*, *Massenstart*, *Enthauptung*) wie auch neu hinzugekommene (*Ich-AG*, *Lebenspartnerschaftsgesetz*, *Sudoku*). Vf. bekennt sich ausdrücklich dazu, dass für dieses Wörterbuch „der Begriff des Neologismus bewusst weit gefasst“ (9) wurde. Diesen eigenwilligen Maßstab setzt er nicht, wie man es hätte erwarten können, in Beziehung zu einer allgemein akzeptierten Definition des Neologismus, sondern bleibt dem interessierten Wörterbuchbenutzer zumindest einen Verweis auf die aktuelle Neologismus-Debatte schuldig (vgl. Herberg/Kinne/Steffens 2004: XI f.). Einleitend werden zwar verschiedene Arten von Neologismen genannt (neu gebildet *Kuschelpädagogik*, neu entlehnt *Smartphone*, mit neuer Bedeutung *Kurzmitteilung*, aus einer Fachsprache neu in die Allgemeinsprache übernommen *Palliativmedizin*), im Wörterverzeichnis sind sie jedoch nicht differenziert gekennzeichnet.

Aufgrund seines Inventars und Gesamtkonzepts ist das Wörterbuch am ehesten ein Wörterbuch der Wörter, die im Deutschen in den Jahren 2000–2006 auffallend häufig gebraucht worden sind, Neologismen eingeschlossen.

Dem Wörterverzeichnis voraus gehen ein Vorwort sowie Benutzungs- und methodologische Hinweise. Die Anordnung der Stichwörter ist alphabetisch, die wenigen Wortgruppen (*privilegierte Partnerschaft*) sind unter ihrem ersten Wort eingeordnet. Komposita mit ein und demselben Erstglied (*Sars-Epidemie*, *Sars-Erreger*, *Sars-Patient*) sind gesondert lemmatisiert; Mehrfachverwendung vieler Erstglieder (*Terror-*, *DSL-*) lässt Rückschlüsse auf ihre Aktivität zu (die Vf. unnötigerweise „befürchtet“; 10). Auffällig ist, dass Komposita wie *Basketballspieler*, *Ausbildungslager*, *Ölversorgung* inventarisiert sind, die in vergleichbaren Bedeutungswörterbüchern deshalb nicht angeführt werden, weil sich ihre Wortbedeutung aus der Bedeutung ihrer Kompositionsglieder voll erschließen lässt; ihre Aufnahme in dieses Wörterbuch erklärt sich mit dem Häufigkeitskriterium. Erstaunlich ist,



dass nur drei Verben inventarisiert sind (*abschaulen, durchregieren, nachsteuern*).

Die einzelnen Stichwortartikel sind übersichtlich aufgebaut. Nach dem Stichwort (*Babyklappe*) steht eine Sachgebietsangabe (GESUNDHEIT), ggf. sind alternative Schreibweisen angegeben (*Babyklappe/Baby-Klappe*), die auch in den Textbelegen vorkommen können; obligatorisch ist eine kurze Bedeutungsangabe (‘Einrichtung, meist an Krankenhäusern, an der Neugeborene anonym abgegeben werden können’). Graphisch deutlich abgehoben steht das Häufigkeitsdiagramm, z. B. zu *Babyklappe*:



Jedes Diagramm illustriert die relative Gebrauchshäufigkeit des Lemmas in den Jahren 1995–2006; eine zusätzliche Information zur Verbreitung bietet die Breite der Säulen. Flankiert wird das Säulendiagramm durch die Jahreszahl der maximalen Häufigkeit (2001) und die ermittelte Gesamtzahl (1791). In wenigen Sätzen sind die vermutlichen Ursachen für den Häufigkeitsverlauf beschrieben. Zwei bis drei Beispielsätze aus Medientexten, meistens mit Quellenangabe, schließen jeden Stichwortartikel ab.

In vielen Artikeln gibt es Verweise auf ein bedeutungsverwandtes Stichwort (von *Heuschreckenplage* auf *Private-Equity-Fonds*) oder auf einen Themenkomplex (von *Internetapotheke* auf *Internet*). Die zehn Themenkomplexe („Arbeitsmarktreform“, „Doping“, „UMTS“, „Vogelgrippe“ u. a.) sind informativ und locker formuliert, wenn es z. B. zu *Handy* am Anfang heißt: „Seit Ende der neunziger Jahre gerieten die Menschen ohne Handy langsam in die Unterzahl.“ Auf diese Weise schafft das Wörterbuch den Spagat zwischen „trockenen“ statistischen Erhebungen und den daraus errechneten Ergebnissen einerseits und anregenden Beschreibungstexten über die „Ursachen für den häufigen Gebrauch in den auffälligsten Jahren“ (7) andererseits. Ursachen sind vor allem konkrete Ereignisse (*Bedrohungsanalyse*), technische Entwicklungen (*Tablet-PC*) oder veränderte Sichtweisen (*gefühl*).

Angaben zur Aussprache und Grammatik fehlen (leider!). Genus und Plural kann man sich mitunter aus den Beispielsätzen erschließen (*Die Flat-Tax ist [...] Flipflops sind einfache Sandalen [...]*). In einer nächsten Auflage sollten ein Verzeichnis der Themenkästen und der Sachgebiete Platz finden; Die Themenkästen wären dann unabhängig von dem alphabetischen Bezug auf ein Stichwort zu finden; die Sachgebiete ließen ihren Umfang aus ihren Relationen zu weiteren Sachgebieten erkennen. Die Sachgebietsangaben erinnern an die Angaben in der Neubearbeitung von Franz Dornseiffs „Deutscher Wortschatz nach Sachgruppen“ durch Uwe Quasthoff (2004).

Unverwechselbares Markenzeichen dieses Wörterbuchs ist die konsequente Anwendung des Häufigkeitskriteriums, und zwar vom korpusbasierten Ansatz bis hin zur grafischen Veranschaulichung. Die statistisch aufwendige Berechnung der Häufigkeit wird in den „Methodologischen Hinweisen“ knapp erläutert, für den Linguisten und den interessierten Laien als Benutzer präsentiert sie sich höchst anschaulich in den Säulendiagrammen. Didaktisch lassen sie sich zur Veranschaulichung von Wortschatzwandel anwenden und die Verzahnung von Informatik und Lexikografie kann anspruchsvolle Forschungsaufgaben anregen. Die unterschiedlichen Häufigkeitsmuster veranschaulichen eindrücklich die „errechneten“ Veränderungen im Gebrauch der Wörter. Die Vielfalt erstreckt sich von einer kurzzeitigen, auffälligen Maximierung, z. B. bei *Ethikbeirat*, *Internetstartup*, *Barspende* (zu *Barspende* das nachfolgende Säulendiagramm), bis hin zu einem relativ konstant



bleibenden häufigen Gebrauch, z. B. bei *Euro*, *Internetportal*, *barrierefrei* (zu *barrierefrei* das nachfolgende Säulendiagramm), von einer stetig anstei-



genden Zunahme (*Internetforum*, *USB-Stick*) bis hin zu einer gegen Null tendierenden Abnahme (*Moorhuhnjagd*, *Pflichtpfand*, *Bedarfsgemeinschaft*); möglich ist auch ein ständiges Auf und Ab (*bioethisch*, *Internetblase*, *Beitrittsvertrag*).

Die Diagramme bieten die Möglichkeit, unscharfe Bewertungen für den sich wandelnden Wortgebrauch, wie z. B. „seit kurzem häufiger“, „plötzlich“, „erneut“, „neuerdings weniger üblich“, zu präzisieren. Nützlich sind die Häufigkeitsangaben auch, wenn Wortbildungssynonyme wie *Spammer* (Gesamtzahl 1014) und *Spamversender* (Gesamtzahl 195) auf ihre Bevorzugung hin verglichen werden.

Die Vagheit der für die Bestimmung von Neologismen wichtigen Einschätzung „allgemein bekannt“ kann mithilfe der Häufigkeitsangaben reduziert werden, denn dem Vf. ist zuzustimmen, dass „von der Häufigkeit eines Wortes in der Alltagssprache auf seine Bekanntheit bei der Mehrheit der Sprachbenutzer geschlossen werden kann“ (9).

Marianne Schröder

## Literatur

Herberg, Dieter u. a. (2004): Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. Berlin/New York (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, 11).

**Hiltraud Casper-Hehne: Deutsch-amerikanische Alltagskommunikation. Zur Beziehungsarbeit in interkulturellen Gesprächen**  
Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2006, 542 S., 176,00 €  
(Reihe Germanistische Linguistik, 265)

Die Erforschung interkultureller Kommunikation ist seit vielen Jahren Gegenstand auch der linguistischen Forschung innerhalb und außerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache und anderer Fremdsprachenwissenschaften. Dabei gehen die einschlägigen Forschungsarbeiten in der Regel von einer Reihe meist ungeprüfter Prämissen aus, die sich mittlerweile zu einem eigenen Forschungsparadigma der Interkulturalität verdichtet haben. Angenommen wird beispielsweise, dass das Kommunikations- und Gesprächsverhalten von Menschen kulturell determiniert ist, dass der nationalkulturellen Orientierung gegenüber anderen eine höhere Relevanz zukommt, dass Nationalkulturen sich mehr oder weniger präzise voneinander unterscheiden lassen, dass die Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg schwieriger und störungsanfälliger ist als die Kommunikation mit Angehörigen der eigenen Kultur, dass es im Fremdsprachenunterricht daher darauf ankommt, Lerner zu einer angemessenen, effektiven und möglichst störungsfreien Verständigung mit Angehörigen der Zielsprachenkultur zu befähigen usw. Dieses Paradigma liegt auch der hier zu besprechenden Arbeit zugrunde, die sich mit dem Thema „Deutsch-amerikanische Gespräche“ einem Praxisfeld widmet, das man sicherlich nicht unbedingt als exotisch bezeichnen kann. Im Gegensatz zur wohl immer noch dominanten Forschungstradition zur interkulturellen Kommunikation geht Casper-Hehne allerdings nicht primär kontrastiv-komparatistisch vor, d. h., sie untersucht nicht deutsche und amerikanische Gespräche zunächst unabhängig voneinander, um sie anschließend zu vergleichen und Unterschiede als kulturbedingt zu deuten; ihr geht es vielmehr um die Untersuchung realer Gespräche zwischen Deutschen und anglophonen US-Amerikanern und hierbei insbesondere um die jeweils praktizierten Formen der Beziehungsgestaltung im Gespräch.

Das 1. Kap. stellt die Frage nach der Beziehungsarbeit in deutsch-amerikanischen interkulturellen Gesprächen in einen größeren kulturtheoretischen und kulturwissenschaftlichen Zusammenhang. Im 2. Kap. setzt sich die Vfn. sehr intensiv mit dem derzeitigen Forschungsstand zur interkulturellen Kommunikation im Allgemeinen und mit der Forschung zur deutsch-amerikanischen interkulturellen Kommunikation im Besonderen auseinander. Während der Forschungsstand zu Letzterem mehr oder weniger defizitär sei und die vorliegenden Arbeiten mit ganz wenigen Ausnahmen lediglich zur Hypothesenbildung dienen, stelle sich die allgemeine Forschung zur interkulturellen Kommunikation als ein sehr breites Feld dar, bei dem zwar viele

Fragen offenblieben, das aber letztlich auch für die hier vorliegende Fragestellung nach der Gestaltung der Beziehungsarbeit in deutsch-amerikanischen Gesprächen einige methodische Orientierung zu leisten vermöge. Dies gelte vor allem für die Prinzipien und Verfahrensweisen der linguistischen Gesprächsanalyse nach Henne/Rehbock, mit denen sich die Vfn. im Kap. 2.3 intensiv auseinandersetzt und die sie um einige dort bislang nicht berücksichtigte kulturelle Elemente anreichert.

Der spezielle Fokus auf die Beziehungsarbeit in Gesprächen wird im 3. Kap., ausgehend vom Konzept der „politeness“ nach Levinson/Brown und von Goffmans Begriff des „face work“, diskutiert. Das Modell von Levinson/Brown wird dabei in einigen Aspekten revidiert und erweitert. Dies betrifft zum einen die vermeintliche Universalität von Formen des „negative“ bzw. „positive face“ und zum anderen die Ineinsetzung von „face work“ und „Höflichkeit“. Stattdessen verwendet Casper-Hehne den Begriff „Beziehungsarbeit“, unter dem sie „typische Arten der Gestaltung affektiver Beziehungen zwischen Individuen“ (76) versteht; sie unterscheidet zudem zwischen „Beziehungsarbeit“ als dem allgemeineren und übergeordneten Begriff, „face work“ als „Teilbereich der Beziehungsarbeit, die das *face* unterstützende kommunikative Strategien, Techniken und Stile umfasst“, sowie Höflichkeit als Teilbereich des „face work“, „der konventionalisiert ist“ (76). Darüber hinaus unterscheidet die Vfn. zwischen „konvergierender“ Beziehungsarbeit, „mit der eine Beziehung aufgebaut und unterstützt wird, die von wechselseitigem Respekt getragen wird“ (101), „divergierender“ Beziehungsarbeit, die Imageverletzungen beinhalte, sowie „neutraler“ Beziehungsarbeit, die keine besondere Markierung aufweise. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden sprachliche, sprechhandlungsspezifische und parasprachliche Formen der Realisierung dieser Typen der Beziehungsarbeit differenziert und jeweils an Beispielen beschrieben. Dabei wird sowohl in Bezug auf konvergierende als auch in Bezug auf divergierende Beziehungsarbeit zwischen verstärkenden und abschwächenden Formen unterschieden.

Das Korpus der Gespräche, die Gegenstand der Untersuchung sind, wird im 4. Kap. vorgestellt und erläutert. Es handelt sich um 40 interkulturelle (deutsch-amerikanische) und je acht intrakulturelle (deutsch-deutsche bzw. amerikanisch-amerikanische) Gespräche zwischen Studierenden der Fachrichtung DaF, die teilweise in den USA und teilweise in Deutschland stattfanden und auf simulierten Situationen beruhten, bei denen die Teilnehmer bestimmte thematische und handlungsbezogene Vorgaben beachten mussten. Es geht also nicht um wirklich authentische Gesprächssituationen, sondern um für die Studie explizit hergestellte. Im Anschluss an Henne/Rehbock unterscheidet Casper-Hehne drei verschiedene Handlungsdimensionen

von Gesprächen, nämlich narrative, diskursive und direktive, und nach diesen Handlungsdimensionen wurden die Gesprächssituationen auch jeweils unterschiedlich gestaltet. Nicht explizit ausgeführt wird hier, dass bei den simulierten Gesprächen offenbar die Vorgabe gemacht worden war, dass sie in deutscher Sprache stattzufinden hätten; dies ist aber aus den Analysen selbst leicht erschließbar.

Die folgenden Kapitel enthalten die eigentlichen Analysen, unterteilt nach den erwähnten Handlungsdimensionen in narrative (Kap. 5), diskursive (Kap. 6) und direktive Gespräche (Kap. 7). Bei allen drei Gesprächsdimensionen werden jeweils verschiedene Teilaspekte der Beziehungsgestaltung wie die Initiierung von thematischen Handlungen, Sprecherwechsel, Redezeiten, Gesprächseröffnung und -beendigung, Hörstrategien usw. differenziert und am Material teilweise recht ausführlich erörtert. Als Ergebnis der Analyse aller drei Dimensionen von Gesprächen hält Casper-Hehne fest, dass sich deutsche Muttersprachler in Gesprächen offenbar weitaus stärker gesichtsverletzend und divergent verhalten als anglophone US-Amerikaner, die wiederum deutlich stärker zu gesichtswahrendem und konvergentem Gesprächsverhalten neigen. Dies wiederum wird als Ausdruck jeweils unterschiedlicher kulturspezifischer Verhaltensmuster gedeutet: „Eine zentrale Erkenntnis der Analyse besteht darin, dass sich die Beziehungsarbeit der deutschen und anglophonen US-amerikanischen Studierenden in den interkulturellen Gesprächen deutlich unterscheidet, wobei in zahlreichen Bereichen vieles darauf hinweist, dass diese Unterschiede kulturell bedingt sind.“ (495)

Mit diesem Ergebnis wird das eingangs erwähnte Forschungsparadigma der Interkulturalität zunächst scheinbar bestätigt. Und in der Tat lassen sich die Daten, soweit sie dem Leser zugänglich sind, sicherlich zum Teil in dieser Weise verstehen und analysieren. Gleichwohl drängt sich an manchen Stellen der Analysen auch der Eindruck auf, dass das vorliegende Material gelegentlich etwas zu eindeutig in eine solche Richtung interpretiert wird. So stellt sich beispielsweise bei der Analyse der narrativen Gespräche, bei denen die Probanden eine Art Smalltalk führen sollten, heraus, dass in drei von vier genauer analysierten Gesprächen zwischen den im Gespräch deutlich dominanteren (durchweg männlichen) anglophonen US-Amerikanern auf der einen und den eher zurückhaltenden, sich im Gespräch wenig engagierenden (durchweg weiblichen) deutschen Muttersprachlern auf der anderen Seite nicht nur ein kultureller, sondern auch ein z. T. erheblicher Altersunterschied besteht. Dieser wird aber als möglicher das Gesprächsverhalten beeinflussender Faktor gar nicht in die Analyse einbezogen, weil der Fokus von vornherein auf den Faktor Kultur eingeeignet wird. Auch wird nicht immer mit der notwendigen Sorgfalt ausgeschlossen, dass die von der Vfn. ja sozusagen künstlich hergestellten

Gesprächssituationen selbst dazu führen, dass bestimmte unterschiedliche Verhaltensweisen im Gespräch praktiziert werden. Dies gilt insbesondere für die direktiven Gespräche in Kap. 7. Hier sollte die spezifisch direktive Gesprächssituation dadurch herbeigeführt werden, dass ein Gesprächspartner den anderen auffordern sollte, das Rauchen und das Trinken alkoholischer Getränke im gemeinsamen Wohnheim einzustellen. Es ergibt sich auch hier, dass die US-amerikanischen Probanden sich häufiger konvergent und gesichtswahrend verhalten, wohingegen die Deutschen weitaus häufiger eine divergente Art der Beziehungsgestaltung praktizieren und den durch die Gesprächssituation schon potenziell bestehenden Konflikt häufig noch verschärfen. Die Deutung dieses im Material sicherlich gut dokumentierten Unterschieds als kulturspezifisch bzw. kulturdifferent ist allerdings insofern problematisch, als es sich tatsächlich um eine asymmetrische Gesprächssituation handelt: In allen Fällen sind es nämlich die US-amerikanischen Probanden, die die Rolle des Vorwerfenden bzw. Fordernden übernehmen, und in allen Fällen sind es die Deutschen, die sich in der Rolle der Beklagten und Aufgeforderten befinden. Die hier m. E. naheliegende Deutung, dass es sich um einen durch die Gesprächssituation selbst und gerade nicht kulturell bedingten Unterschied handelt, weil Menschen, die verbal angegriffen und von anderen zur Änderung ihres Verhaltens (Rauchen, Trinken) aufgefordert werden, sich vielleicht gerade deswegen (und gerade nicht wegen ihrer kulturellen Prägung) weniger konvergent verhalten, wird von der Vfn. aber gar nicht in Betracht gezogen.

Trotz der gelegentlich etwas zu vollmundig und einseitig formulierten Interpretationen, die überall die angeblichen kulturellen Unterschiede suchen, sind die Analysen der zentralen Kapitel des Buches in ihrem Detailreichtum doch sehr nützlich und aufschlussreich.

Leider wird dies durch das abschließende 8. Kap., in dem die Vfn. ihre Ergebnisse in einen größeren, vermeintlich kulturwissenschaftlichen Kontext zu stellen versucht, insofern entwertet, als sie hier die Grenzen wissenschaftlicher Seriosität deutlich überschreitet. Die Ergebnisse ihrer Analyse, so heißt es zu Beginn dieses Kapitels, „korrelieren auffällig mit generellen Werten und Normen, die sich in der US-amerikanischen und der deutschen Kultur auffinden lassen“ (467). Hatte sie schon im 1. Kap. die nicht weiter begründete und in der aktuellen kulturwissenschaftlichen Forschung auch heftig kritisierte Überzeugung geäußert, „daß gemeinsame Denk-, Empfindungs- und Handlungsmuster einer nationalen Kultur existieren“ (13), so überbietet sie das jetzt noch: „Nationale Kollektive“, so lesen wir zu Beginn des 8. Kap., „besitzen aufgrund gemeinsamer sozio-ökonomischer und politisch-historischer Bedingungen und Entwicklungen eine Mentalität, die das Leben, Denken und

Verhalten dieser Gruppe beeinflusst.“ (467) Dass die moderne kultur- und geschichtswissenschaftliche Forschung seit langem davon ausgeht, dass es die „nationalen Kollektive“, von denen Casper-Hehne spricht, in einem essentialistischen Sinn gar nicht gibt, dass es sich vielmehr um „Erfindungen“, um bloß „vorgestellte Gemeinschaften“ (Benedict Anderson) und um diskursive Konstrukte handelt, dass es sich daher bei Begriffen wie „nationale Mentalität“ oder „Nationalcharakter“ (die ja in etwa dasselbe besagen) um Konstrukte und Zuschreibungen handelt und jedenfalls nicht um seriöse wissenschaftliche Begriffe, wie Casper-Hehne immer noch zu glauben scheint – von all dem hat sie offenbar noch nie etwas gehört; zumindest hält sie es nicht für erforderlich, sich damit auseinanderzusetzen. Stattdessen bezieht sie Forschungsergebnisse zu deutsch-amerikanischen Mentalitätsunterschieden wie beispielsweise die bekannten Arbeiten von Hofstede, Hall/Hall oder Thomas ein, deren empirische Basis bekanntlich höchst fragwürdig ist und deren Aussagen auch durch noch so häufiges Zitieren nicht haltbarer werden. Darüber hinaus scheut sie sich auch nicht, zum vermeintlichen Beleg der realen Existenz nationaler Mentalitäten populärwissenschaftliche und journalistische Arbeiten, meist aus den 1980er Jahren, für ihre Zwecke heranzuziehen. Das alles hat mit seriöser kulturwissenschaftlicher Forschung nichts zu tun und es wäre sehr zu wünschen gewesen, die Vfn. hätte es mit einem abschließenden Resümee gut sein lassen und auf dieses unsägliche Abschlusskapitel verzichtet.

Spätestens hier drängt sich dem Leser auch die Frage auf, ob Aufwand und Ertrag dieser Arbeit in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Dass sich Deutsche und Amerikaner in ihren Mentalitäten voneinander unterscheiden, dass Amerikaner offener und individualistischer sind als Deutsche und diese wiederum ein höheres Sicherheitsbedürfnis haben und sich insgesamt eher am Staat orientieren, hat man schon mal gehört, und um das zu erfahren, muss man keine wissenschaftliche Arbeit von deutlich über 500 S. lesen (und diese eventuell auch noch zum astronomischen Preis von 176 € erwerben). Und auch durch noch so häufiges Wiederholen werden solche Stereotype – und um nichts anderes handelt es sich – nicht gültiger. Mit ihrer weitgehend unkritischen Orientierung am oben erwähnten Paradigma der Interkulturalität aber trägt die Arbeit von Casper-Hehne leider mehr zur Verfestigung dieses Paradigmas und der damit einhergehenden stereotypisierenden und pauschalisierenden Denkweise als zu seriöser wissenschaftlicher Theoriebildung bei. Dies ist umso bedauerlicher, als ihre Arbeit sowohl in den Daten als auch in den Analysen auch Potenziale aufweist, die in eine ganz andere Richtung weisen. An mehreren Stellen nämlich hebt sie die Unterschiede hervor, die zwischen intrakulturellem und interkulturellem Gesprächsverhalten insbe-

sondere aufseiten der deutschen Muttersprachler zu beobachten seien und die darauf hindeuten, dass das Gesprächsverhalten in interkulturellen Situationen nicht auf einer bloßen Übertragung aus intrakulturellen Gesprächssituationen resultiere, sondern teilweise deutlich konvergenter, kooperativer und sensibler sei (vgl. 184, 253, 270 und öfter). Dies deutet zumindest darauf hin, dass der kontrastive Ansatz, der vor allem in der Interpretation der Daten auch bei Casper-Hehne noch dominiert und der ja von einer weitgehend unreflektierten Übertragung eigenkultureller Standards in interkulturelle Situationen ausgeht, offenbar falsch oder zumindest doch sehr einseitig ist. Hier hätten sich Forschungsperspektiven in eine stärker interaktionistische Richtung ergeben können, die die stagnierende Diskussion über die interkulturelle Kommunikation hätten beleben und das festgefahrene Interkulturalitätsparadigma hätten aufbrechen können.

*Claus Altmayer*

**Nikolaos Katsaounis: „Funkelnde“ Wörter. Zum Entwurf eines multimodalen Wortbedeutungsnetzes als gedächtnisstützende und kognitive Lernstrategie im kommunikativen und medial gestützten Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**

ludicium Verlag, München 2006, 190 S., 18,00 €

Das Buch von Nikolaos Katsaounis mit dem schönen Titel „„Funkelnde Wörter““ ist ein gelungener Versuch, aktuelle Informationen aus den für DaF bedeutsamen Grundlagenwissenschaften mit konkreter DaF-Didaktik zu verbinden. Ziel sind ein Erklärungsansatz und eine Strategie zur systematischen Optimierung der Wortschatzarbeit, in der lern- und informationstheoretische Forschungsergebnisse, die Möglichkeiten der Neuen Medien und ein konsequent kommunikativer Ansatz miteinander für eine verbesserte Praxis verknüpft werden.

Inspirationsimpuls zu dieser Arbeit sind die Erfahrungen eines engagierten griechischen DaF-Lehrers, dass (nicht nur in Griechenland) im Fremdsprachenunterricht viel zu wenig echte Kommunikation im Klassenzimmer stattfindet. Katsaounis präsentiert mit seinem Entwurf eines „multimodalen Wortbedeutungsnetzes“ ein Modell für authentische, lernerspezifische Kommunikation als Lehr- und Lerninstrument. Statt demotivierender und ineffektiver zweisprachiger Wortlisten, Glossare etc., bei denen einfache 1:1-Übertragungen aus der Muttersprache die (traurige) Regel sind, stellt er ein Modell medial gestützter, lernerzentrierter und kommunikativer Semantisierungsformen des Wortschatzes vor. Es geht um eine didaktische Leitlinie für die Wortschatzarbeit: Zu im Kontext einer authentischen Phrase vorgegebenen Zielwörtern entwickeln Lehrer und Lerner im Ge-



sprach semantische Netze, in die Vorwissen, Assoziationen, thematische Interessen, Lernererfahrungen, Semantisierungen, Textbezüge usw. einfließen. Es handelt sich dabei um eine Mischform aus Lehrervorgaben und von den Lernern aktivierten Assoziationen. Diese kommunikativ entstehenden Netze werden simultan attraktiv medial visualisiert und – als wichtigster Schritt zur Memorisierung – in neuen Kontexten aktiv verwendet. Wörter werden 1. „geangelt“, 2. vernetzt und 3. verwendet. Damit findet der Wortschatzerwerb „gehirngerecht“ (127) statt, denn da das Gehirn netzwerkartig arbeitet und das mentale Lexikon individuell und erfahrungsabhängig funktioniert, können Lerner „größere Einheiten von Wörtern besser behalten, wenn sie selbst diese Einheiten bestimmen können“ (These 1; 132).

Zwei Drittel der Arbeit sind einem spannenden, von anspruchsvollen Grafiken unterstützten Streifzug durch viele theoretische Grundlagen gewidmet und bieten einen Überblick über zentrale Ergebnisse aus der Kognitionspsychologie, aus der Gehirnforschung, über die Organisation des mentalen Lexikons durch semantische Relationen und über semantische Netze. Basis I sind die Ergebnisse der Gehirnforschung: Je besser und vielfältiger ein Wort im Gehirn vernetzt ist, desto besser ist es im Gedächtnis verankert und abrufbar. Basis II ist die Wichtigkeit der Visualisierung und eine kritische, aber letztendlich positive Auseinandersetzung mit der Funktion der Neuen Medien. Die Bedeutung von Assoziationen für die Wortschatzarbeit ist grundsätzlich bekannt, doch Katsaounis gelingt es, diesen Komplex differenziert aufzuschlüsseln durch die Zusammenstellung einer Fülle von Fakten aus der Kognitionspsychologie und diverser Lerntheorien: z. B. die Gesetze der Ähnlichkeit, des Kontrastes und der Kontiguität als ihre philosophischen Wurzeln (Aristoteles), die Beschreibung der kognitiven Prozesse des Sortierens und Assoziierens, die verschiedenen Formen von Assoziationen (Paarassoziation, Assoziationskette, Assoziationskomplex), die Bedeutung der Emotionen und der Selbstorganisation im Rahmen eines konstruktivistischen Lernbegriffs u. v. a. m.

Als zentralen Begriff definiert der Autor das semantische Netz: „Wir sollten uns die Wörter in unserem Kopf als in ein gigantisches multi-dimensionales Spinnwebgewebe vernetzte Elemente vorstellen, die aneinander geheftet sind.“ (98) Aus der Semantik stammen dazu Beschreibungskategorien wie z. B. Synonymie und Antonymie als paradigmatische Relationen oder Homonymie und Polysemie der Bedeutung von Lexemen; dazu kommt die literarisch und (alltags)kulturell zentrale Funktion von Metaphern, Redewendungen und Phraseologismen. Kognitionspsychologische Modelle der Repräsentation von Bedeutungen (z. B. kategoriales und individuell-episodisches Wissen) sowie diverse theoretische Modelle semantischer Netze werden

auf ihre didaktische Brauchbarkeit hin diskutiert und zu bekannten Unterrichtsverfahren wie Assoziogramm und Mind-Mapping in Bezug gesetzt. Bei aller Fülle theoretischer Grundlagen weist Katsaounis stringent auf den Dialog als entscheidendes Lernelement hin.

Folgerichtig wird im zweiten Teil der Arbeit das Konzept des Multi-Netzes entfaltet: In einem vierstufigen Didaktisierungsmodell (Kognitivierung, assoziative und thematische Semantisierung, Textbezüge, mediale Digitalisierung) werden zu Ausgangswörtern (als „vorgefertigten Lockvögeln“) im Unterricht semantische Netze entwickelt. Zu ihrer Konstruktion dienen Orientierungsmuster wie das Suchen nach Gegensätzen, Kollokationen und individuellen Assoziationen. Aus vom Lehrer vermittelten Inhalten, thematischen Interessen, Ideen und Vorwissen der Lerner, Verbindungen zum Lehrwerk oder geeigneten, möglichst authentischen Texten entsteht im Unterrichtsgespräch ein Netz von Wörtern, das die Lerner aktiv mitgestalten, dadurch in ihrem Gedächtnis besser einprägen und vor allem weiter verwenden können. Unterstützt und festgehalten wird dieser Prozess durch digitale Visualisierung.

Zum Schluss werden Beispiele für konkrete Wortbedeutungsnetze in ihrer Abhängigkeit vom Bedingungsfeld vorgestellt. Weiterführend wäre hier zu fragen, inwieweit ein solches sehr assoziativ geprägtes Vorgehen auch für fachsprachenorientierten DaF-Unterricht, in dem es vielfach um den Erwerb standardisierter Lexik geht, geeignet ist.

Die Arbeit ist theoretisch anspruchsvoll und anregend zu lesen: Erstens werden die zahlreichen Forschungsergebnisse durch die Erklärungen von Katsaounis transparent, und zweitens verwendet er selbst viele „funkelnde“ Wörter, die zeigen, dass der Netzwerk-Ansatz für die Semantisierung stimmt – man kann sie sich wunderbar merken.

*Maria Steinmetz*

### **Konrad Ehlich/Dorothee Heller (Hg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen**

Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. u. a. 2006, 323 S., 61,40 € (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, 52)

In dem vorliegenden Band sind 12 Beiträge deutschsprachiger Autoren enthalten, die auf dem 15. Europäischen Fachsprachensymposium (LSP 2005: New Trends in Specialized Discourse) gehalten worden sind, das 2005 an der Universität Bergamo stattgefunden hat.

Der erste Themenkreis „Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsprozess“ wird durch drei Beiträge ausgeleuchtet, in denen die Entwicklung aus synchroner und aus diachroner Sicht sowie unter Heranziehung statistischer Aspekte betrachtet wird. Damit wird ein Problem in der deutschen Diskus-



sion zur Wissenschaftskommunikation aufgegriffen, welches möglicherweise jenseits der Linguistik stärker beachtet wird als von den Linguisten selbst. K. Ehlich führt in seinem Beitrag sehr deutlich aus, dass der wissenschaftliche Austausch über den kommunikativen Radius der eigenen Welt mit ihrer Sprachgrenze hinaus geführt werden muss, und geht der Frage nach, wie dieser Kommunikationsprozess am zweckmäßigsten zu gestalten sei, mit Hilfe einer Lingua franca oder durch Mehrsprachigkeit. Der historische Rückblick zeigt deutlich, dass die Einsprachigkeit Ausdruck eines ethnozentrischen Verständnisses ist, welches noch pointierter als „imperiozentrisch“ bezeichnet wird – eine Formulierung, die weitreichende Explikationen ermöglicht und zur Diskussion auffordert. Da die Wissenschaftskommunikation letzten Endes an Alltagssprache gebunden ist, bedeutet Monolingualisierung nicht nur gesellschaftliche Verarmung, sondern auch Benachteiligung derjenigen, welche die hegemoniale Wissenschaftssprache nicht als Muttersprache sprechen. Mit einem Blick auf die Europäische Union und insbesondere die nicht-englischsprachigen europäischen Wissenschaftskulturen werden neun Desiderate formuliert, die Wissenschafts- und Bildungspolitikern sehr nachdenklich stimmen sollten.

W. Thielmann geht in seinem Beitrag der Frage nach, weshalb das Lateinische gerade dann als einheitliche Wissenschaftssprache aufgegeben worden sei, als der Fortschritt begann. Mit sehr überzeugenden Beispielen wird nachgewiesen, dass das Lateinische die für die kommunikativen Bedürfnisse der neuen empirischen Naturwissenschaft notwendigen sprachlichen Ressourcen nicht zur Verfügung stellte. Obwohl wissenschaftliche Erkenntnis unabhängig von Einzelsprachen ist, benötigt der Wissenschaftler eine ausgeprägte gemeinsprachliche Kompetenz, um den Anforderungen des wissenschaftlichen Redestrebens in vollem Umfang entsprechen zu können, über die viele aber in der Fremdsprache nur eingeschränkt verfügen.

I. Wiese betrachtet die schwindende Bedeutung des Deutschen als Wissenschaftssprache am Beispiel der Medizin. Das Ausmaß dieses Prozesses wird mit einer Fülle von statistischen Daten belegt. Im Zentrum des Beitrags steht der Zusammenhang von Impact-Faktor, Sprachenwahl und Wissenschaftskultur. Der Impact-Faktor wird als Maß für die Zitierhäufigkeit einer Fachzeitschrift betrachtet und soll Rückschlüsse auf die Bedeutung der darin veröffentlichten Artikel für die Wissenschaftlergemeinschaft erlauben, was sich in Anbetracht seiner Datenbasis als diskussionsbedürftig erweist. Neben der Betonung des Englischen als internationaler Publikationssprache muss man aber auch im Blick behalten, dass deutsche Originalbeiträge für die Umsetzung medizinischer Forschung und klinischer Daten unabdingbar sind. Zusammenfassend wird das Gefahrenpotenzial aufge-

zeigt, das durch eine Entkoppelung von Forschung und wissenschaftlicher Bildung, welche mit der Monolingualisierung verbunden ist, für die Gesellschaft entsteht.

Das zweite Themenfeld des Bandes, die Umsetzung wissenschaftlicher Tätigkeit aus linguistischer und didaktischer Sicht, ist mit neun Beiträgen besetzt, in denen die jeweiligen Themen in sehr unterschiedlicher Breite und vor allem Tiefe behandelt werden.

K.-D. Baumann vermittelt anhand eines Mehrebenenmodells einen Einblick in die Komplexität der Fachtextanalyse, um auf diesem Weg Rückschlüsse auf die disziplinspezifischen Merkmale des Fachdenkens zu ziehen. Thesenartig fasst Baumann die Ergebnisse seiner langjährigen Arbeit an diesem Thema zusammen und zeichnet damit auch ein Stück des Weges der Fachsprachenforschung in Deutschland nach. Sehr gut erschließt er die Strategien des Fachdenkens in Natur-, Gesellschafts- und technischen Wissenschaften mit ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden, um sich dann deren sprachlichen Repräsentationsformen zuzuwenden.

Die weiteren Beiträge zur sprachlichen Gestaltung wissenschaftlicher Tätigkeit fokussieren eher Spezialprobleme, die für die Ausbildung von Studierenden von besonderem Interesse sind. Bei Ch. Fandrych sind es Fragen des Zusammenhangs von Figurativität und Musterhaftigkeit in Formulierungskonventionen für deutsche Wissenschaftstexte, die sich für DaF-Studierende mit englischer Muttersprache ergeben. D. Heller untersucht Schwierigkeiten bei der diskursiven Darstellung des wissenschaftlichen Handelns im deutsch-italienischen Kontext. Sie thematisiert insbesondere die Metaphernproblematik in zwei sich nicht unerheblich voneinander unterscheidenden Wissenschaftskulturen an Einzelbeispielen und weist damit auch auf Unzulänglichkeiten der vorhandenen Wörterbücher hin. Dem Problem der studentischen Wissensverarbeitung im Spannungsfeld von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen wendet sich K. Stezano Cotelo zu. Die Auswahl und Umformulierung dieses Wissens im Kontext studentischer Seminararbeiten ist oft mit propositionalen und illokutiven Veränderungen verbunden, die den Sinn der Äußerung verändern können. Daraus wird die Notwendigkeit der Entwicklung von Wissensverarbeitungsstrategien abgeleitet. S. Ylönen äußert sich am Beispiel der mündlichen Hochschulprüfung zum Training von wissenschaftlicher Kommunikation mit E-Learning-Materialien, insbesondere zur Frage von deren Mehrwert im Vergleich mit traditionellem Unterricht. Nach der Lektüre fragt sich der Leser auch weiterhin, ob Aufwand und Nutzen in vertretbaren Relationen stehen. Das mündliche Referat in universitären Lehrveranstaltungen bildet den Diskussionsgegenstand von S. Guckelsberger. Die Spezifika die-

ser schriftlich vorbereiteten Textsorte für ein hörendes Publikum werden präzise dargestellt, um daraus Thesen für die weitere Arbeit zu formulieren. G. Bongo wendet sich der universitären Lernsituation unter dem allgemeinen Aspekt des Vorhandenseins von Asymmetrien und deren Beschreibung zu. Die etablierten Kriterien werden um die Erfassung des prozessualen Aspekts der Kommunikation erweitert.

Diese sieben Beiträge sind besonders für Lehrende von Interesse, weil sie wichtige Leistungsanforderungen an die Studierenden betreffen und für die damit verbundenen Probleme sensibilisieren. Andererseits werden aber im Wesentlichen nur Vorüberlegungen zu Projekten präsentiert, die Erwartungshaltungen entstehen lassen.

Als „Ansätze“ bzw. „Bemerkungen“ haben M. Soffritti und K. G. Hempel ihre Beiträge zum Übersetzungstheoretischen und -kritischen Diskurs bzw. zur Beschreibung von Nationalstilen in archäologischen Fachtexten relativiert.

Insgesamt bietet der vorliegende Band einen sehr interessanten Einblick in die Diskussion um Ein- oder Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft. Das geschieht auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau, wird aber gleichzeitig durch eine stabile Datenbasis gestützt. Die Probleme der wissenschaftlichen Kommunikation in der universitären Ausbildung werden deutlich benannt, Lösungen werden hingegen nur ansatzweise gezeigt bzw. angekündigt.

Axel Satzger



UNIVERSITÄT LEIPZIG

## Binationale Master-Studiengänge Deutsch als Fremdsprache des Herder-Instituts der Universität Leipzig

in Verbindung mit

- **Universidad de Salamanca** (Spanien): *Deutsch als Fremdsprache – Estudios contrastivos de lengua, literatura y cultura alemanas*
  - **Universidad de Guadalajara** (Mexiko): *Deutsch als Fremdsprache – Estudios interculturales de lengua, literatura y cultura alemanas*
  - **Ain-Shams-Universität Kairo** (Ägypten): *Deutsch als Fremdsprache im arabisch-deutschen Kontext*
- verleihen einen gemeinsamen Master-Abschluss
  - eröffnen berufliche Perspektiven in zentralen Tätigkeitsfeldern des Deutschen als Fremdsprache (Lehre, Planung, Beratung, Testen und Evaluieren) sowie in der Kulturmittlung
  - bereiten auf Forschungstätigkeiten vor
  - dauern zwei Jahre und beginnen in jedem Wintersemester an beiden Standorten
  - bieten ein integriertes Studium an der Partnerhochschule an (zwei Semester in Salamanca und Guadalajara, ein Semester in Kairo)
  - eröffnen große individuelle Wahlfreiheit bei der Auswahl der Module
  - kombinieren die spezifischen Stärken der jeweiligen Partnerinstitutionen (Schwerpunkte: Linguistik / angewandte Linguistik, Didaktik/Methodik, Kulturwissenschaft, komparativ orientierte Literaturwissenschaft)
  - vermitteln Praxiserfahrung durch das Angebot von bis zu zwei betreuten Praktika in zwei Ländern, die in Zusammenarbeit mit renommierten Institutionen der Sprach- und Kulturmittlung durchgeführt werden (u. a. Museen, Verlage, Goethe-Institute, Sprachlehrinstitutionen innerhalb und außerhalb der Universitäten, DAAD-Lektorate)
  - bereiten auf den Umgang mit den wissenschaftlichen Diskurs- und Textkonventionen der jeweils anderen Sprache und Kultur vor
  - bieten eine intensive und individuelle Betreuung der Studierenden, insbesondere bei der Anfertigung der Masterarbeit
  - werden durch den DAAD unterstützt, u. a. durch Stipendien während der Auslandssemester

### Weitere Informationen zu Bewerbungsvoraussetzungen und Bewerbungsfristen:

<http://www.uni-leipzig.de/herder/>

**Ansprechpartner:** Prof. Dr. Christian Fandrych, Prof. Dr. Erwin Tschirner

# Deutsch bewegt – Deutsch als Fremdsprache weltweit: XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Jena – Weimar 2009

Vom 3. bis 8. August 2009 findet in Jena und Weimar die größte internationale Tagung von und für Deutschlehrende aus aller Welt statt. Erwartet werden über 2.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 100 Ländern der Erde. Sie alle verbindet das gemeinsame Interesse an der deutschen Sprache und Kultur.

Zentrales Anliegen der alle vier Jahre stattfindenden IDT ist es, zwischen Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu vermitteln, den internationalen Erfahrungsaustausch zu pflegen und zu fördern sowie bestehende Netzwerke zu stärken und zur interkulturellen Verständigung beizutragen.

Dazu informieren sich Forschende, Lehrende und Lernende, Verlage, Vertreter von Ministerien und Mittlerorganisationen aus allen Bildungsbereichen über neuere Entwicklungen im Fach, diskutieren aktuelle Fragestellungen von Sprache, Kultur und Gesellschaft und entwickeln Perspektiven für ihren jeweiligen Arbeitsbereich.

Unter dem vieldeutigen Tagungsmotto „Deutsch bewegt“ steht auf der IDT 2009 sechs Tage lang die Zukunft des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Mittelpunkt des wissenschaftlichen und öffentlichen Interesses. In 44 Sektionen und zahlreichen Expertenvorträgen, Podiumsdiskussionen und Foren sind Mobilität, Motivation und Mediation zentrale Themen; aber auch Fragen der aktuellen politischen und sozialen Entwicklung des Gastgeberlandes Deutschland, wie z. B. das weitere Zusammenwachsen von „Ost“ und „West“ oder die neue Zuwanderungs- und Integrationspolitik, werden Gegenstand von Information und Auseinandersetzung sein.

Veranstalter der Konferenz ist der Internationale Deutschlehrerverband (IDV), der die Sektion Deutsch im Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF) und den Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) mit der Durchführung der IDT 2009 beauftragt hat. Gastgeber und Ausrichter der Veranstaltung sind die Friedrich-Schiller-Universität Jena und das Institut für Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena; Tel.: 00 49-(0)36 41-94 43 55; Fax: 00 49-(0)36 41-94 43 51; E-Mail: idt.2009@uni-jena.de).

**Anmeldung und weitere Informationen: [www.idt-2009.de](http://www.idt-2009.de)**

---

## Einladung zur Mitarbeit am Projekt „Weit verbreitete Idiome in Europa und darüber hinaus“

Dies ist ein spannendes und einzigartiges internationales Projekt, in dem möglichst alle Sprachen Europas vertreten sein sollen. Ein Hauptziel ist es, den Kernbestand an Idiomen zu ermitteln, die in vielen Sprachen in einer sehr ähnlichen lexikalischen und semantischen Struktur existieren. So wurden – aufgrund umfangreicher Fragebogenerhebungen – Äquivalente der Idiome *sich die Haare raufen*, *sehr verärgert oder verzweifelt sein* oder *wie Hund und Katze leben/sein* ‚in ständigem Streit sein (besonders von Partnern)‘ bis jetzt für über 60 europäische Sprachen (aus allen Sprachfamilien Europas) erfasst.

Die Ergebnisse des Projekts werden in einem ca. 500seitigen Buch mit dem Titel „Widespread Idioms in Europe and Beyond: Phraseology in a Eurolinguistic Perspective“ beim Verlag Peter Lang (USA) veröffentlicht. Bis zur Abgabe des Druckmanuskripts (Dezember 2009) werden noch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die im Projekt noch nicht vertretenen Sprachen Europas sowie zum Ergänzen oder Korrigieren der bisher gesammelten Daten gesucht. Alle Leserinnen und Leser der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ werden zur Mitarbeit eingeladen.

Das Projekt wird tatkräftig unterstützt von der Arbeitsgruppe „Wissensraum Kommunikation: Kulturelle Praktiken, Tradition und Wandel“ der Universität Trier (Dr. Natalia Filatkina und Dr. Ane Kleine; <http://www.hkfz.uni-trier.de>). Dort wurde für das Projekt unlängst eine neue Homepage eingerichtet: [www.widespread-idioms.uni-trier.de](http://www.widespread-idioms.uni-trier.de). Hier können die Fragebögen online ausgefüllt werden: eine Kurzversion mit nur 100 Idiomen – als Einstieg für neu zum Projekt hinzugekommene Sprachen – und die Gesamtversion mit 300 Idiomen.

Alle Interessenten bzw. künftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden darum gebeten, sich die Bögen anzusehen und für ihre Sprache online auszufüllen. Die Daten erreichen dann direkt die Leiterin des Projekts, Dr. Elisabeth Piirainen ([piirainen@t-online.de](mailto:piirainen@t-online.de)). Gern schickt Elisabeth Piirainen den Teilnehmern am Projekt auch das für ihre Sprache bereits gesammelte Material zu mit der Bitte, es zu begutachten und gegebenenfalls zu korrigieren.

Folgende Sprachen fehlen in dem Projekt oder brauchen noch Unterstützung:

- Indoeuropäisch: Armenisch, Aromanisch, Färingisch, Friaulisch, Gascognisch, Korsisch, Kornisch, Ossetisch, Schottisch-Gälisch;
- Uralisch: Erzjanisch, Mordwinisch, Karelisch, Komi, Mansisch, Mari, Udmurtisch, Wepsisch;
- Altaisch: Gagausisch, Kasachisch, Krimtatarisch, Nogaisch, Tatarisch;
- Kaukasisch: Außer Georgisch fehlen alle Sprachen dieser Gruppen.

Auch wenn Interessenten selbst keine der genannten Sprachen sprechen, können sie das Projekt unterstützen – durch die Vermittlung von Experten der oben genannten Sprachen. Dialekte und außereuropäische Sprachen sind ebenfalls willkommen.

Selbstverständlich werden alle Mitarbeitenden in dem Buch dankend erwähnt. Mit allen Fragen oder Vorschlägen zu dem Projekt können sich Interessenten bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gern an Dr. Elisabeth Piirainen ([piirainen@t-online.de](mailto:piirainen@t-online.de)), Dr. Natalia Filatkina ([filatkin@uni-trier.de](mailto:filatkin@uni-trier.de)) oder Dr. Ane Kleine ([ane.kleine@uni.lu](mailto:ane.kleine@uni.lu)) wenden.

## Schreibhinweise für Autoren

Zum Druck werden nur Arbeiten angenommen, die an keiner anderen Stelle veröffentlicht sind bzw. werden sollen. Eine entsprechende (formlose) Erklärung erbitten wir als Anlage (s. u.).

Das Manuskript (Artikel ca. 15 S., Rezensionen ca. 4 S.) soll in drei Exemplaren, im Format DIN A4, einseitig, mit Computer oder Schreibmaschine linksbündig geschrieben, eingereicht werden. Schicken Sie uns nach Möglichkeit Ihren mit einem gängigen Textverarbeitungsprogramm erstellten und gespeicherten Text auch auf CD oder als E-Mail-Anhang.

Alle folgenden Angaben gelten sowohl für den Text als auch für Anmerkungen und Literaturangaben:

Schrift: Times New Roman, 12 pt, eineinhalbeilig (1,5), Rand oben: 2,5 cm, unten: 2,0 cm, links: 2,5 cm, rechts: 8,0 cm;

Beispiele und Aufgaben stehen eingertückt und werden fortlaufend nummeriert: (1) . . . (2) . . . Anmerkungen werden im Text mit fortlaufenden Ziffern markiert (hochgestellt, ohne Klammern) und stehen am Ende des Beitrags vor dem Literaturverzeichnis. Literaturverweise stehen in Kurzform im Text, z. B.: „... wie Schmidt (1992: 15ff.) hervorhob . . .“.

Das Literaturverzeichnis wird am Ende des Beitrags in alphabetischer Folge der Verfassernamen gegeben, z. B.:

Eismann, Volker/Thurmair, Maria (1993): Wie schwer soll die deutsche Grammatik sein? In: DaF 4, 238–245.

Götze, Lutz (Hg.) (1987): Deutsch als Fremdsprache. Situation eines Faches. Bonn-Bad Godesberg.

Pfeiffer, Waldemar (1989): Ein sprachdidaktisches Konzept für Mehrsprachigkeit. In: J. Buscha/J. Schröder (Hg.), Linguistische und didaktische Grammatik. Leipzig, 39–47.

Als Anlagen erbitten wir:

- Namen mit akademischen Titeln, Dienstanschrift, Privatanschrift, Telefonnummer(n), Faxnummer(n), E-Post-Adresse(n),
- max. neun Zeilen Zusammenfassung des Beitrags (einschließlich Überschrift), in deutscher und in englischer Sprache,
- Urheberrechtserklärung (s.o.).

---

## Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Claus Altmayer, Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Herder-Institut, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig

Dr. Geert Brône, Lessius-Hochschule / Katholische Universität Leuven, Institut für Angewandte Linguistik, Sint-Andriessstraat 2, B – 2000 Antwerpen, Belgien

Michael Dobstadt, Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Herder-Institut, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig

Prof. Dr. Ulla Fix, Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Institut für Germanistik, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig

Jasmin Haderlein, Wetzelsstraße 13, 96047 Bamberg

Prof. Dr. Gerhard Helbig (†), Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Herder-Institut, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig

Jan-Hendrik Opdenhoff, Universidad de Granada, Departamento de Traducción e Interpretación, C/Buenucesos 11, E – 18002 Granada, Spanien

Dr. Agnieszka Rumianowska, Staatliche Fachhochschule Płock, Institut für Neophilologie, Kościuszki 20, PL – 09-400 Płock, Polen

Prof. Dr. Axel Satzger, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, Institut für Germanistik, Mommsenstraße 13, 01062 Dresden

Dr. Marianne Schröder, Universität Leipzig, Philologische Fakultät, Institut für Germanistik, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig

Dr. Maria Steinmetz, Technische Universität Berlin, Institut für Sprache und Kommunikation, TEL 7–2, Ernst-Reuter-Platz 7, 10587 Berlin

Liz. (M.A.) Geert Stuyckens, Katholische Universität Leuven, Forschungsgruppe Deutsche Sprachwissenschaft, Blijde-Inkomststraat 21, B – 3000 Leuven, Belgien

Maik Walter, Institut für Deutsche Sprache, R5, 6-13, 68161 Mannheim

<p><i>Geert Stuyckens / Geert Brône</i>: Brauchbarkeit von Korpora des geschriebenen Deutsch für DaF-Lehrende. Eine Fallstudie. DaF 1/2009, 3–10.</p> <p>Ausgehend von der These, dass der schriftliche Sprachgebrauch neben dem mündlichen einen gleich wichtigen Anteil am DaF-Unterricht behalten sollte, untersucht der Artikel die Nutzbarkeit von drei Korpora des geschriebenen Deutsch (Wortschatz-Portal, DWDS-Korpus, IDS-Korpora) für DaF-Lehrende. Im Zentrum steht die kontrastive Sicht auf für Niederländischsprachige problematische Propositionalphrasen. Ergebnis der Untersuchung ist zum einen, dass Korpora dabei helfen können, herkömmliche Lehrmaterialien zu komplementieren und ein Gleichgewicht zwischen De- und Präskription zu finden, zum anderen aber, dass die korpusbasierten Lexika des Wortschatz-Portals und des DWDS für lexikosyntaktische Fragen nicht genügen bzw. dass Vertrautheit mit der umständlicheren IDS-Suchumgebung unumgänglich ist.</p>	<p><i>Jan-Hendrik Opdenhoff</i>: Mnemotechnische Methoden im DaF-Erwerb. Eine experimentelle Studie zur Genuszuweisung. DaF 1/2009, 31–37.</p> <p>Die Genuszuweisung bei Nomen des Deutschen stellt für viele DaF-Lerner ein großes Problem dar. Sowohl in Lehrwerken als auch in der Fachliteratur werden verschiedene Ansätze vorgestellt, mit denen diese Schwierigkeit überwunden oder minimiert werden soll. Der vorliegende Beitrag enthält die Ergebnisse einer am Centro de Lenguas der Universität Granada (Spanien) durchgeführten experimentellen Studie, bei der die Lerner mit verschiedenen mnemotechnischen Ansätzen (farbliche Kennzeichnung, Bildassoziationen) konfrontiert wurden.</p>
<p><i>Ulla Fix</i>: Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik (I). DaF 1/2009, 11–20.</p> <p>Dieser Überblicksbeitrag erörtert die aktuellen zentralen Fragestellungen der Textlinguistik und kennzeichnet die Tendenzen der Weiterentwicklung dieser Disziplin. Der erste Teil behandelt die Gegenstände der Textlinguistik sowie vor allem die Kategorien Textualität und Textsorte. Für Deutsch als Fremdsprache ist unter anderem relevant, dass das Phänomen Textsorte kulturell zu charakterisieren ist und viele Textsorten eine einzelkulturspezifische Prägung haben.</p>	<p><i>Agnieszka Rumianowska</i>: Der Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Musikvideoclips. DaF 1/2009, 38–44.</p> <p>Der Beitrag hebt zunächst die Bedeutung der Populärkultur für das Bildungswesen im Allgemeinen und für den Fremdsprachenunterricht im Besonderen hervor. Darauf aufbauend, wird ein Projekt zur empirischen Erforschung der Rezeption deutschsprachiger Musikvideoclips bei polnischen Deutschlernern und deren Verarbeitung in schriftsprachlicher Sprachproduktion (im freien Schreiben) vorgestellt. Die Ergebnisse betreffen unter anderem die Relevanz der Themen bzw. Inhalte der Videoclips, das Anregungspotenzial der spezifischen Struktur von Videoclips oder das Verfügen über angemessene Strategien für den individuellen Schreibprozess der Deutschlerner.</p>
<p><i>Michael Dobstadt</i>: „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. DaF 1/2009, 21–30.</p> <p>Einerseits wird immer wieder einmal die Frage nach einer literaturwissenschaftlichen Komponente des Faches Deutsch als Fremdsprache gestellt, andererseits spielt die Arbeit mit Literatur in der Praxis eine untergeordnete Rolle und zeichnet sich meistens durch eine Vernachlässigung des spezifisch Literarischen aus. Vor diesem Hintergrund setzt sich der Aufsatz kritisch mit den bisherigen Begründungsversuchen für Literaturwissenschaft im Fach auseinander. Er vertritt die (Doppel-)These, dass es eine eigenständige literaturwissenschaftliche Komponente des Faches DaF nicht geben kann, dass aber die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten in einer – literaturwissenschaftlich fundierten – Reflexion auf Literarizität ihren zentralen Ausgangs- und Bezugspunkt haben muss.</p>	





## Aspekte B2 jetzt vollständig

### Mit Aspekte 2 fit für die B2-Prüfungen

- Beibehaltung des Grundkonzepts aus Band B1
- Inhalte und Themen aus den B2-Kannbeschreibungen
- Prüfungsvorbereitungen integriert in den Unterrichtsablauf
- Kompletter Übungstest für GI-Zertifikat und TELC

#### Aspekte 2 (B2)

**Lehrbuch 2 mit DVD**  
978-3-468-47484-2

**Lehrbuch 2**  
978-3-468-47481-1

**DVD zum Lehrbuch**  
978-3-468-47485-9

**2 Audio-CDs zum Lehrbuch 2**  
978-3-48-47486-6

**Arbeitsbuch 2 mit CD-ROM**  
978-3-468-47482-8

**Lehrerhandreichungen 2**  
978-3-468-47483-5

[www.langenscheidt-unterrichtsportal.de](http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de)



**Langenscheidt**  
...weil Sprachen verbinden



## Sprachkompetenz sicher bewerten

- **21 authentische Filmbeispiele auf DVD**  
zu mündlichen Leistungen für alle Niveaus  
des Gemeinsamen europäischen  
Referenzrahmens
- **Differenzierte Kommentare und  
Bewertungsskalen**  
als Orientierungshilfe zur Einstufung  
von Kursteilnehmern und Einordnung  
von Testergebnissen
- **Flexible Einsatzmöglichkeiten**  
in der Aus- und Fortbildung, zum Training  
von Prüfenden und Testkonstrukteuren,  
als Leitlinie für Lehrwerksautoren und  
Curriculumsentwickler, im Unterricht

### **MÜNDLICH**

Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch:  
Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen  
europäischen Referenzrahmens

### **DVD mit Begleitheft**

ISBN 978-3-468-49409-3

Das Begleitheft (64 Seiten) enthält Informatio-  
nen zum Einsatz der DVD, Kommentare zu allen  
Filmen sowie wichtige Kannbeschreibungen des  
Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens  
und modellhafte Arbeitsblätter zur Einstufung  
von Lernenden.

[www.langenscheidt-unterrichtsportal.de](http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de)



**Langenscheidt**

...weil Sprachen verbinden