

Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem
Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 6

35. Jahrgang

DAAD

Dezember 2008

Inhalt

Artikel	<i>Jens Loescher</i> Kulturelles Lernen, Kognition und Interaktion. Ein Modell	539
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Wolf Diekmann</i> Vom Text zum Test. Lernfortschrittskontrollen aus dem Netz	553
	<i>Stefan Matthias Zucchi</i> Die Übersetzung zeitgenössischer Theaterautoren im Deutschstudium. Ein Projektbericht	566
	<i>Christoph Schamm</i> Das Projekt <i>Fünf lyrische Pantomimen</i> . Ein Bericht über den Versuch, lyrische Texte und szenisches Gestalten in den DaF-Unterricht für brasilianische Studierende zu integrieren	574
Inhaltsverzeichnis der Nummern 1–6, 35. Jahrgang (2008)		594

Kulturelles Lernen, Kognition und Interaktion. Ein Modell

Jens Loescher

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieses Aufsatzes ist der Begriff ›kulturelles Lernen‹, den Lev Wygotski und Jerome Bruner entwickelt haben. Wenn es zutrifft, dass Spracherwerb (L2/L3) und kulturelles Lernen analog verlaufen, dann werden ältere Definitionen von ›Kognition‹ problematisch, die seit Selinker Interim-Sprachen und den Hypothesentester in den Vordergrund stellen. Auf der anderen Seite zeigt der (inter-)kulturelle Zweig der Spracherwerbsforschung (wie diese insgesamt) Abwehrreflexe gegenüber dem ›hard-boiled‹ Empirismus der Psycholinguistik und der Sprachproduktionsforschung. Der Bezug auf die ›Hirnforschung‹ bleibt allzu oft Lippenbekenntnis, ›verstehende‹, interpretative Methoden haben immer noch Konjunktur.

Theorien und Konzepte der Sprachproduktionsforschung (Levelt, Kempen/Hoenkamp, Bock, Garrett) dagegen eröffnen Möglichkeiten, ›Kognition‹ einerseits kulturell zu verstehen und sie andererseits auf ihre physiologische Basis – kortikale Abruf- und Transformationsprozesse – zurückzuführen. In einem zweiten Schritt wird Kulturelles Lernen auf kommunikative Aspekte hin ausgelotet, und einige konkrete Unterrichtsvorschläge runden den Artikel ab.

1. Kulturelles Lernen

Auch in unserem neuen und personal überschaubaren Fach gibt es Diskursgrenzen. An Hirnphysiologie und Kognitionspsychologie orientierte Spracherwerbs- und Sprachproduktionsforschung auf der einen Seite und auf der anderen Interkulturalitätsforschung, die aus der verstehenden Soziologie und/oder Kulturwissenschaft herrührt, markieren durch unterschiedliche Fachsprachen institutionelle Rechte. Macht man sich diese Diskursgrenze zu eigen, so müsste der Sprachenlerner/die Sprachenlernerin zwei gänzlich verschiedene kognitive Vermögen innehaben: ein natürlich-physiologisches und ein kulturell-soziales. Zieht man in Betracht, dass die kulturelle Linie der Kognitionspsychologie (vgl. Wygotski 1971; Bruner/Olsen 1984) durch Michael Tomasello wie-

der belebt worden ist, so scheint die Annahme des doppelköpfigen Sprachenlerner zunehmend kontrafaktisch. Ich unternehme es deshalb in diesem Beitrag, eine ›harte‹ Definition kultureller Kognition zu entwickeln, die sich an der Sprachproduktionsforschung (vgl. Garrett, Levelt, Bock 1989) orientiert. Dass Spracherwerb und kulturelles Lernen parallel verlaufen – das Schibboleth der Interkulturalitätsforschung –, sollte auch in Termini und Argumentationsweise der Kognitionspsychologie nachweisbar sein. Neben der Definition von Kognition₂ in diesem Sinn wird ein idealtypisches Unterrichtsmodell vorgestellt, das Kognition₂ und Interaktion verknüpft.

Jeder Praktiker/jede Praktikerin weiß: Lernresistenz, Partizipationsverweigerung, demonstratives Abziehen von Auf-

merksamkeit, Fossilierung in der Lexik: kurz, klaffende Unterschiede zwischen performativer Kompetenz und deklarativem (Regel-)Wissen sind keine physiologische Konstante *des Sprachenerlerner/der Sprachenerlernerin*. Dem Scheitern der Unterrichtskommunikation liegen oft unterschiedliche kulturelle ›Rahmen‹ zugrunde. Ich möchte diese kulturellen ›Rahmen‹ im Folgenden als mentale, vorsprachliche Konzepte auffassen, die die Enkodierung in die L2 (und L1) maßgeblich steuern. Die Tiefensemantik mit Lakoff (1987), Fillmore und die Psycholinguistik mit Fauconnier (1994) und anderen sind hier die Bezugsdisziplinen.

Ich weiche von allen diesen Forschungspositionen dahingehend ab, dass ich eine kulturelle Verfasstheit dieser kognitiven Rahmen postuliere. Das bedeutet: Enkodierung im Sinn der Sprachproduktionsforschung (Garrett, Levelt, Bock) geht nach ›biologischen‹, hirnpfysiologischen Abläufen vonstatten und lässt sich entsprechend sequentiell beschreiben; die *preverbal messages* jedoch, die vorsprachlichen mentalen Konzepte speisen sich aus kulturellen Bild- und Symbolreservoirs. Vorsprachliche Abbildungsprozesse (*mapping*), also mentale Repräsentationen von ›Dingen‹ oder ›Symbolen‹, folgen *auch* einer kulturellen Linie, nicht nur einer ›natürlichen‹, besonders wenn sie von gesteuerten Außenweltreizen, Symbolen, hervorgerufen werden. Denn die mentalen ›imagines‹, die auf Außenweltssymbole abgebildet/*mapped* werden, sind im Zug eines frühkindlichen Lernprozesses erworben worden. Analog zu Lev Wygotski (1971), Michael Tomasello und Jerome Bruner (1984) spreche ich darüber hinaus von kulturellem Lernen, wenn die Verknüpfung zwischen Außenweltimpuls und der generierten kulturellen imago im Zug der Versprachlichung reflektiert und gegebenenfalls falsifiziert wird. Abweichend von der gän-

gigen Definition der Sprachlehr- und Lernforschung Kognition₁ postuliere ich also Kognition₂.

Definition Kognition₁:

»Kognitiv [...] meint höhere, begriffliche Leistungen des Menschen im Gegensatz zu mechanisch-imitativen Leistungen, die ohne bewusstes Verstehen zustande kommen«. »Kognitives Lernen« bedeutet also einsichtiges, sinnvolles Lernen unter Beteiligung des bewusst gliedernden und beziehungsstiftenden Verstandes« (Butzkamm 1977: 7).

Definition Kognition₂:

Gesteuerte Außenimpulse werden vermittelt eigenkulturell fundierter mentaler Konzepte abgebildet und in vorsprachliche *chunks* segmentiert. Kognition₂ ist kulturelles Lernen in dem Sinn, dass Regelwissen kulturellen Verstehens erworben und gespeichert wird.

Definition kulturelle imago:

Eine imago ist ein vorsprachliches ›mentales Konzept‹, das im Zug eines ›automatischen‹ Abbildungsprozesses (*mapping*) von fremdkulturellem Außenweltreiz und eigenkulturellem ›Wissen‹ generiert wird.

Diese Sichtweise auf Sprache als kulturelles Phänomen – ontogenetisch und phylogenetisch – ist nicht neu: seit langer Zeit wird sie von Sprachrelativisten vertreten. Was mich an einem derart weit gefassten Begriff der Kognition interessiert, ist die Abkehr von zu schematisch auf Interaktion ausgerichteten interkulturellen Didaktiken einerseits und andererseits die Infragestellung von auf Persönlichkeitsbildung ausgerichteten Ansätzen in der Nachfolge Krappmanns (vgl. Krappmann 2000: 133, 142 und 150) und Thomas' (2003), die Kompetenzen wie Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, Fähigkeit zur Re-Attribuierung und ähnliche Quintessenzen der *cross-cultural-studies* anpeilen. So pragmatisch ersterer mit seinem Hinweis ist, dass interkulturelle Friktionen in der Gesprächssituation entstehen und dort behoben oder pro-

duktiv genutzt werden können (vgl. Dalthé 1997: 110) – Boltens ›Interkultur‹ (vgl. Bolten 2000) –, so sympathisch letzterer ist mit dem Beharren auf ›tieferliegender‹ Kompetenzerweiterung, so sehr liegen die Möglichkeiten von Interkulturalität brach, die produktive oder gar kreative Prozesse der Versprachlichung, besonders in der L2, initiieren könnten.

Interkulturalität auf der Beschreibungsebene der Diskursanalyse anzusiedeln, wie in der Nachfolge der pragmatischen Wende der Linguistik auch von Sprachendidaktikern unternommen, verkürzt den Problembereich um die maßgebende Komponente der ›Kopfarbeit‹ des kulturellen Lerners, der kognitiven Generierung kultureller imagines. Auf der anderen Seite: Interkulturalität als Friktion zwischen einzelkulturellen Standards zu beschreiben und davon ausgehend kulturelles Lernen anhand von Zielen und Strategien zu steuern, lässt den Vertreter von Kognition₂ unbefriedigt, der weder auf der Ebene der mentalen Generierung kultureller imagines noch auf der Ebene interaktiver Aushandlung von derart paradigmatischen Einfriedungen und Verläufen ausgehen kann und will.

Was in beiden Ansätzen verloren geht, ist die für den Sprachendidaktiker essentielle Verzahnung von kultureller imago und Versprachlichung: je reicher ein mentales Konzept durch kulturelles Lernen wird, um so höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ›abseitige‹ Lemmata im mentalen Lexikon aktiviert, die grammatischen Einträge der Lemmata ›markiert‹ werden und die Sequenzierung im Satz sowie dann auch die phonetische Realisation korrekt erfolgt. Kurz, auch wenn unklar ist, wie die komplexen Prozesse der Sprachproduktion in der L1 und L2 zu optimieren sind: zweifellos trägt ein ›reiches‹ mentales Konzept dazu bei, Versprachlichungen zu profilieren

und damit Sprachkompetenz in der L2 zu erhöhen.

Im Folgenden wird der Idealtypus eines Unterrichtsverlaufs skizziert, der sich in zwei Phasen gliedert:

1. Konstitution kultureller imagines (Kognition)
2. Aushandlung kultureller imagines (Interaktion)

Wie in Abbildung 3 (Seite 549) skizziert, wird der Lerner/die Lernerin mit einem fremdkulturellen Symbol konfrontiert (Unterrichtsentwurf 1, 2, 4, 5, 8, 9) oder er/sie wird durch die Aufgabe dahin gebracht, die Konfrontation mit der Fremdkultur zu simulieren (3, 6, 10). Dadurch entsteht Kognition₂, eigenkulturelle imagines werden selektiert, in mentale Konzepte gebracht und in *chunks* segmentiert. Die Außenweltreize der Unterrichtsentwürfe 1, 2, 3, 5, 10 sind unbestimmt gehalten im Sinn allgemeiner kultureller Symbole, wie sie etwa von Inge C. Schwerdtfeger vorgeschlagen werden (Abbildung 2, Seite 548). Unterrichtsentwürfe 4, 6, 8, 9 dagegen gehen von einem ›harten‹ Kulturbegriff aus, einer möglichst konturierten Fremderfahrung. Ob ein ›anthropologisches‹, universelles oder ein antithetisches kulturelles Symbol Kognition₂ auslöst, lässt sich vorderhand nicht entscheiden. Ich neige aber aufgrund meiner umfangreichen Unterrichtserfahrung mit diesen Elementen dazu, antithetisch zu arbeiten.

Eines letzten vorbereitenden Wortes bedarf der idealtypische Unterrichtsteil Interaktion. Denn nach meiner Abgrenzung von den meisten Spielarten der ›Wirtschaftskommunikation‹ gilt es, den Begriff Interaktion kontrastiv zu definieren. Zunächst wird die *face-to-face*-Dyade hier in einer größeren Bezugsgruppe aufgelöst. Zweitens interessieren mich mögliche Synergie-Effekte der interkulturellen Differenz nicht, sondern Aushandlungsmöglichkeiten innerhalb kulturell

stratifizierter Gruppen und deren sprachdidaktischer Effekt. Das imaginäre Ziel ist darüber hinaus die Konstruktion eines kollektiven kulturellen Rahmens auf Zeit; ein Konzept, das seine Herkunft aus der verstehenden Soziologie eines Simmel (1968) und Schütz (1972) sowie einiger Weiterführungen Habermas' (»Lebenswelt«) weder verleugnen kann noch möchte. Und drittens neige ich durchaus dazu, interkulturelle Kompetenz im Sinn der genannten »Krappmann-Liste« als erstrebenswertes Ziel des universitären Sprachenunterrichts zu etablieren, allerdings mit der wichtigen Einschränkung, dass dieser Lernprozess prinzipiell ungesteuert verlaufen muss.

2. Kognition

Es liegt nahe, den Prozess der Transformation eines fremdkulturellen Symbols in eigenkulturelle imagines der Versprachlichung in der L2 unter Zuhilfenahme des Regelwissens der L1 analog zu setzen. Der berühmte Hypothesentester, der generierte Interlanguages auf falsche Interferenzhaftigkeit überprüft, wäre hier der kognitive Attribuierungen falsifizierende kulturelle Interpret. Das würde Spielarten von Kognition₁ applizierbar machen. Dagegen spricht, dass diese Transformation in eigenkulturelle imagines nicht mit Hilfe des »gliedernden und Beziehung stiftenden Verstandes« (Krappmann 2000: 7) zustande kommt. Sollten Experimente in real time projektier- und durchführbar sein, würde deutlich, dass Kognition₁ die Schnelligkeit neuronaler Prozesse (natürlich) nicht erreicht. Trotzdem möchte ich kulturelle Transformation nicht einem »natürlichen« Ablauf von Lernschritten analog setzen; ein Neo-Behaviorismus im generativen Gewand löst das komplexe Problem der kognitiven Tätigkeit des kulturellen Lerners nicht.

Dagegen ist die Annahme einer Universalgrammatik für kulturelle imagines ein verlockender Gedanke; würde er doch das generative Moment von Kognition₂ erklären. Gleichwohl ergeben sich daraus eine Fülle von Problemen: erstens hat *diese* Art Denken (Kognition₂) laut Chomsky gerade keinen Zugang zur UG; zweitens müssten auch die items (alle eigenkulturellen imagines), nicht nur die »Regeln« in dieser UG gespeichert sein; schließlich gebe ich die klassische Definition von Kognition als bewusster Regellapplikation nicht gänzlich auf. Ich gehe also neben einem näher zu spezifizierenden pool von mentalen imagines von einem Wissensspeicher aus, der (analog zu »Regeln« der Sprachproduktion) »Regeln« kulturellen Verstehens umfasst (siehe zum Folgenden das Modell (Abbildung 1) auf Seite 545). Entwicklungspsychologisch gesehen, wird dieser Wissensspeicher von Kindheit an durch soziale Praxis sowie Deuteropraxis (vermittelte Erfahrung durch Lesen und Schreiben) gespeist (vgl. Bruner 1997). Sprachpsychologisch, nach Ellen Bialystok, ist dieser Wissensspeicher explizit sowie nicht-generativ. Das bedeutet:

1. Er ist nicht angeboren, sondern entsteht durch Sozialisation sowie kulturelle Instrumente (Lesen, Schreiben).
2. Die Produktion mentaler Konzepte bis zu vorsprachlichen *chunks* erfolgt anhand von kulturellen Verstehensregeln, die wie die mentalen imagines als items abgespeichert sind; ihre Wirkungsweise ist nicht transformationell und kann nicht auf »globale« Grundprinzipien reduziert werden.

Schließt man Kognition₁ aus und ebenso eine »natürliche« Abfolge von Interimwelten, die zunehmend »grammatischer«, interkulturell kompatibler werden, verneint man also sowohl die Autonomie als auch die Hypothesentester-Metapher, dann stellt sich auf der Definitionsseite

des kulturellen Lernens die gleiche prekäre Unbestimmtheit wie auf der Praxisseite dar. Es scheint, als ob einem natürlich-neuronalen *mapping*-Prozess (eigenkulturelle Imago auf fremdkulturelles Symbol) eine Phase der kognitiven Überformung folgt, die in mentalen Konzepten und vorsprachlichen *chunks* resultiert. Im Unterschied zu Kognition₁, die sprachrezeptive Komponenten betont, behaupte ich für diese Phase von Kognition₂ Sprachproduktivität. Schließt man sich der These inkrementeller Sprachproduktion an (Kempen/Hoenkamp 1987)¹, dann wäre auf dieser Ebene Selbstkorrektur der eigenkulturellen imago möglich. Diesen Vorgang der Selbstkorrektur nenne ich kulturelle Interpretation.

Nun lautet einer der Begriffe aus der Krappmann-Liste Ambiguitätstoleranz. Der Interpret einer fremdkulturellen Situation befindet sich in der misslichen Lage, keinerlei objektive Parameter zur Verfügung zu haben, um die generierte Interpretation zu überprüfen. Er ist auf Rückmeldungen des Umfelds angewiesen, die aber wieder Objekt von Kognition₂, erneut dem *loop* von Findung und Überprüfung kultureller imagines zugeführt werden müssen. Der Fremde von Simmel und Schütz kann als der Prototyp dieses interpretierenden Sisyphos gelten. Ginge man von einem Phasenmodell für Kognition₂ aus, so würde nicht deutlich, warum kulturelle Interpretationen prinzipiell prekär bleiben müssen und warum sie tendenziell rekursiv sind.

Ausgehend von Sascha W. Felix' (und anderer) ›competition hypothesis‹ (vgl. Felix 1987) postuliere ich deshalb zwei

sich überlappende, konkurrierende kognitive Systeme kulturellen Lernens:

- das *Transformationsdenken* sorgt für einen ›natürlichen‹ *mapping*-Prozess von eigenkultureller imago auf fremdkulturelles Symbol;
- das *Konzeptdenken* produziert von der imago ausgehende mentale Konzepte und vorsprachliche *chunks*. Letzteres kann bewusst gesteuert sein im Sinn von Kognition₁.

Lässt sich das Transformationsdenken durchaus mit dem Automatismus generativer ›Sprach‹kompetenz in Einklang bringen, so ist das Konzeptdenken ein lösungsbetontes, strategisches im Sinn des *form-function*-Modells. Mentales Konzept verstehe ich also als kognitive Formung, als Gestalt, die tieferen Ebenen von Denktätigkeit, dem Transformationsdenken, aufsitzt und ein interkulturelles Interpretationsproblem ›lösen‹ will. Folgt das Transformationsdenken dem Automatismus des *mappings* von Außenweltreiz und mentaler imago, so das Konzeptdenken bestimmten regelgeleiteten Strategien kulturellen Verstehens, die sich nicht nur an dem fremdkulturellen Symbol, dem Außenweltreiz, abarbeiten, sondern auch an den eigengenerierten mentalen imagines. Mentalistisch-nativistische Prozesse (Transformationsdenken) und kognitiv-›strategische‹ Prozesse (Konzeptdenken) überlagern einander im Sinn der Kompetitivitätsmetapher und des *incremental processing*.

Nimmt man an, dass das Konzeptdenken Zugang zum Wissensspeicher für kulturelle Verstehensregeln hat, das Transformationsdenken aber nicht, so ›überwacht‹ das Konzeptdenken die ›Angebote‹ des Transformationsdenkens und

1 Das bedeutet: die verschiedenen Ebenen der Sprachproduktion, etwa lexikalische, syntaktische und phonologische Enkodierung, sind keine »autonomous specialists« (Levelt), sondern können vorhergehende Selektions- und Repräsentationsschritte rückgängig machen.

formt sie im Zug einsetzender Versprachlichung um. Weniger der Hypothesenteser mit der neo-behavioristischen Implikation des regelgeleiteten *trial and error*, sondern der kulturelle Interpret würden der Aktantenrolle für das Konzeptdenken gerecht. Aus der postulierten Konkurrenz beider kognitiver Systeme entsteht jener prekäre Status der Interimwelten kultureller Lerner, der ›Unsicherheitsvermeidung‹ zu einer positiven interkulturellen Kompetenz werden lässt¹ und Ambiguitätstoleranz zum Fernziel.

Der hier vorgelegte Versuch, kognitionspsychologische und (inter)kulturelle Aspekte zu verbinden, ist neu. Eventuell ist er in Details zu kritisieren. Das ändert meiner Einsicht nach nichts an den prinzipiellen Parametern: kulturelles Lernen ist kognitiv; kulturelles und sprachliches Lernen verlaufen analog; es gibt mögliche positive Interferenzen zwischen beiden Lernformen. Ein möglicher Einwand aus der Interkulturalitätsforschung könnte lauten, dass ich die Begriffe kulturell und interkulturell fast homonym verwende und insofern der elaborierten Diskussion um Inter- oder Transkulturalität ausweiche. In der Tat: kulturell relativistische Positionen liegen außerhalb des Skopus meiner Arbeit. Ich hoffe aber, das Prekäre kultureller Interpretation hinreichend deutlich gemacht zu haben. Interkulturalität besteht in meinem Verständnis immer dann, wenn vorsprachliche kognitive Tätigkeit Lösungen zu einem kulturellen Verstehensproblem produziert.

Claus Altmayers monographisch und in mehreren Aufsätzen entwickelte »kulturelle Deutungsmuster« sind dem hier vorgelegten Ansatz insofern komplementär, als der »soziale Konstruktiv-

mus« (Altmayer 2006: 185) dieser ›Bewusstseinskonzepte‹ kulturdeterminativen Erklärungsansätzen vorbaut. Die ›Leistung‹/mentale Produktivität des kulturellen Lerners steht im Mittelpunkt. Gleichzeitig warnt Altmayer vor dem »kognitivistischen Fehlschluss« (Altmayer 2006: 188), »der irrtümlichen Annahme, dass kulturelle Deutungsmuster mit ihrer empirischen Repräsentation im kognitiven Apparat der Individuen identisch seien« (Altmayer 2006: 188).

»Zwar müssen wir von einer kognitiven Repräsentation kultureller Muster bei den Individuen tatsächlich ausgehen [...], gleichwohl aber sind kulturelle Deutungsmuster auf der einen und die kognitiven Schemata, über die einzelne Individuen verfügen, systematisch und begrifflich scharf zu trennen.« (Altmayer 2006: 188)

Es ist deutlich geworden, dass ich mich genau auf diese Prämisse, die kognitive Repräsentation kultureller Muster, stütze. Nichtsdestoweniger gibt es mehrere Anknüpfungspunkte zwischen beiden Ansätzen: Sie liegen in der Betonung der lernerseitigen Aktivität/Produktivität. Das zeigt sich an Altmayers Definitionen von kulturellem Lernen und Wissen; es handelt sich um »musterhaftes, typisiertes, generisches Wissen« (Altmayer 2006: 186), das in der Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Diskursen aber auch ›weiterentwickelt‹ werden kann (Altmayer 2006: 195). Kulturelle Interpretation ist generisch, kulturelles Lernen ist kumulativ. Beide Ansätze weiterführende Fragen könnten lauten: wie gelangen kulturelle Muster (*imagines*) ›ursprünglich‹ in den kognitiv/konstruktiv nutzbaren Wissensspeicher, wie lässt sich das generische *und* kumulative Moment des (der) Wissensspeicher(s) modellieren?

1 Besonders asiatische Übersetzungs- und Dolmetschstudierende meines Seminars haben die negative Prägung des Begriffs durch die *cross-cultural-studies* abgelehnt.

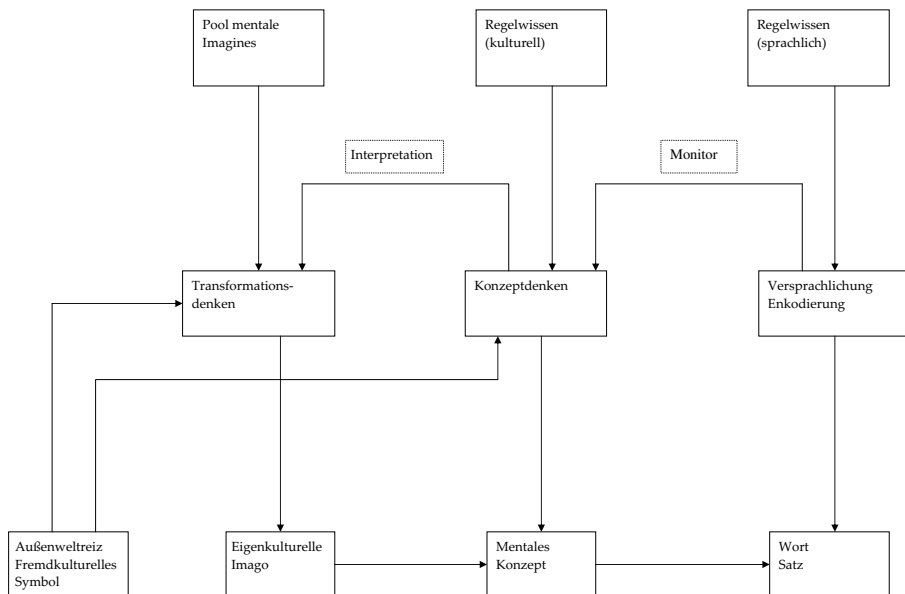


Abbildung 1

Betrachtet man die didaktische Literatur zur Interkulturalität, so überwiegen kulturellrelativistische Ansätze wie der von Adelheid Hu oder ›verwöhnpädagogische‹ (Henricis Term) wie Schwerdtfegers. Oder der seit dem achtzehnten Jahrhundert unspezifische Begriff ›Kultur‹ (Thomas zählt hundertfünfzig Definitionen; vgl. Thomas 2003: 435–436) wird für das Fach Deutsch als Fremdsprache neu grundiert. Neben den Skeptikern (Edmondson/House 1998; Harden 1990) gibt es befürwortende Stimmen, die eine Lanze für Interkulturalität im Sprachenunterricht brechen (Krumm 1994; Götz 1994). Ich habe mich an anderer Stelle mit diesen

Forschungspositionen auseinandergesetzt.

Was mich als Didaktiker am Paradigma der Interkulturalität interessiert, sind

1. Hohe Authentizität der Inhalte und Aktantenrollen;
2. Ungesättigtheit isolierter Verstehensarbeit (konkurrierende kognitive Systeme);
3. Deshalb: Kollektive Sinnstiftung, affektives Lernen.

Dass Phase 1 meiner idealtypischen Unterrichtsmodelle spracherwerbsfördernd wirkt oder dass kulturelles Lernen in eine andere ›Zuständigkeit‹ fällt als Sprachenlernen (Edmondson/House), lässt sich weder verifizieren noch falsifizieren¹. Es

1 Ich möchte vorerst folgende priming-Experimente zur Diskussion stellen:

1. eigenkultureller Reiz (Bild, Wortfolge)
2. fremdkultureller Reiz

gibt (noch) keine empirische Evidenz dafür, dass kognitive ›Bahnen‹ und Verknüpfungen, die durch kulturelles Lernen entstehen, auch von sprachoperativen Bereichen genutzt werden. Es gibt aber auch keinen Grund, das Gegenteil anzunehmen. Nach allem, was wir über Mehrfachkodierung von Lemmata im mentalen Lexikon wissen, scheint es naheliegend, sowohl Transformationsdenken als auch Konzeptdenken als wichtige ›pathmakers‹ für die Positionierung und Auffindbarkeit von Lemmata anzunehmen. Verschiedentlich ist auch für die Syntax und Morphosyntax kulturelle Distinktion angenommen worden, sowie, in der Erforschung der Wissenschaftssprache(n), für textgrammatische Muster, Leserdeixis und Argumentation (Galtung, Clyne, Ehlich). Es ist sogar denkbar, dass ›erfolgreiche‹ mentale Konzepte des kulturellen Lernens kognitive Werkzeuge bereitstellen, die Strukturen und Lexik der L2 verstehen, memorieren und aktivieren helfen. Und schließlich scheint die Erforschung subjektiver Lernertheorien unter Beweis zu stellen, dass interkulturell kompetente Lerner/innen erfolgreichere Sprachenlerner/innen sind. – In jedem Fall ist der positivistische Verweis auf Datengenerierbarkeit durch Unterrichtsdiskurse für mich kein Argument dafür, Hypothesen auszuschließen, die sich zunächst nur auf Plausibilität und innere Schlüssigkeit stützen können.

3. Interaktion

Wenn im Folgenden über gruppendynamische Prozesse gesprochen wird, dann

steht die Frage im Vordergrund, was eigentlich eine Gruppe ist und was die Teilnehmer leisten müssen, damit eine Gruppe entsteht. Darüber hinaus soll kein aufwendiger Exkurs in die Diskurswelt der Gruppensoziologie unternommen werden. Zunächst gilt: alle Teilnehmer müssen Motivation aufweisen, die sich in der Regel aus dem Bedürfnis nach Identifikation, Rollenzuteilung und Macht zusammensetzt. Menschen in einer Gruppe beziehen sich unablässig und ohne es zu bemerken aufeinander. Sie können die Identifikation mit den Gruppenidealen, sie können die Sozialisation innerhalb der Normen der Gruppe sowie die gemeinsam durch Symbole konstituierte Lebenswelt nicht überschreiten oder aufgeben. Solange die Bezugsgruppe besteht, regiert sie die Handlungen und Denkmuster der Individuen.

Innerhalb der hier vorgeschlagenen interkulturellen Denkprämisse interessiert mich der normative Aspekt und der Anteil von Gruppen an der Sozialisation gesellschaftlicher Individuen weniger als der Vorgang der Gruppenkonstitution. Subkulturelle Gruppen beispielsweise bilden sich in einer dichten kulturellen Matrix. Multikulturelle Gruppen dagegen sind dadurch bestimmt, dass genau diese Matrix fehlt, die ausgeprägten singular-kulturellen Interpretationen verschiedener nicht sein könnten. Wie entsteht in multikulturellen Gruppen der soziale Kitt, wenn Werte und Normen, wenn ›Lesarten‹ stark diversifiziert sind? Die Antwort ist: man macht die Not zur

3. Dadurch: Elizitierung einer sprachlichen Reaktion (›sinnvoll‹, ›geordnet‹)
Hypothese: Die Reaktionszeit ist geringer mit priming.

1. fremdkultureller Reiz

2. ›falscher‹ eigenkultureller Reiz

3. Dadurch: Elizitierung einer sprachlichen Reaktion (›sinnvoll‹, ›geordnet‹)

Hypothese: Störinterferenz / ›Falsche‹ Attribuierung.

Experiment 1 falsifiziert Transformationsdenken; Experiment 2 falsifiziert Konzeptdenken

Tugend. In der interkulturellen Gruppenarbeit gibt es keine gegenseitige Bezugnahme ohne kulturelle Interpretation. Jedes Mitglied der Gruppe erfährt und interpretiert unablässig das Verhalten und die Redebeiträge der anderen. Und jedes Mitglied der Gruppe erfährt unablässig die eigenen Beiträge und das eigene Gesprächsverhalten als kulturell geprägt – durch die Reaktionen der anderen. Die Aporie von Kognition₂ wird in der pragmatischen Handlungssituation aufgefangen.

Dazu kommt, dass Gruppen asymmetrische Gebilde sind; folglich beheimaten sie Interessen, Behauptungsrituale und Durchsetzungsstrategien, wie sie besonders von Erving Goffmann (2005), Clifford Geertz und dann Pierre Bourdieu (1987) beschrieben wurden. Rede- und Verhaltensstrategien richten sich auf Feldhoheit, also Hegemonie der eigenkulturellen Interpretation des kulturellen Symbols. Deshalb wird das potentiell ungleiche Machtverhältnis der Dyade gesucht, Camouflage betrieben, es werden Allianzen geschmiedet und aufgegeben, es wird geblufft und getäuscht, Häresien stehen hoch im Kurs, weil sie die feste Positionenverteilung, also die Rollenmuster (scheinbar) aufbrechen können. Vorgaben, die das *pretending* oder gar *cheating* betonen (didaktische Vorschläge 6, 9), unterstützen diese Dynamik, weil nicht etwa eine fremde Rolle eingenommen, sondern die eigene nur noch einmal verstärkt ausagiert wird.

Der Stoff, das Verhandlungsmuster des Kampfes um Feldhoheit sind aber nicht die Teilnehmer an sich, ihre Position in der Gruppe, sondern sind – harmloser –

die zuvor entwickelten eigenkulturellen Ausprägungen der kulturellen Symbole (1, 3, 4, 7, 10). Mit allen Regeln der Kunst, also der Sprechfähigkeit, der kommunikativen Kompetenz, wird das eigene kulturelle Symbol gegen das der anderen gesetzt. Niemand ist in der Regel überrascht, dass andere ›Lösungen‹ vorgebracht werden und dass diese in Konflikt miteinander geraten. Wir kennen den Kampf um die Deutungshoheit seit unserer Sozialisation in der Primärgruppe.

Entscheidend für das kulturelle und das Sprachenlernen ist also der Gruppenprozess *eo ipso*, der Zwang, andere kulturelle Ausprägungen wahrzunehmen, die eigenen in Anschlag zu bringen und intern und extern abzugleichen. Denn die Interaktion in einer Gruppe ruft Konflikte hervor, muss sie aber auch lösen; sonst zerbricht die Lebenswelt, die gemeinsame Bezugnahme. Das Sprechhandeln bedarf der Normen, die jenseits der kulturellen Diversifikation oder parallel dazu ausgehandelt werden. Man kann das bei vielen Gruppenarbeitssequenzen sehr gut beobachten. Die Teilnehmer stellen Regeln auf, Signale des *turntaking* werden etabliert, Redeanteile werden reklamiert und (manchmal) an Sprachschwächere abgegeben. In Gruppen mit hoher Autonomie und Produktivität funktioniert die normative Ebene mitnichten automatisch, sondern sie ist Teil des Aushandlungsprozesses und wird im Zug von Reparatursequenzen mehrfach wieder aufgesucht. Und: auch *turntaking*, Dominanz, die ›finnische Pause‹ und viele andere nonverbale Diskursmittel sind natürlich kulturell geprägt und werden damit zum Bestandteil des Lernprozesses (5, 6, 9, 10)¹. Beim Aushandeln

1 Manche koreanischen und japanischen Lerner/innen neigen zur Überkompensation der eigenkulturellen Regel der Zurücknahme: sie lassen sich äußerst ungern unterbrechen und markieren sehr stark ihre Rederechte. Die Tugend des Zuhörens bleibt dabei (glücklicherweise) erhalten.

der Interaktionsregeln findet kulturelles Lernen statt.

Das Interessante des interkulturellen Ansatzes in dieser Phase ist die hohe Inhaltsgesättigkeit bei gleichzeitig niedrigem Abstraktionsgrad. Die Teilnehmer agieren in Rollen, mit denen sie sich identifizieren können, sie vertreten Positionen, die authentisch sind (3, 4, 7). Selbst die Täuschungsmanöver und Verwischungen sind authentische Strategien (5, 6, 9). Aus dem Hypothesentester und kulturellen Interpreten ist ein interagierender, teilnehmender, interessegeleiteter Partizipant geworden. Dies alles ist aber nur möglich, weil es eine Verhandlungsmasse gibt: die kulturellen Ausprägungen. Über sie wird befunden, sie werden verworfen, durchgesetzt, belächelt, argumentativ untermauert. Deshalb sind Unterrichtsvorgaben, die gegenseitige Bewertungen in der Gruppenarbeit fördern und fordern (3, 6, 9), durchaus sinnvoll – vorausgesetzt, der normative Rahmen funktioniert. Einerseits muss das eigenkulturelle Symbol verteidigt und argumentativ gestärkt werden – mit den je eigenen Mitteln der eigenkulturellen Interaktionsstrategien (3), andererseits werden die Interaktionsstrategien und Bewertungen der anderen als fremd(kulturell), zum Teil befremdlich erfahren. Positionierung in der Gruppe erfordert Anpassung und kreatives Handhaben der vorhandenen pragmatischen Redemittel. Es ist also nicht entscheidend, ob in manchen der vorgeschlagenen Unterrichtssequenzen tatsächlich der Fokus auf den konstruierten eigenkulturellen Interpretationen verharret. Vorschläge 6, 7, 9, und 10 be-

ziehen ihre erprobte Stärke gerade daraus, dass sich interkulturelles Lernen auch auf Vorgänge und Dynamiken richtet, die erst in der Gruppenarbeit entstehen.

Soweit so gut: aber inwiefern wirken sich Aushandlungen einer temporären, kollektiv bindenden Lebenswelt auf die Kompetenz in der L2 aus? Authentisches Material, pragmatisch brauchbare Redemittel wurden bereits erwähnt. Dass Lexeme, die mehrkanalig kodiert werden (besonders affektiv), im mentalen Lexikon besser auffindbar sind, ist schon oft postuliert worden. Ich neige dazu, auch *peer*-Korrekturen bei Standardfehlern in der Syntax oder Morphosyntax, die gleichsam *en passant* erfolgen, als aufmerksamkeitsfördernd einzustufen. Eventuell legt sich auch Regelwissen nach dem Modus einer Mehrfachkodierung (also mit emotionaler Komponente) ab. Schließlich erhöht *peer pressure* die Aktivität des Monitors, sie ist der performative ›Ernstfall‹, der regelkonforme Sprachproduktion in Echtzeit verlangt.

Abbildung 2

- | |
|---|
| 1. Heimat/Nation |
| 2. Vorbilder |
| 3. Erinnerung |
| 4. Phantasie/Phantastik/›fremde Welten‹ |
| 5. Gewalt/Ablehnung |
| 6. Täuschung |
| 7. Sprache |
| 8. Kunst, Kultur ¹ |

1 Siehe dazu auch Claus Altmayers thematische Schwerpunkte, die er in Abgrenzung zu Gerhard Neuner formuliert. Altmayer 2006: 192–193.

Abbildung 3

Phase 1: Kognitiv	Phase 2: Interaktiv
<p>1. Gemälde (radikaler/neuer Realismus, Surrealismus) Aufgabe: »Stellen Sie sich vor, was Ihr Vater dazu sagen würde«.</p>	<p>Die Drucke in eine Reihenfolge, einen Sinnzusammenhang bringen. Aufhängen. Vernissage-Publikum spielen; Variante: die Gemälde nur vortäuschen (leere Zimmerwände). Variante: »Verein zur Erhaltung des guten Geschmacks«.</p>
<p>2. Musik (instrumental, aber avantgardistisch; zum Beispiel bestimmte Formen des Jazz). Oder: Rachmaninoff: »Die Toteninsel«; Musorgski: »Bilder einer Ausstellung«. Aufgabe: »Schreiben Sie, was Sie hören« (assoziativ); oder: »Schreiben Sie die Musik in eine Geschichte um«.</p>	<p>In der Gruppe wird geraten, wer welches Musikstück »transkribiert« hat. Auch wer warum welche Vorschläge macht, wird diskutiert. Zu Rachmaninoff: das Gemälde von Böcklin. Die Musik durch das Bild konkretisieren lassen.</p>
<p>3. Mindmap von Deutschland/Berlin, etc. Cluster zu den genannten Transformationsstimuli.</p>	<p>Vergleich in der Gruppe. Welche Bildelemente (Symbole) sind für wen auf Anhieb nachvollziehbar? Bildung von Kommissionen, die den besten Entwurf prämiieren (Betonung auf Kriterienfindung und Argumentation).</p>
<p>4. Reizwörter (»Ausländer«, »Angst«, »Mülltrennung«) oder »phantastische Binome« (Gianni Rodari). Dazu Wortnetz oder Geschichte schreiben lassen. Bildvariante: »Deutschland« von Alexander Kluge.</p>	<p>Die Wortnetze verbinden, bis ein einziges entsteht. Die Geschichten zerschneiden und eine Universalierzählung entstehen lassen (zu einem Thema).</p>
<p>5. Passanten beobachten. Oder: Menschen auf Fotos. Ihre Kindheit beschreiben lassen.</p>	<p>Entscheiden, auf wen in der Gruppe eine bestimmte Kindheitsbeschreibung passen könnte. »Korrektur« des im Fokus stehenden Gruppenmitglieds.</p>
<p>6. Bewerbung für »Big Brother« schreiben. Eigene Persönlichkeitsmerkmale übertreiben, »sich interessant machen«.</p>	<p>Jede Gruppe sucht einen Kandidaten aus – nach Kriterien und Entscheidungsprozessen, die die Gruppe aushandelt.</p>
<p>7. Critical incidence beschreiben lassen (peinliche, gefährliche, ärgerliche, unverständliche Situation)</p>	<p>In der Gruppe einen »cultural assimilator« verfassen (Müller/Thomas 1991, Brislin 1995: 7): also eine kritische Situation, vier Erklärungen, vier Kommentare. Diese Seiten wandern dann (mit Ausnahme der Kommentare) von Gruppe zu Gruppe und müssen »gelöst« werden.</p>
<p>8. Ein (einfaches) Hörverständnis dolmetschen lassen in eine Zielsprache, die der Nachbar beherrscht (Kopfhörer).</p>	<p>Der Nachbar dolmetscht zurück ins Deutsche.</p>

Phase 1: Kognitiv	Phase 2: Interaktiv
9. Die Teilnehmer bekommen Kartenstapel mit Aussagesätzen wie: ›Gott existiert‹, ›Kinder sind das Wichtigste im Leben‹, ›Raser sind Verbrecher‹, etc. Jeder TN ordnet seinen Stapel (ja/nein, wichtig/unwichtig, etc.)	Fragekarten in die Gruppen geben (›Wie teuer waren Ihre Schuhe?‹, ›Würden Sie sich als erfolgreich bezeichnen?‹ ›Was war bis jetzt Ihr größter Fehler?‹). Auswertung des Gesprächsverhaltens in der Gruppe. Neue Fragekarten verfassen.
10. Imagination: »Sie träumen von einem seltsamen Volk: den Majoriten« (auch kursiv?). Variante: »Sie durchstreifen als Ethnologe einen Urwald auf der Suche nach den Minoriten« (ebenso?).	Zwei Gruppen (Majoriten, Minoriten) handeln nach zwei distinkten kulturellen Kodices in einer Rahmensituation. Sie kennen die kulturellen Kodices der anderen Gruppe nicht. Abschlussauswertung des Spiels (Karl-Heinz Flechsig 1998: 7 ¹).

Literatur

- Altmayer, Claus: »Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 181–199.
- Altmayer, Claus: »Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung«, *Deutsch als Fremdsprache* 42, 3 (2005), 154–159.
- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2004.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 1998.
- Bialystok, Ellen: »A Theoretical Model of Second Language Learning«, *Language Learning* 28 (1978).
- Bock, J. Kathryn: »Toward a cognitive psychology of syntax: information processing contributions to sentence formulation«, *Psychological Review* 89, 1 (1982), 1–47.
- Bolten, Jürgen: *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, 2000.
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987.
- Brislin, Richard: »The Culture-General Assimilator«. In: Fowler, Sandra; Mumford, G. (Hrsg.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Band 1. Maine, 1995.
- Bruner, Jerome; Olson, David R.: »Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens«. In: Steiner, Gerhard (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, Band 1. Weinheim; Basel: Beltz, 1984.
- Bruner, Jerome: *Sinn, Kultur und Ich-Identität: zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 1997.
- Butzkamm, Wolfgang: »Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht«, *Der fremdsprachliche Unterricht* 11 (1977), 7.
- Chomsky, Noam: *A Review of B. F. Skinner's ›Verbal Behavior‹*, in: Fodor, Jerry; Katz, Jerrold (Hrsg.): *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language*. New Jersey: Prentice Hall, 1964.
- Dathe, Marion: »Interkulturelles Training im Studienfach Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Friedrich-Schiller-Universität Jena«. In: Knapp-Potthoff, Anneliese; Liedke, Martina (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 1997, 107–124.
- Eckerth, Johannes; Wendt, Michael (Hrsg.): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, 2003.

1 Das sehr gut einsetzbare Planspiel, das sich an den Prototyp »Bafa Bafa« anlehnt, wird dort gut erklärt

- Edmondson, Willis; House, Juliane: »Interkulturelles Lernen – ein überflüssiger Begriff«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, 2 (1998), 161–189.
- Edmondson, Willis; House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke, 2000.
- Edmondson, Willis: »Acquisition« und »Learning«: The Discourse System Integration Hypothesis«. In: Lörcher, Wolfgang; Schulze, Rainer (Hrsg.): *Perspectives on Language in Performance*. Tübingen: Narr, 1987, 1070–1089.
- Fauconnier, Gilles: *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Campus University Press, 1994.
- Felix, Sascha W.: *Cognition and Language Growth*. Dordrecht/Providence: Foris, 1987.
- Fillmore, Charles: *Form and Meaning in Language*, Bd. 1: *Papers on Semantic Roles*. Stanford: SLI Publications, 2003.
- Flehsig, Karl-Heinz: *Methoden interkulturellen Trainings*, 1998. <http://www.ikud.de/iikdiaps1-98.htm>.
- Galtung, Johan: »Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonsche, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft«. In: Wierlacher, Alois: *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium, 1985 (4. Auflage 2001).
- Garrett, Michael: »Levels of processing in sentence production«. In: Butterworth, Brian (Hrsg.): *Language production*, Bd. 1. London: Academic Press, 1980.
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987.
- Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. München; Zürich: Piper, 2005.
- Götze, Lutz: »Interkulturelles Lernen und »Interkulturelle Germanistik«. Konzepte und Probleme«. In: Henrici, Gert (Hrsg.): *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: Schneider Hohengehren, 1994, 263–272.
- Harden, Theo; Witte, Arnd; Riou, Jeanne (Hrsg.): *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Wien: Lang, 2000.
- Harden, Theo: »Interkulturelle Aspekte des Grammatikunterrichts«. In: Gross, Harro; Fischer, Klaus (Hrsg.): *Grammatikunterricht im DaF-Unterricht*. München: iudicium, 1990.
- Henrici, Gert: »Interkulturelle Germanistik à la Bayreuth: Anmerkungen aus der Sicht eines Vertreters des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In: Henrici, Gert (Hrsg.): *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: Schneider Hohengehren, 1994.
- Hofstede, Gert: *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage, 1980.
- Hu, Adelheid: »Lernen« als »Kulturelles Symbol«. Eine empirische qualitative Studie über subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 1996.
- Hu, Adelheid: »Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 2 (1999), 277–303.
- Hunfeld, Hans: *Die Normalität des Fremden. 24 Briefe an eine Fremdsprachenlehrerin*. Waldsteinberg: Popp, 1998.
- Hunfeld, Hans: »Zur Normalität des Fremden«, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 25, 3 (1991), 50–52.
- Kempen, Gerard; Hoenkamp, Edward: »An incremental procedural grammar for sentence formulation«, *Cognitive Science* 11, 2 (1987), 201–258.
- Kramsch, Claire: »Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. Überlegungen aufgrund von Erfahrungen im US-amerikanischen Bildungssystem«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17 (1991), 104–120.
- Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2000.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientie-

- rungen im Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 13–36.
- Lakoff, George: *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University Press, 1987.
- Landis, Daniel; Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J. (Hrsg.): *Handbook of intercultural training*. New York: Pergamon, 1983.
- Levelt, Willem J. M.: *Speaking. From Intention To Articulation*. London: MIT Press, 1989.
- Loescher, Jens: »Lebenswelt, Interpretation und ›der Fremde‹: Kognition und Interaktion im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«, *GFL. German as a Foreign Language*, Nr. 1, 2007. <http://www.gfl-journal.de>.
- Loescher, Jens: *Denken, Schreiben, Sprechen. Ein Neuansatz*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lörscher, Wolfgang; Schulze, Rainer (Hrsg.): *Perspectives on Language in Performance*. Tübingen: Narr, 1987.
- Müller, Andrea; Thomas, Alexander: *Interkulturelles Orientierungstraining in den USA*. Saarbrücken: Breitenbach, 1991.
- Müller, Bernd-Dietrich: »Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache«. In: Krause, Burkhardt; Scheck, Ulrich; O'Neill, Patrick (Hrsg.): *Präludien. kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstoner Symposiums zum Thema »Interkulturelle Germanistik: The Canadian Context«*. München: iudicium, 1992, 133–156.
- Müller-Jacquier, Bernd: »Interkulturelle Didaktik«. In: Byram, Michael (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London; New York: Routledge, 2000.
- Parsons, Talcott: *The Social System*. New York 1954.
- Schmitz, Carl August (Hrsg.): *Kultur*. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 1963.
- Schütz, Alfred: *Gesammelte Aufsätze*, Band 2, hrsg. von Arvid Brodersen. Den Haag: Nijhoff, 1972.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache«, *Info DaF* 23, 4 (1996), 430–472.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde«, *Info DaF* 18, 3 (1991), 587–606.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen«, *Info DaF* 24, 5 (1997), 587–606.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Von der Landeskunde zur Linguistik. Überlegungen zum Regelbegriff«. In: Jensen, Thomas; Nielsen, Helge (Hrsg.): *Landeskunde im universitären Bereich*. München: Fink, 1988, 112–133 (Text und Kontext, Sonderreihe, 24).
- Selinker, Larry: »Interlanguage«, *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 10, 3 (1972), 209–231.
- Simmel, Georg: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Duncker & Humblot, 1908.
- Tomasello, Michael: *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002.
- Thomas, Alexander (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 2003.
- Wolff, Dieter: »Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 541–560.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch: *Denken und Sprechen*, hrsg. von Johannes Helm. Frankfurt a. M.: Fischer, 1971.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch: *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*, hrsg. von Alexandre Métraux. Münster: Lit, 1992.
- Zimmermann, Peter (Hrsg.): »Interkulturelle Germanistik« – *Dialog der Kulturen auf deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang, 1991.

Jens Loescher

Dr. phil; Promotion 2003, Habilitand an der Humboldt-Universität zu Berlin; lehrt am Institut für Germanistik der Freien Universität Berlin, am Sprachenzentrum der HU Berlin und für das akademische Auslandsamt der FU (STIBET). Er ist DaF-Didaktiker und Literaturwissenschaftler. Schwerpunkte: Interkulturelles Lernen, Schreiben, Kognitionspsychologie.

Vom Text zum Test. Lernfortschrittskontrollen aus dem Netz

Wolf Diekmann

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag entstand im Anschluss an einen ›workshop‹ zum Titel, gehalten auf dem Lehrertag des kroatischen Lehrerverbandes in Šibenik 2007. Der Beitrag ist als pragmatische Handlungsanweisung zur Erstellung und Bewertung von Lernfortschrittskontrollen für DaF gedacht. Er unterstützt im Zuge der Einführung zentraler Sprachstandstests die Aufgabe von Lehrkräften, ihren Unterricht adaptierten schriftlichen Erfolgskontrollen zu unterziehen. Zur Umsetzung regt er Verfahrensschritte an, die zu kontextualisierten und fertigkeitenorientierten Aufgaben führen. Voraussetzung bleibt eine zeitökonomisch realistische Zugriffsmöglichkeit auf qualitativ abgesicherte authentische Texte im Internet. Dazu werden Vorschläge unterbreitet.

1. Intention des ›workshop‹

Der Titel beschreibt etwas reißerisch die Intention des ›workshop‹, der anlässlich der XV. Tagung des Kroatischen Deutschlehrerverbandes 2007 in Šibenik/Kroatien stattfand. Den Teilnehmern sollten praktikable Verfahrensschritte zur Erstellung und Bewertung von Lernfortschrittskontrollen an die Hand gegeben werden. Einerseits ging und geht es um die Verwendung authentischen Sprachmaterials, andererseits um erprobte Bewertungssystematik. Das Erstellungsverfahren basiert auf der Empfehlung, bei der Auswahl von Texten anzusetzen und folgende Bedingungen zu erfüllen:

- Die Texte sollten in einem engen thematischen Zusammenhang mit der Unterrichtssequenz stehen.
- Aus den Texten sollten die Aufgaben hervorgehen.

- Die Ziele der Aufgaben sollten klar sein.
- Eine der Aufgaben einer Lernfortschrittskontrolle sollte eine Schreibaufgabe sein.

Am Ende sollten kontextuelle Aufgaben stehen, die den Lerner unterstützen, wie auch – in aufsteigender Folge – rezeptive bis produktive Aufgaben, die ihn abgestuft fordern.

Will man so verfahren, geht es entscheidend um die Verfügbarkeit von Texten aus dem Netz. Eine weitere Intention war also, Chancen der Netzsuche aufzuzeigen, um die planvolle Erstellung von Lernfortschrittskontrollen aus einem Guss zu gewährleisten und als machbare Alternative zum »Kopieren und Zusammenschneiden« von Aufgaben aus Lehrwerken vorzustellen. Angesichts der Einführung von zentralen Sprachstandstests

im Rahmen des Abiturs werden die alten Testvorlagen ohnehin nicht ausreichend adaptiert sein, um die Lerner auf die in den zentralen Tests vorzugsweise verwendeten Aufgabentypen und ihre Arrangements vorzubereiten. Der vorliegende Beitrag unterstützt die Lehrkräfte dort, wo sie entscheidend gefordert sind: Bei der Erfolgskontrolle des eigenen Unterrichts mit Blick auf das Abitur.

2. Lernfortschrittskontrollen

Lernfortschrittskontrollen sind nichts anderes als schriftliche Leistungskontrollen, Klausuren oder einfache Klassenarbeiten. Grundsätzlich beziehen sich Lernfortschrittskontrollen auf den vorangegangenen Unterricht. Sie messen den Lernerfolg einer Lerngruppe in Bezug auf eine Lernsequenz. Sie geben darüber Auskunft, ob die Lernziele im Bereich der einzelnen Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben erreicht, teilweise oder nicht erreicht wurden. Das persönliche Ergebnis des einzelnen Lerners begründet anteilmäßig an der Anzahl der geschriebenen Lernfortschrittskontrollen die schriftliche Zeugnisnote.

Geschäftsgrundlage jeder Lernfortschrittskontrolle ist das Lehrwerk bzw. eine Auswahl daraus entsprechend übergeordneter Schulpläne. Die Typen der Aufgaben und inhaltliche Festlegungen werden sich an den zu erwartenden zentralen Sprachstandstests wie der Abiturprüfung orientieren – für Kroatien einsehbar auf den Seiten der Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovansa (Ncvvo 2008: URL). Letztere prüfen gemäß den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) am Ende der Schullaufbahn erreichte Leistungen. Der Effekt eines »teaching to the test« wird umso wirksamer sein, da es in Kroatien kein offizielles Curriculum für den weitergeführten oder neu begonnenen Deutschunterricht an den Fachschulen, Fachgym-

nasien oder Gymnasien gibt. Schon jetzt ist absehbar, dass ein testtheoretischer Vorbehalt gegen literarische Texte in Sprachstandstests in Widerspruch zu den komplexen Zielen der Lehrwerkktionen gerät, auf denen Lernfortschrittskontrolle basiert.

Wie die Sprachstandstests können Lernfortschrittskontrollen allerdings ihren Zweck nur erfüllen, wenn sie die Kriterien der Validität und der Reliabilität erfüllen: D. h. sie müssen die Lernziele, um die es geht, prüfen und sie müssen sie so prüfen, dass für alle Lerner die gleichen Bedingungen gelten, ohne die Grenzen so zu setzen, dass ausgerechnet literarische Texte außen vor bleiben. Das Argument, sie seien aufgrund ihrer unterschiedlichen Lesbarkeit und ihres Verschlüsselungsgrades nicht gerecht zu bewerten, relativiert sich durch geeignete Aufgabenstellungen. Ein weitergehendes Argument, es werde nur die Sprache getestet, nicht die Interpretationsfähigkeit, berührt den ideologischen Streit um die Konzeption von Sprachstandstests, nicht aber Lernfortschrittskontrollen selbst. Entscheidend bleibt, dass sich Lernfortschrittskontrollen unter Berücksichtigung der testtheoretischen Anforderungen auf die unterrichtlichen Inhalte beziehen. Zu Ihnen gehören gute Texte, wie sie die Literatur versichert.

3. Lernfortschrittskontrollen in Deutschland

Die meisten deutschen Bundesländer setzen ausschließlich auf Lernfortschrittskontrollen. Auch die schriftlichen Aufgaben des Abiturs orientierten sich bis unlängst an der Spezifik der Lernfortschrittskontrollen, und die unterrichtende Lehrkraft blieb in den Prozess der Aufgabengestaltung und Bewertung einbezogen. Erst unter dem Eindruck von »Pisa« gehen die betreffenden Bundesländer vorsichtig zu zentralen Tests über.

Lernfortschrittskontrollen sind in Deutschland in ein umfassendes Regelwerk eingebunden, dessen Einhaltung zu den Dienstpflichten einer Lehrkraft gehört. Allgemeine anerkannte pädagogische Grundsätze, Erlasse, Rahmenrichtlinien und Beschlüsse der Fachkonferenz regeln detailliert die Anzahl der bewerteten Lernfortschrittskontrollen pro Jahr, die Anzahl pro Tag und Woche, die Dauer der Bearbeitung, den Rückgabetermin, den Unterrichtsbezug wie den auf die Rahmenrichtlinien, die Lesbarkeit der Vorlagen, den Stellenwert der Schreibaufgabe, das Korrekturverfahren, die Wiederholungsquote, die schulinterne Vergleichbarkeit, die Anfertigung einer Berichtigung (Diekmann 1996: 11). Diese Regeldichte resultiert aus der Konflikthanfälligkeit der Lernfortschrittskontrollen. Sie stehen im Zentrum aller Beschwerden von Schülern und Eltern. Lehrkräfte sind daher gut beraten, Lernfortschrittskontrollen so sorgfältig wie

möglich zu erarbeiten und zu bewerten. Sie erhalten dann allerdings nach 5–7 Lernfortschrittskontrollen aussagekräftige statistische Werte über den Leistungsstand der Gruppe wie der einzelnen Lerner.

4. Schritt Nr. 1: Lernziele identifizieren

Wie ist nun vorzugehen, wenn die Lernfortschrittskontrolle aus dem Rechner kommen soll? In einem 1. Schritt sollten die Lernziele der Lehrwerkslektion identifiziert werden. Der nachfolgende Kasten ist dem Lehrwerk *Kontaktsprache Deutsch* entnommen. Das zitierte Lehrwerkskapitel dient als Spielmaterial.

Gesetzt den Fall, die betreffende Lektion wurde weitgehend bearbeitet, so ist bereits auf die zu erreichenden Grammatikkenntnisse verwiesen. Der Wortschatz entstammt den Wortfeldern Freizeit, Freizeitangebote, Jugendzentrum, Internet, Verabredung, Beziehungen.

2 Freizeit		
A	Wie steht es damit bei dir?	20
B	Warum ist die Clique so wichtig?	24
	Jugendhaus Waldpforte – Hausordnung	26
C	Im Internet-Cafe	27
	Was machen wir heute Nachmittag?	29
D	Wettbewerb um ein Mädchen	31
	Wenn alle Brunnlein fließen	33
E	Was heißt hier Liebe? (Hörtext)	35
<i>Grammatiktafel 2</i>		
<i>Passiv (Präsens und Präteritum). Komparation des Adjektivs. Adjektive und Partizipien als Substantive. Präpositionen mit dem Dativ und Akkusativ. Kausale Konjunktionen.</i>		36
Kern-Francetić/Häusler 2004, Inhaltsverzeichnis		

Da die zentralen Texte weitgehend authentischen Charakter haben, soll das Vokabular in den aufgezählten Wortfeldern passiv und aktiv mit Einschränkungen

beherrscht werden. Soweit die Autoren keine weiteren Hinweise geben, mag sich der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) auf der Niveaustufe B1 als

Hilfestellung anbieten. Für diese Niveaustufe sprechen die zurückgenommene Bearbeitung der Texte, die Themen der Lektion wie die Aufgabenapparate.

Auf der Niveaustufe B1 dürfen wir nach dem GER folgende allgemeine Lernziele definieren:

- »Der Lerner soll die Hauptpunkte verstehen können, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.
- Er soll sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete schriftlich äußern können.
- Er soll über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben können« (Glaboniat/Müller/Wertenschlag 2006, CD-Rom > Kannbeschreibungen).

5. Schritt Nr. 2: Wahl des Textes

5.1 Hörverstehen

Der 2. Schritt besteht in der Auswahl geeigneter Texte und Audio-Dateien. Hierzu sollte man über eine Linkliste verfügen. Der »workshop« hat Erfolg versprechende Links des Verfassers vorgestellt und kommentiert. Eine solche für HV-Aufgaben geeignete Seite bietet die Deutsche Welle (DW Deutschkurse 2008: URL):

1. »HV-AUFGABE« (Auszug)

Material: »COMPUTER« 27.06.2007
Liebe@Internet

[...] Über 15 Millionen User sind allein hier auf der Suche – aus jeder Altersgruppe, aus allen Teilen der Welt. Etwa jeder zehnte kommt aus dem deutschsprachigen Raum. Das findet Schall noch zu wenig – und hält es für ein Mentalitätsproblem: »Online-Dating hat noch nicht die Akzeptanz wie etwa in den USA oder in England«, meint Schall. Die Deutschen hätten einfach Probleme, zuzugeben, dass sie ihren Partner Online suchen.

»Kann eh nichts werden«

Doreen und Hans gehören nicht zu dieser Gruppe – oder zumindest nicht mehr. Nach einer gescheiterten Beziehung meldeten sich die beiden Berliner Anfang des Jahres auf einer Single-Seite an – ohne ernsthaft die große Liebe suchen zu wollen. [...]

Kreuze an, was Du gehört hast. [...]

2. Warum nutzen so wenig Deutsche eine Kontaktbörse im Internet?

1. Es gibt nur wenige Deutsche, die einen Internetzugang haben
2. Deutsche geben nicht gern zu, dass sie einen Partner online suchen
3. Deutsche sind lieber allein und brauchen keinen Partner

3. Doreen und Hans meldeten sich auf der Netzseite an, weil ...?

1. weil sie glauben, endlich die große Liebe zu finden.
2. weil sie es einfach mal versuchen wollten.
3. weil beide eine enttäuschte Beziehung miteinander hatten.

Die Vorlage des didaktischen Programms von »Deutsche Welle« wurde ausgewählt, weil die Wortfelder im Unterricht behandelt wurden. Es geht darum, auf der Ebene des selektiven Hörens wesentliche Informationen abzufragen. *Profile Deutsch* stützt die Intention, den in den Aufgaben evozierten Begründungszusammenhang zum Lernziel der Aufgabe zu machen (Glaboniat/Müller/Wertenschlag 2006: CD-Rom > Kannbestimmungen > Beispiele). Dabei konnte die Vorlage fast unbearbeitet übernommen werden. An einer Stelle entsprach sie nicht der Forderung, Folgefehler zu vermeiden. Weitere produktive Adressen für Hörverstehensaufgaben (HV-Aufgaben) offeriert die Aufgabensammlung des Instituts für Internationale Kommunikation (IIK) (IIK 2008: URL)

5.2 Leseverstehen

5.2.1 Einen Text finden

Ein für die Leseverstehensaufgabe (LV-Aufgabe) und die Wortschatz- und Grammatikaufgabe ausgewählter Link führt zum Goethe-Institut (Goethe-Institut, Kinder- und Jugendbuchportal 2008: URL). Dieser Link bietet Leseproben zu unterschiedlichen Themen, falls sie auf den Netzseiten der Autoren erscheinen. Er eröffnet unter dem Menübegriff »Projekte« den Zugang zu der Kinder- und Jugendbuchliteratur-Seite des Goethe-Instituts Amsterdam. Hier sind unter »Autoren« Leseproben und didaktisches Material eingestellt. Eine Seite mit enzyklopädischem Anspruch liefert ein Projekt »Internet-Rezensionszeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur« der Universität Köln (Internet-Rezensionszeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur 2008: URL). Die Präsentation der aufgenommenen Werke schließt eine kurze Leseprobe ein. Eine umfangreiche Liste von Leseproben zur Jugendliteratur findet man schließlich bei der Süddeutschen (*Süddeutsche Zeitung*, online-Ausgabe 2008: URL). Ansonsten halten sich viele Autoren bzw. Verlage mit Leseproben bedeckt. Angesichts der Schwierigkeit, längere aktuelle literarische Texte im Internet zu finden, kann man alternativ das Angebot der vielen Jugendzeitschriften im Internet nutzen. Qualitativ brauchbare Texte liefern nur wenige solcher Publikationen (Juma 2008: URL; Young-Germany.de, jetzt.de, Fluter, mytopic.at 2008: URL). Eher der Qualität verpflichtet und zugänglicher sind die Klappentexte der Autoren. Da solche Texte zum Lesen anregen wollen, sind sie nicht nur sorgfältig ausgewählt, sie sind meist auch aufgabengerecht angeordnet und portioniert. Das Kinder- und Jugendbuchportal des Goethe-Instituts ver-

weist unter dem Thema Liebe auf die Autorin Patricia Schröder und dort auf eine Liste von Klappentexten.

5.2.2 Alternative: Klappentexte

Diese Liste eignet sich für die Erstellung von LV-Aufgaben, Wortschatz- und Grammatik-Aufgaben und einer Schreibaufgabe in besonderer Weise. Überprüft werden soll zunächst das Leseverstehen in den erwähnten Wortfeldern durch Zuordnungsaufgaben und Mehrfach-Wahl-Aufgaben. Die LZ reichen vom Globalverstehen bis zum Detailverstehen.

1. Welcher Titel passt?

Seit Sophie mit Vicky befreundet ist, hat sich ihr Leben total verändert: Tolle Klamotten, Partys, neue Freunde. Und jetzt ist Sophie auch noch verknallt und schwebt auf Wolke Sieben. Doch als ihre Mutter dahinter kommt, gibt es Ärger. Denn die hat ziemlich genaue Vorstellungen vom Leben ihrer Tochter. Als die Lage sich zuspitzt, haut Sophie einfach ab.

*Keine Zeit für Mutter
Ich gehöre mir
Total verknallt und kein zurück
Das süße Leben der Partymädchen*

2. »Blind Date« in Rosarot

Zu gern möchte Mira wissen, wer sich hinter ihrem geheimnisvollen Chat-Flirt Grisly verbirgt. Nur im Austausch mit ihm hat sie ihre Gefühle im Griff. Denn Mira hat ihre beste Freundin verloren. Als sich jedoch herausstellt, dass sich hinter Grisly ein unsympathischer Typ aus dem Palaz verbirgt, wirft sie das fast aus der Bahn. Natürlich treten im rechten Moment ihre Freundinnen Sophie, Laura, Vicky, Caro und Alex auf den Plan, die so schnell niemanden hängen lassen. Und dann entdeckt Mira, wer wirklich hinter Grisly steckt ...

Welcher Satz gibt den Inhalt richtig wieder?

Mira ist verzweifelt, weil sie niemanden hat.

Mira entdeckt das Geheimnis von Grisly.

Der Chat-Partner Grisly ist ein unsympathischer Typ.

Ein Blind Date kann Mira nicht täuschen.

Bei beiden Aufgaben ist globales bis detailliertes Verstehen gefordert. Man könnte die Zahl der Erhebungseinheiten (Items) reduzieren, um die Verstehensanforderungen zurückzunehmen. Gleichzeitig würde man aber die Raterelation erhöhen. Der eigentliche Nachteil beider Aufgabentypen ist aber die aufwändige und fehleranfällige Erstellung der Erhebungseinheiten. Zu empfehlen ist deshalb ein LV-Aufgabentyp, der die richtige Zuordnung aus dem Text herausgelöster Sätze fordert. Eine Paraphrasierung entfällt dann. Ein weiterer wirksamer Aufgabentyp, der einfach zu erstellen ist, stellt das Satzpuzzle dar. (Goethe-Institut – Übungen selbst gemacht 2008: URL)

3. Total verknallt und kein zurück

Seit Sophie mit Vicky befreundet ist, hat sich ihr Leben total verändert: Tolle Klamotten, Partys, neue Freunde. (1). Doch als ihre Mutter dahinter kommt, gibt es Ärger. Denn die hat ziemlich genaue Vorstellungen vom Leben ihrer Tochter. (2). »Blind Date« in Rosarot

Zu gern möchte Mira wissen, wer sich hinter ihrem geheimnisvollen Chat-Flirt Grisly verbirgt. (3) Denn Mira hat ihre beste Freundin verloren. Als sich jedoch herausstellt, dass sich hinter Grisly ein unsympathischer Typ aus dem Palaz verbirgt, wirft sie das fast aus der Bahn. (4) Und dann entdeckt Mira, wer wirklich hinter Grisly steckt ... [...]

Ordne die folgenden Sätze richtig zu.

- A Und jetzt ist Sophie auch noch verknallt und schwebt auf Wolke Sieben.
- B Nur im Austausch mit ihm hat sie ihre Gefühle im Griff.
- C Natürlich treten im rechten Moment ihre Freundinnen Sophie, Laura, Vicky, Caro und Alex auf den Plan, die so schnell niemanden hängen lassen.
- D Als die Lage sich zuspitzt, haut Sophie einfach ab.
- E [...]

1	2	3	4	
				[...]

4. Ordne die Sätze der Texte in der richtigen Reihenfolge

0	Hexerei mit Liebeskummer.
	Laura und Vicky sind die besten Freundinnen.
	Oder an Joshua, in den alle drei heimlich verliebt sind?
	Bis eines Tages Alex auftaucht, der ein besonderes Geheimnis hat, und Vicky erkennt, was wahre Freundschaft wirklich bedeutet.
	Seitdem Vicky mit Laura verkracht ist, läuft irgendwie alles gründlich schief.
	Liebe mit Verspätung.
	Doch seit Sophie ständig auftaucht, verstehen sich die beiden immer weniger.
	Liegt es an Lauras Geheimniskrämerei?

Lösung:

#Hexerei mit Liebeskummer. #Laura und Vicky sind die besten Freundinnen. #Doch seit Sophie ständig auftaucht, verstehen sich die beiden immer weniger. #Liegt es an Lauras Geheimniskrämerei? #Oder an Joshua, in den alle drei heimlich verliebt sind? #Liebe mit Verspätung. #Seitdem Vicky mit Laura verkracht ist, läuft irgendwie alles gründlich schief. #Bis eines Tage Alex auftaucht, der ein besonderes Geheimnis hat, und Vicky erkennt, was wahre Freundschaft wirklich bedeutet. #«

Besonders die letztgenannte Aufgabe hebt auf Satzkonnectoren ab. Da Konnectoren ein zentraler Gegenstand des Unterrichts sein sollten, hat dieser Aufgabentyp fast immer seine Berechtigung.

5.3 Kombinierte Aufgabe: LV und Schreibaufgabe

Angeichts des Zeitumfangs, den eine Lernfortschrittskontrolle beanspruchen darf, kann es geboten sein, eine Schreibaufgabe mit einer LV-Aufgabe zu

verbinden. Die Bewertung kann mit 3 Punkten pro Erhebungseinheit den Inhalt, die Sprachrichtigkeit und den Ausdruck erfassen. Nach mehreren Aufgabentypen mit geschlossenen Formaten eröffnet die kombinierte Aufgabe ein Spektrum von Anforderungen. Auf Fragen zum Text wird zugunsten von Aufgaben verzichtet, um der Offenheit des Formats Rechnung zu tragen.

4. Löse die Aufgaben.

Scheiß Glatze, ich lieb dich (von Patricia Schröder)

Skins haben Majos beste Freundin vor der Disco brutal zusammengeschlagen. Während Sahar im Krankenhaus liegt, findet Majo auf dem Parkplatz einen Ausweis. Er gehört Falko. Falko, der schüchterne, zurückhaltende Junge, den sie von früher kennt, der immer alles einstecken musste. Und der jetzt eine Glatze ist und selber Prügel austeilt. [Spontan schreibt sie Falko (der Verfasser)].



»Hallo Falko,
ich weiß, dass du und deine Kumpels meine Freundin Sahar zusammengeschlagen habt. Wenn ich dich den Bullen ausliefern, bist du fällig. Selbst, wenn du dich irgendwie rausreden kannst, deine sauberen Freunde machen dich fertig, ist doch wohl klar. Die können es sich bestimmt nicht leisten, dass du irgendwann quatschst. Meine Güte, Falko, denk doch mal nach! Ich will mit dir reden. Ich will einfach verstehen, warum du so geworden bist.
Majo«

Und ohne zu wissen, was sie da tut, trifft sie sich mit ihm. Redet mit ihm. Immer wieder. Als sie merkt, auf was sie sich da eingelassen hat, hat sie sich schon längst verliebt – in eine Glatze.

1. Nenne das Thema des Textes. (3 Punkte)
2. Gib den Namen der Hauptperson an und schreib auf, was sie weiß. (3 Punkte)
3. Schreib auf, was die Hauptperson macht. (3 Punkte)

4. Überlege, warum die Polizei nicht informiert wird. (3 Punkte)
5. Stelle fest, welcher Konflikt entsteht. (3 Punkte)

Worte wie ›Glatze‹, ›Bullen‹, gehören zwar zu einer spezifischen Jugendsprache, kommen aber in der Bezugslektion nicht vor. Wenn sie nicht Teil des Unterrichts waren, muss über die Erschließungschancen nachgedacht werden, bevor in dem einen oder anderen Fall eine Worthilfe angebracht ist.

6. Wortschatz- und Grammatikaufgabe

Der Wortschatz- und Grammatik-Aufgabe kann ebenfalls das Textmaterial unterlegt werden. Sie sollte gezielt die Lexik und die Grammatik der Lehrbuchlektion abfragen. Da Lexik und Grammatik auch in der Schreibaufgabe überprüft werden, kann sie maximal eine dem HV oder dem LV entsprechende Anzahl von Erhebungseinheiten aufweisen. Leicht herzustellen sind Lückentext-Aufgaben. Sie bieten die Sicherheit, dass sie valide und reliabel ausfallen, wie den Vorteil, in einen Kontext eingebettet zu sein. Der hier präsentierte Vorschlag orientiert sich am C-Test. Die Hälfte des ausgewählten Wortes, das weggelassen wird, bleibt stehen. Gefordert sind dadurch Hypothese-fähigkeit und Kenntnisse der grammatischen Struktur. Um die Ratequote abzusenken, sind Vorgaben besonders von Präpositionen und Zielstrukturen zurückgenommen. Wortschatz, wie »ab-/rumhängen« und »links liegen lassen« gehört wie oben zum Wortfeld, kommt aber in der Bezugslektion nicht vor. Auch hier gilt, dass authentische Texte nicht total zu erfassen sind. Die Lücken decken die grammatischen Lernziele wie Passiv (Präsens und Präteritum), Komparation des Adjektivs, Adjektive und Partizipien als Substantive, Präpositionen mit dem Da-

tiv und Akkusativ und kausale Konjunktionen ab. Die Sternchen zeigen, dass dazu der Text bearbeitet werden musste. Ob die Abfrage der grammatischen Strukturen und des Wortschatzes nicht zu punktuell ausfällt, wenn alle Strukturen berücksichtigt werden, muss didaktisch entschieden werden. Genauso steht zur Frage, ob in Anlehnung an den Cloze-Test, der im Gegensatz zum C-Test ganze Worte auslässt, keine Vorgaben gemacht werden oder ob in der Kopfleiste eine Wortliste stehen sollte. Der untenstehende Vorschlag folgt als Kompromiss pragmatischen Erwägungen.

- (5) Ergänzt bitte die fehlenden Worte oder Wortteile.

Freundschaftsspiele – wenn dir keiner mehr glaubt

Magnus ist fassungslos: Sein bes _____¹⁾ Freund Julian ist plötzlich mit dem Einzel _____²⁾* Alrik zusammen und lä _____³⁾ ihn li _____⁴⁾ liegen! Dabei _____⁵⁾ Alrik von Magnus genau ges _____⁶⁾, wie er die Computerspiele geklaut _____⁷⁾*. Aber niemand glaubt ihm, noch nicht einmal seine Mutter. Es dauert eine Weile, bis _____⁸⁾ Magnus erkennt _____⁹⁾* was für ein hinterhältiges Spiel Alrik _____¹⁰⁾ ihm treibt und _____¹¹⁾ welche Gefahr er sich begibt, als er sich endlich tr _____¹²⁾, etwas dagegen _____¹³⁾ unternehmen.* [...]

Lösung: Ergänzt bitte die fehlenden Worte oder Wortteile.

Freundschaftsspiele – wenn dir keiner mehr glaubt

Magnus ist fassungslos: Sein *bester*¹⁾ Freund Julian ist plötzlich mit dem *Einzelgänger*²⁾ Alrik zusammen und *lässt*³⁾ ihn *links*⁴⁾ liegen! Dabei *wurde*⁵⁾ Alrik von Magnus genau *gesehen*⁶⁾, wie er die Computerspiele geklaut *hat*⁷⁾*. Aber niemand glaubt ihm, noch nicht einmal seine Mutter. Es dauert eine Weile, bis *von*⁸⁾ Magnus erkennt *wurde*⁹⁾*, was für ein hinterhältiges Spiel Alrik *mit*¹⁰⁾ ihm treibt und *in*¹¹⁾ welche Gefahr er sich begibt, *als* er sich endlich *traut*¹²⁾, etwas dagegen *zu*¹³⁾ unternehmen.*

6.1 Kommunikative Grammatikaufgaben

Wer eine Alternative zur Routine der Lückentexte sucht, sollte die Aufforderung von Tomaszewski beachten und in den Testaufgaben Grammatik als Mittel, Redesituationen zu bewältigen, erfahrbar machen (Tomaszewski 2006: 51–53). Wenn also die oben genannten grammatischen Lernziele der Lehrwerklektion aus *Kontaktsprache Deutsch* als Mittel verstanden werden, dann könnte die Aufgabe ausgehend von dem vorgelegten Text wie folgt lauten:

- (5a) Magnus spricht mit seiner Mutter. Rekonstruiere den Dialog so, wie er gewesen sein könnte. (Kurzantworten reichen hier nicht, denn Markus will überzeugen).
- Der Julian tut so, als ob er mich nicht mehr kennt.
 - Warum?
 - _____.
 - Alrik klagt, er stiehlt.
 - Das ist ein schwerer Vorwurf. Das glaube ich nicht. Warum sagst Du das?
 - _____.
 - Wo hast Du das gesehen?
 - _____.
 - Wurde Alrik nur von Dir gesehen? Oder auch von Julian?
 - _____.
 - Wie ist jetzt Deine Freundschaft mit Julian im Vergleich zu vorher?
 - _____.
 - Weißt Du, was ich glaube. Ich glaube, Du bist auf Alrik eifersüchtig.

Man würde für Inhalt, Richtigkeit und Ausdruck je einen Punkt vergeben müssen, denn eine solche Testaufgabe wäre notwendig eine offene Aufgabe mit allen Vor- und Nachteilen. Sie erwartet eine kontextuelle Reaktion und damit Sprechakte, die die Redemittel nicht unbedingt aus der vorausgegangenen Lektion entnehmen. Sie riskiert also, den unterrichtlichen Wissenszuwachs im Bereich der

grammatischen Formen nicht zu prüfen, solange die Anweisungen nicht zwingender ausfallen. Im gegebenen Fall könnte die Anweisung zusätzlich die Nutzung von Wörtern verlangen, die die Formen repräsentieren, bis hin zur Vorgabe von Halbsätzen. Dann wäre man allerdings wieder bei der klassischen Ergänzungsaufgabe angelangt.

Ob man eine Testaufgabe stellt, die Grammatik als Mittel zu ihrem zentralen Anliegen macht, wird schließlich der Aufwand bei der Herstellung und der Korrektur entscheiden. Im Sinne der Arbeitsökonomie wird man der Schreibaufgabe die Funktion zuweisen, die Kommunikationsfähigkeit zu prüfen, und man wird auf Vorlagen im Netz zurückgreifen (JJK 2008: URL).

7. Die Schreibaufgabe

Die Schreibaufgabe nutzt ebenfalls das Textmaterial im Sinne einer kreativen Aufgabe. Zu berücksichtigen ist, dass die vorgestellte Aufgabe vorzugsweise das Interesse von Mädchen berührt. Aus der Textvorlage unter 6. Aufgabe 5 ließe sich eine angemessenere Schreibaufgabe für Jungen konzipieren. Das B1-Niveau des GER legt Aufgaben nahe, die anregen,

»über Erfahrungen und Ereignisse zu berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen [zu] geben« (Glaboniat/Müller/Wertenschlag 2006, CD-Rom > Kannbeschreibungen).

6. Schreibaufgabe

Wähle eine der beiden Personen Katta oder Markus. Versetze Dich in die Situation, die der Text unten darstellt und schreibe Ihre Geschichte in der Ich-Form weiter. Erwartet werden 200–250 Worte.

Katta	Markus	X
-------	--------	---

Der 1. Satz sollte so aussehen:

Ich treffe heute Abend Luise. Sie hat mich angerufen, weil ...

Katta kriegt jeden, den sie will – und kaum hat einer angebissen, lässt sie ihn auch schon wieder fallen. Immer nach dem Motto: Bloß keine enge Beziehung und ja keine Gefühle! Ihre beste Freundin Luise sieht das völlig anders: Sie findet, dass man sich richtig und für immer und ewig verlieben muss. Da trifft Katta eines Tages ihren Traumboy Markus und verknallt sich endlich bis über beide Ohren, doch der scheint sich dummerweise nur für Luise zu interessieren ... (Schröder: 2005).

8. Bewertung

Die Bewertung von Lernfortschrittskontrollen sollte sich ebenfalls im Sinne einer pragmatischen Routine vollziehen. Da die HV-, die LV- und die Wortschatz- und Grammatik-Aufgabe geschlossene Aufgaben sind, kann für jede Erhebungseinheit ein Punkt vergeben werden. Eine kombinierte Aufgabe sollte entsprechend ihrer Komplexität ins Gewicht fallen. Folgt man den Beispielen, dann ergibt sich folgendes Raster:

r	Aufgabe	Punkte	Beispiel
1	HV	9	gekürzt vorgestellt
2/3	LV	11	gekürzt vorgestellt
(4)	(LV +	15)	
5	Wortschatz und Gram- matik	25 x 0,5 = 12,5	gekürzt vorgestellt
	SUMME	32,5	
	(SUMME	47,5)	

8.1 Bewertung der Schreibaufgabe

Für die Schreibaufgabe sollte folgende erprobte Bewertung gelten: Es wird nach Inhalt (Textaufbau und Entfaltung) und Sprache unterschieden. Die Sprache gliedert sich in Sprachrichtigkeit (Grammatik- und Wortfehler) und Ausdruck

(Angemessenheit, Komplexität von Wortschatz und Syntax). Das sprachliche Referenzniveau bleibt B1, das inhaltliche das altersgemäße Weltwissen. Das Bewertungsverfahren orientiert sich an den Sprachstandsprüfungen des Goethe-Instituts (GI 2008: URL), und dem DSD (DSD 2008: URL). Es folgt den in der deutschen Schulpraxis verankerten Kriterienschemen. Inzwischen wird zunehmend auf die Fehlerindexberechnung (DSD 1999, URL) zur Ermittlung einer Sprachrichtigkeits-Punktzahl aus einer Tabelle verzichtet und eine kriterienorientierte Bewertung einer schriftlichen Leistung bevorzugt. Dagegen gibt es Einwände. Pragmatische Erwägungen legen eine kriterienorientierte Ermittlung der Sprachrichtigkeit nahe, zumal es sich um kurze Texte handelt.

	Punkte
Inhalt	5
Textaufbau	
Entfaltung	
Sprache	5
Grammatik	
Ausdruck	
Ausdruck	5
Angemessenheit	
Komplexität, Wortschatz, Syntax	
Summe	15
	$15 \times 1,5 = 22,5 + 32,5$ (siehe oben)
Gesamt	55

Die Gewichtung der Schreibaufgabe sollte erheblich sein, da sie eine Kombi-

nation von Fertigkeiten erfordert. Entsprechend verbietet sich eine zu stark gewichtete Wortschatz- und Grammatik-Aufgabe. Um eine entsprechende Gewichtung zu erreichen, empfiehlt es sich, mit Faktoren zu arbeiten.

9. Die Gesamtpunktzahl

Die Punktzahl sollte, in Prozente umgerechnet, entsprechend der folgenden Tabelle die Note begründen:

Note	%-Punkte= $((100 \cdot Pt)/55)$	Punkte*
5	100–90	55–50
4	90–75	50–41
3	75–55	41–30
2	55–30	30–17
1	30 –	17 –
*gerundet		

Alle Setzungen folgen dem bewährten Prinzip, dass ein Test unter 50 % – 60 % der Punkte als gescheitert anzusehen ist. Welche Punktzahl über 50 % der erreichbaren Punkte eine Note definiert, bleibt eine didaktische Entscheidung. Der hier vorgelegte Vorschlag orientiert sich an der deutschen Schulpraxis.

Um der »Rechnerei« zu entgehen, werden die Erhebungseinheiten gewöhnlich auf runde Zahlen gebracht. Die Gewichtung erfolgt durch die Anzahl der Erhebungseinheiten. Insgesamt werden 100 Punkte vergeben. Es kann aber nicht sein, dass die Erhebungseinheiten einem Diktat der Zahlen folgen. Entscheidend ist, ob die Textvorlagen eine sinnvolle Anzahl von Erhebungseinheiten zulassen. Der Aufwand, noch eine 10. Erhebungseinheit zu erdenken, damit eine runde Zahl herauskommt, dürfte aufwändiger sein als eine prozentuale Verrechnung der Punkte.

10. Zeitplan

Zur Planung einer Lernfortschrittskontrolle gehört die Festlegung des Zeitumfangs:

Nr	Aufgabe	Minuten		
	Organisation vor/nach	10		x
1	HV	10	x	x
2/3	LV	15		x
4	LV + Schreibaufgabe	25	x	
5	WuG	10	x	x
6	Schreibaufgabe	40		x
			45	85

In einem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen sollten alle Fertigkeiten zur Überprüfung kommen. Es zeigt sich, dass eine 45-minütige Lernfortschrittskontrolle, soll sie unterschiedliche Aufgabentypen mit einer aussagefähigen Anzahl von Erhebungseinheiten aufweisen, schnell zu kompakt werden kann.

Im Zuge der organisatorischen Vorbereitung sollte es um die gebotene Transparenz gehen. Den Teilnehmern sollte das Bewertungssystem klar sein, die Aufgabentypen, die Arbeitsanweisungen, der Zeitumfang, die Form, die Sitzordnung. Schließlich sollte klar sein, was im Falle der unberechtigten Weitergabe und Übernahme von Ergebnissen passiert. Die deutsche Schulpraxis eröffnet die Möglichkeit, Teilnehmer vom Test auszuschließen und die Note 6 zu erteilen. Die Vorklärung gängiger Regeln dient nicht zuletzt dazu, die Lehrkraft im Streitfall zu entlasten.

11. Zum Schluss: Handlungsdirektive

Abschließend sei vermerkt, dass die hier dargelegten Vorschläge zur Materialauswahl, pragmatischer Testerstellung und

Bewertung der schulischen Praxis dienen wollen. Dennoch gilt, dass die von Grotjahn nachfolgend unterbreitete Liste von Anforderungen an Lernfortschrittskontrollen Handlungsdirektive bleibt:

»[...]

1. Verwende möglichst direkte Testformen. (Indirekte Testformen machen Aussagen aufgrund von Schlussfolgerungen des Verfassers.)
2. Teste das, was Ziel des Unterrichts ist oder sein sollte, und nicht nur das, was leicht zu testen ist. [...]
3. Zur Vermeidung der Ausrichtung des Unterrichts an den Testinhalten, verwende ein breites Spektrum an Inhalten. [...]
4. Verwende vorzugsweise kriterienorientierte [lernzielorientierte, d. Verf.] Tests.
5. Schaffe eine möglichst hohe Transparenz im Hinblick auf das Testformat und die Beurteilungskriterien. Dies gewährleistet Fairness und erhöht auch die Messgenauigkeit.
6. Zur Vermeidung von Demotivation setze realistische Anforderungen.
7. Richte Lernfortschrittstests vorzugsweise an curricularen Lernzielen und nicht an den aktuellen Unterrichtsinhalten aus. Eine Ausrichtung an den aktuellen Unterrichtsinhalten perpetuiert möglicherweise nicht gewünschte Inhalte.
8. Richte die Bewertung sprachlicher Korrektheit/von Fehlern an den Unterrichtszielen aus. [...] Beeinträchtigen die Fehler die Lösung kommunikativer Aufgaben? [...]
9. Bewertungskriterien: möglichst feine Ausdifferenzierung der Bewertungskriterien sowohl horizontal (inhaltlich) als auch vertikal (niveaustufenspezifisch). Ziel: Sichtbarmachen auch kleinerer Fortschritte. [...]
10. Verwende Tests nicht nur als Mittel der Fremdevaluation, sondern auch zur Selbstevaluation. Vorteile der Selbstevaluation: Schüler bauen ein aktives Verhältnis zum eigenen Lernprozess und zur Frage von Kontrolle und Bewertung auf. [...]« (Grotjahn 2007, Vortrag).

In Kontexten vor Ort werden sich die Forderungen in Punkt 7 und Punkt 9 nur

begrenzt umsetzen lassen. Eine Ausrichtung von Lernfortschrittskontrollen an übergeordneten curricularen Inhalten entfällt meist, da ein Curriculum fehlt oder sich als defizitär erweist. Der inhaltliche Referenzrahmen bleibt dann das Lehrwerk. Besonders differenzierte Bewertungskriterien führen meist zum Gegenteil der Absicht. Die bewertende Lehrkraft riskiert, die Übersicht zu verlieren, wenn mehr als die üblichen halben oder ganzen Fehler/Punkte gegeben werden.

Diese Einschränkungen relativieren nicht den berechtigten Anspruch der Grotjahn'schen Handlungsanweisung. Er ist allerdings nur die eine Seite der Herausforderung, die andere ist die gesellschaftliche Akzeptanz einer sanktionierenden Leistungsmessung in der Schule, der eine Lehrkraft an erster Stelle ausgesetzt ist.

Literatur

- Deutsche Welle, Deutschkurse, 2007, URL: <http://www.dw-world.de> > Deutschkurse > »Didaktuelles« > authentische Texte > Archiv.
- Diekmann, Wolf: *Zur Bewertung von Gestaltungsaufgaben im Fach Französisch in den Jahrgängen 7–10 des Gymnasiums*. FMF, Mitteilungsblatt des Fachverbandes moderne Fremdsprachen Niedersachsen. Hannover: Schroedel, 1996, 1, 11
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils (Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries; Übersetzung der Skalen: Günther Schneider). Berlin; München: Langenscheidt, 2001.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas: *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2, C1 und C2 des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen«*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 2006.
- Goethe-Institut – Prüfungen 2008, URL: <http://www.goethe.de/pruefungen>.
- Goethe-Institut, Kinder- und Jugendbuchportal 2006, URL: <http://www.Goethe.de/literatur> > Kinder- und Jugendbuchportal > Themen / Projekte.
- Grotjahn, Rüdiger: *Tests im schulischen Kontext: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*. Vortrag gehalten anlässlich der XV. Tagung des Kroatischen Deutschlehrerverbandes am 12.10.2007 in Šibenik/Kroatien. (unveröffentlicht).
- Häusler, Maja; Kern-Francetić, Divna: *Kontaktsprache Deutsch 2 neu*. Zagreb: Školska knjiga, 2004. Inhaltsverzeichnis.
- Institut für Internationale Kommunikation (IIK), Düsseldorf 2007, URL: <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-uebungen>).
- Internet-Rezensionszeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur 1998, URL: <http://www.lesebar.uni-koeln.de/index2.php>
- Jugendzeitschriften online: Juma bis 2006, Young-Germany, jetzt.de, Fluter, mytopic.at, 2008, URL: www.juma.de, www.young-germany.de, www.goethe.de/jetzt, www.fluter.de,
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovansa 2008, URL <http://www.ncvvo.hr/drzavnatura/web/public/nacionalni08>
- Schröder, Patricia: *Liebe lieber nicht*. Frankfurt am Main: Fischer, 2005.
- Schröder, Patricia: URL: <http://www.patricia-schroeder.de>
- Süddeutsche Zeitung, online-Ausgabe, Panorama, 2007, URL: <http://www.sueddeutsche.de/panorama/special/843/88755/20/>
- Tomaszewski, Andreas: »Grammatiktests? Ja, aber auf das Wie kommt es an«. In: *Fremdsprache Deutsch* 34 (2006), 51–53.
- Übungsgenerator: URL: <http://www.goethe.de/z/50/uebungen>.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, 2008, URL: <http://www.dsd-kmk.de/> und Zentraler Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Ausführungsbestimmungen zu den Ordnungen der Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, 1. Stufe und 2. Stufe, Stand 1.4.1999, URL: <http://www.dasan.de/daf01/dsd/dsd-as.htm>.

Wolf Diekmann

Studienrat, Fächer: Französisch, Englisch, Politik. Von 2000–2006 als von Niedersachsen und ZfA entsandte Lehrkraft in Polen und Albanien im Bereich der Lehrerbildung und dem DSD-Programm

tätig. Nimmt z.Zt. die Funktion eines ›Experten für Unterricht‹ (Fachberater) am Goethe-Institut Zagreb wahr. Herausgehobenes Arbeitsgebiet im Bereich der Lehrerfortbildung ist der rechner- und netzgestützte Fremdsprachenunterricht.

Die Übersetzung zeitgenössischer Theaterautoren im Deutschstudium. Ein Projektbericht

Stefan Matthias Zucchi

Zusammenfassung

Übersetzt wird im (italienischen) DaF-Unterricht, wenn überhaupt, immer in Richtung Fremdsprache, meist zur praktischen Einübung theoretisch erfasster Grammatikregeln. Im Gegensatz dazu wird es im späteren Berufsleben der DaF-Studenten kaum eine Übersetzer-tätigkeit mit der Zielsprache Deutsch geben, während ein Großteil von ihnen beruflich sehr wohl mit Übersetzungen aus dem Deutschen in die eigene Muttersprache konfrontiert werden dürfte. Übersetzungsübungen L2–L1 haben allein daher eine Daseinsberechtigung. Zudem regen sie zur intensiven Reflexion von Sprache an. Im Verlauf eines Projekts mit Masterstudenten der Universität Venedig zeigte sich, dass solche Übungen nicht nur auf sehr positive Resonanz bei Deutschlernern stoßen und zu beachtlichen (Lern-)Ergebnissen führen, sondern sich auch mühelos in Einklang mit den Forderungen des interkulturellen Ansatzes bringen lassen. Dass dieses Projekt im Rahmen eines übergreifenden Theaterprojekts stattfand, war zweifellos eine ideale Voraussetzung.

1. Einleitung

Für Absolventen eines Germanistik- oder Deutschstudiums in Italien stellt das – wie auch immer geartete – Übersetzen L2–L1 zweifellos einen wichtigen beruflichen Anwendungsbereich dar, ganz gleich, ob dies auch explizites Ziel des absolvierten Studiengangs ist. Abseits der auf Übersetzung und Dolmetschen spezialisierten Hochschulzentren wird während des dreijährigen Bachelor- und des zweijährigen Masterstudiums jedoch weit mehr Gewicht auf Veranstaltungen zur Kultur in den deutschsprachigen Ländern und zur deutschen Literatur (italienischer Hochschulsektor L-Lin 13) bzw. zur abstrakten sprachwissenschaftlichen Analyse des Deutschen (italienischer Hochschulsektor L-Lin 14) gelegt. Auch in den studienbegleitenden Lektoraten dienen die – wenigen – Übersetzungsübungen vornehmlich der Umsetzung bzw. Anwendung zuvor im Unter-

richt thematisierter grammatikalischer Regeln und sind daher hauptsächlich Übersetzungen in die Zielsprache, also Übersetzungen L1–L2 (vgl. Krings 1987: 83; Häußinger 2004: 7). Es wird leider allzu oft übersehen, dass gerade auch das Übersetzen fremdsprachlicher Texte in die Muttersprache zu einer tiefgehenden Reflexion über sprachliche Strukturen und Eigenheiten einlädt.

Wo den Studierenden doch einmal die Möglichkeit eingeräumt wird, authentische fremdsprachliche – womöglich sogar zeitgenössische, noch unübersetzte – Texte in ihre Muttersprache zu übertragen, lassen sich erstaunliche Ergebnisse verzeichnen, und zwar sowohl hinsichtlich der Qualität der Übersetzungen, als auch hinsichtlich Aufnahme und Verarbeitung der jeweiligen literatur- und sprachwissenschaftlichen Lerninhalte.

Den außerordentlichen Wert und Nutzen der Theaterarbeit im DaF-Unterricht ha-

ben in jüngster Zeit praxiskundige Autoren wie etwa Michaela Reinhardt herausgestellt, deren Konzept die

»Vorstellung eines Fremdsprachenunterrichts zugrunde [liegt], in welchem Zugang zu Literatur, Erfassen von sprachlichen Phänomenen und Spracherwerb als gleichwertige Zielsetzungen gesehen werden und sich in ihren Prozessen gegenseitig fördern« (zitiert nach Reinhardt 2005: 495).

Wie der folgende Bericht zeigt, stellen sich die Studierenden der Herausforderung einer »echten« Übersetzung mit großer Energie und wahrer Begeisterung, zwei Eigenschaften, die im italienischen (und allgemein europäischen) Hochschulalltag bedauerlicherweise recht selten geworden sind.

Dass es sich bei dem gesamten hier dargestellten Projekt um eine »freie«, d. h. nicht in die Curricula integrierte und somit außerplanmäßige Veranstaltung handelt, war den äußeren Umständen geschuldet (Aufbau der Studiengänge und Lektorate, Unterrichtsvorgaben an die Lektoren etc.) und sollte DaF-Didaktikern und Studienplanern gleichermaßen zu denken geben.

2. Projektbeschreibung

Das Übersetzungsprojekt war ein Teilprojekt im Rahmen des von der venezianischen Hochschultheatergruppe SHY-LOCK durchgeführten Theaterprojekts,¹ das auf die Produktion eines bis dato noch nicht ins Italienische übertragenen (und folglich noch nicht an italienischen Bühnen aufgeführten) Schauspiels zeitgenössischer europäischer Autoren abzielte. Nachdem 2005 bereits ein englisches, 2006 ein französisches Stück übersetzt und inszeniert worden war, galt das Augenmerk 2007 dem zeitgenössischen deutschsprachigen Theater,

wobei besonders schweizer Autoren der Gegenwart in Betracht gezogen wurden. Nach Gesprächen und Diskussionen mit international erfahrenen Regisseuren, Literatur- und Theaterwissenschaftlern sowie Studierenden der Universität Venedig fiel die Wahl schließlich auf den Dramaturgen und Schriftsteller Urs Widmer und sein am 14. Mai 1996 uraufgeführtes Stück »*Top Dogs*« (Widmer 1997).

Bereits die Auswahl des zu übersetzenden (und anschließend zu inszenierenden) Stücks kam also im Zusammenspiel und über den Erfahrungsaustausch von Fachleuten aus ganz unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen zustande.

Das Ziel des Übersetzungsprojektes (als halbautonomes Teilprojekt) bestand in der »bühnenreifen« italienischen Übersetzung des Widmerstücks.

3. Projektplanung

Bei einem ersten Treffen mit interessierten Dozenten und Studierenden der fremdsprachlichen Fakultät der Universität Venedig im März 2007 wurde die Projektleitung einem deutschen, mit der italienischen Sprache bestens vertrauten Fremdsprachenlektor übertragen. Aus naheliegenden Gründen musste die aktive Beteiligung am Übersetzungsprojekt auf Studierende der Germanistik mit guten Deutschkenntnissen (etwa Niveau B1 CEFOR) beschränkt werden. Obwohl kein striktes Limit nach Studienjahren vorgesehen war, meldeten sich faktisch nur Studierende der zweijährigen Aufbaustudiengänge verbindlich an. Gemeinsam mit diesen insgesamt neun Studierenden legte der Projektleiter folgende Arbeitsphasen fest:

¹ Initiiert und betreut wurde das Projekt von Dr. Sabina Tutone, der Leiterin der Hochschultheatergruppe.

1. Lektüre und (v. a. sprachliche) Textanalyse;
2. Anfertigung einer ca. zehneitigen Probeübersetzung;
3. kritische Diskussion der Probeübersetzung;
4. Anfertigung einer ersten umfassenden italienischen Version;
5. erste Revision unter Supervision des Projektleiters;
6. gemeinsame Lektüre mit dem Regisseur und eventuell zweite Revision;
7. Festlegung der endgültigen italienischen Version.
8. Textproben mit Schauspielern und mögl. dramaturgische Adaption.

Der zeitliche Rahmen wurde von den Anforderungen des Rahmenprojekts zur Theaterproduktion diktiert: für die ersten fünf Arbeitsphasen standen rund sechs Monate zur Verfügung, die vorlesungsfreie Zeit (Mitte Juni bis Mitte September) eingerechnet;¹ für Phase 6 bis 8 weitere dreieinhalb Monate.

4. Projektdurchführung

1. bis zur ersten revidierten Fassung (Phasen 1 bis 5)

Am Ende des ersten Treffens erhielt jeder Projektteilnehmer eine Kopie des Originaltextes zur Lektüre. Auf dem eine Woche später stattfindenden zweiten Treffen wurden zunächst die Eindrücke der einzelnen Teilnehmer und ihre persönliche Leseerfahrung zur Sprache gebracht, also die inhaltlichen Aspekte des Stücks in den Vordergrund gerückt und über einen ebenso emotionalen wie intellektiven Zugang erschlossen. Anschließend erfolgte eine gemeinsame Lektüre mit dem Projektleiter, bei der alle wesentlichen sprachlichen Schwierigkeiten und Eigen-

heiten des Textes diskutiert und geklärt wurden (Phase 1).

Zur weiteren Textbearbeitung entschied man sich auf Anregung des Projektleiters für ein auf Kleingruppen basierendes Bottom-Up-Verfahren. Dazu wurden drei feste Arbeitsgruppen aus je drei Studierenden gebildet. Die Gruppenbildung erfolgte auf freiwilliger Basis (Sympathieprinzip).

Der Text wurde in Abschnitte gegliedert und zu etwa gleich großen Teilen auf die drei Arbeitsgruppen verteilt. Dabei fanden formale und textimmanente logische Kriterien eine Berücksichtigung, insofern sich die »Portionierung« zum einen an der ursprünglichen Einteilung in Szenen bzw. Abschnitte orientierte und etwa die in Widmers Stück als eigene Kategorien zu erkennenden »Märchen« oder »Gangübungen« als festen Corpus berücksichtigte, zum anderen dem Auftreten bestimmter Charaktere in den einzelnen Szenen Rechnung trug. Obwohl also das Arbeitsvolumen der einzelnen Gruppen in etwa gleich groß sein sollte (im vorliegenden Fall rund 20 Seiten pro Gruppe), ist der formal-logischen Gliederung des Textes unbedingt Vorrang vor einer rein rechnerischen Textdivision einzuräumen.

Dem Bottom-Up-Prinzip folgend, kam die Verteilung der einzelnen Textabschnitte nicht durch Vorgabe des Projektleiters zustande, der in dieser Phase eher als Moderator und Schriftführer fungierte, sondern über eine offene Diskussion aller Teilnehmer.

Gemeinsam wurde anschließend der Termin für die folgende Sitzung festgelegt, auf der jede Gruppe ihre Probeübersetzung zu präsentieren hatte (Phase 2). Man einigte sich auf einen Zeitraum von

¹ Die Arbeit in der vorlesungsfreien Zeit (bzw. Sommerpause) setzte ein gewisses Maß an Flexibilität, Koordinationsfähigkeit und Einsatzbereitschaft voraus.

zwei Wochen. Es oblag im Weiteren den einzelnen Gruppen, für die Probeübersetzung drei bis vier möglichst repräsentative Seiten innerhalb ihrer Textabschnitte auszumachen und vorzubereiten.

In gesonderten Gruppentreffen (ohne den Projektleiter) verteilten die Gruppen dann intern die zu übersetzenden Abschnitte. Die Übersetzung der einzelnen Abschnitte für die Probeübersetzung erfolgte in Einzelarbeit, d. h. jeder Studierende bearbeitete zunächst selbständig einen kleinen Abschnitt, danach fanden erneut Gruppentreffen statt, in deren Verlauf der von der Gruppe im Plenum vorzulegende Teil der Probeübersetzung einer gruppeninternen Revision unterzogen wurde. Anschließend fand ein Treffen aller Projektteilnehmer mit dem Projektleiter statt. Ziel der Zusammenkunft war, die Probeübersetzungen gemeinsam zu lesen und kritisch zu diskutieren (Phase 3). Hierbei kamen alle problematischen Aspekte zur Sprache:

- rein lexikalisch-syntaktische Probleme;
- diastratische und diaphasische Aspekte, also Fragen zum Stil bzw. zum sprachlichen Register der Übersetzung;
- diatopische Aspekte, d. h. Fragen zu Bedeutung und Übersetzungsmöglichkeiten dialektaler Ausdrücke;
- Aspekte der Übernahme der (teils fachsprachlichen) Anglizismen aus dem Originaltext etc.

Dieses dreistufige Prinzip

(Individuelle Arbeit ➡ *Diskussion/Revision in Kleingruppen* ➡ *Diskussion/Revision im Plenum*)

wurde während des gesamten Projektverlaufs durchgehalten. Dabei stand der Projektleiter den Teilnehmern bei allen Arbeitsphasen und -schritten als Ansprechpartner direkt oder via E-Mail zur Verfügung. Über eine Mailinglist wurden alle Beteiligten stets über auftretende Probleme und entsprechende Lösungsvorschläge informiert. Im Anschluss an die zuvor genannte kritische Auseinandersetzung mit der Probeübersetzung wurde ein Termin für die Fertigstellung der ersten umfassenden italienischen Version (Phase 4) festgelegt.

Die Diskussionen verliefen sowohl innerhalb den Kleingruppen als auch im Plenum sehr lebhaft und führten größtenteils zu außerordentlich guten, gemeinschaftlich erarbeiteten Ergebnissen. Durch den dreiphasigen Aufbau der Arbeit war zugleich jedem Mitwirkenden die Möglichkeit gegeben, den eigenen, persönlichen Beitrag zum Projekt bzw. zum Gelingen des Projekts wiederzuerkennen. Kooperation und Einzelleistung hielten sich daher bis zum Schluss die Waage. Die Aufgabe des Projektleiters bestand nun vornehmlich darin, die Studierenden zur Schaffung eines einheitlichen, möglichst homogenen italienischen Textes aus den einzelnen Gruppenübersetzungen anzuleiten (Phase 5). Dazu gehörte speziell die terminologische und stilistische Koordination, wobei die Studierenden als italienische Muttersprachler und somit kompetente Sprecher im Sinne Chomskys freilich enormen Anteil hatten. Das vorläufige Produkt der gemeinschaftlichen und individuellen Anstrengungen wurde schließlich der Leiterin des Theaterprojekts sowie dem Regisseur¹ vorgelegt.

1 Mit der Regie des Stückes war der v. a. durch seine Lyrikinszenierungen bekannte Alessio Pizzecch betraut.

2. bis zur endgültigen italienischen Version und den ersten Theaterproben (Phasen 6–8)

Bei der ersten gemeinsamen Lesung mit dem (und v. a. auch durch den) Regisseur (Phase 6) wurden die dramaturgisch-technischen Anforderungen an einen Theatertext deutlich herausgestellt. Dabei standen besonders prosodische Aspekte im Vordergrund: in mühevoller Kleinarbeit mussten immer wieder einzelne Sätze oder Ausrufe neu- bzw. umformuliert werden, da sie sich als »zu holperig« für die Bühne erwiesen. Dabei wirkten der Regisseur mit seinen Anforderungen an Klang, Rhythmus und Melodie der Einsätze und der deutschsprachige Projektleiter mit seinen Forderungen nach einer inhaltlich korrekten Übertragung des Textes als Gegengewichte. Aufgabe der Studierenden war es, durch ihr fremdsprachliches Wissen einerseits, ihr L1-Sprachgefühl andererseits ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Polen herzustellen. Dem Ideal eines reibungslos rezipierbaren, das deutsche Original getreu widerspiegelnden italienischen Textes kamen sie dabei außerordentlich nah.

Mit der so entstandenen revidierten Fassung (Phase 7) und den ersten »offenen« Textproben der Schauspieler endete das eigentliche Übersetzungsprojekt.

Zur angestrebten Publikation der Übersetzung darf der Text keine Veränderung mehr erfahren. Im weiteren Verlauf von Phase 8 dürfte es jedoch zweifellos zu einer weiteren dramaturgischen Adaption kommen, bei der die am Übersetzungsprojekt beteiligten Studierenden ebenfalls miteinbezogen werden sollen. Dies stellt eine gänzlich neue Erfahrung für die Studierenden dar, die weit über die eigentliche Übersetzerarbeit hinausgeht und eine zusätzliche Sensibilisierung für Sprache und sprachliche Phänomene nach sich ziehen dürfte.

5. Berührungspunkte zum »interkulturellen Ansatz«

Es zeigt sich, dass die vordergründig »mechanische« Übersetzungsarbeit von den Studierenden als komplexe, abwechslungsreiche, spannende und durchaus mit ihrer Alltagserfahrung verbundene Aufgabe empfunden wurde. Freilich fehlt bei diesem Projekt eine umfassende L2-Produktion seitens der Studierenden. Dennoch fanden wesentliche Forderungen des interkulturellen Ansatzes ihre Berücksichtigung, der seit Mitte der neunziger Jahre in der DaF-Didaktik vorherrscht (vgl. Huneke/Steinig 2006: 174 f.). Die Studierenden traten hier ja nicht nur als Übersetzer eines fremdsprachlichen Textes auf, sondern vielmehr als Vermittler der darin implizierten kulturellen Codes: Endziel war es schließlich, dem italienischen Theaterpublikum einen (schweizer)deutschen Dramentext zugänglich zu machen. In Anlehnung und Erweiterung des Konzeptes von L1 und L2 ließe sich feststellen, dass die Studierenden gleichsam mit dem Übertragen einer »K2« (einer wie auch immer gearteten »Fremdkultur«) in ihre »K1« (ihre »heimische Kultur«) betraut waren.

Im Einzelnen können folgende Aspekte des interkulturellen Ansatzes aufgezeigt werden:

1. Reflexion über Kulturbedingtheit kommunikativen Handelns; komplexes Fremdverstehen

Die Hauptfiguren des Stückes sind Schweizer, Handlungsort ist die (deutschsprachige) Schweiz; immer wieder wird Bezug auf »typisch helvetische« Handlungs- und Identifikationsmuster genommen. Die Studenten sahen sich daher mit den Fragen konfrontiert, inwieweit ein italienischer Leser/Zuschauer diese Muster erkennen und sich damit identifizieren kann, ob und in welchem

Umfang erläuternde Textzusätze legitim und angebracht sind und ob es typisch helvetische Schlüsselwörter und Symbole gibt, die durch italienische Pendants ausgetauscht werden können oder gar müssen.

Um nur ein Beispiel zu nennen: eine der Hauptfiguren des Stückes, Dodó Deér, wird als langjähriger Mitarbeiter der Swiss Air vorgestellt. Im Kontext kommt der schweizer Luftfahrtgesellschaft jedoch auch eine starke symbolische Bedeutung zu, die der Text selbst thematisiert: als Schweizer identifizieren sich die Figuren – und auch das schweizer Publikum – mit der Fluggesellschaft. Es wurde daher lebhaft diskutiert, ob man in der italienischen Fassung die Swiss Air nicht durch die Alitalia ersetzen sollte.

Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist der gelegentliche Gebrauch des Schweizerdeutschen im Drama. Er zwang die Studierenden zu einer eingehenden Reflexion der Bedeutung und Funktion mundartlicher Kommunikation in ihrer Lebenswirklichkeit und in der im Text dargestellten soziopolitischen Realität der Eidgenossenschaft.

2. Erfolgreiches kommunikatives Handeln in Alltagssituationen

Auf den Projektsitzungen wurde sowohl Deutsch als auch Italienisch gesprochen. Die spontane, in keiner Weise vom Projektleiter geforderte Verwendung des Deutschen wurde vermutlich einerseits durch den Projektgegenstand – den deutschen Text – selbst bedingt, andererseits durch die (freilich einer Vorgabe folgende) Gewohnheit der Studierenden, in ihren Lektoraten möglichst deutsch zu sprechen. Deutsch wurde hier also zu einer echten Verkehrssprache im Prozess

der Problemlösung. Und dies beschränkte sich nicht nur auf die mündliche Kommunikation während der Sitzungen, sondern erstreckte sich vielfach auch auf die schriftliche Kommunikation via E-Mail,¹ in die neben den eigentlichen Projektteilnehmern auch außenstehende Berater wie etwa der Autor des Stückes mit einbezogen wurden. Eine der am Projekt mitwirkenden Studentinnen hatte sogar die Gelegenheit, in Zürich ein Gespräch mit Urs Widmer zu führen – natürlich auf deutsch.

3. Ganzheitlicher Charakter

Für den ganzheitlichen Charakter sorgte zunächst einmal der übergeordnete Rahmen des Theaterprojekts, dessen Ziel ja in der physischen Darstellung eines zunächst geistig erfassten Gegenstandes bestand. Doch auch unabhängig davon lud die Übersetzungsarbeit in der Gruppe nicht nur zum Lesen und Zuhören ein, sondern forderte gelegentlich regelrecht zum Improvisieren, zum Experimentieren mit Aussprache, Gestik und Mimik bis hin zum vollständigen Szenen-Spielen auf, speziell dort, wo eine Klärung der situativen Kontexte geboten schien oder die Studierenden sich für eine von verschiedenen möglichen Übersetzungen bzw. sprachlichen Realisierungen entscheiden mussten. All dies aber trägt wesentlich zur »Verinnerlichung neuer Ausdrücke und Strukturen« bei (zitiert nach Reinhardt 2005: 496).

Den Höhepunkt der ganzheitlichen Erfahrungen stellten dann freilich die Proben mit den Schauspielern dar, bei denen die Körperarbeit, die gestische und mimische Interpretation des (übersetzten) Textes und die Belebung der Charaktere immer wieder in den Vordergrund traten.

1 Auch das gelegentliche Auftreten gemischtsprachlicher E-Mails sollte in diesem Zusammenhang eindeutig als Lernerfolg gewertet werden.

4. Persönliche Relevanz bzw. Alltagsbezug

Für die persönliche Relevanz des Lerngegenstandes sorgte zum einen der Text selber: Widmer thematisiert in seinem Stück das Problemfeld Arbeit-Arbeitslosigkeit-Flexibilität-Globalisierung, ein Problemfeld, das von Studierenden in der letzten Phase ihres ordentlichen Hochschulstudiums, d. h. vor ihrem Sprung (oder Sturz?) ins Arbeitsleben, immer deutlicher wahrgenommen wird und mit den verschiedensten psychologischen und praktischen Implikationen oftmals ihren gesamten Alltag dominiert. Da es sich um Fremdsprachenstudierende handelt, spielt gerade die Übersetzertätigkeit als mögliche berufliche Betätigung eine zentrale Rolle innerhalb des besagten Problemfelds. Mit anderen Worten: Relevanz und Alltagsbezug hätten kaum größer sein können!

5. Emotionen als integraler Bestandteil von Lernprozessen

Dass Emotionen bei einem Theaterprojekt integraler Bestandteil der Arbeit sind, braucht sicher nicht ausführlicher dargelegt zu werden. Hierzu sei nur so viel angemerkt: neben den auf die klangliche Wirkung ausgelegten Lesungen einzelner Dialoge und Textstellen – sowohl in den Kleingruppen als auch im Plenum und teils im Beisein des Regisseurs – waren die Proben der Schauspieler und die Vorpremiere die wohl beeindruckendsten Augenblicke für alle am Übersetzungsprojekt Mitwirkenden. Hier zeigte sich das Ergebnis monatelanger, intensiver Arbeit in vollem Umfang und auf eindrucksvolle Weise; dem am Schreibtisch und im Hör-

saal erdachten und ausgearbeiteten Monologen und Dialogen wurde plötzlich im wahrsten Sinne des Wortes Leben eingehaucht.

6. Resonanz

Das Projekt wurde von allen Beteiligten als eine der interessantesten Veranstaltungen des gesamten (Sprach-)Studiums empfunden. Nach Angaben der Teilnehmer war dies in ihrem bis dato vier Jahre währenden Hochschulstudium sogar die erste Gelegenheit zu einer umfassenden Übersetzertätigkeit. Sie erhielten zudem interessante Einblicke in die Welt des Theaters sowie des Kultur- und Literaturbetriebs. Als einer der unmittelbaren Effekte der Projektbeteiligung wurde seitens der Studierenden eine deutlich gesteigerte Sensibilität nicht nur der Fremdsprache, sondern vor allem auch der eigenen Muttersprache gegenüber genannt.

Ganz in diesem Sinne möchte ich mit einem kleinen Zitat schließen, in dem eine Studentin ihr persönliches Fazit aus der Projektarbeit formuliert:

»Mir ist klar geworden, dass die Sprache wie ein Messer ist: man kann sie ganz behutsam gebrauchen, um jedes Wort mit Sorgfalt und Schärfe und auf die Faser genau zurecht zu schneiden, so dass die saftigste Lymphe herausfließt. Aber man kann sie auch wie einen schweren Säbel einsetzen oder ein Hackmesser, das Wörter zermetzelt und in Stücke haut, die man dann auf dem Markt der Kommunikation feilbieten kann, wenn man unter seinesgleichen ist, um ihnen den eigenen Willen klar zu machen – allerdings ohne zu begreifen, worin der ›Saft‹ der Wörter besteht oder wie man diesen überträgt. [...] Die Übersetzung gibt einem die [...] wertvolle Gelegenheit, über dieses Sprachen-Messer nachzudenken.«¹

1 »Ho capito allora che la lingua è come un coltello: lo puoi usare con delicatezza e servitene per intagliare con accuratezza e finezza le parole, curandole nelle minime fibre, facendone uscire la linfa più succosa. Ma lo puoi anche usare con pesantezza come una sciabola, o una lama che macella le parole, riducendole a pezzi, che puoi vendere nel

Literatur

- Di Meola, Claudio; Hornung, Antonie; Rega, Lorenza (Hrsg.): *Perspektiven eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien, Rom, 6.–7. Februar 2004*. Rom 2005, 495–514.
- Ehnert, Rolf; Schleyer, Walter (Hrsg.): *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht, Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Regensburg: AKDaF, 1987 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 26).
- Häußinger, Barbara: *Dall'Italiano al Tedesco. Aspetti grammaticali e lessicali della traduzione in L2*. Padova: Unipress, 2004.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Schmidt, 2005.
- Krings, Hans Peter: »Fremdsprachenausbildung an der Hochschule: Aufsatz oder Übersetzung? – Ein Prozessvergleich«. In: Ehnert, Rolf; Schleyer, Walter (Hrsg.): *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht, Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Regensburg: AKDaF, 1987 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 26).
- Reinhardt, Michaela (2005): »Plädoyer für mehr Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel eines expressionistischen Textes (*Die Wandlung* von Ernst Toller)«. In: Di Meola, Claudio; Hornung, Antonie; Rega, Lorenza (Hrsg.): *Perspektiven eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien, Rom, 6.–7. Februar 2004*. Rom, 2005, 495–514.
- Widmer, Urs: *Top Dogs*. Frankfurt a.M.: Verlag der Autoren, 1997.

Stefan Matthias Zucchi

Dr. phil.; geb. 1971; Studium der Germanistik, Geschichte und Italianistik in Marburg und Venedig; nach der Promotion Tätigkeit an verschiedenen staatlichen und privaten Schulen in Italien; seit 2002 Mitarbeiter der Universität Venedig und freiberuflicher Übersetzer.

mercato della comunicazione, quando sei in mezzo ai tuoi simili, per far loro intendere il tuo volere, ma senza riuscire a carpire il »succo« delle parole, nè a trasmetterlo! [...] La traduzione ti dà la [...] preziosa chance di riflettere su questa lingua-coltello« (Persönliche Mitteilung Giulia Drigo, Universität Ca' Foscari; Übersetzung SMZ).

Das Projekt *Fünf lyrische Pantomimen*

Ein Bericht über den Versuch, lyrische Texte und szenisches Gestalten in den DaF-Unterricht für brasilianische Studierende zu integrieren

Christoph Schamm

Zusammenfassung

Gedichte fristen im DaF-Unterricht ein Schattendasein. Der vorliegende Aufsatz berichtet von einem Projekt mit brasilianischen Studierenden des Faches Deutsch, das lyrische Texte gewinnbringend in die Sprachvermittlung integrieren sollte: Durch Rezitation und szenisches Spiel wurden den Lernenden neben den Gedichten Aspekte der deutschsprachigen Kultur näher gebracht. Neben dem Bericht über die konkrete Projektarbeit reflektiert der Aufsatz über die Bedeutung von Lyrik im interkulturell perspektivierten DaF-Unterricht.

0. Vorbemerkung

Der wesentliche Inhalt dieses Aufsatzes besteht in meinem Bericht über ein Projekt mit dem Titel *Fünf lyrische Pantomimen*, das ich mit einer Gruppe von Studierenden des Faches Deutsch im ersten Semester des akademischen Jahres 2008 an der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) in Porto Alegre, Brasilien, entwickelt habe. Dabei handelte es sich um die Rezitation mehrerer deutschsprachiger Gedichte, die simultan durch stummes Theaterspiel begleitet wurden. Dieses Projekt verfolgte mehrere didaktische Ziele: Zum einen sollte den Studierenden ein Zugang zu lyrischen Texten ermöglicht werden, wie er so unmittelbar in gemeinsamen Lektüren in regulären Deutschstunden nicht geschaffen werden kann. Überdies sollte erprobt werden, ob die detaillierte Auseinandersetzung mit den lyrischen Tex-

ten das Interesse der Studierenden für komplexe Sprachstrukturen und gesuchte Lexik wecken kann, ferner verstand sich das Projekt als konkrete Auseinandersetzung mit Aspekten deutscher Kultur. Es sah sich damit einer Konzeption des DaF-Unterrichts verpflichtet, die unter der Lehre der deutschen Sprache weit mehr als nur das Erarbeiten der vier Sprachfertigkeiten versteht.

Neben den theoretischen Grundgedanken, auf die ich im ersten Teil des Aufsatzes näher eingehen will, war die konkrete Entwicklung des Projektes *Fünf lyrische Pantomimen* von meinen Arbeitsbedingungen an der Deutsch-Abteilung der UFRGS bestimmt. Meine brasilianischen Kollegen und ich beschlossen zu Beginn des Semesters 1/2008, die Aktivität unserer Abteilung einem breiteren Publikum von Dozenten und Studierenden der geisteswissenschaftlichen Fakultät zu präsen-

tieren. Daher veranstalteten wir am 16. Mai 2008 einen *Tag der Germanistik* – auf portugiesisch: *Jornada de Estudos Germanísticos* – mit Vorträgen und Diskussionen über die Arbeit unserer verschiedenen Forschungsgruppen. Zugegeben: Der Wunsch meiner Kollegen, ich möge gemeinsam mit Studierenden eine »apresentação artística«, d. h. eine künstlerische Darbietung«, zu unserer Veranstaltung beisteuern, kam überraschend: Ich bin kein Theaterpädagoge. Ich akzeptierte jedoch die Herausforderung, innerhalb von acht Wochen ein Konzept für eine etwa 45-minütige szenische Präsentation zu erarbeiten und es mit neun interessierten Studierenden zu verwirklichen. Das Projekt soll auf den folgenden Seiten in Theorie und Praxis beschrieben werden.

1. Vorarbeit zum Projekt

1.1 Lyrische Texte im DaF-Unterricht

Das Komische hat in der deutschsprachigen Lyrik seinen festen Platz. Diese Aussage widerspricht dem verbreiteten Vorurteil, dass deutsche Lyrik meist ernst und gedankenschwer, im Grunde also Philosophie in Versen sei. Natürlich ist jedes Vorurteil per definitionem falsch; dies liegt in der Natur des Vorurteils. Wir Deutschen sind an dieser Lesart unserer Literatur nicht ganz unschuldig. Steffen Jacobs legt im Nachwort seines Sammelbandes komischer Gedichte überzeugend dar, dass dieser lyrischen Untergattung in traditionsreichen Anthologien wie Reiners *Ewigem Brunnen* allenfalls Nischen zugewiesen worden sind (vgl. Jacobs 2004: 819).

Das zitierte Vorurteil ist jedoch sogar in zweifacher Hinsicht völliger Unsinn.

Denn zum einen sind Humor und Satire, Absurdität und Nonsense in der deutschsprachigen Lyrik seit langem etabliert, zum anderen schließen Philosophie und Komik einander nicht notwendig aus. Schon gar nicht im Gedicht. Dies führen uns Texte von Wilhelm Busch, Paul Scheerbart, Christian Morgenstern, Joachim Ringelnatz, Klabund, Erich Kästner, Kurt Tucholsky oder, in jüngerer Zeit, Ernst Jandl, Peter Rühmkorf und Robert Gernhardt deutlich vor Augen. Sie alle sind Repräsentanten einer lyrischen Untergattung, die eine lange, ausgeprägte Traditionslinie und großen Facettenreichtum aufweist. Das Komische kann im Dienst der politischen Satire und Sozialkritik stehen, indem es mehr oder weniger aktuelle Probleme durch Überzeichnung ins Lächerliche zieht; es kann jedoch auch zeitlose menschliche Schwächen von der heiteren Seite nehmen. Nicht selten werden andere lyrische Texte zur Zielscheibe des Spottes: Parodien, Travestien und Persiflagen entlarven die hohle Rhetorik von überkommenen Gedichtformen und Stilrichtungen. Darüber hinaus umfasst das Spektrum Sprachexperimente, die mit dem Rohmaterial der Lyrik, den Worten und Lauten, komische Wirkungen erzeugen. Man muss nicht extra erwähnen, dass gerade die letztere Kategorie beeindruckende Fusionen von Schwach- und Tiefsinn erzeugt.

Der didaktische Nutzen von Liedern für den DaF-Unterricht ist schon lange unumstritten. Auf den CDs in den Buchdeckeln der Lehrwerke werden nicht nur Grußformeln gerappt, es sind auch Popsongs, z. B. von Grönemeyer, enthalten,¹ damit sich die Lernenden mit Hilfe ihrer

1 Diese Beispiele für Popmusik als didaktisches Mittel im DaF-Unterricht stammen aus dem Lehrwerk *Tangram. Deutsch als Fremdsprache*; ich beziehe mich hier auf den »Tag wie geht's«-Rap (vgl. Tangram 2002: 1A, 11) und Herbert Grönemeyers Lied *Currywurst* (vgl. Tangram 2002: 1B, 126).

Melodien und Rhythmen Sprachstrukturen leichter einprägen. Das Gedicht hingegen fristet ein Schattendasein. Es gilt als schwer zugänglicher Text, der aufgrund des Versmaßes komplizierte grammatische Formen benötigt, ganz zu schweigen von gesuchtem Vokabular. Esselborn spricht sich im *Handbuch interkulturelle Germanistik* zwar für den Einsatz von Gedichten im DaF-Unterricht aus, beschränkt diesen aber im selben Atemzug auf die »Alltagslyrik« der 70er Jahre, nicht näher definierte Lieder und Songs sowie »die einfachen Formen der konkreten Poesie zur Auflockerung und zu einem freieren Umgang mit der fremden Sprache« (Esselborn 2003: 485). Die prinzipielle Aufgeschlossenheit scheint also durch bestimmte Vorbehalte relativiert.

Diese Einwände gegen die Brauchbarkeit der Lyrik im DaF-Unterricht sind in vielen Fällen berechtigt und lassen sich nicht einfach von der Hand weisen. Ältere Gedichte entsprechen weder unserer heutigen, noch, in vielen Fällen, der zeitgenössischen Standardsprache; neuere verweigern sich häufig durch beabsichtigte Sinn Dunkelheit dem Verständnis des Lesers; alle miteinander neigen sie wegen des Zwanges zu Versmaß und Endreim zu komplizierter Lexik und Syntax. Für Lese- und Hörverstehensübungen, zumal in der Grundstufe, scheinen sie daher kaum geeignet. Dennoch soll in diesem Aufsatz eine Lanze für den didaktischen Einsatz des Gedichts im DaF-Unterricht gebrochen werden.

Der *cultural turn* in den Humanwissenschaften hat insbesondere die Literaturbetrachtung in neue Richtungen gelenkt, indem die Textinterpretation ihr Interesse auf die Erschließung von eigener oder fremder Kultur ausgerichtet haben. Man mag dagegen einwenden, dass die Literaturwissenschaft dieses Ziel von jeher verfolgt habe, sofern sie sich davon wertvolle Erkenntnisse versprochen habe.

Neuerdings laufe sie jedoch Gefahr, ihr angestammtes Terrain aus den Augen zu verlieren. Der euphorische Aufbruch ins Eldorado der Kulturwissenschaften führe letztlich nur zum Verlust des gesicherten Grundwissens und der bewährten Methoden. Die wesentlichen Einwände gegen die kulturalistische Wende in den Philologien lassen sich, knapp und kompetent zusammengefasst, in Nünning's Plädoyer für eine mentalitätsgeschichtlich orientierte Kulturwissenschaft nachlesen (vgl. Nünning 2004: 173–177). Es sei daher besser, wenn die Literaturwissenschaft ihrer traditionellen Selbstdefinition als Studium von Text und Sprache weiterhin treu bleibe. Doch würde man sich durch diese Argumentation den neuen Möglichkeiten verschließen, die sich dem Fach durch die stärkere Verzahnung mit anderen Wissensgebieten auf-tun. Warum sollte die Interpretation eines Romans nicht historische und soziale Zusammenhänge beleuchten, wenn sie in dem betreffenden Werk sichtbar werden? Soll sie sich wirklich damit begnügen, immer wieder die gleichen erzähltheoretischen Konzepte anzuwenden, die an anderen Romanen längst erschöpfend durchexerziert worden sind? Es gibt eben, dies scheint sich als Ergebnis der jahrelangen Grundsatzdebatte über das Thema Kulturwissenschaften herauszustellen, einen dritten Weg neben der Einschränkung und dem Verzicht auf literaturwissenschaftliche Kernkompetenzen. Entsprechend fordert Voßkamp von den Philologen »eine Öffnung und Erweiterung der Wissenschaft von Sprache und Literatur gegenüber den kulturwissenschaftlichen Nachbardisziplinen« (Voßkamp 2003: 73). Von einem Verzicht auf bewährte Arbeitsmethoden ist nicht die Rede; im Gegenteil. Mittelstraß stellte bereits 1987 fest: »Interdisziplinäre Kompetenz setzt disziplinäre Kompetenzen voraus« (Mittelstraß 1987: 154).

Natürlich bleibt die Fremdsprachen-Didaktik von dieser Entwicklung, die die Geisteswissenschaften bis in ihre Grundfesten und universitären Strukturen erschüttert hat, nicht unberührt. Ganz im Gegenteil. Mit der Sprache, der damit eine viel umfassendere Funktion zukommt als nur diejenige des Kommunikationsmediums, wird auch die Vermittlung der Sprache aufgewertet. Wenn sich Kultur nur innerhalb semiotischer Zeichensysteme verwirklichen kann, diese Zeichensysteme aber zu einem untrennbaren Ganzen verwoben sind, öffnet der Sprachlehrer seinen Schülern gleichsam das Tor zu einer anderen Kultur. Durch dergleichen poetische Bilder mag er sich geschmeichelt fühlen, sollte sich aber zugleich bewusst werden, dass seine Verantwortung als interkultureller Mediator viel weitreichender ist als die des bloßen Vermittlers grammatisch-lexikalischer Kenntnisse. Diese Aufgabe verlangt von ihm klare Vorstellungen, wodurch die von ihm gelehrte Kultur eigentlich besteht und, vor allem, worin sie sich von der jeweiligen Kultur seiner Schüler unterscheidet. Hier könnte man erneut den Einwand erheben, in der Praxis seien Sprachkurse gerade im Rahmen der universitären Philologien dieser Mittlerfunktion schon immer nachgekommen, indem sie den Studierenden die Teilnahme an traditionellen literaturwissenschaftlichen, linguistischen und landeskundlichen Lehrveranstaltungen überhaupt erst ermöglichten. Vor dem Hintergrund der fächerübergreifenden Neuorientierung jedoch erweist sich ein stärkerer Austausch, wenn nicht gar ein Verfließen der Sprachvermittlung mit den wissenschaftlichen Teildisziplinen als unbedingt notwendig.

An dieser Stelle kommt die Lyrik ins Spiel. Die Mentalität einer fremden Kultur, die Summe des Denkens und Empfindens einer Sprachgemeinschaft, lässt

sich nirgends besser ablesen als in ihren Gedichten. Das expressive Potenzial, die Melodik und Rhythmik einer Sprache kommt nirgends so deutlich zum Vorschein wie in Texten, in denen jedes Wort absichtsvoll gewählt und sorgfältig auf sein Umfeld abgestimmt ist. In der Kombination von Pantomime und Vortrag sah ich daher eine Möglichkeit, brasilianische Deutsch-Lernende an authentische Phänomene deutschsprachiger Kultur heranzuführen, die sich von den artifiziellen und irgendwie sterilen Lehrwerktexten von Grund auf unterscheiden. Wer ein szenisches Bild zu einem Gedicht entwerfen möchte, muss sich detailliert und interessiert mit seinem Inhalt und seiner sprachlichen Charakteristik auseinandersetzen. Ich wollte, dass meine Studierenden die Verse sozusagen anfassten, damit sie sich ihrer phonetischen und semantischen Aspekte bewusst würden. (Die theoretische Grundlegung zu einer interkulturellen Literaturdidaktik liefert das *Handbuch interkulturelle Germanistik* [s. Wierlacher/Bogner 2003: 433–486]). Diese Methodik schien mir vorteilhaft, weil die bestehende Literaturdidaktik an der Deutschabteilung der UFRGS sehr »bodenständig« ist – mit allen positiven und negativen Konnotationen, die dieses Adjektiv hat: Auf solide, aber auch sehr konservative Weise lernen die Studierenden in drei Semestern die Epochen der deutschsprachigen Literaturgeschichte in chronologischer Abfolge anhand ausgewählter Texte kennen. Es bestand also Bedarf nach einem alternativen, progressiven Gegengewicht. Bei der Konzeption des Projektes ließ ich mich von grundsätzlichen Reflexionen Hubers leiten:

»[...] Gedichtchoreographien, wie sie im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht vielfältig eingesetzt werden, [sind] nicht nur als andere Lesart neben der im Litera-

turunterricht privilegierten analytischen zu verstehen, die den Studierenden neben dem kognitiven Zugang einen persönlich-affektiven, psychomotorischen Umgang mit dem literarischen Text und eine eigenständige produktive Textrezeption ermöglicht.« (Huber 2003: 340)

1.2 Die Auswahl der Gedichte

Warum ausgerechnet humoristische Gedichte? Erstens beabsichtigte ich, das erwähnte Vorurteil zu widerlegen, deutsche Literatur müsse notwendig ernst und »kopflastig« sein. Daher suchte ich bewusst nach Gedichten aus dem 19. und 20. Jahrhundert, um die kontinuierliche Traditionslinie des Komischen in der deutschsprachigen Lyrik zu belegen. Zweitens, sollte sich die Komik der Gedichte mit der Komik der Pantomimen zur Einheit fügen.

In der Vorbereitungsphase der eigentlichen Arbeit am Projekt gemeinsam mit den Studierenden suchte ich daher in zahlreichen Anthologien und Gedichtzyklen nach geeigneten Texten. Überflüssig zu bemerken, dass ich mein Augenmerk von vornherein auf die Werke von Autoren richtete, in denen ich am ehesten fündig zu werden hoffte. Dass die »Gebrauchslyrik« Erich Kästners oder Morgensterns »Galgenlieder« in diesem Fall ergiebiger als Klopstocks Oden sein dürften, ist gewiss spontan einleuchtend. Im Verlauf der Suche beeindruckte mich immer wieder, wie reich und vielfältig die Erscheinungsformen des Komischen in der Lyrik sind. Die Schilderung bizarrer Situationen, geistvoller Sprachwitz, paradoxe Gedankengänge, feine Ironie und derb-burleske Komik – all dies ist in den Gedichten vertreten. So hat Peter Rühmkorfs Kunststück, als bislang erster Lyriker deutscher Zunge einen Reim auf das Wort »Menschen« zu schaffen – »Die schönsten Verse der Menschen/[...] sind die Gottfried Bennschen« (zitiert nach Thalmayr 2004: 28) – einen völlig anderen

Charakter als Bert Brechts Gedicht von der Kellersassel (*Tierverse*, 4. Strophe):

Es war einmal eine Kellersassel
Die geriet in ein Schlamassel
Der Keller, in dem sie asselte
Brach eines schönen Tages ein
So daß das ganze Haus aus Stein
Ihr auf das Köpfcchen prasselte.
Sie soll religiös geworden sein.
(Brecht [1934] 1967: 508–509)

Wieder anders verhält es sich mit Ernst Jandls *rinks und lechts*, die man angeblich »nicht velwechsern« könne – »werch ein Illtum!« (Jandl 1966: 175). Wer mitdenkt, begreift am Ende sogar, warum das Gedicht *lichtung* heißt, obwohl es gar keine kahle Stelle im Wald thematisiert.

Häufig wird Komik durch erzwungene Reime erzeugt; längst nicht nur bei Morgensterns oft zitiertem Wiesel, das ausgerechnet »auf einem Kiesel/inmitten Bachgeriesel« sitzen muss. In Dr. Heinrich Hoffmanns *Struwelpeter* heißt es etwa: »Am Brunnen stand ein großer Hund/ Trank Wasser dort mit seinem Mund« (Hoffmann [1945] 1917: 4). Das Reimwort ist amüsant, weil es erstens »Schнауze« heißen müsste und überhaupt die ganze Modaladverbiale überflüssig wie ein Kropf ist: Schon klar, dass er nicht mit den Ohren trinkt! Dr. Hoffmann befindet sich in diesem Fall auf Augenhöhe mit Wilhelm Busch, der eine Bildergeschichte über einen Menschen namens Joseph, dem ausgerechnet an seinem Namenstag alles schief geht, mit folgendem Verspaar eröffnete: »Josephitag ist, wie du weißt, / Ein Fest für den, der Joseph heißt« (Busch 1960: II, 481). Ach ja?! Wie ungemein aufschlussreich...

Doch kommt Komik in Gedichten oft ganz anders zustande. Morgensterns Palmström wird, modern ausgedrückt, in der Fußgängerzone von einem Auto angefahren und kommt nach eingehender Prüfung des Vorfalls zu dem Ergebnis, dass er den Unfall nur geträumt habe –

»Weil, so schließt er messerscharf, / Nicht sein kann, was nicht sein darf« (Morgenstern 1965: 263). Heinrich Heine, dieser Text ist mindestens genauso berühmt, sieht ein Fräulein am Meer in den Sonnenuntergang schmachten. »Sein Sie munter«, ruft er ihr zu, es sei ja doch immer dasselbe: »Hier vorne geht sie unter/und kehrt von hinten zurück« (zitiert nach Jacobs 2004: 79). Der Sprachwitz aus den Beispielen von Hoffmann und Busch blitzt hier nicht auf. Beide Gedichte, Morgensterns wie Heines, ziehen ihre Komik stattdessen aus der Schilderung einer Situation bzw. deren unerwarteter Bewertung. Der eine nimmt jedoch die übertriebene Gesetzesgläubigkeit der Deutschen satirisch aufs Korn – ein Phänomen also, das in der Realität außerhalb der literarischen Texte existiert –, der andere stößt sich energisch von der romantischen Lyrik ab, die sich allzu einseitig als Ausdruck von Innerlichkeit versteht.

Der Lyriker Robert Gernhardt schrieb einen aus zehn Thesen zum komischen Gedicht bestehenden Feuilleton-Artikel, den die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* am 12. Februar 2004 veröffentlichte. Das komische Gedicht brauche die Regel, lautete eine dieser Thesen, denn »Komik lebt von vorgegebenen Ordnungssystemen« (vgl. Gernhardt 2004), die sie durchkreuzt. Die Beispiele von Morgenstern und Heine zeigen, dass es sich ebenso um soziale wie um literarische Ordnungssysteme handeln kann.

Derlei Kritik an der Mentalität einer Epoche oder eines Volkes richtet ihren Fokus natürlich auf ein ausgesprochen abstraktes Objekt. Es geht auch ganz anders. Man denke etwa an die populäre Moritat aus der Mitte des 19. Jahrhunderts, die vom Attentat des preußischen Bürgermeisters Ludwig Tschech auf seinen König Friedrich Wilhelm IV. erzählt. Hier rückt ein konkretes historisches Ereignis

ins Zentrum des Gedichts. Selbstverständlich geht es in der Handlung so makaber zu, wie es dieses lyrische Genre nun einmal erfordert. Nachdem wir den glimpflichen Ausgang des Mordversuchs erfahren haben – Tschech feuerte zwei Schüsse auf das Königspaar ab, doch wie durch ein Wunder blieben beide unverletzt –, ereifert sich der Bänkelsänger mit geheuchelter Empörung:

War wohl je ein Mensch so frech
wie der Bürgermeister Tschech?
Der verruchte Übelthäter,
Hochverräter, Attentäter!

Fast den König bracht er um
vor dem ganzen Publikum,
schoß sogar der Landesmutter
durch den Rock ins Unterfutter.
(zitiert nach Grünefeld 2006: 125)

Wieder ist es ein Reimpaar, das maßgeblich zur komischen Wirkung des Textes beiträgt. Mit dem hehren Wort »Landesmutter« begibt sich der Autor auf die höchste Stilebene, nur damit er im folgenden Vers zum trivialen Objekt Unterfutter hinabstürzen kann. Hinzu kommt, dass er den Schuss ins Unterfutter nicht als Glück im Unglück für das Opfer, sondern als Gipfel der Respektlosigkeit ausweist. Der Königsmord, so scheint der Text zudem anzudeuten, wäre halb so schlimm, wenn er diskret in den Gemächern seiner Majestät geschehen wäre – aber vor Aller Augen! Der Sprechende öffnet in diesem Fall die Stimmen der braven, spießbürgerlichen Untertanen nach, bringt aber keineswegs sein eigenes, persönliches Empfinden zum Ausdruck.

Damit ist ein wichtiges Stichwort genannt, das lange Zeit zu einer vielleicht nicht falschen, aber sicherlich unvollkommenen Lyrikdefinition beigetragen hat: Seit Herder, vor allem aber seit Goethe und Hegel behauptet sich die Vorstellung, dass Gedichte Innerlichkeit, also Stimmungen und Gefühle wiedergäben (vgl. Burdorf 1997: 4). Noch Emil Staiger

erklärt Mitte des 20. Jahrhunderts, in der Lyrik werde die Grenze zwischen dem Menschen und der Natur aufgehoben, so dass sie miteinander zur Einheit verschmelzen (vgl. Staiger 1946: 47–54). Diese Kommunion kann nicht anders sein als ernst und feierlich. Keineswegs zielt sie darauf ab, den Leser zum Lachen zu bringen. Vor dem Hintergrund dieses Gattungsverständnisses nimmt sich der Begriff »komische Lyrik« geradezu als *contradictio in adiecto* aus. Die Erlebnis- und Stimmungslyrik lädt uns ein, die Gefühle des Sprechenden empathisch mitzuempfinden. Humoristische Gedichte hingegen enthalten keinerlei Identifikationsangebot; stattdessen versuchen sie, uns das Widersinnige, Paradoxe und Verwerfliche ihrer Gegenstände vor Augen zu führen, nehmen also eine distanzierte Haltung ein. Sie führen ihr Schattendasein in der Literaturgeschichte nicht zuletzt deshalb, weil ihnen in der Regel das vermeintliche Grundmerkmal des Gedichttextes fehlt: das lyrische Ich. Sofern sie sich nicht im reinen Sprachspiel erschöpfen, das im Extremfall völlig entsemantisiert sein kann, handeln sie meist in der dritten Person von »anderen«. Diese Gestalten – ganz gleich, ob Morgensterns Palmström, sein Mondkalb oder Ringelnetzens Kuddel Daddeldu – sind der Gegenstand des Spottes, wobei sie in ihrer Schrulligkeit die Lacher durchaus auf ihrer Seite haben können. In jedem Fall wird sich der Leser von ihnen jedoch *distanzieren*, statt sich mit ihnen zu *identifizieren*. Falls doch einmal ein explizites Subjekt auf den Plan tritt, ist es meilenweit von Emil Staigers lyrischem Ich entfernt. Wir vernehmen die Stimme einer komischen Figur, die in extrem gespanntem Verhältnis zu den Normen ihres Umfeldes steht und uns dadurch zum Lachen reizt. Natürlich kann diese Heiterkeit die Form von Selbstironie annehmen, denn in den

Schwächen, die das Ich im Gedicht preisgibt, erkennen wir nicht selten unsere eigenen. Deutlich tritt die Selbstironie etwa in der Lyrik Robert Gernhardts zutage. Seine Verse eines Sterbenden, der dem Sensenmann in der Todesstunde mit lebenslang trainierter Höflichkeit begegnet, haben einen bitteren Beigeschmack:

Ach, noch in der letzten Stunde
werde ich verbindlich sein.
Klopft der Tod an meine Türe,
rufe ich geschwind: Herein!

Woran soll es gehn? Ans Sterben?
Hab' ich zwar noch nie gemacht,
doch wir werd'n das Kind schon schaukeln –
na, das wäre ja gelacht!

Interessant so eine Sanduhr!
Ja, die halt ich gern mal fest.
Ach – und das ist Ihre Sense?
Und die gibt mir dann den Rest?

[...]

Ja, die Uhr ist abgelaufen.
Wollen Sie die jetzt zurück?
Gibt's die irgendwo zu kaufen?
Ein so ausgefall'nes Stück

Findet man nicht alle Tage,
womit ich nur sagen will
– ach! Ich soll hier nichts mehr sagen?
Geht in Ordnung! Bin schon
(Gernhardt 2006: 579–580)

Das Verhalten des lyrischen Ich dem Tod gegenüber scheint der Tragik der Situation völlig unangemessen, da es sich in banalem, prosaischem Geplauder erschöpft. Andererseits: weshalb sollte es dem Unvermeidbaren mit Tiefsinn oder Protest begegnen? An seinem endgültigen Verstummen änderte es doch nichts. In diesem Fall veranlasst uns das komische, von der Norm abweichende Verhalten des Ich nicht zu befreiendem Lachen, weil wir uns durchaus in ihm wiedererkennen. Früher oder später werden wir uns in derselben Lage befinden. Mir ist durchaus bewusst (auch wenn ich es bisher nicht explizit thematisiert habe), dass der Gattungsbegriff »komische Ly-

rik« nicht unproblematisch ist. Auf keinen Fall lässt sich dieses Genre *ex negativo* als Negation der Erlebnislyrik innerhalb des gemeinsamen Rahmens der lyrischen Poesie definieren. Außer Gedichten mit komischer Wirkungsabsicht existiert eine breite Vielfalt anderer, die ebenso wenig erlebnishaft sind; man denke beispielsweise an Brechts *Fragen eines lesenden Arbeiters* oder manche Experimente der Konkreten Lyrik. Das Komische, ganz egal, in welcher Kunstform, lässt sich eben nicht auf textinterne Merkmale zurückführen, wenn auch unbestritten ist, dass es sich immer wieder derselben Stilmittel bedient. Es geht mir hier nicht darum, die unterschiedlichen Ansätze der Komiktheorie gegeneinander abzuwägen und auf die lyrische Textgattung anzuwenden. Zwar beschreibe ich einige rekurrente Stilmittel komischer Lyrik und erläutere die spezifische Komik einiger Gedichte. Gemeinsam mit Heiner Link, dem Herausgeber der Anthologie *Die Laus im Uhrgehäuse. Komische Gedichte von Morgenstern bis Gernhardt* (vgl. Link 2001), akzeptiere ich jedoch das Komische als Phänomen, das sich auf keine allgemeine Formel bringen lässt. Stattdessen ist das Komische eine wirkungsästhetische Kategorie, die all jenen Texten zuzusprechen ist, die ihr Publikum zum Lachen reizen. Gernhardt definiert das komische Gedicht ebenfalls aus seiner Wirkungsabsicht heraus: Es ziele auf das Lachen seines Lesers oder Zuhörers ab. Allerdings, so fügt er hinzu, erschöpfe es sich nicht in dieser Zielsetzung. Für den humoristischen Lyriker sei der Weg zur Pointe ebenso wichtig wie die Pointe selbst (vgl. Gernhardt 2004). Es ist daher von der subjektiven Wahrnehmung der Leser abhängig, die auf ein und denselben Text ganz unterschiedlich reagieren können. Gerade der prekäre Charakter des Komischen macht es jedoch für die kulturwissenschaftlich per-

spektivierte Literaturbetrachtung interessant. Offenbar bestehen in Kulturgemeinschaften Übereinkünfte, was Heiterkeit auslöst und was nicht. Pointiert formuliert lautet daher die Frage, die das Projekt *Fünf lyrische Pantomimen* aufwerfen möchte: Worüber lachen Deutsche?

Ausgehend von diesen Grundgedanken schien es mir notwendig, Texte von ganz verschiedenen Autoren zu finden, die auf ganz verschiedene Weise komisch sind. Überdies kamen natürlich nur Gedichte in Frage, die sich aufgrund ihrer Inhalte zur szenischen Darstellung eigneten, was die Auswahl stark einengte. Denn bekanntlich enthalten lyrische Texte meist keine Handlung, die sich performativ nachspielen ließe. Selbst wenn sie komisch sind, neigen sie zur abstrakten Argumentation, wie das Beispiel von Wilhelm Buschs Lob der Selbstkritik unmissverständlich zeigt:

Die Selbstkritik hat viel für sich.
Gesetzt den Fall, ich tadle mich:
So hab ich erstens den Gewinn,
Daß ich so hübsch bescheiden bin;
Zum zweiten denken sich die Leut,
Der Mann ist lauter Redlichkeit;
Auch schnapp ich drittens diesen Bissen
Vorweg den andern Kritiküssen;
Und viertens hoff ich außerdem
Auf Widerspruch, der mir genehm.
So kommt es denn zuletzt heraus,
Daß ich ein ganz famos Haus.
(Busch 1960: II, 496)

Da wäre es noch leichter, Heines »Fräulein am Meere« gestisch-mimisch zu verkörpern, das herzergreifende Seufzen der Dame ließe sich gut überzeichnen. Meine Wahl fiel jedoch auf zwei andere Texte von Heine, nämlich *Ein Jüngling liebt ein Mädchen*, berühmt vor allem durch Robert Schumanns kongeniale Vertonung. Wilhelm Busch schrieb für mein Vorhaben ungleich geeignetere Gedichte. Ich entschied mich schließlich für eine szenische Bearbeitung der Tierfabel *Die Teilung*. Hinzu kamen Christian Morgen-

sterns *Vice-Versa*, Heinz Erhardts *Der Einsame* und Ernst Jandls *calypso*. Im Folgenden gehe ich auf die Gründe für meine Entscheidungen und auf die szenischen Darstellungen der fünf Gedichte ein.

2. Die Projektarbeit mit den Studierenden

2.1 Die Entwicklung szenischer Bilder zu den Gedichten

Im Zentrum der Projektarbeit standen natürlich nicht die bislang vorgestellten Grundgedanken des Sprachdidaktikers und Literaturwissenschaftlers. Stattdessen machten, nach Vorgesprächen mit Gruppen von Studierenden, sieben über vier Wochen verteilte, etwa dreistündige Proben den Löwenanteil der Arbeit aus. Dabei war nicht von vornherein abzusehen, zu welchem Ende das Projekt führen würde. Fest stand nur, dass das Ergebnis

am 16. Mai dem Publikum der *Faculdade de Letras* präsentiert werden sollte, man also stringent und zielstrebig vorgehen müsste. Sicher: Eine ungefähre Vorstellung, welche Bilder man zu welchen Gedichten würde entwickeln können, hatte ich im Vorhinein schon; sonst hätte ich die fraglichen Texte vermutlich nicht ausgewählt. Aber in der Praxis und im Detail kam meist alles ganz anders; so im Fall des zuerst einstudierten Bildes, der pantomimischen Darstellung von Heines *Ein Jüngling liebt ein Mädchen*. Gemäß dem chronologischen Prinzip eines Arbeitsberichts schildere ich die Entstehung der fünf Szenen in ihrer zeitlichen Reihenfolge, bevor ich auf ihre endgültige »Montage« zu sprechen komme. Die Gedichte sind um ihre portugiesischen Übersetzungen ergänzt, die ich gemeinsam mit einem Studenten anfertigte, um sie ins Libretto unseres Stücks aufzunehmen.

1. Bild

Heinrich Heine

Ein Jüngling liebt ein Mädchen

Ein Jüngling liebt ein Mädchen,
Die hat einen andern erwählt;
Der andre liebt eine andre,
Und hat sich mit dieser vermählt.

Das Mädchen heiratet aus Ärger
Den ersten besten Mann,
Der ihr in den Weg gelaufen;
Der Jüngling ist übel dran.

Es ist eine alte Geschichte,
Doch bleibt sie immer neu;
Und wem sie just passiert,
Dem bricht das Herz entzwei.

(Heine [1827] 1975: I/I, 171)

Um Rapaz Ama Uma Moça

Um rapaz ama uma moça,
Esta escolheu um outro;
Este ama uma outra
E casa-se com esta.

A moça, de raiva, casa-se
Com o primeiro homem
Que cruza o seu caminho –
Com isso, o rapaz sofre.

É uma velha história,
Que, no entanto, ainda se mantém;
E tão-só aquele que por isso passa
Sabe como um coração se despedaça.

Das Gedicht ist knapp, schlicht und unpräzise. Gerade deswegen wirkt das Pathos, das es erst in der allerletzten Zeile herausbildet, trotz der verbrauchten Metapher vom gebrochenen Herzen überzeugend. Der Text vermittelt ein Gesche-

hen, enthält aber keine fiktionale Handlung im eigentlichen Sinne. Denn der Jüngling und alle anderen Beteiligten dieser zum Fünfeck erweiterten Dreiecksgeschichte sind keine erfundenen Personen mit individuellen Merkmalen,

wie es die Figuren in einem Roman für gewöhnlich sind. Stattdessen haben wir es mit der abstrakten Idee einer zwischenmenschlichen Situation zu tun, die sich alle Tage nach demselben Schema ereignet und gar nichts Besonderes ist. Für den betroffenen Jüngling (der natürlich genauso gut weiblich sein kann!) ist sie dennoch ausgesprochen leidvoll. In diesem Zusammenfall des Tragischen mit dem Alltäglichen liegt die bittere Komik des Gedichts.

Heine zeigt uns die Entwicklung dieser Situation, als wäre sie eine Figurenkonstellation auf dem Schachbrett. Deswegen vermutlich kamen wir spontan auf den Gedanken, fünf Akteure, natürlich drei Männer und zwei Frauen, auf der leeren Bühne zu positionieren. Die Rezitatorin des Gedichts stand abseits im Vordergrund, präsent, aber nicht unmittelbar am Spiel beteiligt. Was die Pantomimen aufführten, sobald sie mit ihrem Vortrag einsetzte, glich einer Kettenreaktion, die sich fließend von rechts nach links fortsetzte: Der Jüngling, ganz außen rechts, versucht, seine Nebenfrau an sich zu ziehen, diese stößt ihn missbilligend von sich, wendet sich schmachmend ihrem anderen Nachbarn zu, erntet aber ihrerseits einen verächtlichen Blick des Mannes auf der zentralen Position, der vor seiner anderen, beglückten Nebenfrau das Knie beugt und ihr einen Ring an den Finger steckt – laut Heine vermählt er sich ja mit

ihr. Nichts Böses ahnend, schlendert von links außen der »erste beste Mann«¹ nach der anderen Bühnenseite, wo er vom Schwarm des Jünglings energisch gepackt wird. Damit ist das Ende der zweiten Strophe erreicht. Der Jüngling, eigentlich im Fokus des Gedichts, tritt nach vorn an die Rampe. »Dem bricht das Herz entzwei«: Er zieht ein rotes Herz aus Pappkarton aus der Innentasche des Jacketts, reißt es mittendurch und lässt die beiden Hälften zu Boden fallen.

Am meisten erstaunte mich dabei, wie selbstverständlich die Studierenden in die reduzierte, zeichenhafte Gestik hineinfanden. Niemand verfiel auf den Gedanken, man müsste natürlicher spielen, das Geschehen tendenziell so darstellen, wie wir es im wirklichen Leben erfahren. Offenbar erkannten alle intuitiv, dass das Ausformen der Figuren zu Charakteren mit konkreten Eigenschaften dem universellen Gedichtinhalt nicht gerecht würde.² Die Kürze des Textes hätte dies nicht zwingend verhindert, weil der Vortrag problemlos ausgesetzt werden kann, während die Pantomimen weiteragieren. Im Hinblick auf die Abstraktheit bildete *Ein Jüngling liebt ein Mädchen* das entgegengesetzte Extrem zu Buschs *Die Teilung*. Doch erst einmal Morgenstern (s. 2. Bild).

Kennzeichnete schon Heines Text das lyriktypische Merkmal der relativen Kürze, so ist Morgensterns *Vice Versa* noch konzentrierter und verdichteter. Acht Verse,

1 Diese Formulierung Heines führt uns vor Augen, dass es nicht immer das gesuchte Vokabular ist, das Fremdsprachler vor Verständnisprobleme stellt. Es war nicht einfach, meinen Studierenden zu erklären, dass »der erste beste Mann« gerade nicht »der erstbeste Mann« ist.

2 Huber formuliert allgemein, worauf es bei der Adaption des Gedichts als lyrische Pantomime ankommt: »[...] In erster Linie gilt es, die Teilnehmer für den Medienwechsel zu sensibilisieren, der in den handlungs- und produktionsorientierten Verfahren stattfindet: Es ist der Sprung vom zweidimensionalen, stummen, unbewegten, überzeitlichen, visuell rezipierten und den Rezipienten vereinzelnden Medium der Schrift in den dreidimensionalen Raum der von Körper und Stimme getragenen, visuell-auditiv-kinästhetisch und im Publikums Kollektiv rezipierten, bewegten und ephemeren Zeichen der Zeitkünste Tanz und Theater.« (Huber 2003: 340)

Christian Morgenstern

Vice Versa

Ein Hase sitzt auf einer Wiese,
des Glaubens, niemand sähe diese.

Doch, im Besitze eines Zeißes,
betrachtet voll gehaltenen Fleißes

vom vis-à-vis gelegnen Berg
ein Mensch den kleinen Löffelzweg.
Ihn aber blickt hinwiederum
in Gott von fern an, mild und stumm.

(Morgenstern 1965: 280)

Vice-versa

Uma lebre está sentada num prado,
Acreditando que ninguém a vê.

Porém, em posse de um binóculo,
Um homem observa, com redobrado es-
forço,

Situado no morro mais próximo,
A pequenina de orelhas compridas.
Mas ele, por sua vez, também é obser-
vado:
de longe, fita-o um deus – brando e mudo.

die auf vier Strophen entfallen, wobei der erste und der letzte Zweizeiler den vierzeiligen Satz in der Mitte symmetrisch umrahmen. Wenn man den Inhalt in Beziehung zur Form setzt, kann man unschwer erkennen, dass perfekte Übereinstimmung besteht. Die drei Sätze thematisieren jeweils eine der drei »Personen« des Gedichts, den Hasen, den Menschen und den Gott, wobei sich die Strophen 2 und 3 auf das unmittelbar zuvor genannte Wesen zurückbeziehen.

Die Weltordnung in einer Streichholzschatel – man sollte denken, die Figuren blieben hier genauso unbestimmt wie bei Heine. Doch das Gegenteil ist der Fall. Wie ein detailverliebter Modelleisenbahner versieht Morgenstern alle drei Miniaturen mit individuellen Charakterzügen, worauf er ein Mindestmaß an Silben und Worten verwendet. Der Hase, der sich unbeobachtet glaubt, ist arglos; der Mensch, der ihn »voll gehaltenen Fleißes« ansieht, geduldig; der Gott, dies steht explizit im Text, »mild und stumm«. Sie alle werden vom Dichter, der sie gleichsam als vierte und höchste Instanz zu betrachten

scheint, bei ihrem ernsten und sinnlosen Tun ironisch belächelt. Die Komik des Gedichts liegt in der Tatsache, dass die Wesen ihre Situation verkennen, sich also inadäquat zu ihrem Umfeld verhalten.

Wie sah die szenische Adaptation aus? Mit dem totalen Minimalismus der leeren Bühne ließ sich dieses Mal nicht arbeiten. Der *Mensch* benötigt schließlich einen *Berg*, der *Gott* muss von weiter oben auf ihn hinablicken können. Die spontane Improvisation in der Probe ergab die endgültigen Lösungen für die Aufführung: ein Tisch mit einem Hocker darauf in der Bühnenmitte, eine hölzerne Staffellei voller Farbklecken in der linken hinteren Ecke. Anders als bei Heine, wo die Pantomime dem Gedichtinhalt eigentlich nichts hinzufügte, erhielt diese Szene, ausgehend vom Text, eigenwillige Züge. Wir flankierten die Bühne mit zwei epischen Elementen, auf der rechten Seite der Rezitator, auf der linken ein Musiker mit Violine und Blockflöte.¹ Als erstes tritt der Hase auf, hoppelt ein wenig im Kreis herum und lässt sich schließlich vorne rechts nieder, auf diagonaler Achse

¹ Das Wort »episch« ist hier im Brechtschen Sinne verwendet: Musiker und Rezitator treten als vermittelnde Elemente zwischen das szenische Spiel und die Zuschauer, ähnlich dem Erzähler im narrativen Text.

mit der Staffelei und dem Berg. Begleitet wird er von *Häschen in der Grube*, mit den Fingerkuppen auf den Geigensaiten gezupft. Die Musik verstummt, der Rezitator trägt die erste Strophe vor. Sofort danach kommt mit maßlos übertriebenen Riesenschritten ein Mann hereingestapft, der, wie der »wilde Jägersmann« aus dem *Struwelpeter*, ein überlanges Gewehr über der Schulter trägt (eigentlich war es ein zusammengeklapptes Stativ, das ich für Info-Veranstaltungen des DAAD benutze). Musikalisch untermalte diesen Auftritt die Blockflöte mit *Ein Jäger aus Kurpfalz*.¹ »Der Mensch« stellt sich hinter seinem Berg auf und erspät den Hasen durch eine Röhre aus Pappkarton, sein Fernglas der Marke Zeiss. In der Zwischenzeit spricht der Rezitator die zweite und auch gleich die dritte Strophe des Gedichts. Mit der Hand weist er nach der Staffelei, die jetzt ein weiterer Akteur besteigt, ganz in eine Toga aus weißem Leintuch gehüllt – er ist ja nicht der Gott nach monotheistischer Vorstellung, sondern *ein*, d. h. ein heidnischer Gott. Als Motiv, das dieses Mal auf der Violine gestrichen wird, assoziierten wir dennoch *Halleluja*. Von oben blickt er gütig auf den Jäger herab, der jetzt hinter seinem Berg hervorschleicht, die Flinte in Anschlag bringt und – indem ein Mitwirkender von außen in die Hände klatscht – das Häschen abknallt.

Es ist offensichtlich, dass diese Szene insbesondere den Darstellern des Hasen und des Jägers eine starke pantomimische Leistung abforderte. Überhaupt kam sie nur in dieser Form zustande, weil sie zwei Studierende mit bemerkenswertem komödiantischem Talent ausstatteten. Hinsichtlich der Requisiten be-

schränkten wir uns auf dasselbe Minimum, mit dem sich Morgenstern auf sprachlicher Ebene zufriedengibt. Zweifellos wäre es kein Problem gewesen, dem Jäger einen echten Feldstecher in die Hand zu geben, zur Not hätten wir ein Jagdgewehr aufreiben können – aber das gewollt Provisorische und Verfremdete schien uns einfach reizvoller. Wozu ein echtes Fernglas, wenn es am Ende doch absurd bleibt, dass der »Mensch« damit aus dem Abstand von zwei Metern auf die Hasendarstellerin blickt? Jede Art von Illusionstheater, das dem Bühnengeschehen den Anschein des Wirklichen geben will, wäre in diesem Fall die falsche Lösung gewesen. Stattdessen erkannten wir im grotesk überzeichnenden Spiel die Möglichkeit, die ironische Distanz des Dichters zum Gegenstand seines Textes szenisch wiederzugeben. Dazu gehörte auch der makabere Schluss, den wir auf eigene Faust dazu erfanden.

Die Teilung von Wilhelm Busch (s. 3. Bild) unterscheidet sich von den ersten beiden Gedichten zunächst einmal durch seinen ungleich größeren Umfang. Lyrischknapp bleibt es aber dennoch, wenn man bedenkt, dass es innerhalb der fünf sechszeiligen Strophen eine relativ ereignisreiche Geschichte erzählt. Nirgends hält sich Wilhelm Busch mit Details auf, die nicht unmittelbar dazu beitragen würden, das fiktive Geschehen zügig seinem Ende zuzuführen. Gleich in den ersten beiden Versen ordnet er sein Gedicht in die Erzählgattung der volkstümlichen Tierfabel ein. Mit der beiläufigen Parenthese »so wird gesagt« bedeutet er uns augenzwinkernd, dass die folgende Geschichte nicht seine eigene Schöpfung sei, sondern einer uralten mündlichen Über-

1 Die Titel der Volkslieder waren im Programmheft nebst portugiesischer Übersetzung angeführt. Interessant ist, dass die Melodie von *Häschen in der Grube* in Brasilien jedermann bekannt ist, allerdings mit einem inhaltlich völlig verschiedenen Text gesungen wird.

Wilhelm Busch

Wilhelm Busch

Die Teilung

Es hat einmal, so wird gesagt,
 Der Löwe mit dem Wolf gejagt.
 Da haben sie vereint erlegt
 Ein Wildschwein, stark und gut gepflegt.
 Doch als es ans Verteilen ging,
 Dünkt das dem Wolf ein mißlich Ding.
 Der Löwe sprach: »Was grübelst du?
 Glaubst du, es geht nicht redlich zu?
 Dort kommt der Fuchs, er mag entscheiden
 Was jedem zukommt von uns beiden.«
 »Gut«, sagt der Wolf, dem solch ein
 Freund
 Als Richter gar nicht übel scheint.
 Der Löwe winkt dem Fuchs sogleich:
 »Herr Doktor, das ist was für Euch.
 Hier dieses jüngst erlegte Schwein,
 Bedenkt es wohl, ist mein und sein.
 Ich faßt' es vorn, er griff es hinten;
 Jetzt teilt es uns, doch ohne Finten.«
 Der Fuchs war ein Jurist von Fach.
 »Sehr einfach«, spricht er, »liegt die Sach:
 Das Vorderteil, ob viel, ob wenig,
 Erhält mit Fug und Recht der König.
 Dir aber, Vetter Isegrim,
 Gebürt das Hinterteil. Da nimm!«
 Bei diesem Wort trennt er genau
 Das Schwänzlein hinten von der Sau.
 Indes der Wolf verschmät die Beute,
 Verneigt sich kurz und geht beiseite.
 »Fuchs«, sprach der Löwe, »bleibt bei mir,
 Von heut an seid Ihr Großwesir.«

(Busch 1960: IV, 283/284)

A Partilha

Diz-se que, certa vez,
 O leão foi à caça com o lobo.
 Juntos, caçaram um javali,
 Gordo e suculento.
 Porém, quando chegou a hora de dividir,
 O lobo presentiu algo errado.
 Disse o leão: »O que estás a matutar?
 Crês que estou a enganar-te?
 Lá vem a raposa; que ela decida
 O que cabe a cada parte.«
 »De acordo«, diz o lobo, a quem não é
 nada mal
 Ter como juiz uma amiga como tal.
 De imediato, o leão acena para a raposa.
 »Doutora, esta é para vós:
 Temos aqui este javali recém abatido,
 Vede bem, pertence a mim e a ele.
 Eu peguei na frente, ele agarrou atrás;
 Agora, dividi-o entre nós, mas sem trapa-
 cear.«
 A raposa era uma jurista de profissão.
 »Muito simples«, diz ela, »apresenta-se o
 caso:
 A parte anterior, seja muito, seja pouco,
 Cabe ao Rei, com razão e por direito.
 Quanto a ti, meu caro Isegrim,
 Resta a posterior. Leva-a e dá-te por satis-
 feito!«
 Assim resolvendo, ela corta exatamente,
 De trás do javali, o rabinho, tão-somente.
 O lobo, porém, rejeita a presa,
 Faz uma medida e sai de cena.
 »Raposa«, disse o leão, »fikai com o rei,
 A partir de hoje, primeira-ministra sois
 por lei!«

lieferung entstamme. Als erfahrene Leser erkennen wir natürlich die Fiktionsironie dieser Behauptung und goutieren sie als Vorgesmack auf den Sarkasmus des Folgenden.

»Nimmt man es buchstäblich, dann sollte jedes komische Gedicht zum ersten eine heitere Sprache sprechen, es sollte zweitens zugleich über etwas Belustigendes berichten.« (vgl. Hadulla 2005)

Dem möchte ich nicht vorbehaltlos zustimmen, da mir eine mehr oder minder entsemantisierte Sprachkomik, die also rein gar nichts »berichtet«, durchaus möglich scheint. Buschs Gedicht *Die Teilung* dürfte Hadullas Ideal aber zweifellos entsprechen.

Der traditionellen Fabel entspricht auch der bestimmte Artikel vor den Bezeich-

nungen der Tiere: *der Löwe* und *der Wolf*, was eigentlich widersinnig ist, weil es mehr als nur ein Exemplar der jeweiligen Spezies gibt. Doch wie immer sind die Tiere abstrakte Prinzipien menschlichen Handelns. Der Löwe repräsentiert die Selbstherrlichkeit, der Wolf die Habgier, der Fuchs die Arglist. Klar, dass am Ende der Gefräßige das Nachsehen hat, während der Schlaue auf seine Kosten absahnt. Nicht von ungefähr spricht Buschs König Löwe dem dienstfertigen Fuchs das höchste politische Amt im Tierreich zu. Die implizite Sozialkritik wurde von den Studierenden hier in Brasilien, wo sich der politische Diskurs zum großen Teil um Korruption und Nepotismus dreht, im Fluge erfasst.

Aufgrund seines narrativen Charakters bietet sich dieses Gedicht viel eher zur szenischen Bearbeitung an als die beiden bereits besprochenen. Wir brauchten uns nicht den Kopf darüber zu zerbrechen, wie sich »lieben« oder »heiraten« gestisch darstellen ließen oder wie wir mit äußerst beschränkten Mitteln einen Berg auf die Bühne stellen könnten. Hier ging die konkrete Handlung des Gedichts ganz natürlich in szenisches Spiel über, das erneut beträchtliches Eigenleben entwickelte. Wilhelm Busch, das dürfte jedem Leser seiner Bildergeschichten bekannt sein, war bestimmt kein Gegner der Gewaltdarstellung. In diesem Fall jedoch schildert er nicht, wie Löwe und Wolf das Wildschwein reißen, weil sein Interesse ganz auf den nachfolgenden juristischen Teilungsakt gerichtet ist. Wir dagegen sahen gerade in diesem Geschehen die Möglichkeit, eines der dramatischen Highlights unseres Stückes zu setzen. Einer der Studenten bewies enormes Talent zu grunzen und zu quieken. Zu Beginn läuft er auf allen Vieren auf die Bühne, am Hosenboden eine Spirale aus Pappkarton befestigt: der Ringelschwanz. Die Wildsau freut sich des Lebens, grunzt

zufrieden, quiekt vergnügt, während sich von hinten die Jäger anschleichen, in der Hand die Röhre, die Morgensterns »Menschen« als Fernrohr diente, bzw. einen geschlossenen Regenschirm, der später nochmals verwendet wird. Gebrüll und Gequieke, dann liegt die Sau erledigt am Boden. Erst jetzt betritt der Rezipient den Bühnenraum. Er beginnt mit seinem Vortrag, wird aber vom Tumult der »Tiere« unterbrochen, weil das Wildschwein noch einmal zum Leben erwacht. Ein missbilligender Blick auf die Akteure, dann fängt er von vorne an und liest das Gedicht bis zu Ende.

Die Pantomimen konnten das Tempo des Vorspiels nach Belieben variieren, während des Vortrags jedoch waren ihre Handlungen genau an den Wortlaut des Textes gebunden. Spricht der Löwe »Dort kommt der Fuchs...«, so muss der betreffende Darsteller bereits auf der Bühne stehen, damit der Löwe auf ihn deuten kann. Schwierig wird die Simultaneität von Erzählung und Spiel im Übergang von der vierten zur fünften Strophe. »Da nimm«! sagt der Fuchs, erst in den nachfolgenden Versen erfährt der Leser, was er im selben Augenblick tut. Wir entschieden uns, das Geschehen vorweg zu nehmen: Nach »...gebührt das Hinterteil« setzt der Rezipient aus. Der Fuchs – in unserem Fall eine Füchsin, was mit dem femininen Substantiv *raposa* im Portugiesischen gut kombiniert – zieht ein riesiges Messer aus seinem Stiefel, kappt den Ringelschwanz und wirft ihn mit verächtlicher Gebärde dem ungläubig glotzenden Wolf hin. Erst bei dieser letzten Geste wird das »Da nimm«! gesprochen. Am Schluss beugt die Füchsin vor dem Löwen das Knie und erhält den Ritterschlag mit dem Regenschirm.

Der Komiker Heinz Erhardt, 1979 verstorben, war eine feste Größe der deutschen Fernsehunterhaltung und dürfte selbst Deutschen der jüngeren Genera-

Heinz Erhardt

Der Einsame

Einsam irr' ich durch die Gassen,
 durch den Regen, durch die Nacht.
 Warum hast du mich verlassen?
 Warum hast du das gemacht?

Nichts bleibt mir, als mich zu grämen,
 gestern sprang ich in den Bach.
 Um das Leben mir zu nehmen,
 doch der Bach war viel zu flach.

Einsam irr' ich durch den Regen,
 und ganz feucht ist mein Gesicht.
 Nicht allein des Regens wegen,
 nein, davon alleine nicht.

Wo bleibt Tod im schwarzen Kleide?
 Wo bleibt Tod und tötet mich?
 Oder besser noch: Uns beide.
 Oder besser: Erst mal dich!

(Erhardt 1970: 201)

O solitário

Sozinho, erro pelos vielas,
 Sob a chuva, noite adentro.
 Por que me abandonaste?
 Por que tu o fizeste?

Nada me resta senão penar!
 Atirei-me, ontem, no ribeiro,
 Para com a própria vida terminar;
 Mas o ribeiro, ah! era raso por inteiro!

Sozinho, erro sob a chuva
 e, molhado, trago o rosto –
 não só por causa da chuva,
 não, não só por causa disso.

Onde está a Morte, em suas vestes negras?
 Onde está a Morte que não me mata?
 Ou melhor, a nós dois?
 Melhor ainda: a ti primeiro!

tion ein Begriff sein. Im Ausland hingegen kennt ihn kaum jemand. Besser so, werden manche Deutsche spontan sagen, womit sie dem Künstler bitter unrecht tun. Denn Erhardt war ein vielseitig begabter Entertainer, der seine Kapazitäten in der Filmrolle des Willi Kuckuck beileibe nicht erschöpfte. Während er auf der Kinoleinwand das Verlangen des Publikums nach Klamauk bediente, schuf er ein umfangreiches lyrisches Werk, das durch eine ungleich feinsinnigere Komik besticht. Als gelungenes Beispiel poetischer Selbstreflexion zitiere ich hier das folgende Gedicht mit dem Titel *Beichte*:

»Warum machst du in Gedichten«
 fragte mich ein Menschenkind.
 »Warum schreibst du nicht Geschichten,
 die doch leicht verkäuflich sind«?

Oh, ich habe meine Gründe
 für mein Tun – und sprach verträumt:
 »Weil ich es viel schöner finde,
 wenn sich hinten alles reimt.«
 (Erhardt 2008: 94)

So interessant dergleichen humoristisch verpackte Gedanken zur literarischen

Ästhetik sind, in Pantomimen lassen sie sich schwerlich umwandeln. *Der Einsame* bietet sich zur szenischen Adaptation vielleicht nicht auf den ersten Blick an, lässt sich aufgrund seiner Schlusspointe jedoch als eine Art Sketch wiedergeben.

Erneut kam unser Musiker zum Einsatz: Während er auf der Flöte das melancholische *Intermezzo sinfonico* aus Mascagnis *Cavalleria rusticana* spielte, drehte eine Akteurin mit aufgespanntem Regenschirm auf der Bühne ihre Runden. Nachdem die Musik verklungen ist, spricht sie Erhardts Text, teilweise an einen Mann gewandt, der desentwickelt rauchend in einer der vorderen Bühnenecken steht. Er ist natürlich das nur in ihrer Phantasie anwesende Du, von dem sie verlassen worden ist. Text und Vortrag leben vom falschen Pathos, dessen Scheinheiligkeit erst ganz am Ende offenbar wird. Doch lässt Erhardt die mangelnde Authentizität des Gefühls schon vorher durchblitzen, insbesondere durch den Sprung in den seichten Bach, der das Fehlen echter Selbstmordabsichten ent-

larvt. Dann die letzte Strophe: Von hinten nähert sich der beschworene »Tod im schwarzen Kleide«, den die Rezitatorin erst bemerkt, als er mit weit aufgerissemem Maul und ausgefahrenen Klauen nach ihr greifen will. »Oder besser: Erst

mal dich!«: Da der Tod in Wahrheit doch ein wenig schrecklicher ist, als sie es sich in ihrem Liebeskummer vorgestellt hat, bietet sie ihm den Verflissenen als Beute an, der seinerseits nicht interessiert ist: Er stürzt hinaus, der Tod hinterher.

5. Bild

Ernst Jandl

calypso

ich was not yet
in brasilien
nach brasilien
wulld ich laik du go

wer de wimen
arr so ander
so quaitt ander
denn anderwo

ich was not yet
in brasilien
nach brasilien
wulld ich laik du go

(Jandl 1966: 18)

als ich anderschdehn
mange lanquidsch
will ich anderschdehn
auch lanquidsch in rioo

ich was not yet
in brasilien
nach brasilien
wulld ich laik du go

wenn de senden
mi across de meer
wai mi not senden wer
ich wulld laik du go

yes yes de senden
mi across de meer
wer ich was not yet
ich laik du go sehr

ich was not yet
in brasilien
nach brasilien
wulld ich laik du go

So viel dürfte vermutlich jedem einleuchten: Dieses Gedicht ist, wie der größte Teil des poetischen Werkes Ernst Jandls, völlig unübersetzbar. Jeglicher Versuch, die bizarre Mischung aus Deutsch und Englisch in eine vergleichbar bizarre Mischung aus Portugiesisch und Englisch umzuwandeln, hätte sich allzu weit vom Original entfernt. Bei der Erstellung des Programmheftes ließen wir daher die Finger davon.

Es bedarf keiner Erklärung, dass ich diesen Text auswählte, weil es sich um ein Brasiliengedicht handelt. Doch ist es wirklich ein Brasiliengedicht? Eigentlich spricht das lyrische Ich nicht vom größten südamerikanischen Land mit seinem enormen natürlichen und kulturellen Reichtum; es drückt vielmehr seine stereotypen Vorstellungen vom mutmaßlichen Tropenparadies aus. Darauf nimmt auch der Titel *calypso* Bezug, der neben einer Nymphe aus der grie-

chischen Mythologie auch einen Musikstil aus der Karibik bezeichnet. Zwar liegt Brasilien nicht wirklich in der Karibik, aber was kümmert das einen mitteleuropäischen Touristen oder Geschäftsreisenden, der in der Hauptsache an »quaitt anderen wimen« interessiert ist? Jandls Gedicht erzeugt seine Komik einerseits durch den ignoranten Blick auf das fremde Land, andererseits durch den grotesken Mischmasch zweier Sprachen. Dass es mit der Selbsterkenntnis des Gedichtsubjektes nicht weit her ist, geht aus der vierten Strophe hervor: Obwohl sein Englisch ziemlich deutsch klingt, hält es sich für polyglott und sprachbegabt.

Die ironische Brechung des Textes ist deutlich akzentuiert, wird aber dennoch nicht von allen Lesern und Interpreten wahrgenommen. Der brasilianischen Germanistin Celeste Ribeiro de Souza etwa scheint die Zeichnung des lyrischen Ich als lächerliche Figur völlig verborgen

zu bleiben. In ihrer Monographie *Retratos do Brasil*, das Brasilienbilder in der deutschsprachigen Literatur untersucht, widmet sie Jandls Gedicht eine halbseitige Analyse. Das Ich drücke sein Verlangen nach den exotischen Frauen Brasilien aus, heißt es als abschließendes Resümee (vgl. Ribeiro de Souza 1996: 186–187). Stimmt schon. Aber dahinter steckt eine satirische Sprechabsicht, die dem Gedicht erst seine eigentliche Bedeutung gibt.

Wir hielten es für geboten, unsere Zuschauer mit entsprechenden Hinweisen in die richtige Richtung zu lenken. Ein deutscher Austauschstudent übernahm den Part des Rezitators, der als zentrales Ich des Gedichts unmittelbar am Spiel beteiligt ist. Sein Auftritt erhielt kabarettistische Züge, indem er als Tourist mit Kamera, Bermudas, Sonnenhut und -brille auf die Bühne kam. Als erstes drückte er einem Zuschauer in der ersten Reihe seinen Fotoapparat in die Hand, damit er ihn vor Rio de Janeiros *Cristo Redentor* ablichte, dargestellt von einer Akteurin, die hinter ihm mit ausgebreiteten Armen auf einem Stuhl stand. Der Vortrag des Gedichts war von assoziativen Symbolen begleitet. Annähernd mimetisches Spiel, wie im Fall von Buschs Tierfabel, kommt hier nicht in Frage, denn Jandls Text erzählt keine Geschichte. So ließen wir während der zweiten Strophe eine Mitwirkende zu den Klängen des *Girl from Ipanema* im Samba-Schritt über die Bühne tanzen, unser Rezitator starrte ihr mit offenem Mund hinterher. Zwei weitere Akteure trugen auf der flachen Hand ein Papierschiff sowie, scheinbar unter größter Anstrengung, einen Stapel portugiesischer Wörterbücher durch das Bild, als von der Reise »across de meer« und der »lanquidisch in rio« die Rede ist. Immer dann, wenn der Rezitator »Brasilien« sagte, also insgesamt acht Mal, hielt eine Studentin ganz me-

chanisch eine brasilianische Flagge hoch. Die experimentelle Sprache musste sich im experimentellen Spiel widerspiegeln.

2.2 Struktur und Rahmen des Stückes

Schon während der Entwicklung der fünf Bilder diskutierten wir darüber, in welcher Reihenfolge sie aufgeführt werden sollten. Dabei wurden ganz unterschiedliche Kriterien in Betracht gezogen. So schien es beispielsweise unvorteilhaft, ausgerechnet das avantgardistische Jandl-Gedicht an den Anfang zu stellen, weil wir unser Publikum langsam an das Prinzip der »lyrischen Pantomimen« gewöhnen wollten. Folglich kamen wir frühzeitig überein, dass wir den Zuschauern *calypso* erst ganz zuletzt, gleichsam als Dessert, servieren würden. Hinzu kam, dass wir eine Möglichkeit erkannten, die beiden Texte zum Thema Liebe, also Heine und Erhardt, miteinander zu verbinden: Eine der enttäuschten Personen aus *Ein Jüngling liebt ein Mädchen*, d. h. eine der Titelfiguren, die beide ihr Liebesglück nicht finden, könnte als Erhardts Einsame(r) weiterspielen. Tatsächlich übernahm die Darstellerin des »Mädchens« die Hauptrolle im folgenden Bild. Während die übrigen Akteure der Pantomime auf Heines Gedicht die Bühne verließen, spannte sie ihren Regenschirm auf, um einsam durch die nächtlichen Gassen zu irren.

Doch blieb diese Art von Verknüpfung die Ausnahme und sollte es auch bleiben. Im Allgemeinen wollten wir den fragmentarischen, zuweilen improvisiert wirkenden Charakter unseres Stückes beibehalten. Das kurze Morgenstern-Gedicht mit den drei musikalischen Einlagen bot sich als Ouvertüre an, darauf folgte Wilhelm Busch vor Heine, Erhardt und Jandl. Sicher: Die fünf Szenen waren als lockere Serie von Bildern gedacht, die keinen inneren Zusammenhang aufwiesen. Dennoch schien es uns vorteilhaft,

Rezitation und Pantomime in einen Rahmen einzufügen. Da es ohnehin geboten war, dass ich als verantwortlicher Dozent ein paar einführende Worte an das Publikum richtete, kamen wir auf die zündende Idee, diesen Vorspann kurzerhand ins Spiel zu integrieren. Ich betrat also die Bühne in der Rolle des Theater-impresario, der sich mit seiner Schauspieltruppe auf Welttournee befindet. Mich irrtümlich in der Metropolitan Opera in New York wählend, begrüßte ich die Zuschauer in englischer Sprache. Meine verzweifelte Regieassistentin, natürlich eine meiner brasilianischen Studentinnen, hatte alle Hände voll zu tun, um ihrem konfusen Chef klarzumachen, dass er sich weder in der Met noch im Teatro Colón von Buenos Aires, sondern eben, nun ja – im Auditorium der *Faculdade de Letras* der Universität von Porto Alegre befinde.

Diese beiden Gestalten, der zerstreute Regisseur und seine emsig bemühte Assistentin, kehrten im Verlauf des Stückes noch zwei Mal wieder. Nach der Busch-Pantomime versuchen sie den Darsteller des Wildschweins, durch die Rolle des Gewaltopfers schwer traumatisiert, von der Bühne zu holen. Die Assistentin redet mit Engelszungen auf ihn ein, er aber bleibt regungslos liegen. Zu ihrem Entsetzen nimmt der Chef die Sache selbst in die Hand: Erst behutsam, dann immer lauter, zuletzt brüllend wie ein Zerberus jagt er den Akteur von der Bühne. Dies ist, falls dieser Begriff existiert, eine interkulturelle Pointe. In dem Stereotyp, dass den Deutschen unverblümete Direktheit kennzeichne, während der Brasilianer seine höfliche Fassade stets beibehalte, steckt ein Funken Wahrheit. Dagegen ist die unter Brasilianern verbreitete Annahme, der Deutsche schreie aus voller Kehle, sobald ihm irgendetwas missfalle, natürlich bloßes Vorurteil. Als solches sollte sie hier auf die Schippe genommen werden.

Ganz zuletzt kommen der Regisseur und seine Assistentin noch einmal auf die Bühne zurück, um sich vom Publikum zu verabschieden. Der Regisseur bittet die Zuschauer um Applaus für seine Schauspieler, falls ihnen das Stück ein wenig gefallen habe. Ich brauche nicht zu erwähnen, dass das *Auditório Celso Luft* meiner Aufforderung großzügig nachkam.

3. Resümee

Die *Jornada dos Estudos Germanísticos* der Deutsch-Abteilung der UFRGS hatte gewiss interessante linguistische, literaturwissenschaftliche und sprachdidaktische Vorträge zu bieten. In bleibender und zum Glück positiver Erinnerung, dies darf ich in aller Bescheidenheit feststellen, ist den Studierenden und Kollegen jedoch vor allem unsere Theateraufführung geblieben. Das schmeichelt sicherlich dem Ego, wichtiger ist aber, dass es die Außenwirkung der Abteilung innerhalb des Gefüges der sprach- und literaturwissenschaftlichen Fakultät verstärkt. Darüber hinaus scheint mir, dass meine Rechnung auch in didaktischer Hinsicht aufgegangen ist: Nicht nur die Mitwirkenden des Projektes *Fünf lyrische Pantomimen* scheinen begriffen zu haben, dass sich die Auseinandersetzung mit Gedichten zum Zweck des Spracherwerbs, aber auch um ihrer selbst willen lohnt. Gerade während der Sprechproben und der Arbeit an den Übersetzungen für das Programmheft kam es zu aufschlussreichen Gesprächen, die zwanglos von semantischen zu phonologischen, von metrischen zu literaturgeschichtlichen Aspekten führten, ohne jemals den angestregten Charakter einer Unterrichtseinheit anzunehmen. Zweifellos stimmt es, dass das Verständnis von fremdsprachigen Gedichten ein höheres Maß an Motivation und Interesse erfordert als dasjenige von Lehrbuchtexten. Sie sind

nun einmal nicht auf den jeweiligen Kenntnisstand des Lernenden abgestimmt und entziehen sich durch ihre konzentrierte Sprache dem leichten Zugriff. Doch offenbart sich in der Lyrik die eigentliche Essenz einer Sprache. Im DaF-Unterricht darf sie daher auf keinen Fall fehlen.

Literatur

- Brecht, Bertolt: *Gesammelte Werke in 20 Bänden*, Band 9: Gedichte 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1967.
- Burdorf, Dieter: *Einführung in die Gedichtanalyse*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1997.
- Busch, Wilhelm: *Historisch-kritische Gesamtausgabe in vier Bänden*. Hrsg. von Friedrich Bohne. Wiesbaden; Berlin: Vollmer, 1960.
- Dallapiazza, Rosa-Maria; Jan, Eduard von; Schönherr, Til: *Tangram. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 1998. 2. Auflage 2002. 4 Bände.
- Erhardt, Heinz: *Das Große Heinz Erhardt Buch*. Hannover: Fackelträger, 1970.
- Erhardt, Heinz: *Noch'n Gedicht*. Oldenburg: Lappan, 2008 (Nachdruck von 1963).
- Esselborn, Karl: »Interkulturelle Literaturdidaktik«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 480–486.
- Gernhardt, Robert: *Gesammelte Gedichte 1954–2004*. Frankfurt a. M.: Fischer, 2005, 3. Auflage Juli 2006.
- Gernhardt, Robert: *Zur Heiterkeit bereit?* (12.02.2004) <http://www.faz.net/s/Rub1DA1FB848C1E44858CB87A0FE6AD1B68/Doc~E3F9DD94E0D0D4C87A4C5343A9FD7FE4D~ATpl~Ecommon~Scontent.html> [24.05.2008].
- Grünefeld, H. C.: *Revolution und Revolutionslieder in Mannheim 1848–1849*. Mannheim: Welz, 2006.
- Hadulla, Werner: *Was ist ein komisches Gedicht?* (2005) <http://www.klapphornclique.de/seiten/was-ist.htm> [24.05.2008].
- Heine, Heinrich: *Historisch-kritische Gesamtausgabe der Werke*. Hrsg. von Manfred Windfuhr. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1973–1997, 16 Bände.
- Hoffmann, Heinrich: *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3–6 Jahren*. Frankfurt a. M.: Rütten & Loening, 1858 [1845, 400. Auflage 1917].
- Huber, Ruth: *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer, 2003.
- Jandl, Ernst: *Laut und Luise*. Hrsg. von Helmut Heißenbüttel und Otto F. Walter. Olten/Freiburg i. Br.: Walter, 1966.
- Jacobs, Steffen (Hrsg.): *Die komischen Deutschen. Gewitzte Gedichte aus 400 Jahren*. 3. Auflage. Frankfurt a. M., 2004.
- Link, Heiner: *Eine Laus im Uhrgehäuse*. Vorwort (2001). <http://www.heinerlink.de/lausvor.htm> [24.05.2008].
- Mittelstraß, Jürgen: »Die Stunde der Interdisziplinarität?«. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderungen – Ideologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987, 152–158.
- Morgenstern, Christian: *Gesammelte Werke in einem Band*. Hrsg. von Margareta Morgenstern. München: Piper, 1965.
- Nünning, Ansgar: »Literatur, Mentalitäten und kulturelles Gedächtnis: Grundriß, Leitbegriffe und Perspektiven einer anglistischen Kulturwissenschaft«. In: Nünning, Ansgar: *Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden. Eine Einführung*. Trier: WTV, 1995, 4. Auflage 2004, 173–198.
- Ribeiro de Souza, Celeste H. M.: *Retratos do Brasil. Hétéro-imagens literárias alemãs*. São Paulo: Arte & Cultura, 1996. http://www.scribd.com/word/full/529759?access_key=key-rqfv27fhahfcugn44ah
- Staiger, Emil: *Grundbegriffe der Poetik*. Zürich: Atlantis, 1946.
- Thalmayr, Andreas: *Lyrik nervt. Erste Hilfe für gestresste Leser*. München; Wien: Hanser, 2004.
- Voßkamp, Wilhelm: »Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft«. In: Nünning, Ansgar; Nünning, Vera: *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 73–85.
- Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003.

Christoph Schamm

Dr. phil. (Romanistik); Studium der italienischen und portugiesischen Philologie sowie des Faches Neuere Deutsche Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Tätigkeit als Dozent für italienische Literaturgeschichte in München, DAAD-Promotionsstipendiat an der Università degli Studi in Padua,

Italien. Dissertation über Selbstreferenzialität in der modernen italienischen Lyrik. Seit 2006 DAAD-Lektor an der Universidade Federal do Rio Grande do Sul in Porto Alegre, Brasilien. Forschungs- und Arbeitsgebiete: Interkulturelle Kommunikation, Lateinamerika-Studien, Lyriktheorien, Literaturdidaktik im DaF-Unterricht.

INHALTSVERZEICHNIS

der Nummern 1–6 35. Jahrgang (2008)

Artikel

- Ballweg, Sandra; Stork, Antje: DaF-Lehrende und das Europäische Sprachenportfolio 4, 390–400
- Loescher, Jens: Kulturelles Lernen, Kognition und Interaktion. Ein Modell 6, 539–552
- Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008 4, 373–389
- Schöningh, Ingo: Anmerkungen zur Frequenz und Funktion des Verzögerungssignals <äh> beim DaF-Erwerb vietnamesischer Lernerinnen und Lerner 1, 3–14
- Wnendt, Werner: Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die deutsche Sprache 5, 445–452

DaF im Ausland

- Bouchara, Abdelaziz: Welche Germanistik ist nötig in Marokko im Zeitalter der Globalisierung? 5, 467–480
- Lay, Tristan: Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierender, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen 1, 15–31
- Tobiasz, Lesław: Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken 5, 453–466
- Uslu, Zeki: Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision 4, 401–411

Didaktik DaF / Aus der Praxis

- Ahouli, Akila: Zum Stellenwert von volkstümlichen Erzähltexten in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Ein literaturdidaktischer Beitrag zum fremdsprachlichen Curriculum am Beispiel des frankophonen West- und Zentralafrika 4, 424–431
- Chen Shing-lung: Entwicklung eines neuen Forschungsmodells für das Passiv anhand deutsch-chinesischer und chinesisch-deutscher Gebrauchsanleitungen in der Informationstechnik 1, 43–60
- Diekmann, Wolf: Vom Text zum Test. Lernfortschrittskontrollen aus dem Netz 6, 553–565
- Fischer-Kania, Sabine: Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken *Delfin*, *em neu-Hauptkurs* und *Auf neuen Wegen* 5, 481–517
- Keith, Thomas: Mysteriöser Besuch. Zeitgenössische Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – ein Modell samt Erfahrungsbericht zu Reinhard Lettaus »Besuch« 4, 412–423
- Plötz, Jochen: Wörterlernen als Teil des Fremdsprachenlernens 1, 32–42

- Schamm, Christoph: Das Projekt *Fünflyrische Pantomimen*. Ein Bericht über den Versuch, lyrische Texte und szenisches Gestalten in den DaF-Unterricht für brasilianische Studierende zu integrieren 6, 574–593
- Zucchi, Stefan Matthias: Die Übersetzung zeitgenössischer Theaterautoren im Deutschstudium. Ein Projektbericht 6, 566–573

Zur Diskussion gestellt

- Ágel, Vilmos: Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell 1, 64–84
- Kaluzna, Manfred: »Der Laie ist dem Linguisten sein Feind«. Anmerkungen zur Auseinandersetzung um Bastian Sicks Sprachkolumnen 4, 432–442
- König, Werner: Welche Normen? Wessen Normen? 15 Sätze zu Info DaF 34, 5 (2007), 515–530 1, 61–63

Berichte

- Birk, Andrea: Wie kann man vom »Deutschen« leben? Fragen der interkulturellen Germanistik im Jahr der Geisteswissenschaften. Bilanz einer Tagung 1, 85–90
- Breckle, Margit: Der Intensiv-Fortbildungskurs »Wirtschaftsdeutsch für Hochschullehrkräfte in Litauen«. Ein Erfahrungsbericht 5, 518–528

Tagungsankündigungen

- Bremer Symposion 2009: Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen – Analysen, Erfahrungen, Konzepte. 6.–7. März an der Universität Bremen 5, 529
- IDT Jena–Weimar 2009: Deutsch bewegt. Sprache und Kultur: Deutsch als Fremdsprache weltweit. XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 3.–8. August 2009 5, 530–536

Bibliographie

- Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2007; zusammengestellt von Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck 1, 91–121
- »Für Sie gelesen«. Kommentare und Rezensionen zu 99 Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Lutz Köster unter Mitarbeit von Evelyn Müller-Küppers 2/3, 123–370

Auswahlbibliographie/Rezensionen/Eingegangene Literatur

- Ahrenholz, Bernd: Verweise mit Demonstrativa im gesprochenen Deutsch. Grammatik, Zweitspracherwerb und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: de Gruyter, 2006 (Conny Bast) 2/3, 132–133

- Ahrenholz, Bernd; Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Zweitsprachenerwerb und curriculare Dimension. Empirische Untersuchung zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Forum Sprachlehrforschung 6) (Ewa Andrzejewska) 2/3, 133–136
- Allkemper, Alo; Eke, Norbert Otto (Hrsg.): Das Gedächtnis der Literatur. Konstitutionsformen des Vergangenen in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Berlin: Erich Schmidt, 2006 (Zeitschrift für deutsche Philologie – Sonderheft 125) (Linda Maeding) 2/3, 136–138
- Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.): Literatur und Migration. München. edition text + kritik, 2006 (Sonderband 2006) (Eva Sommer) 2/3, 138–139
- Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.): Junge Lyrik. München: edition text + kritik, 2006 (Zeitschrift für Literatur 171) (Rosvitha Friesen Blume) 2/3, 139–143
- Assmann, Aleida: Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. Berlin: Erich Schmidt, 2006 (Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik 27) (Michael Aulbach) 2/3, 143–145
- Bak, Pawel: Die Metapher in der Übersetzung. Studien zum Transfer der Aphorismen von Stanislaw Jerzy Lec und der Gedichte von Wisława Szymborska. Frankfurt/M.: Lang, 2007 (Danziger Beiträge zur Germanistik 20) (Małgorzata Sieradzka) 2/3, 145–150
- Barsch, Achim: Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Schöningh, 2006 (UTB 2808) (Manfred Kaluza) 2/3, 150–154
- Birzniece, Irita: Qualitätssicherung für die DaF-Vermittlung. Möglichkeiten, Grenzen und Erfahrungen. München: Meidenbauer, 2006 (Sprach-Vermittlungen 1) (Joachim Schlabach) 2/3, 154–157
- Bönsch, Manfred: Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 2005 (Sebastian Chudak) 2/3, 157–159
- Bönzli, Werner: Grammatikalische Liebeslieder. Methodische Vorschläge und Kopiervorlagen. Audi-CD. Ismaning: Hueber, 2007 (Lutz Köster) 2/3, 159–160
- Bredel, Ursula; Günther, Hartmut (Hrsg.): Orthographietheorie und Rechtsschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer, 2006 (Linguistische Arbeiten 509) (Fritz Neubauer) 2/3, 160–163
- Breuer, Ulrich; Sandberg, Beatrice (Hrsg.): Grenzen der Identität und der Fiktionalität. Band 1: Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. München: Iudicium, 2006 (Thomas Bleicher) 2/3, 163–165
- Buscha, Anne; Linthout, Gisela: Geschäftskommunikation – Verhandlungssprache. München: Hueber, 2007 (Karl-Hubert Kiefer) 2/3, 165–168
- Buß, Angelika: Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht. Am Beispiel von Patrik Süskinds *Das Parfum*. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Beiträge zur Literatur und Mediendidaktik 12) (Eva Sommer) 2/3, 168–169
- Cichon, Peter (Hrsg.): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6. XI. 2005. Wien: Praesens, 2006 (Eva Sommer) 2/3, 169–170
- Colin, Nicole; Umlauf, Joachim; Lattard, Alain (Hrsg.): Germanistik – eine europäische Wissenschaft? Der Bologna-Prozess als Herausforderung. München: Iudicium, 2006 (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 170–172
- Der schönste erste Satz. Eine Auswahl der charmantesten und eindrucksvollsten Beiträge zum internationalen Wettbewerb »Der schönste erste Satz«. Ismaning: Hueber, 2008 (Anneliese Stein-Meintker) 2/3, 172–174
- Deutsch interaktiv. Der Internet-Deutschkurs der Deutschen Welle. Deutsche Welle, Bonn, 2007. <http://www.dw-world.de> (Jochen Dreier) 2/3, 174–176
- Dovalil, Vít: Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Duisburger Arbeiten zur Sprach und Kulturwissenschaft 63) (Markus J. Weininger) 2/3, 176–180

- Dudenredaktion (Hrsg.): Duden. Bildwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Mannheim: Dudenverlag, 2005 (Lutz Köster) 2/3, 180–181
- Eco, Umberto: Quasi dasselbe mit anderen Worten. Über das Übersetzen. München: Hanser, 2006 (Beate Herberich) 2/3, 181–183
- Elnashar, Randa: Fragmentarische Äußerungen im Deutschen und Arabischen. Funktional-pragmatische Analyse ausgewählter Dramen. Hamburg: Kovač, 2005 (Sandra Innerwinkler) 2/3, 183–184
- Engel, Manfred; Lamping, Dieter (Hrsg.): Franz Kafka und die Weltliteratur. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006 (Georg Jansen) 2/3, 184–188
- Fischer, Kerstin; Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Stauffenburg Linguistik 40) (Petra Szatmári) 2/3, 188–191
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht (UTB 2809). Paderborn: Schöningh, 2006 (Manfred Kaluza) 2/3, 191–194
- Flaate, Inghild: Die »als«-Prädikative im Deutschen. Eine syntaktisch semantische Analyse. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Studien zur deutschen Grammatik 71) (Reinhard von Bernus) 2/3, 194–196
- Földes, Csaba: Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven. Veszprém: Universitätsverlag/Wien: Praesens, 2007 (Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Supplement 7) (Hans Gehl) 2/3, 196–199
- Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne; Neuland, Eva (Hrsg.): Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München: Iudicium, 2006 (Corinna Peschel) 2/3, 199–202
- Franz, Norbert; Kirjuchina, Ljuba (Hrsg.): Sankt Petersburg – »der akkurate Deutsche«. Deutsche und Deutsches in der anderen russischen Hauptstadt. Beiträge zum Internationalen interdisziplinären Symposium in Potsdam, 23.–28. September 2003. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Kulturen und Literaturen europäischer Regionen. Kulturen unterwegs. Deutsche in St. Petersburg 1). (Karl Esselborn) 2/3, 202–205
- Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 36 (2007): Sehen(d) lernen. Hrsg. v. Anne Sass. Ismaning: Hueber 2007 (Lutz Köster) 2/3, 205–206
- Frey, Evelyn; Dittrich, Roland: Sequenzen. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen, 2006 (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 206–207
- Frick, Werner; Lampart, Fabian; Malinowski, Bernadette (Hrsg.): Literatur im Spiegel der Zeichen. Festschrift für Hans Vilmar Geppert. Tübingen: Narr; Francke; Attempto, 2006 (Thomas Bleicher) 2/3, 207–209
- Funk, Hermann; Barkowski, Hans (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen, 2004 (Deutsch als Fremdsprache: Mehrsprachigkeit – Unterricht – Theorie) (Joanna Targońska) 2/3, 209–212
- Gamerschlag, Thomas: Komposition und Argumentationsstruktur komplexer Verben. Eine lexikalische Analyse von Verb-Verb-Komposita und Serialverbkonstruktionen. Berlin: Akademie Verlag, 2005 (studia grammatica 61) (Heiko Narrog) 2/3, 212–213
- Geraerts, Dirk: Cognitive Linguistics: Basic Readings. Berlin: de Gruyter, 2005 (Cognitive Linguistics Research 34) (Heiko Narrog) 2/3, 214–215
- Gerbes, Johannes; van der Werff, Frauke: Fit fürs Goethe-Zertifikat A1. – Gerbes, Johannes; van der Werff, Frauke: Fit fürs Goethe-Zertifikat A2. – Frey, Evelyn: Fit fürs Goethe-Zertifikat B2. – Frey, Evelyn: Fit fürs Goethe-Zertifikat C1. Ismaning: Hueber, 2007 (Joanna Targońska) 2/3, 215–218

- German Studies in India. Aktuelle Beiträge aus der indischen Germanistik/
Germanistik in Indien. Redaktion Dorothea Jecht; Shaswati Mazumdar.
München: Iudicium, 2006 (Karl Esselborn) 2/3, 218–221
- Girnth, Heiko; Spieß, Constanze (Hrsg.): Strategien politischer Kommunikation.
Pragmatische Analysen. Berlin: Erich Schmidt, 2006 (Philologische Studien
und Quellen 200) (Sandra Innerwinkler) 2/3, 221–223
- Gohl, Christine: Begründen im Gespräch. Eine Untersuchung sprachlicher
Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch.
Tübingen: Niemeyer, 2006 (Germanistische Linguistik 267) (Heiko Narrog) 2/3, 223–224
- Hägi, Sara: Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.
Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwis-
senschaft 64) (Sandra Innerwinkler) 2/3, 224–226
- Hartmann, Erich: In Bildern denken – Texte verstehen. Lesekompetenz strate-
gisch stärken. München: Reinhardt, 2006 (Karl-Hubert Kiefer) 2/3, 226–229
- Hausendorf, Heiko: Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am
Beispiel der deutschen Wiedervereinigung Tübingen: Niemeyer, 2000 (Ger-
manistische Linguistik 215) (Sabine Ylönen) 2/3, 229–232
- Heine, Antje; Hennig, Mathilde; Tschirner, Erwin: Deutsch als Fremdsprache.
Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum
65. Geburtstag. München: Iudicium, 2005 (Sandra Ballweg) 2/3, 232–235
- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache/Intercultural German Studies 32 (2005).
Thematischer Teil: Die Stimme. Konkretisationen ihrer Fremdheit. Hrsg. v.
Andrea Bogner. München: Iudicium, 2006 (Magdalena Pieklarz) 2/3, 235–238
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): Rituale des Verstehens –
Verstehen der Rituale. Beiträge des 4. Internationalen Kolloquiums der
Japanischen Gesellschaft für Germanistik an der Doshisha-Universität, Kyoto
9.–10. Oktober 2005. München: Iudicium, 2006 (Conny Bast) 2/3, 238–240
- Jonas, Caroline: Das sprachliche Verhalten von Moderatoren in Talk- und
Quizshows. Eine diskursanalytische Untersuchung zu Frageverhalten und
Wortwahl. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Europäische Hochschulschriften 1.
Deutsche Sprache und Literatur 1938) (Manuela von Papen) 2/3, 240–242
- Jung, Udo O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für den Fremdsprachenleh-
rer. 4., vollst. neu bearb. Auflage. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Bayreuther
Beiträge zur Glottodidaktik 2) (Viktoria Ilse) 2/3, 243
- Katsaounis, Nikolaos: »Funkelnde Wörter«. Zum Entwurf eines Multimodalen
Wortbedeutungsnetzes als gedächtnisstützende und kognitive Lernstrategie
im kommunikativen und medial gestützten Unterricht Deutsch als Fremd-
sprache. München: Iudicium, 2006 (Rossella Pugliese) 2/3, 244–246
- KIKUS – Garlin, Edgardis; Merkle, Stefan: KIKUS Bildkarten; KIKUS Arbeits-
blätter. Aguilers, Augusto; Garlin, Edgardis: KIKUS Audio-CD »Guten Mor-
gen«. Merkle, Stefan; Garlin, Edgardis: KIKUS Liederheft »Guten Morgen«. Garlin, Edgardis: KIKUS Informations-DVD. Ismaning: Hueber, 2007 (Ewa
Andrzejewska) 2/3, 246–248
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und
Lernen. Paderborn: Schöningh, 2007 (UTB 2891) (Regina Graßmann) 2/3, 248–251
- Kresic, Marijana: Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-
medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicium, 2006
(Stephan Kornmesser) 2/3, 251–254
(Rossella Pugliese) 2/3, 254–256
- Kristiansen, Gitte; Achard, Mihel; Dirven, René; Ruiz de Mendoza Ibáñez,
Francisco J. (Hrsg.): Cognitive Linguistics: Current Applications and Future
Perspectives. Berlin: de Gruyter, 2006 (Applications of Cognitive Linguistics 1)
(Salifou Traoré) 2/3, 256–259

- Kropp, Waldemar; Huber, Alfred: Studienarbeiten interaktiv. Erfolgreich wissenschaftlich denken, schreiben, präsentieren. CD-ROM. Berlin: Schmidt, 2006 (Antje Stork) 2/3, 259–261
- Kühn, Günter; Mielke, Tomas M. (Hrsg.): Deutsch für Ausländer in der Arbeits- und Berufswelt. Eine Bibliographie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien – Print- und digitale Materialien – mit Kommentierungen. Bielefeld: Bertelsmann, 2006 (Lesław Tobiasz) 2/3, 261–263
- Kühn, Peter: Interkulturelle Semantik. Nordhausen: Bautz, 2006 (Interkulturelle Bibliothek 38) (László Kovács) 2/3, 263–265
- Kursiša, Anta; Neuner, Gerhard: Deutsch ist *easy!* Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen »Deutsch nach Englisch« für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber, 2006 (Seongho Son) 2/3, 265–267
- Lemke, Sigrun (Hrsg.): Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Conny Bast) 2/3, 267–269
- Lemnitzer, Lothar; Zinsmeister, Heike: Korpuslinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2006 (narr studienbücher) (Maria Balaskó) 2/3, 269–270
- Lecher, Marie-Christin; Middeke, Annegret (Hrsg.): Wider Raster und Schranken. Deutschland – Bulgarien – Österreich in der gegenseitigen Wahrnehmung. Wissenschaftliche Beiträge, Essays, Unterrichtsprojekte. Göttingen: Universitätsverlag, 2006 (Nikolina Burneva) 2/3, 271–275
- Majorosi, Anna: Überlegungen zu der aktuellen Problematik der Lehrerfort- und -weiterbildung. Anhand des Beispiels der Fortbildung von FremdsprachenlehrerInnen und der Weiterbildung zu MultiplikatorInnen im Fremdsprachenbereich in Ungarn nach der Wende. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Europäische Hochschulschriften 11, Pädagogik 939) (Ellen Tichy) 2/3, 275–277
- Meyen, Michael; Löblich, Maria: Klassiker der Kommunikationswissenschaft. Fach- und Theoriegeschichte in Deutschland. Konstanz: UVK, 2006 (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 277–279
- Meyer, Markus: Grammatische Praxis. Probleme der grammatischen Theoriebildung und der Grammatikschreibung. Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Salifou Traoré) 2/3, 279–281
- Minkinen, Eila: Telefongespräche in der finnisch-deutschen Unternehmenskommunikation. Bestandsaufnahmen und Gesprächsanalysen. Tampere: University Press, 2006 (Acta Universitatis Tamperensis 1192) (Andrea Fietz) 2/3, 281–285
- Mitterbauer, Helga; Tragatschnig, Ulrich (Hrsg.): Moderne. Kulturwissenschaftliches Jahrbuch 2 (2006). Themenschwerpunkt: Iconic Turn? Innsbruck: Studienverlag, 2007 (Mónika Csereznyák) 2/3, 285–287
- Moghaddam, Roya: Welche Bedeutung hat das Geschlecht in Gesprächsinteraktionen? Eine emirische Studie zum universitären Sprachgebrauchsverhalten im Iran – kontrastiv zu ausgewählten Untersuchungen des deutschsprachigen Raumes. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Erika Keyes) 2/3, 287–290
- Moulin, Claudine; Nübling, Damaris (Hrsg.): Perspektiven einer linguistischen Luxemburgistik. Studien zu Diachronie und Synchronie. Heidelberg: Winter, 2006 (Germanistische Bibliothek 25) (Thomas Johnen) 2/3, 291–295
- Müller-Funk, Wolfgang: Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften. Tübingen: Narr, 2006 (UTB 2828) (Linda Maeding) 2/3, 295–297
- Müller-Schneck, Elke: Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 3) (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 297–298
- Mulo Farenkia, Bernard: Beziehungskommunikation mit Komplimenten. Ethnographische und gesprächsanalytische Untersuchungen im deutschen und kamerunischen Sprach- und Kulturraum. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 8) (Thomas Johnen) 2/3, 299–301

- Nowak, Jürgen: Leitkultur und Parallelgesellschaft. Argumente wider einen deutschen Mythos. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 2006 (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 301–303
- Nübling, Damaris; Dammal, Antje; Duke, Janet; Szcapaniak, Renata: Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. Tübingen: Narr, 2006 (narr studienbücher) (Gertrud Reershemius) 2/3, 303–304
- Patzke, Susanne Eva: Bedeutung von Appellativa der Nationszugehörigkeit am Beispiel »Deutscher« und »Ausländer«. Eine empirisch-semantische Untersuchung. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Danziger Beiträge zur Germanistik 19) (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 304–306
- Penke, Martina: Flexion im mentalen Lexikon. Tübingen: Niemeyer, 2006 (Linguistische Arbeiten 503) (Klaus Geyer) 2/3, 306–309
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Weers, Dörte: *em neu* Brückenkurs. Kursbuch. Orth-Chambach, Jutta; Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne: *em neu* Brückenkurs. Arbeitsbuch. 2 Audio-CD's. 2 Kassetten. Perlmann-Balme, Michaela; Baier, Gabi; Thoma, Barbara: *em neu* Brückenkurs Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber, 2007 (Joanna Targońska) 2/3, 309–312
- Pieczysłska-Sulik, Anna: Idioktale Figurencharakteristik als Übersetzungsproblem. Am Beispiel der *Unkenrufe* von Günter Grass. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Danziger Beiträge zur Germanistik 17) (Paweł Bąk) 2/3, 312–317
- Plieger, Petra: Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit. Berlin: LIT, 2006 (Kommunikation und Kulturen/Cultures and Communication 3) (Leżław Tobiasz) 2/3, 317–319
- Rathert, Monika: Sprache und Recht. Heidelberg: Winter, 2006 (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 3) (Karl-Hubert Kiefer) 2/3, 319–321
- Rocco, Goranka: DSH-Prüfungstraining. Textproduktion, Hörverstehen. Lösungen. Meckenheim: Liebaug-Dartmann, 2007 (Hanne Hauenstein) 2/3, 321–322
- Römer, Christine: Morphologie der deutschen Sprache. Tübingen: Francke, 2006 (UTB 2811) (Petra Szatmári) 2/3, 322–326
- Rösler, Dietmar: E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 2007 (Stauffenburg Einführungen 18) (Karl-Walter Florin) 2/3, 326–329
- Rusch, Paul; Schmitz, Helen: Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1. Berlin: Langenscheidt, 2007 (Seongho Son) 2/3, 329–330
- Scherfer, Peter; Wolff, Dieter (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Salifou Traoré) 2/3, 330–332
- Schmale, Wolfgang (Hrsg.): Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftlich Schreiben lernen. 2. Auflage. Wien: Böhlau, 2006 (UTB 2854) (Simone Schiedermaier) 2/3, 332–335
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen, 2007 (Uwe Koreik; Lutz Köster) 2/3, 335–337
- Schössler, Franziska: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Francke, 2006 (UTB 2765) (Simone Schiedermaier) 2/3, 337–340
- Schreiber, Michael: Grundlagen der Übersetzungswissenschaft. Französisch, Italienisch, Spanisch. Tübingen: Niemeyer, 2006 (Romanische Arbeitshefte 49) (Bernd Stefanink; Ioana Bălăcescu) 2/3, 340–341
- Schreiner, Patrick: Staat und Sprache in Europa. Nationalstaatliche Einsprachigkeit und die Mehrsprachenpolitik der Europäischen Union. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 341–343
- Schwitalla, Johannes: Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearb. Auflage. Berlin: Schmidt, 2006 (Grundlagen der Germanistik 33) (Martina Nied Curcio) 2/3, 343–345

- Shrouf, Naser A.: Sprachwandel als Ausdruck politischen Wandels. Am Beispiel des Wortschatzes der Bundestagsdebatten 1949–1998. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Angewandte Sprachwissenschaft 18) (Manuela von Papien) 2/3, 345–347
- Sprachen lernen. Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene. Lernpaket. Hrsg. v. Volkshochschulverband Thüringen. Mappe mit Portfolio, Leitfaden, Sprachenpass. Ismaning: Hueber, 2006 (Sandra Ballweg) 2/3, 347–350
- Steinhauer, Brigitte: Transfer im Fremdspracherwerb. Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens. Frankfurt/M.: Lang, 2006 (Europäische Hochschulschriften 21, Linguistik 294) (Viktoria Ilse) 2/3, 350–352
- Sternefeld, Wolfgang: Syntax. Eine morphologisch motivierte generative Beschreibung des Deutschen. Band 1: 2., überarb. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 2007 (Stauffenburg Linguistik 31.1). Band 2: Tübingen: Stauffenburg, 2006 (Stauffenburg Linguistik 31.2) (Elżbieta Sierosławska) 2/3, 352–353
- Tütken, Gisela; Singer, Gesa (Hrsg.): Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs III. Aufgaben zur sachorientierten, freien und universitätsbezogenen Textproduktion. Regensburg: FaDaF, 2006 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 75) (Imke Mohr) 2/3, 353–359
- Wagner, Roland W.; Brunner, Andrea; Voigt-Zimmermann, Susanne (Hrsg.): hören – lesen – sprechen München: Reinhardt, 2006 (Sprache & Sprechen 43) (Sylvia Adamczak-Krysztofowicz) 2/3, 359–363
- Wang, Yingpin: Mündliche kommunikative Fähigkeiten chinesischer Deutschlerner. München: Iudicium, 2007 (Andrea Fietz) 2/3, 363–366
- Wicke, Rainer E.: Herz oder Pistole. Kommunikatives für den DaF-Unterricht. Ismaning: Hueber, 2007 (Seongho Son) 2/3, 366–368
- Zifonun, Gisela: Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Pronomen. Teil III: Possessivpronomen. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2005 (amades 3/05) (Üwe Durst) 2/3, 368–370

Stichwortregister

- »Auf neuen Wegen« (Schreibförderung) 5, 481–517
- auswärtige Kulturpolitik und deutsche Sprache 5, 445–452
- Auswahlbibliographie 2007 1, 91–121
- Bastian Sick und die Grammatik 1, 64–84
- Bastian Sicks Sprachkolumnen 4, 432–442
- Bildungs- und Kulturpolitik und deutsche Sprache 5, 445–452
- brasilianische Studierende (Lyrik und Pantomime) 6, 574–593
- Bremer Symposium 2009 (Tagungsankündigung) 5, 529
- Curriculumrevision in der Türkei (Deutschlehrerausbildung) 4, 401–411
- DaF-Erwerb vietnamesischer DaF-LernerInnen 1, 3–14
- DaF im frankophonen West- und Zentralafrika 4, 424–431
- DaF-Lehrende und Europäisches Sprachenportfolio 4, 390–400
- DaF und digitale Medien, Bilanz 2008 4, 373–389
- DaF und zeitgenössische Literatur 4, 412–423
- »Delfin« (Schreibförderung) 5, 481–517
- »Deutsch bewegt«, IDT 2009 5, 530–536
- deutsche Sprache und auswärtige Kulturpolitik 5, 445–452
- Deutschlehrerausbildung in der Türkei 4, 401–411
- Deutsch lernende Anglistikstudenten (sprachliche Erfahrungen) 5, 453–466
- Deutschstudium und Übersetzen (Theaterautoren) 6, 566–573
- digitale Medien und DaF, Bilanz 2008 4, 373–389
- »em neu-Hauptkurs« (Schreibförderung) 5, 481–517
- Erzähltexte (volkstümliche) im DaF-Unterricht 4, 424–431
- Europäisches Sprachenportfolio und DaF-Lehrende 4, 390–400

- Fremdsprachenerwerb und Motivation 1, 15–31
- Fremdsprachenlernen und Wörterlernen 1, 32–42
- »Für Sie gelesen« 2/3, 123–370
- Gebrauchsanleitungen deutsch-chinesisch/ chinesisch-deutsch 1, 43–60
- Germanistik in Marokko 5, 467–480
- Grammatik bei Bastian Sick 1, 64–84
- Hochschullehrkräfte und Wirtschaftsdeutsch in Litauen 5, 518–528
- IDT 2009 (Tagungsankündigung) 5, 530–536
- Interaktion und Kognition (kulturelles Lernen) 6, 539–552
- interkulturelle Germanistik (Tagungsbericht) 1, 85–90
- Kognition und Interaktion (kulturelles Lernen) 6, 539–552
- Kultur- und Bildungspolitik und deutsche Sprache 5, 445–452
- Kulturelles Lernen (ein Modell) 6, 539–552
- Laien und Linguistik 4, 432–442
- Lernfortschrittskontrollen aus dem Netz 6, 553–565
- Lettaus »Besuch« im DaF-Unterricht 4, 412–423
- Linguistik und Laien 4, 432–442
- Litauen (Wirtschaftsdeutsch für Hochschullehrkräfte) 5, 518–528
- Literatur (zeitgenössische) und DaF 4, 412–423
- Literaturdidaktik (volkstümliche Erzähltexte) 4, 424–431
- Lyrische Texte und szenisches Gestalten (Brasilien) 6, 574–593
- Marokko (Germanistik in) 5, 467–480
- Motivation beim Fremdsprachenerwerb 1, 15–31
- Neuerscheinungen DaF 2007 1, 91–121
- Norm und Sprache 1, 61–63
- Pantomimen im DaF-Unterricht (Lyrik) 6, 574–593
- Passiv anhand deutsch-chinesischer und chinesisch-deutscher Gebrauchsanleitungen 1, 43–60
- Schreibfertigkeitförderung in DaF-Lehrwerken 5, 481–517
- Sprachbewusstheit und Tertiärsprache 5, 453–466
- Sprache und Norm 1, 61–63
- Sprachenportfolio und DaF-Lehrende 4, 390–400
- Sprachkolumnen von Bastian Sick 4, 432–442
- sprachliche Erfahrungen Deutsch lernender Anglistikstudenten 5, 453–466
- szenisches Gestalten (Lyrik und Pantomime) 6, 574–593
- taiwanische Studierende (Motivation DaF zu lernen) 1, 15–31
- Tertiärsprache und Sprachbewusstheit 5, 453–466
- Tests (Lernfortschrittskontrollen zu Texten) 6, 553–565
- Text und Test (Lernfortschrittskontrollen) 6, 553–565
- Theaterautoren (Übersetzung) 6, 566–573
- Türkei (Deutschlehrausbildung) 4, 401–411
- Übersetzung zeitgenössischer Theaterautoren 6, 566–573
- Verzögerungssignal <äh> (Frequenz und Funktion) 1, 3–14
- vietnamesische DaF-LernerInnen 1, 3–14
- volkstümliche Erzähltexte im DaF-Unterricht 4, 424–431
- welche Norm für die Sprache? 1, 61–63
- Westafrika (DaF im frankophonen) 4, 424–431
- Wirtschaftsdeutsch für Hochschullehrkräfte in Litauen 5, 518–528
- Wörterlernen beim Fremdsprachenlernen 1, 43–42
- zeitgenössische Literatur im DaF-Unterricht 4, 412–423
- Zentralafrika (DaF im frankophonen) 4, 424–431
- Zwischenbilanz 2008, DaF und digitale Medien 4, 373–389

Autorenverzeichnis

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia 2/3, 359–363
- Ágel, Vilmos 1, 64–84
- Ahouli, Akila 4, 424–431
- Andrzejewska, Ewa 2/3, 133–136; 2/3, 246–248
- Aulbach, Michael 2/3, 143–145
- Bąk, Paweł 2/3, 312–317

- Bălăcescu, Ioana 2/3, 340–341
 Ballweg, Sandra 2/3, 232–234; 2/3, 347–350;
 4, 390–400
 Bast, Conny 2/3, 132–133; 2/3, 238–240; 2/
 3, 267–269
 Bernus, Reinhard von 2/3, 194–196
 Birk, Andrea 1, 85–90
 Blaskó, Maria 2/3, 269–270
 Bleicher, Thomas 2/3, 163–165; 2/3, 207–209
 Braune-Steininger, Wolfgang 2/3, 170–172;
 2/3, 277–279
 Bouchara, Abdelaziz 5, 467–480
 Breckle, Margit 5, 518–528
 Burneva, Nikolina 2/3, 271–275
 Chen, Shing-lung 1, 43–60
 Chudak, Sebastian 2/3, 157–159
 Cseresznyák, Mónika 2/3, 285–287
 Diekmann, Wolf 6, 553–565
 Dreier, Jochen 2/3, 174–176
 Durst, Uwe 2/3, 368–370
 Eggers, Dietrich 1, 91–121
 Esselborn, Karl 2/3, 202–205; 2/3, 218–221
 Fischer-Kania, Sabine 5, 481–517
 Florin, Karl-Walter 2/3, 326–329
 Fietz, Andrea 2/3, 281–285; 2/, 363–366
 Friesen Blume, Rosvitha 2/3, 139–143
 Gehl, Hans 2/3, 194–199
 Geyer, Klaus 2/3, 306–309
 Graßmann, Regina 2/3, 248–251
 Hauenstein, Hanne 2/3, 321–322
 Herberich, Beate 2/3, 181–183
 Ilse, Viktoria 2/3, 243; 2/3, 350–352
 Innerwinkler, Sandra 2/3, 183–184; 2/3, 221–
 223; 2/3, 224–226
 Jansen, Georg 2/3, 184–188
 Johnen, Thomas 2/3, 291–295; 2/3, 299–301
 Kaluza, Manfred 2/3, 150–154; 2/3, 191–194;
 4, 432–442;
 Kegyés, Erika 2/3, 287–290
 Keith, Thomas 4, 412–423
 Kiefer, Karl-Hubert 2/3, 165–168; 2/3, 226–
 229; 2/3, 319–321
 König, Werner 1, 61–63
 Köster, Lutz 2/3, 123–370; 2/3, 159–160; 2/
 3, 180–181; 2/3, 205–206; 2/3, 335–337
 Koreik, Uwe 2/3, 335–337
 Kommesser, Stephan 2/3, 251–254
 Kovács, László 2/3, 263–265
 Lay, Tristan 1, 15–31
 Loescher, Jens 6, 539–552
 Luchtenberg, Sigrid 2/3, 301–303; 2/3, 304–
 306
 Maeding, Linda 2/3, 136–138; 2/3, 295–297
 Mohr, Imke 2/3, 353–359
 Müller-Küppers, Evelyn 2/3, 123–370
 Narrog, Heiko 2/3, 212–213; 2/3, 214–215;
 2/3, 223–224
 Neubauer, Fritz 2/3, 160–163
 Nied Curcio, Martina 2/3, 343–345
 Papen, Manuela von 2/3, 240–242; 2/3, 345–
 347
 Peschel, Corinna 2/3, 199–202
 Pieklarz, Magdalena 2/3, 235–238
 Plötz, Jochen 1, 32–42
 Pugliese, Rossella 2/3, 244–246; 2/3, 254–256
 Reershemius, Gertrud 2/3, 303–304
 Rösler, Dietmar 4, 373–389
 Schamm, Christoph 6, 574–593
 Schiedermaier, Simone 2/3, 332–335; 2/3,
 337–340
 Schlabach, Joachim 2/3, 154–157
 Schöningh, Ingo 1, 3–14
 Schwarck, Dorothee 1, 91–121
 Sierosławska, Elżbieta 2/3, 352–353
 Sieradzka, Małgorzata 2/3, 145–150
 Sommer, Eva 2/3, 138–139; 2/3, 168–169; 2/
 3, 169–170
 Son, Seongho 2/3, 265–267; 2/3, 329–330;
 2/3, 366.368
 Spaniel-Weise, Dorothea 2/3, 206–207; 2/3,
 297–298; 2/3, 341–343
 Stefanink, Bernd 2/3, 340–341
 Stein-Meintker, Anneliese 2/3, 172–174
 Stork, Antje 2/3, 259–261; 4, 390–400
 Sztalmári, Petra 2/3, 188–191; 2/3, 322–326
 Targońska, Joanna 2/3, 209–212; 2/3, 215–
 218; 2/3, 309–312
 Tichy, Ellen 2/3, 275–277
 Tobiasz, Lesław 2/3 261–263; 2/3, 317–319; 5,
 453–466
 Traoré, Salifou 2/3, 256–259; 2/3, 279–281;
 2/3, 330–332
 Uslu, Zeki 4, 401–411
 Weininger, Markus J. 2/3, 176–180
 Wnendt, Werner 5, 445–452
 Ylönen, Sabine 2/3, 229–232
 Zucchi, Stefan Matthias 6, 566–573

(Zusammengestellt von Armin Wolff, Regensburg)