



ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE
PHILOGICA 3/2022

ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE

Philologica

3/2022

VĚRA HEJHALOVÁ und MARTIN ŠEMELÍK (Hrsg.)

KARLS-UNIVERSITÄT
KAROLINUM VERLAG
2022

Herausgegeben von:

Mgr. Věra Hejhalová, Ph.D. (Karls-Universität)

Mgr. Martin Šemelík, Ph.D. (Karls-Universität)

GutachterInnen:

PhDr. Eva Berglová

Dr. phil. habil. Bernhard Chappuzeau

Prof. PhDr. Libuše Spáčilová, Dr.

Mag. phil. Katrin Stefan

Die Herausgeberrätigkeit von Věra Hejhalová und Martin Šemelík wurde unterstützt vom Projekt der Karls-Universität Cooperatio – Linguistik, bzw. Cooperatio – Didaktik.

<http://karolinum.cz/journals/philologica>

© Charles University, 2022

ISSN 0567-8269 (Print)

ISSN 2464-6830 (Online)

INHALT

Vorwort	7
Lars Behnke: Korpuslinguistische Betrachtungen zum grammatischen Wandel in DaF-Lehrwerken. Zwischen Authentizität und Lernbarkeit	11
<i>Corpus Linguistic Reflections on Grammatical Change in Textbooks of German as a Foreign Language. Between Authenticity and Learnability</i>	11
<i>Gramatická změna v učebnicích němčiny jako cizího jazyka z pohledu korpusové lingvistiky. Mezi autenticitou a naučitelností</i>	11
Boris Blahak: Bairisch verstehen – auf Hochdeutsch reagieren. Strategien zum Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz für (tschechische) DaF-Lerner	41
<i>Understanding Bavarian – Reacting in Standard German. Strategies for Developing Receptive Variety Competence for (Czech) Learners of German as a Foreign Language</i>	41
<i>Rozumět bavorštině – reagovat ve spisovné němčině. Strategie pro budování receptivní kompetence v oblasti jazykových variet u (českých) studentů němčiny jako cizího jazyka</i>	41
Lukáš Felbr: Bildgrammatik. Gebrauch der Visualisierungen in den Lerner-Grammatiken der deutschen Sprache	67
<i>Pictorial Grammar. Use of Visualisations in Grammar Books for Learners of the German Language</i>	67
<i>Obrázková gramatika. Využití vizuálních prvků v gramatikách pro studenty němčiny jako cizího jazyka</i>	67
Václav Kříž – Martin Šemelík: Eine neue Text- und Aufgabensammlung zur deutschen Sprachgeschichte in statu nascendi. Eine Projektskizze	93
<i>A New Collection of Texts and Exercises on the History of German Language in statu nascendi. A Project Outline</i>	93
<i>Nová sbírka textů a úloh z historie německého jazyka in statu nascendi. Skica projektu</i>	93
Tomáš Mach: Literatur im DaF-Unterricht: einige kritische Anmerkungen	119
<i>Literature in Teaching German as a Foreign Language: Some Critical Notes</i>	119
<i>Literatura ve výuce němčiny jako cizího jazyka: několik kritických poznámek</i>	119

Stephan Schicker – Jürgen Ehrenmüller: Sourcing-Prozesse und die Schneckenstreichler_innen von Idaho City. Ein didaktisches Setting zum Training von Kompetenzen im Umgang mit Fake News	135
<i>Sourcing Processes and the Snail Stokers from Idaho City. A Didactic Setting for Training Competences in Dealing with Fake News</i>	135
<i>Tzv. sourcing procesy a „hladiči“ šneků z Idaho City. Soubor didaktických postupů pro nácvik kompetencí v zacházení s fake news</i>	135
Marie Vachková: Ein Erfahrungsbericht zur Wortbildung im Studium für Deutsch als Fremdsprache an der Karls-Universität Prag	163
<i>Word Formation in German as Foreign Language at University Level: A Field Report</i>	163
<i>Slovotvorba v germanistické výuce němčiny jako cizího jazyka: terénní zpráva</i>	163
Lenka Vodrážková: „Ětelih fúncho dero uuârhéite. lóskêt târínne. dér fône dero ánablâsentûn lêro erchícchet uuírt“. Zur Diachronie in Lehrplänen der Prager deutschen und tschechischen Germanistik nach der Teilung der Prager Universität 1882	175
<i>„Ětelih fúncho dero uuârhéite. lóskêt târínne. dér fône dero ánablâsentûn lêro erchícchet uuírt“. On Diachrony in Study Programs of German Studies after the Division of the Prague University in 1882</i>	175
<i>„Ětelih fúncho dero uuârhéite. lóskêt târínne. dér fône dero ánablâsentûn lêro erchícchet uuírt“. K diachronii v učebních osnovách pražské německé a české germanistiky po rozdělení pražské univerzity v roce 1882</i>	175

VORWORT

Mit dem vorliegenden Band der *Germanistica Pragensia* wird die Tradition der in dieser Reihe bis dato erschienenen Themenhefte fortgesetzt. Im Mittelpunkt des Interesses stehen diesmal ausgewählte didaktische Fragestellungen, wobei die Wahl des Themas auf mehrere Tatsachen zurückzuführen ist:

- (a) Wir leben in einer postmodernen Wissensgesellschaft. Diese ist darum bemüht, dass möglichst viele Mitglieder der Gesellschaft über Kompetenzen im kritischen Umgang mit Informationen verfügen, die sie in die Lage versetzen, sich ihr eigenes Urteil über bestehende Tatsachen zu bilden. Dass die Bildung, und somit auch die Didaktik, in diesem Zusammenhang von besonderem Belang sind, liegt auf der Hand.
- (b) Im Rahmen der Reihe *Germanistica Pragensia* ist bereits eine Mehrzahl von didaktischen bzw. didaktisch inspirierten Studien veröffentlicht worden; ein spezielles Themenheft zur Didaktik fehlte jedoch bisher, was überrascht, zumal didaktische Seminare in Lehrplänen der Prager Germanistik seit Jahrzehnten vorzufinden sind. Dass es gilt, diese Lücke zu schließen, ist auch im Hinblick auf die vorliegenden linguistischen und literaturwissenschaftlichen Themenhefte der *Germanistica Pragensia* der Zustimmung sicher.
- (c) An der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität ist vor kurzem ein Lehramtsstudium akkreditiert worden.

Bei (c) machen wir nun einen kurzen Exkurs: Das Lehramtsstudium hatte an der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität schon vor 2000 eine lange Tradition, nach der Jahrtausendwende wurde Berufsspezialisierung Lehramt jedoch nur als begleitendes Studium neben den philologischen Programmen realisiert. Im Jahre 2016 wurde die Idee, Lehramtsstudium an der Philosophischen Fakultät wieder ins Leben zu rufen, lebendig, sodass drei Jahre später die Lehramtsstudienprogramme für Bachelor- und MasterbewerberInnen genehmigt und gleich im selben Jahr die ersten Bewerber und Bewerberinnen zum Studium aufgenommen wurden. Heutzutage umfasst das Studienangebot acht Bachelorstudienprogramme mit Lehramtsausrichtung, die frei kombinierbar sind (Tschechisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Latein, Russisch, Geschichte). Im Masterstudium stehen im Angebot zusätzlich noch Tschechisch als Zweitsprache und Philosophie. Möglich ist ebenfalls eine freie Kombination der Lehramtsstudienprogramme mit denjenigen der anderen Fakultäten der Karls-Universität. Zur Zeit läuft die Kooperation mit der Mathematisch-Physikalischen Fakultät (Lehramt Mathematik); in Verhandlung ist die Kooperation mit der Fakultät für Sport (Lehramt Sport) und mit

der Naturwissenschaftlichen Fakultät (Lehramt Biologie, Geographie und Chemie). Alle Studienprogramme werden in Präsenzform realisiert. Das Ziel der Lehramtsprogramme ist Ausbildung exzellenter und motivierter Absolventinnen und Absolventen, die dann im Schulwesensystem tätig werden sollen, wobei die gymnasiale Stufe fokussiert wird. Im akademischen Jahr 2022/2023 studieren in allen Jahrgängen sämtlicher Lehramtsprogramme ungefähr 170 Studierende, davon 17 Lehramt Deutsch als Fremdsprache. Das Studium hat eine starke theoretische Basis mit entsprechender schulpädagogisch-psychologischer Vorbereitung und ist durch verschiedene Praktika ergänzt bzw. mit zahlreichen didaktischen und praxisbezogenen Kursen umrahmt. Für die Lehramtsstudierenden werden auch fachübergreifende Kurse mit didaktischem Aspekt angeboten, die in Kooperation der Didaktiker und Didaktikerinnen aller beteiligten Institute vorbereitet werden. Genannt seien hier beispielsweise die Kurse *Aktivierende Methoden im Unterricht*, *ICT im Unterricht*, *Kultur – Identität – Gedächtnis* oder der aktuell geplante *Komeniologische Kurs*. Die fachübergreifenden Kurse sollen eine Plattform für Studierende mehrerer Fächer schaffen und sie zur Kooperation im Rahmen dieser Kommunität einladen. Zu den Spezifika des Lehramtsstudiums gehören auch berufsspezifische Portfolios, die Studierende schon während ihres Studiums erarbeiten und die in der Zukunft als Nachweis ihrer professionellen bzw. beruflichen Entwicklung dienen können. Erwähnt seien auch Bestrebungen nach der Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Konkrete Kooperationsprojekte sind erwartungsgemäß fachspezifisch; in Bezug auf Lehramt Deutsch als Fremdsprache verlaufen aktuell Verhandlungen über mögliche Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München und mit der Universität Regensburg. Für die Koordination der Lehramtsstudienprogramme, für die konzeptionelle Entwicklung der Fachdidaktiken und deren Verbindung mit der pädagogischen Praxis sorgt das neu gebildete Lehramtszentrum der Philosophischen Fakultät, das aus einzelnen didaktischen und pädagogisch-psychologischen Plattformen besteht und sämtliche Aspekte und Herausforderungen des Lehramtsstudiums abdeckt.

Es steht außer Zweifel, dass die Akkreditierung des Lehramtsstudiums der Didaktikforschung an der Philosophischen Fakultät neue Impulse gegeben hat, wobei einen Teil davon auch das vorliegende Themenheft widerspiegeln soll.

Wie der neue Band der *Germanistica Pragensia* thematisch in sich auch relativ abgeschlossen ist, er ist zugleich vielfältig in Bezug auf die jeweiligen Fragestellungen, indem Didaktik im Kontext der Korpuslinguistik, Dialektologie, Grammatik und Wortbildung, Diachronie und Literatur- sowie Medienwissenschaft thematisiert wird, und auch offen hinsichtlich der Zusammensetzung der Beitragenden, die international ist, indem der Band Beiträge der Forscherinnen und Forscher aus Dänemark, Deutschland, Österreich und Tschechien enthält. Das Ziel der Herausgeberin und des Herausgebers war es, auf die moderne didaktische Praxis und ihr zugrundeliegende sprachwissenschaftliche Forschung aufmerksam zu machen, zugleich aber auch historische und diachrone Perspektiven mit einzubeziehen.

Den Band eröffnet der Aufsatz von **Lars Behnke**, der den **grammatischen Wechsel in DaF-Lehrwerken** unter Lupe nimmt. In diesem Beitrag soll das in DaF-Lehrwerken verwendete Sprachmaterial als Korpus dienen, um herauszufinden, welche Auswege aus dem Dilemma, den Ansprüchen an Authentizität und Lernbarkeit genügen zu wollen, gefunden werden.

Es folgt der Beitrag von **Boris Blahak**. Aufbauend auf früheren Studien, welche die Thematisierung deutscher Dialekte im DaF-Unterricht inner- und außerhalb der DACH-Länder diskutieren, umreißt der Artikel ein didaktisches Konzept zum **Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz** tschechischer Deutschlernender gegenüber den im Freistaat Bayern gesprochenen diatopischen Varietäten des Deutschen.

Lukáš Felbr befasst sich mit **Visualisierungen in Lerner-Grammatiken** der deutschen Gegenwartssprache. Die Studie versteht sich einerseits als Versuch, eine Herangehensweise vorzuschlagen, mit der man die Anwendung der Visualisierungen bei Vermittlung der Grammatik aus linguistischer Sicht analysieren kann, andererseits auch als Impuls für eine wissenschaftlich begründete Unterrichts- und Lehrmaterialien-gestaltung.

Der Beitrag von **Václav Kríž und Martin Šemelík** ist der Rolle der deutschen Sprachgeschichte im Kontext der universitär verankerten Auslandsgermanistik gewidmet, wobei der Fokus auf didaktischen Aspekten liegt und die tschechische Germanistik im Vordergrund steht. Vor allem aber will der Beitrag das Projekt einer neuen **Text- und Aufgabensammlung zur deutschen Sprachgeschichte** vorstellen, die derzeit am Institut für germanische Studien der Karls-Universität entsteht.

Tomáš Mach behandelt in seinem Aufsatz das Thema **Literatur im DaF-Unterricht**. Der Beitrag stellt einen Versuch dar, die Argumente für Literatur im DaF-Unterricht auf den Prüfstand zu stellen, wobei auch für einen sorgfältigeren Umgang mit Quellenangaben in der didaktischen Fachliteratur plädiert wird.

In der Studie von **Stephan Schicker und Jürgen Ehrenmüller** wird auf **Training von Kompetenzen im Umgang mit Fake News** eingegangen. Adressiert wird eine zentrale Herausforderung, der Lernende in Schule und Hochschule im 21. Jahrhundert begegnen: Sie sind (vor allem im digitalen Kontext) mit Texten konfrontiert, deren Wahrheitsgehalt sie oft erst überprüfen müssen, um auf diese Weise falsche oder irreführende Nachrichten identifizieren zu können.

Marie Vachková thematisiert Beobachtungen, die bei der **Vermittlung der Grundlagen der deutschen Wortbildung** im Rahmen des Bachelor-Unterrichts am Prager Institut für Germanische Studien und während der Erstellung von Wortbildungsübungen angeregt wurden. Der Ausgangspunkt ist eine wissenschaftliche Beschreibung des Wortbildungssystems des Gegenwartsdeutschen: Als Grundlage der Übungen dienen die Wortbildungen, die auf einer Auswahl von produktiven Wortbildungsmodellen basieren. Ein besonderes Augenmerk gilt auch der kontrastiven Perspektive Deutsch-Tschechisch.

Lenka Vodrážková widmet sich der **Diachronie in Lehrplänen der Prager deutschen und tschechischen Germanistik** nach der Teilung der Prager Universität im Jahre 1882. Es wird u. a. gezeigt, dass sich der Inhalt der diachronen Lehrveranstaltungen nach 1900 änderte – bei deutschen Germanistinnen und Germanisten zugunsten der Vorgeschichte sowie der Mundartforschung und Namenkunde und bei tschechischen Germanistinnen und Germanisten zugunsten der deutsch-tschechischen Beziehungen vor allem auf dem Gebiet der Lexik.

Die Texte sind alphabetisch nach den Familiennamen der Verfasserinnen und Verfasser geordnet. Einheitlichkeit in Bezug auf Verwendung des generischen Maskulinums, des Gendersternchens u. dgl. wurde nicht angestrebt; die Texte folgen hierbei den Entscheidungen seitens der einzelnen Beitragenden.

Für das Gelingen des neuen Bandes der *Germanistica Pragensia* sind wir vielen zum Dank verpflichtet. An erster Stelle seien hier die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge genannt, welche der Einladung zur Teilnahme an diesem Themenheft gefolgt sind; ohne sie hätte der Band nicht entstehen können. Unser aufrichtiger Dank gehört auch allen Gutachterinnen und Gutachtern sowie dem Karolinum Verlag.

Věra Hejhalová
vera.hejhalova@ff.cuni.cz

Martin Šemelík
martin.semelik@ff.cuni.cz

doi: 10.14712/24646830.2023.1

**KORPUSLINGUISTISCHE BETRACHTUNGEN ZUM
GRAMMATISCHEN WANDEL IN DAF-LEHRWERKEN.
ZWISCHEN AUTHENTIZITÄT UND LERNBARKEIT**

LARS BEHNKE

ABSTRACT:**A corpus-linguistic view on grammatical change in German as a Foreign Language textbooks. Between authenticity and learnability**

The grammar of a language constantly changes. Synchronically this change is manifest in the emergence of alternate grammatical constructions. The side-by-side of old and new variants is part of a speaker's language competence. Thus, a greater awareness of variation, which would allow learners to contextualize different variants, at least receptively, is demanded for the teaching German as a foreign language. The present paper investigates how five different textbook series of German as a foreign language deal with five different language change phenomena: (1) explicitly in productive exercises and grammatical overviews, (2) (for three of the five textbooks) implicitly in their audio- and reading material, which was compiled into a corpus. The distribution of variants was compared with the distribution in authentic texts, available in corpora of written and spoken speech. It turns out that the productive exercises aimed at the acquisition of grammatical constructions are limited to constructions, which are typical for written language use, although some textbooks draw attention to grammatical variants. In audio-material and reading texts, grammatical variation between new and old constructions, which is manifest most clearly in the distinction between oral and written speech, is present, but remains uncommented. On the basis of these data the paper argues for a more authentic approach and a more tolerant attitude towards phenomena of grammatical change in teaching German as a foreign language, which also includes their adequate production.

Key words: didactics, German as a foreign language, grammatical change, textbooks on foreign language acquisition, language awareness

ABSTRAKT:**Gramatická změna v učebnicích němčiny jako cizího jazyka z pohledu korpusové lingvistiky. Mezi autenticitou a naučitelností**

Gramatika jazyka se neustále mění. Synchronně se tato změna projevuje vznikem alternativních gramatických konstrukcí. Vedle sebe stojící staré a nové varianty jsou součástí jazykové kompetence mluvčích. Z hlediska výuky němčiny jako cizího jazyka je tedy žádoucí, aby studenti disponovali větším povědomím o variantách, které by jim umožnilo různé varianty alespoň receptivně kontextualizovat. Předkládaný příspěvek zkoumá, jak se pět různých řad učebnic němčiny jako cizího jazyka zabývá pěti různými jevy jazykových změn, a to: (1) explicitně v produktivních cvičeních

a gramatických přehledech, (2) (u tří z pěti učebnic) implicitně v audio-nahrávkách a materiálech určených k četbě. Za tímto účelem byl ze zmíněných materiálů sestaven korpus, na základě něž byla porovnána distribuce variant v učebnicích s distribucí těchto jevů v autentických textech, které jsou k dispozici v korpusech psaných a mluvených projevů. Ukazuje se, že produktivní cvičení zaměřená na osvojení gramatických konstrukcí se omezují na konstrukce, které jsou typické pro užívání psaného jazyka, i když některé učebnice v této souvislosti upozorňují i na gramatické varianty. V audiomateriálech a textech k četbě je gramatická variace mezi staršími a novými formami, jež jsou zřetelně navázány na opozici psaného a mluveného jazyka, sice přítomna, zůstává ale bez dalšího komentáře. Na základě těchto údajů se příspěvek vyslovuje pro autentičtější přístup a tolerantnější postoj k jevům gramatických změn ve výuce němčiny jako cizího jazyka, a to i v oblasti produkce jazyka.

Klíčová slova: korpusová lingvistika, gramatická změna, konstrukce, variace, učebnice, němčina

1. Einleitung

Grammatischer Wandel stellt eine Herausforderung für Autor*innen von DaF-Lehrwerken dar. Er macht sich synchron in einer Variation zwischen alten und neuen Form-Funktions-Beziehungen bemerkbar, und da DaF-Lehrwerke in der Regel bestrebt sind, einen aktuellen synchronen Sprachstand abzubilden und zu vermitteln, sind deren Autor*innen gezwungen, mit dieser Variation umzugehen, wenn sie dem Anspruch an Authentizität genügen wollen. Auf der anderen Seite stellt sprachliche Variation aber eine generelle Lernschwierigkeit dar. Neben der kognitiven Schwierigkeit, die das Erlernen uneindeutiger Form-Funktions-Beziehungen mit sich bringen dürfte, sind es in der Regel auch die Erwartungen der Lerner*innen nach Eindeutigkeit, die das Erlernen von Varianten erschweren. Dabei zeigt die Unterrichtspraxis, dass die meisten Lerner*innen – nicht zuletzt aus der Kenntnis ihrer Muttersprache heraus – wissen, dass sprachliche Variation eine Realität ist, jedoch ist dieses Wissen häufig von normorientierten Urteilen begleitet, sodass sich die Erwartung nach Eindeutigkeit oftmals in der Frage äußert, welche der existierenden Varianten die „richtige“ sei.

Grammatische Wandelprozesse werden in diachroner Hinsicht in der Regel als gerichtete und damit tendenziell vorhersagbare Prozesse beschrieben (beispielsweise Grammatikalisierung, vgl. Lehmann (2015); Hopper – Traugott (2003), oder Natürliche Morphologie, vgl. Mayerthaler (1981); Wurzel (1984), inter alia), bei denen sich eine neue Variante allmählich durch das Sprachsystem fortpflanzt und dabei das System entweder um neue grammatische Funktionen anreichert oder eine Umordnung bestehender Form-Funktionsbeziehungen verursacht. Dabei kann es sein, dass die alte Variante aufgegeben wird und durch die neue ersetzt wird oder dass sich die Varianten funktional spezialisieren und somit beide erhalten bleiben. Prinzipiell ist dabei die Richtung grammatischen Wandels unabhängig von Kontextfaktoren bzw. den Varietäten, in denen er auftritt, jedoch lässt sich beobachten, dass die durch den Wandel entstandenen Varianten eine unterschiedliche Dynamik in verschiedenen Registern entfalten, vor allem

im Unterschied zwischen konzeptionell mündlichem und konzeptionell schriftlichem Sprachgebrauch (im Sinne von Koch – Oesterreicher 1985), die dann als „präferierte“ Kontexte für die eine oder andere Variante gelten können (vgl. auch die Diskussion über Markierungsvariation in Hentschel 2001).

Mit der Forderung nach Authentizität drängt sich für DaF-Lehrwerke die Frage auf, inwieweit die sprachliche Vielfalt des Deutschen in Lehrbüchern vermittelt werden soll, die durch die primär gebrauchsbasierte Linguistik, insbesondere die Varietätenlinguistik beschrieben wird. Dabei ist zu beachten, dass konzeptionell mündliche Sprachdaten in gestiegenem Maße zugänglich und verwertbar für die Konzeption von Lehrwerken sind, und durch die sozialen Medien können auch Lerner*innen von weit außerhalb des deutschen Sprachraums mit Mündlichkeit konfrontiert werden. Da Sprachwandelphänomene zuerst präferiert in konzeptionell mündlichen, wenig normierten Varietäten auftreten, wird die Frage nach der Abbildung sprachlicher Variation also wichtiger.

Wie sollen Produkte grammatischen Wandels also in DaF-Lehrwerken abgebildet und vermittelt werden, um einen guten Kompromiss zwischen Authentizität und Lernbarkeit zu finden? Die Standpunkte zu dieser Frage sind erwartungsgemäß unterschiedlich. Gegen die Abbildung der durch den Wandel entstehenden Variation wird in der Regel die erschwerte Lernbarkeit ins Feld geführt. Dafür sprechen allerdings die Authentizität sowie die Notwendigkeit einer verstärkten Lerner*innen-Orientierung (vgl. z. B. die Diskussion in Wichmann 2016 oder Neuland – Peschel 2013: Kap. 3.1–3.2). Auch die Befürworter*innen einer stärkeren Berücksichtigung von Variation im DaF-Unterricht gehen in der Regel jedoch nicht so weit, als dass sie für die produktive Einübung beider durch den Wandel entstehenden Varianten plädieren würden. In der Regel ist das Lernziel hier vielmehr eine Bewusstmachung für sprachliche Variation. So geht es mit Neuland – Peschel (2013) um den Aufbau einer Stilkompetenz, und Studer (2002) spricht von einer „rezeptiven Varietätenkompetenz“, wenn er eine stärkere Berücksichtigung der dialektalen Vielfalt des Deutschen im DaF-Unterricht fordert (vgl. auch Baßler – Spiekermann 2001). Shafer (2019) oder auch Maijala (2009) diskutieren Möglichkeiten der Vermittlung der Variation zwischen verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen als plurizentrischer Sprache, Wichmann (2016) die Berücksichtigung jugendsprachlicher Varianten. In dieser Arbeit soll untersucht werden, ob und wie in DaF-Lehrbüchern ein Beitrag zur Kenntnis über grammatischen Wandel geleistet wird.

2. Fragestellung und Untersuchungsdesign

Die Diskussion über die Vermittlung von Variation im DaF-Unterricht wird gelegentlich durch korpuslinguistische Analysen von authentischem Sprachmaterial gestützt, das nicht für Lernzwecke aufbereitet wurde, um auf diese Weise eine Vergleichsgrundlage für Lehrwerke zu schaffen. Scott (2015) beispielsweise untersucht Phänomene des grammatischen Wandels (Kasusreaktion bei *wegen*, Verbposition in *weil*-Sätzen und die Form des unbestimmten Artikels) in verschiedenen Korpora der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Diese Analysen bestätigen in der Regel die Präferenzen einzelner Varianten zu bestimmten Textsorten, die sich in konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit unterscheiden.

In diesem Beitrag soll das in DaF-Lehrwerken verwendete Sprachmaterial selbst als Korpus dienen, um herauszufinden, welche Auswege aus dem Dilemma, den Ansprüchen an Authentizität und Lernbarkeit genügen zu wollen, gefunden werden. Dazu wurden fünf Lehrwerke ausgewählt, die jeweils mehrere Niveaustufen (A1 bis C1) des Europäischen Referenzrahmens umfassen, sodass das Vorkommen der Varianten potenziell auch in ihrer Progression beobachtet werden kann. Die einzelnen Lehrwerke decken allerdings meist jeweils nur unterschiedliche Ausschnitte innerhalb der Progression vom A1 zu C1 ab. Die folgende Tabelle zeigt die untersuchten Lehrwerke mit den untersuchten Niveaustufen:

	Kontext	Netzwerk neu	Mittelpunkt	Menschen	Begegnungen / Erkundungen
A1.1					
A1.2					
A2.1					
A2.2					
B1.1					
B1.2					
B2.1					
B2.2					
C.1.1					
C1.2					

Abb. 1. Für die Untersuchung ausgewählte DaF-Lehrwerke¹

Die Untersuchung teilt sich für jedes Wandelphänomen in zwei grobe Teile: Zum einen soll gefragt werden, ob und wie in den ausgewählten DaF-Lehrwerken auf das Wandelphänomen explizit aufmerksam gemacht wird. Damit sind folgende Fragen verknüpft, die in allen fünf Lehrwerken untersucht werden sollen (grau oder schwarz markiert):

(1) Welche Varianten werden ausgewählt, welche nicht?

Falls verschiedene Varianten berücksichtigt werden, schließen sich folgende Fragen an:

(2) Wie verteilen sich die Varianten auf die produktiven und rezeptiven Übungen des Lehrwerks?

(3) Wo wird auf Variation aufmerksam gemacht?

(4) Zu welchem Zeitpunkt in der Lernprogression werden die Varianten eingeführt?

¹ Farbige Markierungen zeigen die untersuchten Bände zu den einzelnen Niveaustufen. Die schwarze Markierung markiert diejenigen Lehrbücher, deren Textmaterial zusätzlich in die Korpusanalyse eingegangen ist.

Der zweite Schritt der Analyse betrifft die Frage, inwieweit die untersuchten Wandelphänomene in den verwendeten Lehrbuchtexten enthalten sind, ohne dass sie explizit zum Lerngegenstand werden. Es geht hier also um das Vorkommen in Texten, die in Lehrwerken zur rezeptiven Sprachvermittlung verwendet werden. Dazu gehören Lesetexte, aber auch Transkriptionen von Audio- und Videomaterial. Da Lehrbücher auch im schriftlichen Medium vermutlich aus Gründen einer stärkeren Orientierung an der Lebenswelt der Lerner*innen verstärkt Textsorten einsetzen, die konzeptionelle Mündlichkeit erwarten lassen (z. B. Chatbeiträge, informelle E-Mails oder Kommentare), bieten Lehrbuchtexte auch selbst die Möglichkeit, das Vorkommen von Varianten in ihren Präferenzen für Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu untersuchen. Die Frage, die im zweiten Schritt untersucht werden soll, ist daher folgende:

(5) Wie verteilen sich die Varianten auf konzeptionell mündliche und konzeptionell schriftliche Textsorten im Lehrwerk?

Für die Beantwortung dieser Frage wurden nur drei der fünf oben genannten Lehrwerke untersucht, nämlich diejenigen, in denen mir das Audio- und Videomaterial in transkribierter Form zugänglich war. Das betraf die Lehrwerke *Kontext*, *Netzwerk neu* und *Mittelpunkt* (in der Tabelle oben schwarz markiert). Um die in Lehr- und Übungsbüchern enthaltenen Texte für eine korpuslinguistische Untersuchung aufzubereiten, wurden sie eingescannt und der Text mit OCR durchsuchbar gemacht. Hierbei ist natürlich mit einer gewissen Fehlerquote zu rechnen. Ausgeschlossen aus der Analyse der gescannten Texte wurden a) Aufgabenstellungen und b) Übungen, in denen die zu untersuchenden Form explizit erworben werden soll.

In einem weiteren Schritt wurden die in Lehrbüchern gesammelten Daten mit „authentischen“ Daten verglichen. Als Vergleichsgröße für den medial schriftlichen Bereich wurde die Verwendung der Variablen in journalistischen Texten untersucht, und zwar jeweils aus den Jahrgängen 2005 und 2021 der *Hamburger Morgenpost*, einer regional in Norddeutschland verankerten Boulevardzeitung und der überregional ausgerichteten *Süddeutschen Zeitung*. Diese sind über das Deutsche Referenzkorpus (DeReKo) des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache zugänglich. Pro Zeitung wird jeder Jahrgang im Folgenden als „Teilkorpus“ bezeichnet, also vier Teilkorpora für die geschriebene Sprache. Als mündliches Teilkorpus wurde das FOLK-Korpus gewählt, eine Sammlung von transkribierten authentischen Gesprächen, auch dialektal markierter, die innerhalb der Datenbank für Gesprochenes Deutsch verfügbar ist. Die Belege wurden vor der Analyse jeweils in eine zufällige Reihenfolge gebracht. Die Korpusanalysen des authentischen Sprachmaterials basieren zwar jeweils auf einer überschaubaren Datenmenge, sodass sicher Zweifel an der Repräsentativität angemessen sind, jedoch sollte auf diese Weise eine Vergleichbarkeit bezüglich der einzelnen untersuchten Phänomene hergestellt werden.

Als Untersuchungsgegenstand wurden fünf aktuelle grammatische Wandelphänomene ausgewählt. Gemein ist ihnen, dass sie Lerner*innen oftmals Schwierigkeiten bereiten:

- (1) Schwache oder starke Flexion bei maskulinen Substantiven (hier: *Mensch*, *Nachbar* und *Kollege*)
- (2) Genitiv- vs. Dativrektion bei der Präposition *wegen* zum Ausdruck kausaler Relationen
- (3) Infinitiv mit *zu* vs. Infinitiv ohne *zu* beim Verb *brauchen* in modaler Bedeutung

- (4) Verbzweitstellung vs. Verbendstellung bei den Konnektoren *weil*, *obwohl* und *wobei* zum Ausdruck kausaler oder konzessiver Relationen
- (5) Verwendung des Verbs *bekommen* als Vollverb vs. Auxiliar in Passivsätzen („*bekommen*-Passiv“ oder „Dativpassiv“).

3. Grammatischer Wandel in DaF-Lehrwerken – Ergebnisse der Analyse

3.1 Schwache oder starke Flexion bei maskulinen Substantiven

3.1.1 Variation zwischen starker und schwacher Flexion bei maskulinen Substantiven als Wandelphänomen

Diachron betrachtet ist eine Abbautendenz der schwachen Flexion bei maskulinen Substantiven zu beobachten (vgl. Köpcke 1995; 2005), d. h. es findet ein Wechsel der Flexionsklasse statt. Dieser kann sich einerseits darin äußern, dass Maskulina die Endung (*e*)*n* aufgegeben haben (wie etwa bei *Blitz*, *Keim*, die heute ausschließlich stark flektiert werden, vgl. Köpcke 1995: 175) oder das *-n* der obliquen Kasus in den Stamm integriert wurde, der dann wiederum die Basis für die starke Flexion darstellt (wie etwa *garte* > *garten*, vgl. Köpcke 2005: 75). Neben der generellen Abbautendenz sind auch bei einzelnen Lexemen Aufbautendenzen zu verzeichnen, etwa der Übergang des Lexems *Autor* vom gemischten Flexionstyp zur schwachen Flexion (vgl. ebd.: 78f.). Der Wechsel von einer zur anderen Flexionsklasse verläuft natürlich nicht abrupt, sondern allmählich und ist von Phasen der Variation zwischen beiden Markierungstypen gekennzeichnet. Der Wandelprozess ist dabei nicht ungeordnet. Vielmehr lässt sich mehr oder weniger vorhersagen, welche Maskulina stabiler ihre Zugehörigkeit zur schwachen Flexion behalten und welche nicht. Köpcke (1995) zeigt dies im Rahmen der Prototypentheorie. Die stabilste Gruppe der schwachen Maskulina weist ein bestimmtes Bündel an Merkmalen auf (das semantische Merkmal [+ menschlich], Mehrsilbigkeit, Betonung auf der vorletzten Silbe, Schwa-Auslaut). Dazu gehören Lexeme wie *Matrose*. Diesem Muster schließen sich auch neuere Lexeme an, z. B. *Bengale*, sodass man sagen kann, dass die Erfüllung aller prototypischen Merkmale eine produktive Anwendung der schwachen Flexion auslöst (vgl. Köpcke 1995: 171). Je weniger Merkmale ein Lexem mit dem Prototypen teilt, desto eher ist mit einem Wechsel aus der schwachen Flexionsklasse und den dafür symptomatischen Schwankungen der Flexionsmarkierung zu rechnen. Eine mögliche Randerscheinung beim Wechsel zwischen den Flexionsklassen kann die Spezialisierung der beteiligten Varianten bei polysemen Lexemen sein. So zeigt zum Beispiel die Verteilung der Flexionsmuster bei *Bauer* ‚Landwirt‘ eine Tendenz zur schwachen Deklination, bei *Bauer* in der Bedeutung ‚Hersteller‘ oder auch ‚Schachfigur‘ einen höheren Anteil starker Flexion (vgl. Proietti – Zajączkowska – Ghouti 2022).

3.1.2 Zur Verortung von starker und schwacher Flexion in DaF-Lehrwerken

Die schwache Flexion wird in den untersuchten Lehrwerken meist auf B1.1-Niveau unter dem Begriff „n-Deklination“ eingeführt, in *Kontext* erst auf B1.2-Niveau, wobei bereits auf B1.1-Niveau ein Hinweis auf die n-Deklination bei der Pluralbildung erscheint.

Die Art der Darstellung ist in der Regel die einer Liste, die diejenigen Lexeme nach morphologischen und/oder semantischen Kriterien gruppiert, die zur n-Deklination gehören. Diese Listen sind unterschiedlich lang, und manchmal wird explizit eine prinzipielle Offenheit der Klasse durch Formulierungen wie „viele Bezeichnungen für Personen, Berufe und Tiere“ (Netzwerk neu B1.1: 158) oder „weitere männliche Personen“ (Begegnungen B1+: 66) suggeriert.

Nach einer Einschränkung, dass die n-Deklination nur für männliche Substantive gilt (mit Ausnahme von *Herz*) unterscheiden sich die Listendarstellungen in ihrem Umfang und der Anzahl der angenommenen Klassen. Gruppiert nach morphologischen Kriterien, die die Anwendung der n-Deklination erfordern, beschränkt sich *Menschen* auf Substantive, die auf *e*, *ent* und *ant* enden (Menschen B1.1: 11), während z. B. *Netzwerk neu* in einer Gesamtübersicht am Ende noch weitere Endungen aufzählt (*-at*, *-oge*, *-graf*, *-ist* und *-and*). Als Merkmale für eine Klassifizierung nach semantischen Kriterien werden z. B. Personen, Berufe, Tiere (Netzwerk neu B1.1: 158) oder auch Nationalitäten (Begegnungen B1+: 66) genannt. Hinzu kommen häufig als separate Gruppe bzw. unter der Rubrik „männliche Personen“ Lexeme wie *Herr*, *Prinz*, *Christ*, *Mensch*, *Nachbar* oder *Bauer*, die von den morphologischen Kriterien nicht erfasst werden. Ob eine suggerierte Offenheit der Liste die Lerner*innen ahnen lässt, dass es Lexeme gibt, die in ihrem Deklinationsverhalten schwanken, erscheint fraglich.

So unbestimmt die Klasse der Lexeme der n-Deklination auch beschrieben wird, die Übungen zur n-Deklination suggerieren für jedes Lexem eine eindeutige Zugehörigkeit zu seiner Klasse. Es findet sich an keiner Stelle ein Hinweis darauf, dass eines der genannten Lexeme Schwankungen zwischen starker und schwacher (also n-)Deklination zeigen würde. Somit erübrigt sich auch der Hinweis auf eventuelle Präferenzen der beiden Flexionsmuster zur gesprochenen oder geschriebenen Sprache.

3.1.3 Vergleich des Vorkommens von Substantiven der starken und schwachen Deklination in Lehrbuchtexten und authentischen Texten

Für die Analyse wurden folgende Lexeme in ihrem Vorkommen in Lehrbuchtexten untersucht: *Präsident*, *Student*, *Bauer*, *Bär*, *Prinz*, *Mensch*, *Kollege*, *Assistent*, *Soldat*, *Politist* und *Nachbar*. In die Analyse sind ausschließlich Verwendungen im Genitiv, Dativ und Akkusativ Singular eingegangen. Von den genannten Lexemen wurden schließlich nur die drei häufigsten ausgewählt, und zwar *Kollege*, *Mensch* und *Nachbar*. Nach Köpcke (1995) erfüllt nur *Kollege* alle Merkmale eines prototypisch der schwachen Flexion zugehörenden Lexems. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung von schwacher und starker Flexion im Lehrwerkskorpus:

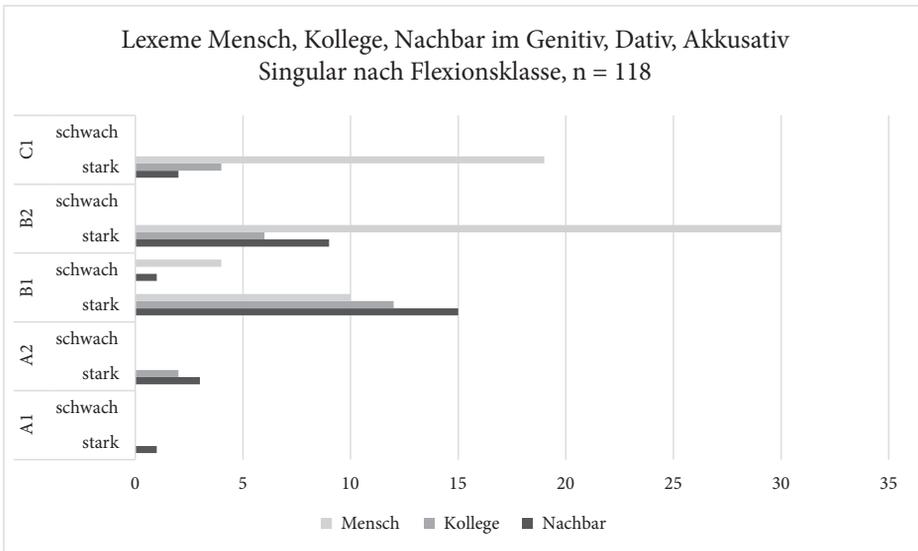


Abb. 2. Vorkommen der Lexeme *Mensch*, *Kollege*, *Nachbar* nach Flexionsklasse im Lehrwerkskorpus

Die ganz überwiegende Mehrheit der Vorkommen der untersuchten Maskulina im Lehrwerkskorpus zeigt eine schwache Flexion, was konsistent mit der im Lehrbuch formulierten Regel ist. Ein Unterschied zwischen konzeptionell mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch wird demnach nicht gemacht. *Mensch* und *Nachbar* zeigen in sehr geringem Umfang allerdings stark flektierte Varianten. Beim Lexem *Mensch* ist die starke Variante allerdings fast ausschließlich durch die feste Verbindung *Mensch und Natur* vertreten. Darüber hinaus ist die starke Variante im Lehrwerkskorpus lediglich zweimal vertreten, einmal bei *Nachbar*, einmal bei *Mensch*, beide Male jedoch in markierten Textsorten:

- (1) [...] macht uns den Fremden [...] förmlich zum **Nachbar**, zum Freunde
(Text von Arthur Brehmer aus dem Jahr 1910; Mittelpunkt B1.1: 40, Hervorhebung – L. B.)
- (2) Wenn ich aufstehe, hab ich Temperament. Das lass' ich aus an jedem **Mensch**, den ich kenn'
(Liedtext; Kontext B1.1+: 15, Hervorhebung – L. B.)

Für den Vergleich der drei Lexeme *Mensch*, *Kollege* und *Nachbar* mit den gesprochenen und geschriebenen Daten aus authentischen Quellen wurden folgende Datenmengen untersucht: für das geschriebene die ersten 200 Instanzen pro Teilkorpus, in denen das jeweilige Lexem auftrat (insgesamt also 800 Belege) und die ersten 200 Belege aus dem FOLK-Korpus pro Lexem. Insgesamt erfüllten im geschriebenen Korpus 308 Belege die Voraussetzung Genitiv, Dativ oder Akkusativ Singular, im gesprochenen Korpus 25. Folgende Daten konnten ermittelt werden:

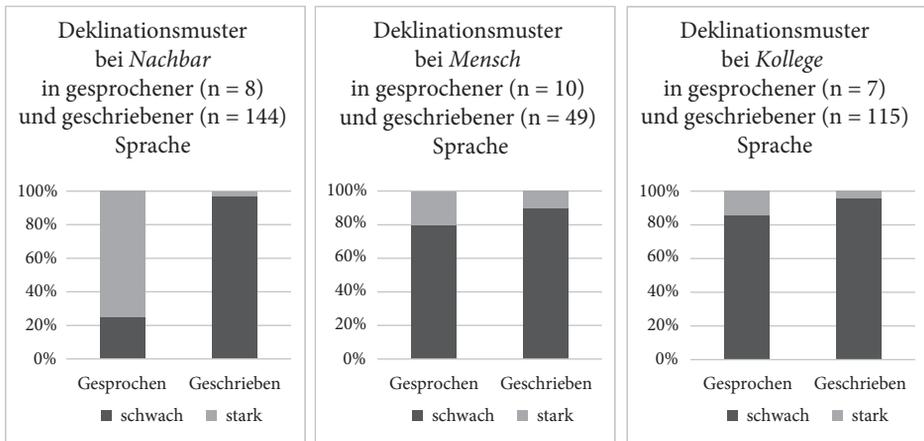


Abb. 3. Variation zwischen starker und schwacher Flexion bei den Lexemen *Nachbar*, *Mensch* und *Kollege* in gesprochenen und geschriebenen Texten

Die Daten aus authentischen Texten zeigen fast immer ein klares Übergewicht der schwachen Flexion bei den drei Lexemen. Es ist eine leichte Tendenz zur starken Flexion in gesprochener Sprache festzustellen, die nur beim Lexem *Nachbar* stark ausfällt. Allerdings ist die Datenmenge im gesprochenen Korpus gering. Wie im Lehrwerkskorpus geht ein Großteil der starken Substantivflexion in geschriebener Sprache auf feste Verbindungen wie *von Mensch und Tier* zurück. Beim Lexem *Kollege* tritt die starke Flexion auf, wenn das Wort als Namensbestandteil gebraucht wird, wie etwa in „[...] konnte das Rennen aber fortsetzen und wurde von Kollege Nikita Mazepin (22) 13. in Baku“ (Hamburger Morgenpost 2021). Bei *Nachbar* sind die starken Formen teilweise ebenfalls in festen Verbindungen vertreten wie *in Nachbars Garten*. Der Gebrauch der starken Flexion in unmarkierten Positionen ist im Korpus der geschriebenen Sprache marginal, kommt aber vor, z. B. in „Ein 60-Jähriger fragte seinen Nachbar nach dessen sexueller Orientierung“ (Hamburger Morgenpost 2021).

In den Daten aus der gesprochenen Sprache ist der Anteil der starken Flexion höher, insbesondere beim Lexem *Nachbar*. Möglicherweise zeigt sich hier die Folge, dass das Lexem nicht alle Merkmale eines prototypischen Lexems der n-Deklination zeigt, denn es fehlt das Merkmal des Schwa-Auslauts (s. oben). Hier drei Beispiele aus dem gesprochenen Teilkorpus (Hervorhebungen: LB):

- (3) meine großeltern die sind hier beim **nachbar**
- (4) und und die wahrnehmung äh bei jedem **mensch** is anders
- (5) hab von kaffeemaschine gesproche mit ... **kollege** der mir das net glauben wollt
(alle Beispiele aus dem FOLK-Korpus)

Auf der vorliegenden Datengrundlage scheint die Hypothese plausibel, dass die schwache Flexion bei den drei Lexemen kennzeichnend für die geschriebene Sprache ist. Die Ausnahmen betreffen größtenteils Verwendungen in markierten Kontexten. Ob

diese auch in der Lerner*innenwahrnehmung markiert sind, bliebe allerdings zu untersuchen. Außerdem können markierte Kontexte wie die erwähnten das Einfallstor für die Ausbreitung der starken Flexion sein. In der gesprochenen Sprache weichen die Daten stärker von denen im Lehrwerkskorpus ab, insbesondere beim Lexem *Nachbar*. Bei diesem Lexem wird besonders deutlich, dass das Lehrwerk deutlich am Gebrauch in der geschriebenen Sprache orientiert ist.

3.2 Genitiv- vs. Dativrektion bei der Präposition **wegen** zum Ausdruck kausaler Relationen

3.2.1 Variation zwischen Genitiv- und Dativmarkierung nach *wegen* als Sprachwandelphänomen

Die Dativrektion bei *wegen* ist auf den Grammatikalisierungsprozess zurückzuführen, den das Wort durchlaufen hat. Der Prozess sei hier nach Szczepaniak (2011) kurz nachgezeichnet: Ihren Ursprung hat die heutige Präposition in der Form des Dativ Plural des Substantivs *Weg* (bzw. *wec*), wo es noch als Substantiv in Konstruktionen wie *von X wegen* in der Bedeutung ‚von jemandes Seiten‘ auftrat, wobei X im Genitiv stand und das Attribut zu *wegen* war. Die Bedeutung dieses Substantivs als ‚Seite‘ verblasste mit der Zeit, so dass *wegen* als Angabe der ‚Quelle‘ und letztlich als Angabe des ‚Grundes‘ gelesen werden konnte. Diese semantische Verblassungsprozess verursachte eine strukturelle Reanalyse der Konstruktion *von X wegen*, bei der X nicht mehr als Attribut des Substantivs *wegen* fungierte, sondern als Genitivobjekt einer Zirkumposition *von ... wegen*. Nach dieser Reanalyse wurde das neue Genitivobjekt häufiger nachgestellt.

In der ursprünglichen Konstruktion *von X wegen* (mit nachgestelltem *wegen*) konnte derweil auch das *von* entfallen, das aber den Dativ regiert hatte, sodass sich *wegen* seither alternativ mit dem Dativ verband. Heute – so Szczepaniak (ebd.) – wird die Dativrektion vor allem dort verwendet, „wo keine eindeutige Genitivinterpretation mehr möglich ist“ (vgl. ebd.: 100). Begünstigenden Einfluss auf die Ausbreitung der Dativrektion hatte darüber hinaus der Synkretismus der Dativ- und Genitivformen bei den Feminina. Der Prozess der Grammatikalisierung ist laut Szczepaniak (ebd.: 98) weit vorangeschritten, jedoch ist die Schwankung bei der Rektion geblieben. Heute scheint die Dativrektion vor allem für die mündliche und informelle Redeweise kennzeichnend zu sein (vgl. Elter 2005).

3.2.2 Zur Verortung von *wegen* mit Genitiv- oder Dativrektion in DaF-Lehrwerken

Die Präposition *wegen* wird in den untersuchten DaF-Lehrwerken ebenfalls in der Regel auf der Stufe B1 eingeführt, dann aber wiederholt zu verschiedenen Themenbereichen wieder aufgenommen. Nie wird *wegen* allein behandelt, sondern entweder zusammen mit anderen Ausdrucksmöglichkeiten für Kausalität (Nebensatzkonnektoren, Adverbien) oder unter formalem Gesichtspunkt in Listen mit Präpositionen, die einen bestimmten Kasus regieren. Hier wird *wegen* ausnahmslos als genitivregierende

Präposition eingeführt. Alle produktiven Übungen zielen ebenfalls auf den Erwerb der Genitivreaktion ab.

Manche Lehrwerke machen jedoch auf die Möglichkeit des Gebrauchs des Dativs aufmerksam.² So erfahren die Lerner*innen in *Netzwerk neu. B1.1* aus einem Infokasten neben einer Ankreuzübung zur Wahl zwischen *wegen* und *trotz*, dass beide Präpositionen „in der gesprochenen Sprache“ „oft mit Dativ“ verwendet würden (*Netzwerk neu B1.1*: 96). Die Übung selbst enthält – außer einem pronominalen Dativ – aber nur genitivregierte Substantive, obwohl das Textmaterial der Textsorte Kommentar zugehört, die konzeptionelle Mündlichkeit erwarten lässt. Im grammatischen Anhang am Ende des Lehrwerks wird dann *wegen* ausschließlich als Genitivpräposition genannt (ebd.: 163). In *Mittelpunkt* wird die Rektion der Präposition mit „G/D“ angegeben (z. B. *Mittelpunkt B2 – Arbeitsbuch*: 16). Ein eindeutiger Dativ findet sich im Übungsmaterial allerdings nicht. Ein Hinweis darauf, dass die Dativvariante oft „in der Umgangssprache“ verwendet wird, findet sich im Band C1 (*Mittelpunkt C1 – Lehrbuch*: 181). Bezüglich der gesprochenen Sprache beschränkt sich die zu erwerbende Kompetenz also allenfalls auf eine Zurkenntnisnahme einer kurzen Information. Darüber hinaus gibt es keine Übungen, in denen etwa anhand der Kasusreaktion zwischen gesprochenen und geschriebenen Varietäten unterschieden werden müsste, um auf diese Weise die Stilkompetenz zu stärken. Im Lehrwerk *Begegnungen* wird *wegen* ausschließlich als genitivregierende Präposition genannt, jedoch mit dem Hinweis, dass die Präposition an sich vor allem für die Schriftsprache charakteristisch sei (*Begegnungen B1+*: 201). *Kontext* und *Menschen* erwähnen – soweit ich sehe – ebenfalls ausschließlich die Genitivvariante.

3.2.3 Vergleich des Vorkommens von Genitiv- und Dativreaktion nach der Präposition *wegen* in Lehrbuchtexten und authentischen Texten

In die Analyse der Dativ-Genitiv-Variation nach *wegen* wurden lediglich Belege einbezogen, die aufgrund der Form des Artikelworts oder Adjektivs eine eindeutige Zuordnung zu Dativ oder Genitiv zulassen. Ausgelassen wurden daher artikellose Belege wie *Das Schwimmbad ist leider geschlossen. Wegen Renovierung...* (*Netzwerk A1.1 – Video-Transkripte*: Kap. 3). Ebenso wurden alle femininen Belege im Singular ausgeschlossen, da ihre Form ambig hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Dativ und Genitiv ist (z. B. *wegen der lockeren Ausgabenpolitik*, *Süddeutsche Zeitung* 2005), sowie solche Fälle, bei denen der Dativ obligatorisch ist: neben Personalpronomen auch Fälle artikellosen Gebrauchs bei starken Substantiven im Plural (z. B. *wegen Verstößen gegen das Infektionsschutzgesetz* (*Süddeutsche Zeitung* 2021) (vgl. hierzu auch Scott 2015: 166).

In den Texten der drei untersuchten Lehrwerke zeigen sich folgende Verteilungen der Genitiv- und Dativvarianten:

² Die meisten Lehrwerke machen darauf aufmerksam, dass *wegen* bei Personalpronomen normgerecht und obligatorisch ist.

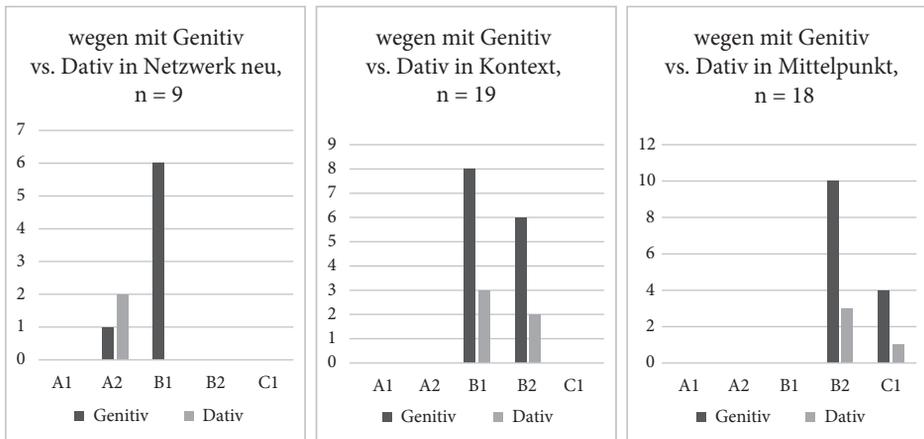


Abb. 4. Genitiv- vs. Dativrektion nach *wegen* in verschiedenen DaF-Lehrwerken

Dativvarianten sind also durchaus präsent, wenn auch nicht in der Mehrheit. Alle Dativverwendungen stammen entweder aus dem Audio-Material der Lehrbücher oder aus konzeptionell mündlichen, medial schriftlichen Texten. Hier ein paar Beispiele (Hervorhebungen: LB):

- (6) Ich rufe **wegen Ihrem Termin** am Donnerstag an (Netzwerk neu A2.2 – Audio-Transkripte: Plattform 3)
- (7) Schließlich musste ich **wegen Ihrem Busfahrer** ein Taxi nehmen (Mittelpunkt B2 – Audio-Transkripte: Lektion 12)
- (8) Ich habe jetzt eine Mail geschrieben **wegen diesem doofen Heimtrainer**. (Kontext B1.2 – Audio-Transkripte: Kapitel 7)

Genitivrektionen im Mündlichen scheinen eher formelleren Charakter zu haben, wie etwa in einer Verkehrsdurchsage:

- (9) zwischen Soltau und Bispingen acht Kilometer Stau **wegen eines Unfalls**. (Kontext B1.2 – Audio-Transkripte: Kapitel 7)

Explizite konzeptionelle Mündlichkeit paart sich im Lehrbuchkorpus eher selten mit dem Gebrauch des Genitivs nach *wegen*. Eine Ausnahme mag das folgende Beispiel aus einem als Chat markierten Lesetext sein:

- (10) Ich finde das Haus von Familie Singer **wegen der tollen Möglichkeiten** super. (Netzwerk neu B1.1: 21)

Die Verteilung der beiden Markierungen im Sprachmaterial der untersuchten Lehrwerke folgt also der in Infokästen gegebenen Information, dass der Dativ kennzeich-

wend in der gesprochenen Sprache ist, mit Ausnahme des Lehrwerks *Kontext*, wo ich keine entsprechende Information finden konnte. Da der Dativgebrauch in keinem der Lehrwerke produktiv eingeübt wird, deutet sich hier an, dass es um den Erwerb einer rezeptiven Kompetenz geht, ohne dass dies jedoch in rezeptiven Übungen bewusst gemacht würde.

Für die Analyse der Genitiv-Dativ-Variation in authentischen Texten war die Zielgröße jeweils 100 Vorkommen von *wegen* pro Teilkorpus (also insgesamt 400 für die geschriebene Sprache und 100 Belege für die gesprochene Sprache). Nach dem Ausschluss einiger Fehlbelege blieben für die geschriebene Sprache 390 Belege, für die gesprochene 90. Folgende Verteilung konnte ermittelt werden:

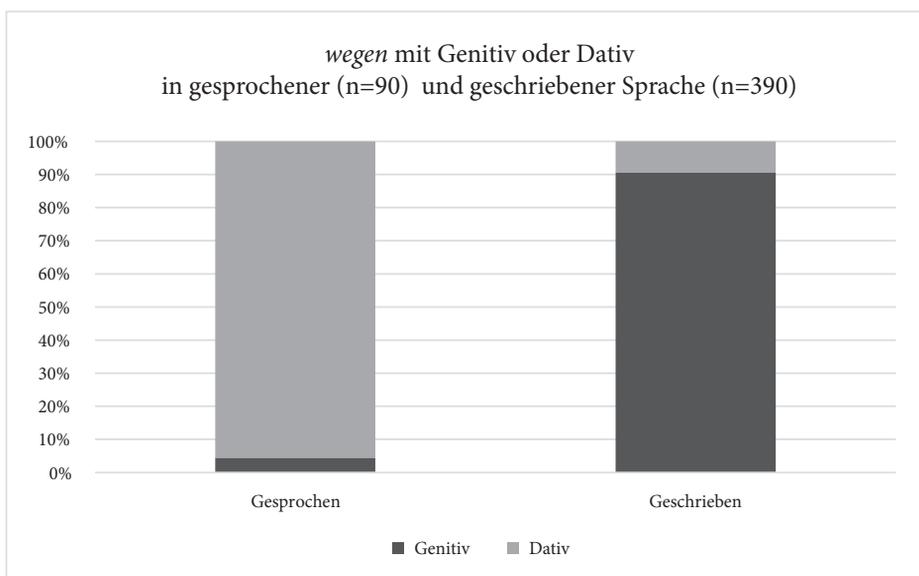


Abb. 5. Genitiv- vs. Dativrektion bei der Präposition *wegen* in gesprochenen und geschriebenen Texten

Der Befund zeigt eine eindeutige Präferenz der jeweiligen Kasusmarkierung zu gesprochener oder geschriebener Sprache, die einer komplementären Verteilung der beiden Marker nahekommt. Die Verteilung bestätigt also die in manchen Lehrwerken enthaltene Information zum häufigen Gebrauch des Dativs in gesprochener Sprache. Ob die im Lehrwerkskorpus enthaltene Verteilung authentisch ist oder der dortige Dativgebrauch angesichts der Dominanz in authentischen Texten unterrepräsentiert ist, ist schwer zu sagen und würde vermutlich eine feinere Unterscheidung nach konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit notwendig machen. Auffallend bleibt jedenfalls, dass der für Mündlichkeit so charakteristische Dativgebrauch nicht produktiv geübt wird, sondern allein der für das Schriftsprachliche kennzeichnende Genitivgebrauch.

3.3 Verbendstellung vs. Verbzweitstellung in Sätzen mit den Konnektoren **weil**, **obwohl** und **wobei**.

3.3.1 Variation zwischen Verbend- und Verbzweitstellung in **weil**-, **obwohl**- und **wobei**-Sätzen als Sprachwandelphänomen

Weil ist als Konjunktion selbst aus einem Grammatikalisierungsprozess aus dem Substantiv *wile* ‚Zeitspanne‘ hervorgegangen, ist aber auch als Konnektor einem weiteren Wandelprozess unterworfen, der sich unter anderem in der Position des Verbs im Satz äußert, der durch *weil* eingeleitet wird. Der Prozess sei hier kurz nach Gohl – Günthner (1999) nachgezeichnet. Verbendstellung korreliert demnach mit einem höheren Grad an syntaktischer Integration, Verbzweitstellung mit einer loserem Anbindung an das Vorausgehende.

Den höchsten Grad an syntaktischer Integration weist *weil* in seiner kausalen Funktion auf, wenn es den Grund für das Zustandekommen des im Hauptsatz kodierten Sachverhalts einleitet. Nicht alle *weil*-Sätze tun dies jedoch. Vielmehr kann *weil* auch einen Satz einleiten, in dem die Schlussfolgerung aus dem vorher Gesagten begründet wird, bzw. einen, in dem das Äußern des Satzes begründet wird (vgl. Gohl – Günthner 1999: 65). Im ersten Fall ist die Proposition, im zweiten der Sprechakt das Bezugselement für den *weil*-Satz (vgl. hierzu auch Waßner 2021: 36). Als weiteren Schritt beschreiben Gohl und Günthner Fälle von *weil* als Diskursmarker, bei denen die ursprüngliche kausale Funktion verloren geht. Als Diskursmarker kann *weil* Funktionen haben wie „Einleitung von Zusatzinformation“, „Einleitung einer narrativen Sequenz“, „thematischer Wechsel“, „konversationelles Fortsetzungssignal“. Hier ist die vorangehende Bezugseinheit nicht mehr ein einzelner Satz, sondern eine „Diskurssequenz“. Vor allem in dieser Funktion korreliert *weil* mit Verbzweitstellung (vgl. ebd.). Gohl und Günthner beschreiben den Prozess ebenfalls als Grammatikalisierungsprozess, jedoch in einem Modell, das auch „pragmatische Anreicherung“ als Merkmal eines Grammatikalisierungsprozesses ansieht (z. B. Traugott 1988), wie wir sie bei *weil* beobachten können.

Im Laufe dieses Prozesses kommt es auch zur Koexistenz zwischen verschiedenen Form-Funktions-Beziehungen von *weil* und damit zur Polysemie (vgl. ebd.: 60). Außerdem ist mit Übergangsstadien zu rechnen, in denen *weil* mehrere der genannten Funktionen auf einmal erfüllt (vgl. Gohl – Günthner 1999: 58), was synchron zur Variation zwischen Verbend- und Verbzweitstellung führen kann. Waßner (2021: 37) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass *weil* mit Verbletzstellung eben auch Sätze einleiten kann, die einen loserem Integritätsgrad zum vorangehenden Satz aufweisen und beispielsweise den Sprechakt begründen.

Laut Waßner (2021) ist die bei *weil* zu beobachtende Verbzweitstellung (oder „Hauptsatzstellung“) auch bei anderen Konnektoren wie *obwohl* und *wobei* zu bemerken, die ebenfalls pragmatisch reichere Funktionen annehmen können. In allen Fällen ist die Hauptsatzstellung im Übrigen charakteristisch für die konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch (vgl. Waßner 2021: 35).

3.3.2 Zur Verortung von *weil*-, *obwohl*- und *wobei*-Sätzen mit Verbend- und Verbzweitstellung in DaF-Lehrwerken

Weil wird in den untersuchten Lehrwerken mitunter schon relativ früh eingeführt und gehört zu den ersten Konnektoren, mit denen komplexe Sätze gebildet werden können. In *Begegnungen*, *Netzwerk neu* oder *Menschen* geschieht dies beispielsweise auf Niveaustufe A2.1. In der Regel werden sie alternativen Satzkonnektoren gegenübergestellt (etwa *denn*, vgl. *Netzwerk neu* A2.1: 84). Auf höheren Niveaustufen werden *weil*-Sätze immer wieder aufgenommen und entweder anderen kausalen Konnektoren gegenübergestellt oder anderen Nebensatzkonnektoren: darunter auch dem konzessiven *obwohl*, das in den untersuchten Lehrwerken später eingeführt wird. *Wobei* fehlt – soweit ich sehe – in den expliziten Übungen der untersuchten Lehrwerke.

Was die Verstellung betrifft, so wird in allen untersuchten Lehrwerken ausschließlich die Variante mit Verbendstellung geübt, teilweise mit dem expliziten Hinweis, auf die Verbendstellung zu achten (so etwa in *Netzwerk neu* B1.1: 84). Gelegentlich wird auf die Möglichkeit hingewiesen, den *weil*-Satz oder *obwohl*-Satz ins Vorfeld zu verschieben (z. B. in *Mittelpunkt* B1+: 91), eine Position, die die Lesart von *weil* als Diskursmarker ausschließt. Ein Hinweis auf die Möglichkeit der Verbzweitstellung fehlt in den untersuchten Lehrwerken allerdings völlig. Dies kann entweder bedeuten, dass diese als ungrammatisch klassifiziert wird oder dass die mit den Varianten mit Verbzweitstellung assoziierte Funktion als Diskursmarker als hinreichend unterscheidbar aufgefasst wird und deren Erwerb nicht zum Inventar der zu vermittelnden Strukturen gehört.

3.3.3 Vergleich des Vorkommens von Verbend- und Verbzweitstellung in Sätzen mit *weil*, *obwohl* und *wobei* in Lehrbuchtexten und authentischen Texten

Zwei der drei untersuchten Lehrwerke – *Mittelpunkt* und *Netzwerk neu* – enthalten im angebotenen Sprachmaterial ausschließlich Sätze mit *weil* oder *obwohl* mit Verbendstellung. *Weil* ist bei weitem der häufigste Konnektor, *obwohl* und *wobei* kommen seltener vor. Auf die Darstellung der Verstellungsvariation wird für *obwohl* und *wobei* verzichtet, da die wenigen Vorkommen ausschließlich mit Verbendstellung vertreten sind.

Das Lehrwerk *Kontext* unterscheidet sich bei *weil*-Sätzen von den anderen, wie die folgende Abbildung zeigt:

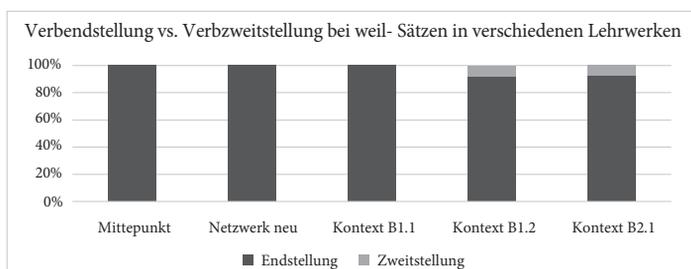


Abb. 6. Variation zwischen Verbendstellung und Verbzweitstellung bei *weil*-Sätzen in verschiedenen Lehrwerken

Alle (insgesamt zehn) Vorkommen von Verbzweitstellung in *weil*-Sätzen stammen aus den Transkripten des Audio-Materials zum Lehrwerk und kommen dort in Interviews vor. Hier zwei Beispiele:

- (11) Also, Wertstoffe heißen die, weil die können wiederverwertet werden (Kontext B1.2 – Audio-Transkripte: Kapitel 7)
- (12) Die Kinder reagieren sehr positiv auf den Hund und sind immer sehr, sehr stolz, wenn sie mit dem Lesehund dieses Mal mitgehen dürfen, weil es können ja nicht immer alle gehen. (Kontext B2.1 – Audio-Transkripte: Kapitel 4)

Für den Vergleich mit authentischen Daten wurden pro Konnektor jeweils die ersten 200 Instanzen in jedem Teilkorpus ausgewertet und nach Verbend- und Verbzweitstellung klassifiziert. Bei *wobei* waren in der geschriebenen Sprache nur 630 Belege vorhanden. Folgendes Ergebnis kam dabei heraus:

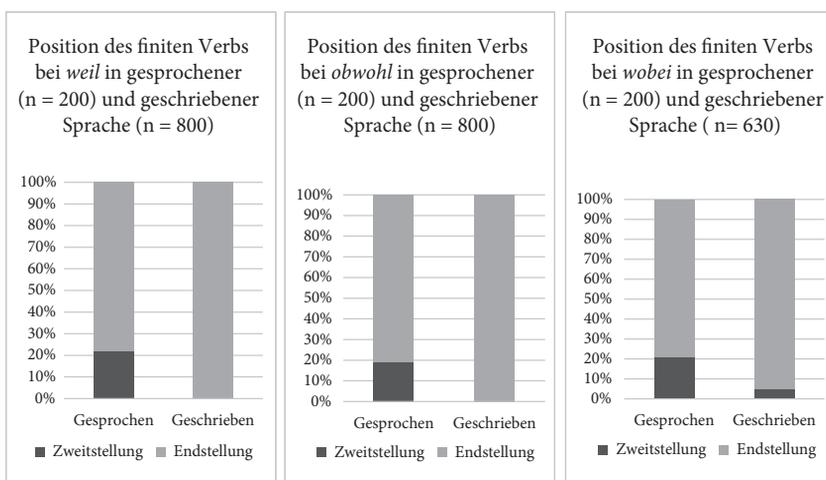


Abb.7. Verteilung von Verbendstellung und Verbzweitstellung bei verschiedenen Konnektoren in gesprochenen und geschriebenen Texten

Es wird deutlich, dass bei der gewählten Datenmenge die Verbendstellung für die Konnektoren *weil* und *obwohl* kennzeichnend für die geschriebene Sprache ist und Verbzweitstellung offenbar nur in gesprochener Sprache auftritt. *Wobei* kommt hingegen auch in der geschriebenen Sprache mit Verbzweitstellung vor, und auch in der gesprochenen Sprache ist der Anteil höher. Zunächst ein paar Beispiele aus der gesprochenen Sprache:

- (13) weil das funktioniert ja nach bestimmten regeln
- (14) obwohl nach osthofen mit m bus is genauso schnell
- (15) wobei dat hat damit eigentli nix zu tun
(alle Daten aus dem FOLK-Korpus)

Wo *wobei* in der geschriebenen Sprache mit Verbzweitstellung auftritt, wird es meistens durch Interpunktion abgesetzt (vgl. hierzu auch Waßner 2021: 36):

- (16) Auch wenn Bob wohl kein Heiliger gewesen sei – wobei: völlig ausschließen will Mrs. Marley das denn doch nicht. (Hamburger Morgenpost 2005)
- (17) Wenig später war die Aufnahme des Gesprächs in der Welt. Wobei: Es handelt sich nicht wirklich um ein Gespräch. (Süddeutsche Zeitung 2021)

Der Blick auf die Verteilung der Verbpositionen in authentischen Texten und die Behandlung des Phänomens in DaF-Lehrwerken zeigt eine klare Orientierung der DaF-Lehrwerke am Gebrauch in der geschriebenen Sprache. Da mit der Variation ein potenzieller funktionaler Unterschied verbunden ist, könnte der Grund für die Wahl der Verbendstellung sein, dass die damit verbundenen kausalen/konzessiven Bedeutungen im Vordergrund stehen. Dass die Verbzweitstellung – und damit potenziell die damit verbundene Diskursfunktion – nicht allein dem mündlichen Medium vorbehalten ist, zeigen die Daten von *wobei*. Das Sprachmaterial des Lehrwerks *Kontext* kann für dieses Wandelphänomen als authentischer bezeichnet werden, da hier in konzeptionell mündlicher Sprache *weil* auch mit Verbzweitstellung vorkommt. Allerdings bleiben diese Verwendungen unreflektiert.

3.4 Gebrauch des Infinitivs mit oder ohne *zu* bei *brauchen*

3.4.1 Variation zwischen Verwendungen des Infinitivs mit oder ohne *zu* bei modalem *brauchen* als Sprachwandelphänomen

Lenz (1996) gibt einen historischen Einblick in die Entwicklung des Verbs *brauchen*, auf dem die folgende Darstellung basiert. Die heute zu beobachtende Variation zwischen der Markierung eines nachfolgenden Infinitivs mit oder ohne *zu* hängt demnach eng mit der allmählichen Integration des Verbs ins Paradigma der Modalverben zusammen. Der Schritt von einem Vollverb zu einem Verb mit modaler Bedeutung wurde nach Lenz in einer Phase eingeleitet, zu der das Vollverb ein mit der Präposition *zu* markiertes Objekt regierte (z. B. vgl. ebd.: 395f). Die Bildung von *brauchen* plus Infinitiv mit *zu* wird dann ab dem 16. Jahrhundert immer häufiger (vgl. ebd.). In einem komplexen Umbauprozess des Systems der Modalverben des Deutschen (vgl. ebd.: 399ff.) übernahm *brauchen* die Funktion von *dürfen*, das in Verbindung mit der Negationspartikel *nicht* noch die Bedeutung einer nicht vorliegenden Notwendigkeit hatte. Neben der begleitenden Negationspartikel erlauben auch einschränkende Partikeln wie *nur*, *bloß* oder *kaum* die Verwendung von modalem *brauchen*. Lenz geht zwar nicht auf die Variation bei der Markierung des Infinitivs ein, jedoch dürfte diese mit der Integration ins System der Modalverben zu tun haben. Eine funktionale Aufteilung der beiden Varianten ist nicht festzustellen.

3.4.2 Zur Verortung von *brauchen* mit modaler Bedeutung in DaF-Lehrwerken

Als Vollverb gehört *brauchen* zu einem der ersten Verben in DaF-Lehrwerken. Sein modaler Gebrauch in Verbindung mit *nicht* oder *nur* wird in den untersuchten Lehrwerken hingegen erst ab der Niveaustufe B1.1 eingeführt. Zu diesem Zeitpunkt sind in der Regel die deontischen Verwendungen der Modalverben bekannt, sodass *nicht brauchen* in Verbindung mit *nicht müssen/sollen* präsentiert wird, manchmal in derselben Übung (z. B. Mittelpunkt B1+: 122). Dabei ist es immer die Variante mit *nicht/nur brauchen zu* plus Infinitiv, die in produktiven Übungen erworben werden soll. Wie schon bei der Genitiv-Dativ-Variation bei *wegen* finden sich allerdings auch bei diesem Phänomen in manchen der untersuchten Lehrwerke Informationskästchen mit dem Hinweis auf eine davon abweichende Verwendung ohne *zu*. *Mittelpunkt B1+* informiert z. B. auf diese Weise darüber, dass die Variante ohne *zu* „oft“ „in der Umgangssprache“ vorkomme (*Mittelpunkt B1+*: 122), in *Netzwerk neu B1.2* erfährt man, dass man „in der gesprochenen Sprache“ *zu* oft weglässt.

3.4.3 Vergleich des Vorkommens von *brauchen* plus Infinitiv mit oder ohne *zu* in Lehrbuchtexten und authentischen Texten

Die Datenmenge von *brauchen* mit modaler Bedeutung ist im Lehrwerkskorpus spärlich, aber vielleicht doch aufschlussreich. Vergleicht man die drei untersuchten Lehrwerke, erhält man folgende Verteilung:

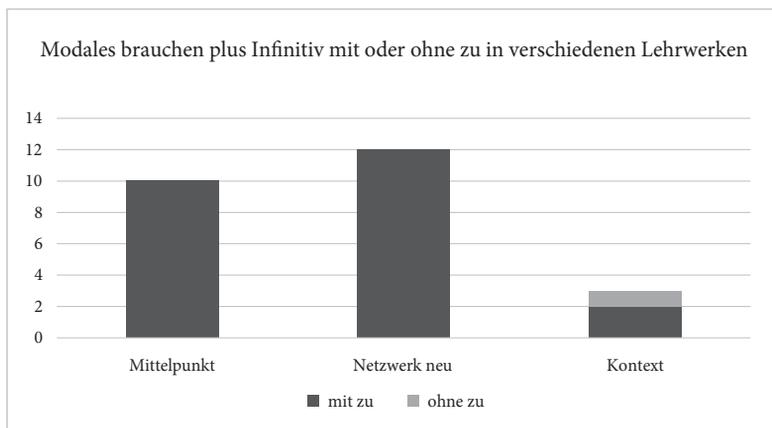


Abb. 8. *Nicht/nur brauchen* plus Infinitiv mit oder ohne *zu* in verschiedenen Lehrwerken

Trotz des Hinweises auf den häufigen Gebrauch von modalem *brauchen* ohne *zu* enthalten die angebotenen Texte aus den Lehrwerken *Mittelpunkt* und *Netzwerk neu* keine entsprechenden Verwendungen, auch nicht in den Audio-Texten. Nur das Lehrwerk *Kontext* zeigt unter den drei Belegen von modalem *brauchen* eine mit Infinitiv

ohne *zu*. Dabei handelt es sich um einen gesprochenen und als „Nachrichten“ markierten Text, also keinen, der als Prototyp für konzeptionelle Mündlichkeit gelten könnte:

- (18) Wer die App heruntergeladen hat, braucht sich nicht mehr durch die komplizierten unterschiedlichen Preisangebote lesen (Kontext B2.1 – Audio-Transkripte: Kapitel 4)

Für den Vergleich der Verteilung im Lehrwerkskorpus mit der in authentischen Texten wurden für die Teilkorpora wieder die ersten 200 Vorkommen von *brauchen* in Verbindung mit *nicht* oder *nur* untersucht. Im geschriebenen Korpus konnten daraus 223 Belege, im gesprochenen Korpus 80 modale Verwendungen mit Infinitiv ermittelt werden. Die Verteilung der Markierungen des Infinitivs mit oder ohne *zu* zeigte sich darin wie folgt:

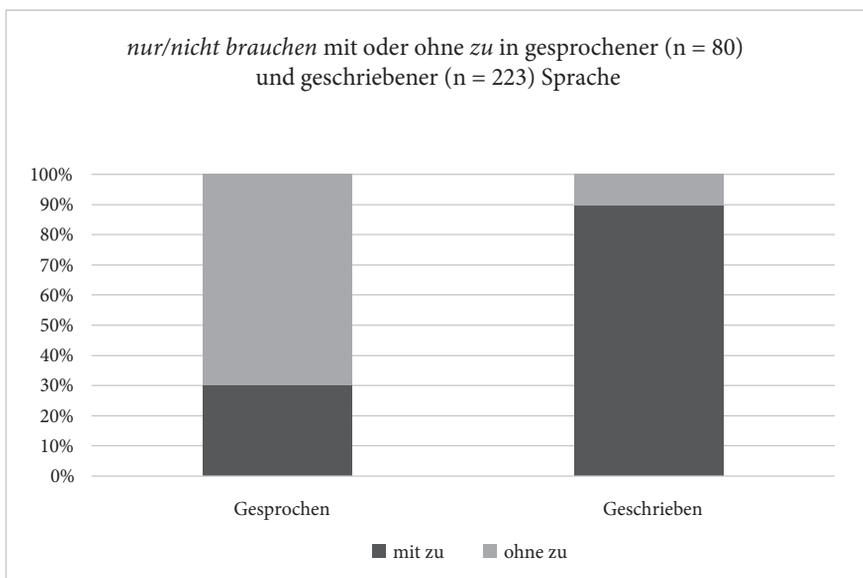


Abb. 9. Verteilung von Infinitivmarkierungen mit oder ohne *zu* nach modalem *nicht/nur brauchen* in gesprochenen und geschriebenen Texten

Die Daten zeigen eine recht deutliche Präferenz zur Variante ohne *zu* in der gesprochenen Sprache. Auch die wenigen Belege, die in den medial geschriebenen Texten gefunden wurden, zeigen oft Merkmale von konzeptioneller Mündlichkeit. Ein paar Beispiele:

Gesprochen:

- (19) ich brauch da ni mehr drüber nachdenken
 (20) nö brauchst nich no ma würfeln

Geschrieben:

- (21) „Unter hundert Millionen“, sagt der österreichische Segel-Olympiasieger [...], „braucht man gar nicht anfangen.“ (Süddeutsche Zeitung 2021)
- (22) Du musst unterhaltsam sein und künstlerisch interessant, aber wenn es politisch keine Ernsthaftigkeit mehr hat, brauchst du es gar nicht machen – dann ist es ja Quatsch. (Hamburger Morgenpost 2005)

Vergleicht man die Daten aus den authentischen Texten mit der Behandlung des Phänomens in DaF-Lehrwerken, kann abermals festgestellt werden, dass im produktiven Bereich eine ausschließliche, möglicherweise „hyperkorrekte“ Orientierung auf den Gebrauch von *nicht/nur brauchen* + Infinitiv in konzeptionell schriftlichem Sprachgebrauch erworben werden soll, auch wenn diese Lehrwerke auf den abweichenden Gebrauch in konzeptionell mündlichem Sprachgebrauch hinweisen. Die Verteilung der beiden Varianten im Lehrwerk *Kontext* scheint hingegen – trotz der geringen Belegzahl – authentischer, allerdings wird der abweichende Gebrauch – soweit ich sehe – an keiner Stelle kommentiert.

3.5 Gebrauch des Verbs **bekommen** als Vollverb vs. Passivauxiliar

3.5.1 Variation zwischen **bekommen** als Vollverb und als Passivauxiliar als Sprachwandelphänomen

Die Herausbildung eines *bekommen*-Passivs ist ein Beispiel eines Wandelprozesses, der als noch nicht abgeschlossen gilt (vgl. Szczepaniak (2011) oder Diewald (1997)). Nach Szczepaniak (2011: 152) kommt das *bekommen*-Passiv vor allem in gesprochener Sprache vor.

Man kann sagen, dass es eine Lücke schließt, die das Deutsche mit den kanonischen Passivvarianten (das *werden*-Passiv und das *sein*-Passiv) nicht füllen kann, nämlich die Kodierung des Rezipienten (oder anderer typischer „Dativrollen“) als Subjekt eines Satzes, wie es in anderen Sprachen wie dem Englischen oder dem Dänischen möglich ist (*He was given the book*. aber: **Er wurde das Buch gegeben*.). Für die Herausbildung eines „Dativpassivs“, wie das *bekommen*-Passiv auch genannt wird (vgl. Diewald 1997), war das Vollverb *bekommen* besonders geeignet, da es die Beteiligten an einer mit *bekommen* kodierten Situation auf untypische Weise versprachlicht, mit dem Empfänger als Subjekt und dem Empfangenen als Akkusativobjekt. Diese Verteilung im Aktivsatz weist bereits eine gewisse Prädisposition zum grammatischen Passiv auf, bei dem ja auch jeweils eine andere als die Agensrolle als Subjekt fungiert. Dreh- und Angelpunkt für die Entstehung des *bekommen*-Passivs waren Sätze vom Typ *Ich bekomme den Kaffee geröstet* (vgl. Szczepaniak 2011: 153). Das Partizip *geröstet* wird nach einer Reanalyse nicht mehr als sekundäres Prädikat verstanden, das den Zustand des Kaffees vor dem Bekommen kodiert, sondern es verweist auf den Prozess des Röstens. Damit verlagert sich der semantische Schwerpunkt auf das Rösten, und *bekommen* wird zum Auxiliar.

Sätze dieses Typs sind potenziell ambig und stellen gewissermaßen den prototypischen Fall eines *bekommen*-Passivs dar, in dem zwei Faktoren erfüllt sind: 1) das Sub-

jekt kodiert den Empfänger und 2) das partizipial markierte Vollverb bindet ein Akkusativobjekt (vgl. Bader 2012). Viele Verben, die diese Bedingungen erfüllen, erlauben das *bekommen*-Passiv (z. B. *etwas geschenkt bekommen*, *etwas geschickt bekommen* etc.), jedoch finden sich auch Verwendungen, in denen nicht beide genannten Bedingungen erfüllt sind, so etwa bei privativen Verben, bei denen der Satz semantisch unakzeptabel wäre, würde man die lexikalische Bedeutung des Vollverbs *bekommen* zugrundelegen (*Ich bekomme die Zähne gezogen* (Bsp. aus Szczepaniak 2011: 157). Bei Verben, die kein Akkusativobjekt binden, ist die Akzeptanz eines *bekommen*-Passivs umstritten (?*Ich bekomme geholfen*, aber: *Ich bekomme vorgelesen* (Bsp. ebd.). Szczepaniak verzeichnet darüber hinaus eine weitere Ausbreitungsrichtung in Richtung auf unbelebte Subjekte.

Zu einer Variation zwischen Interpretation von *bekommen* als Vollverb und Passivauxiliar im eigentlichen Sinne kommt es nur in prototypischen Fällen.

3.5.2 Zur Verortung von *bekommen* als Vollverb und Passivauxiliar in DaF-Lehrwerken

Das Verb *bekommen* wird in den untersuchten DaF-Lehrwerken ausschließlich als Vollverb eingeführt. Der Erwerb des Passivs und passivischer Strukturen folgt in allen Lehrwerken in etwas dem gleichen Schema: Nach der Einführung des *werden*-Passivs (auf den Niveaustufen A2 oder B1) folgt das Passiv mit Modalverben, das *sein*-Passiv („Zustandspassiv“) und dann die sogenannten „Passiversatzformen“, also alternative Konstruktionen mit modaler Bedeutung, in denen das Patiens eines Sachverhalts als Subjekt erscheint (z. B. *Eisbären lassen sich beobachten*, *Eisbären sind zu beobachten*, *Eisbären sind beobachtbar*). Der Gebrauch von *bekommen* als Passivauxiliar wird hingegen nicht produktiv eingeübt.

3.5.3 Vergleich des Vorkommens von *bekommen* als Vollverb und als Passivauxiliar in Lehrbuchtexten und authentischen Texten

Obwohl der Gebrauch von *bekommen* als Passivauxiliar in keinem der untersuchten Lehrwerke produktiv eingeübt wird, enthalten die Lehrbuchtexte entsprechende Konstruktionen in einem marginalen Umfang³. Für die Klassifizierung als Vollverb oder Passivauxiliar war hier ein formaler Aspekt und ein semantischer entscheidend: Wenn *bekommen* zusammen mit einem Partizip II erscheint und das Subjekt von *bekommen* gleichzeitig einer der Dativrollen entspricht (Empfänger, Nutznießer, Adressat, Besitzer), wurde es als Passivauxiliar gewertet.

³ Grammatikalisierte Verwendungen von *bekommen* plus Partizip II, in denen das Agens des im Partizip kodierten Verbs identisch mit dem Subjekt von *bekommen* ist (also z.B. *Ich habe das nicht gebacken bekommen*) kamen im Lehrwerkskorpus nicht vor. Allerdings wurden auch solche Verwendungen ausgeklammert, in denen *bekommen* als Vollverb die Bedeutung von ‚schaffen‘ hat, z.B. *Aber wie bekommt man diese Dinge aus der Wohnung?* (Kontext B1.1 – Audio-Transkripte: Kapitel 4).

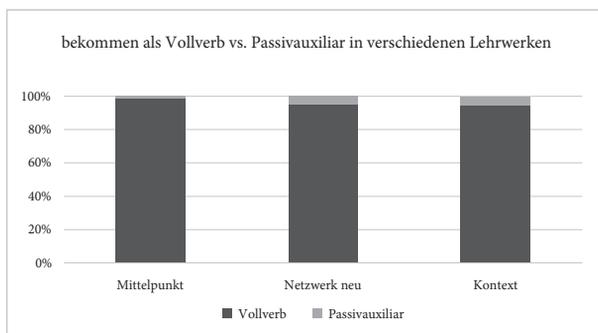


Abb. 10. Verteilung von *bekommen* als Vollverb und Passivauxiliar in verschiedenen DaF-Lehrwerken

Hier ein paar Beispiele (Hervorhebungen: LB):

- (23) es war für mich eine ganz tolle Erfahrung, [...] liebevolle Nachrichten zu bekommen, **gesungen zu bekommen** (Netzwerk neu B1.2 – Video-Transkripte: Kapitel 7)
 (24) Diese ganz spezielle Lokomotive der Spielzeugeisenbahn, nach der man sich als Kind sehnte, die man aber nie **geschenkt bekam** (Mittelpunkt B2 – Lehrbuch: 53)
 (25) Wenn Sie Medikamente **verschrieben bekommen**, ist es wichtig zu wissen, wie lange Sie diese (9) _____ müssen und welche Nebenwirkungen auftreten können. (Kontext B2.1: 172)

Man sieht vielleicht schon an dieser kleinen Auflistung, dass die in Lehrwerkstexten enthaltenen Belege für das *bekommen*-Passiv keine deutliche Präferenz für die gesprochene oder geschriebene Sprache aufweisen. Während Satz (23) gesprochene Sprache aus einem Interview ist, stammt Satz (24) aus einem Artikel und Satz (25) aus einer Wortschatzaufgabe zum Thema Arztbesuch.

Für den Vergleich der Lehrwerksdaten mit dem Gebrauch von *bekommen* in authentischen Texten wurden für jedes schriftliche Teilkorpus die ersten 100 Belege von *bekommen* untersucht, für das gesprochene Teilkorpus die ersten 400 Belege. Folgende Verteilung konnte beobachtet werden:

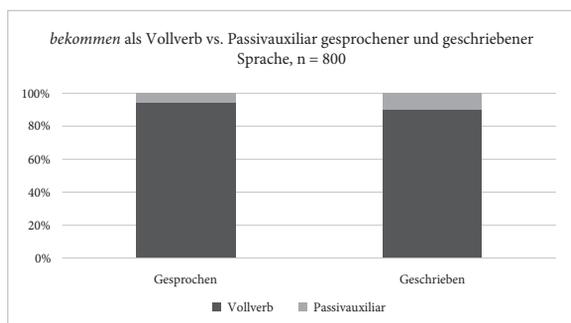


Abb. 11. Verteilung von *bekommen* als Vollverb und Passivauxiliar in gesprochenen und geschriebenen Texten

Der Anteil an auxiliären Verwendungen von *bekommen* in Passivstrukturen ist im gefundenen authentischen Textmaterial minimal höher als im Lehrwerkskorpus. Auffällig ist der etwas erhöhte Anteil von auxiliärem *bekommen* in der geschriebenen Sprache. Um zu testen, ob der Anteil von Passivauxiliären in der gesprochenen Sprache höher wird, wenn statt *bekommen* nach *kriegen* gesucht wird, wurde hier eine separate Zählung durchgeführt, bei der sich allerdings zeigte, dass der Anteil von auxiliärem *kriegen* in Passivkonstruktionen in gesprochenen Texten noch geringer ist als in geschriebenen. Ein möglicher Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache kann in der Zugänglichkeit von Verben für die *bekommen*-Passivkonstruktionen liegen. Es scheint so zu sein, als wäre die Konstruktion in der gesprochenen Sprache vor allem auf wenige, aber hochfrequente Verben beschränkt, während das Spektrum der Verbtypen in der geschriebenen Sprache, die die Konstruktion bilden, größer ist.

Gesprochen

- (26) des werd ich dann noch **gesagt bekommen** wie ich des am besten mache
(27) wir ham vor wochen von der bahn eine film **gezeigt bekommen**
(beide Beispiele aus dem FOLK-Korpus)

Geschrieben

- (28) Wer ein Auto in Blau bestellt, muss auch ein blaues Auto **geliefert bekommen**
(Hamburger Morgenpost 2005)
(29) Wegen einer Software-Panne bei der Bundesagentur für Arbeit haben bis Montag etwa 4400 Empfänger das neue Arbeitslosengeld II bar **ausgezahlt bekommen**
(Süddeutsche Zeitung 2005)

Das Ignorieren des *bekommen*-Passivs in produktiven Übungen der untersuchten DaF-Lehrwerke kann plausibel nur durch die nicht allzu hohe Frequenz dieser Konstruktion erklärt werden. Das Erscheinen der Konstruktion in den Lehrbuchtexten ohne einordnende Kommentierung dürfte allerdings bei aufmerksamen Lerner*innen Verwirrung stiften.

4. Diskussion und Ausblick

Wie können DaF-Lehrwerke angesichts andauernden grammatischen Wandels einen guten Kompromiss zwischen Lernbarkeit und Authentizität finden? Die für diese Studie untersuchten Lehrwerke scheinen hier unterschiedliche Antworten zu finden, je nachdem, ob es sich um Übungen zum Erwerb produktiver oder rezeptiver Fertigkeiten handelt, wobei nur letztere dem Anspruch an Authentizität genügen und sich der in Korpora beobachteten Verteilung der Varianten annähern. In diesem abschließenden Teil soll die Vorgehensweise in DaF-Lehrwerken diskutiert und auf dieser Grundlage gefragt werden, ob und auf welche Weise grammatische Wandelphänomene auch in produktiven Übungen im DaF-Unterricht Berücksichtigung finden könnten.

Unter welchen Bedingungen wird sprachlicher Wandel in DaF-Lehrwerken registriert und wie wird auf ihn aufmerksam gemacht?

Eine in den Lehrwerken beobachtete Art und Weise, mit grammatischen Wandelphänomenen umzugehen, ist, eine der beteiligten Varianten zu ignorieren, zumindest in den produktiven Übungen, den metasprachlichen Kommentaren und Darstellungen grammatischer Regeln. Das ist hier der Fall für die Varianten, die beim Übergang der Maskulina von schwacher zu starker Flexion (und umgekehrt) entstehen, wie auch im Falle der Verbletzstellung bei den Konnektoren *weil*, *obwohl* und *wobei*. Für den Erwerb wählen die untersuchten Lehrbücher jeweils nur eine der durch den Wandel entstandenen Varianten, und zwar diejenige, die eher kennzeichnend für den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch sind. Im Falle des *bekommen*-Passivs unterbleibt dessen Erwähnung ebenfalls, wobei hier die bescheidene Korpusanalyse authentischer Texte keine ausgeprägte Affinität zur gesprochenen Sprache erkennen lässt (anders als bei Szczepaniak (2011:152) vermutet). Bei der Kasusreaktion nach *wegen* und der Markierung des Infinitivs nach modalem *brauchen* machen zumindest einige der untersuchten Lehrwerke auf eine jeweils andere Variante aufmerksam. Auch hier beschränken sich die produktiven Übungen auf den Sprachgebrauch, den man mit konzeptioneller Schriftlichkeit assoziieren würde, wie die Korpusanalyse bestätigt. Die Erwähnung der jeweiligen konzeptionell mündlichen Varianten findet in der Regel in einer Randnotiz, einem Infokasten oder einer Art Fußnote statt. In den tabellarischen grammatischen Übersichten, die sich üblicherweise am Ende eines Lehrwerks befinden, werden die konzeptionell mündlichen Varianten nicht systematisch berücksichtigt, sie sind nicht in die Tabellen oder Listen aufgenommen. Damit entsteht der Eindruck, dass es sich bei den mündlichen Strukturen um Ausnahmen handelt, die sich nicht systematisch darstellen lassen. Dabei sind grammatische Wandelphänomene alles andere als chaotisch und lassen sich als geordnete Prozesse beschreiben, wie die kurzen historischen Portraits der ausgewählten Wandelphänomene zeigen sollten.

Man könnte die Frage stellen, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein DaF-Lehrwerk auf einen vom Schriftlichen abweichenden Gebrauch aufmerksam macht. In unserer Auswahl betrifft das diejenigen zwei Phänomene, bei denen die Analyse authentischer Texte gezeigt hat, dass der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besonders groß ist.

Eine etwas andere Antwort auf die oben gestellte Frage müsste gegeben werden, wenn man die Lehrwerkstexte betrachtet, die für den rezeptiven Input gedacht sind, also Hörtexte (Audio und Video) und Lesetexte oder auch die Sprache in Aufgaben, die nicht explizit das zu erlernende Phänomen trainieren sollen. Hier sind zumindest in manchen Lehrwerken (insbesondere *Kontext*) gelegentlich beide Varianten vertreten. Eine linguistische Einordnung erfolgt – soweit ich sehen kann – jedoch nicht. Interessanterweise zeigen gerade die Lehrwerke, die mit Infokästchen etc. auf Variationsphänomene aufmerksam machen (*Mittelpunkt* und *Netzwerk neu*), keinen nennenswerten Gebrauch typisch gesprochensprachlicher Strukturen in ihrem Textmaterial.

Welche Varianten sollen produktiv erworben werden, welche nur registriert?

Die Beobachtungen aus dieser Untersuchung suggerieren hier eine einfache Antwort: Lediglich die schriftsprachlichen Strukturen eignen sich für den produktiven Erwerb. Jedoch scheint man sich in der Forschung einig zu sein, dass es im Grammatikunterricht nicht allein um den Erwerb von Strukturen zum Zwecke ihrer Produktion geht, sondern auch um die Herausbildung einer metasprachlichen Kompetenz, verschiedene Varianten einordnen zu können. Variation ist mit Labov (1969: 728) jedem Sprachsystem inhärent, sodass die Kenntnis einer Sprache auch das Wissen über Varianten einschließt. Hier sei an die eingangs erwähnte „rezeptive Varietätenkompetenz“ (nach Studer 2002, dort bezogen auf diatopische Varianten), oder „Stilkompetenz“ bei Neuland – Peschel (2013) erinnert. Auch Köpcke (2005: 80) gibt zu bedenken, dass es die Aufgabe des Grammatikunterrichts sei, die „Kinder“ das grammatische System erkennen zu lassen. Zur Entwicklung solcher Kompetenzen brauchen Nicht-Muttersprachler*innen Übungen, die helfen, die beobachteten Varianten einzuordnen. Die hier untersuchten Lehrwerke bleiben in dieser Hinsicht sehr implizit. Dort, wo sie in den zur Rezeption gedachten Texten eine Variation abbilden, scheinen mir Hilfestellungen zu fehlen, damit die gewünschte Stilkompetenz erreicht werden kann. Potenzielle Fragen, die Lerner*innen beim bewussten Rezipieren der Texte haben müssten, werden allein durch das Lehrwerk nicht beantwortet, sodass diese Aufgabe der Lehrkraft zukommt.

Dennoch stellt sich die Frage, warum nicht im Sinne einer stärkeren Lerner*innenorientierung auch die eher konzeptionell mündlichen Varianten produktiv geübt werden sollten. Gerade durch die stärkere Einbeziehung von Textsorten der digitalen Kommunikation könnte man meinen, es sei angebracht, die gewünschte Stilkompetenz auch auf den produktiven Bereich auszudehnen. Präzedenzfälle gibt es. So enthalten die meisten Lehrwerke Übungen zum situationsabhängigen Gebrauch von Sprache, z. B. bei der Wahl der Anrede oder anderen Höflichkeitsmarkierungen. Es gibt Übungen zum Gebrauch von Modalpartikeln, die ebenfalls typisch für die konzeptionelle Mündlichkeit sind. Und das Lehrwerk *Mittelpunkt B2* enthält beispielsweise eine Übung, bei der die Lernenden auf der Grundlage des Kontexts entscheiden müssen, ob *also* oder *folglich* der stilistisch passende Konnektor zur Markierung von Konsekutivität ist (vgl. *Mittelpunkt B2 – Arbeitsbuch*: 99). Mündlichkeit wird an anderen Stellen in den untersuchten Lehrwerken auch mit anderen Mitteln markiert. So enthalten einige der als Chatbeiträge, E-Mails etc. gekennzeichneten Texte viele Merkmale von Mündlichkeit, zum Beispiel hier: *Ja, schon. Aber dann hab' ich keinen Parkplatz gefunden.* (Netzwerk neu A2.2: 7) oder *Ach nee, ich habe keine Lust so viel Zeug zu _____* (Kontext B1.1: 130). Wenn Lerner*innen also auf diese Weise mit Mündlichkeit vertraut gemacht werden, könnte man daraus Übungen entwickeln, in denen auch die Wahl einer typisch mündlichen grammatischen Variante geübt werden kann, die durch Sprachwandel entstanden ist.

Kann die Berücksichtigung authentischer grammatischer Variation das Lernen leichter machen?

Einige der hier besprochenen Wandelphänomene tauchen gelegentlich auch im muttersprachlichen Deutschunterricht auf und werden dort mitunter als „Fehler“ klassifi-

ziert, weil sie in normorientierten Beschreibungen mitunter nicht akzeptiert werden. Ein Blick auf die diachrone Entwicklung macht es jedoch plausibel, dass bei der Entstehung von „Fehlern“ die gleichen Faktoren am Werk sind wie die, die den sprachlichen Wandel steuern, der in der Regel in einer geordneten Richtung abläuft. Köpcke (2005) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, eine größere Fehlertoleranz zu entwickeln und die Möglichkeiten zur Beurteilung der Grammatik der sprachlichen Lerner*innenäußerungen durch die Lehrkräfte nicht als „binär“ zu begreifen. Aber auch aus der Perspektive der Fremdsprachenlerner*innen lässt sich dafür argumentieren, dass die Einbeziehung von nicht typisch schriftsprachlichen Varianten das Lernen erleichtern kann. So plädiert Elspaß (2007) in seiner Darstellung regionaler Variation, die auf den Daten des *Atlas der Alltagssprache* basieren (AdA 2003ff.), dafür, auch nicht-standardsprachliche, aber doch regional markierte Formen ebenfalls als „richtig“ zu bewerten. Das Argument ist, dass viele im Deutschen regional markierte Formen typologische Entsprechungen in vielen Muttersprachen der Lerner*innen haben und deren Übertragung auf das Deutsche ihr Erlernen erleichtern würde, z. B. die Artikulation des „Zungenspitzen-r“ oder des stimmlosen s im Anlaut, im grammatischen Bereich die Aspektmarkierung durch den *am*-Progressiv, etc. (vgl. ebd.: 35–36). Ein anderes Beispiel betrifft den Erwerb des *bekommen*-Passivs. In einer selbst durchgeführten Unterrichtssequenz hatte eine Gruppe Deutschlerner*innen mit dänischer Muttersprache die Aufgabe, den Satz *Zudem raubten sie ihm einen Becher mit erbetteltem Geld* ins Passiv umzuformen. Das Repertoire der kanonischen Passivformen bietet hier im Deutschen nur eine Möglichkeit, nämlich mit der Kodierung des Patiens *einen Becher mit erbetteltem Geld* als Subjekt. Dänisch erlaubt jedoch – wie Englisch – die Kodierung einer Dativrolle als Subjekt, was es verständlich macht, dass der größte Anteil (43 %) die (nicht akzeptable) Lösung **Er wird einen Becher mit erbetteltem Geld geraubt* wählte. Die kanonische Variante (*Ein Becher mit erbetteltem Geld wurde ihm geraubt*) war nur mit 17% der Lösungen vertreten. Hier zeigt sich möglicherweise das Bedürfnis, den belebten, definiten und pronominal repräsentierten Partizipanten zum Subjekt machen zu wollen. Die Kenntnis des *bekommen*-Passivs hätte dieses Bedürfnis besser befriedigen können, auch wenn das privative Verb die Akzeptabilität des Satzes möglicherweise dämpft (*?Er bekam einen Becher mit erbetteltem Geld geraubt*).

Wenn Variation, die im Zuge des sprachlichen Wandels entsteht, auch angemessene Berücksichtigung in Daf-Lehrwerken finden soll, so besteht sicher vor allem Nachholbedarf auf Seiten der neueren Varianten, die tendenziell eher in konzeptionell mündlichen Varianten auftreten. Zur Stilkompetenz gehört es natürlich auch, die Grenzen der Einsetzbarkeit dieser mündlichen Variante zu kennen. Dafür gibt es bereits genug Material in den existierenden Lehrwerken, und die Aufgabe bestünde eher darin, Übungen zur Mündlichkeit zu ergänzen und dabei die Verteilung grammatischer Varianten zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einer sinnvollen Anordnung und Progression zu arrangieren.

Einer der Vorbehalte gegenüber der Vermittlung von sprachlicher Variation war, dass zu viel Variation eine Überforderung darstellen würde (vgl. Neuland – Peschel 2013: 210). Es ist sicher plausibel, dass das Erlernen von uneindeutigen Form-Funktionsbeziehungen kognitiv anspruchsvoller ist, zumal sich die beiden Varianten eben nur tendenziell auf verschiedene Funktionsbereiche bzw. Register verteilen. Auf der anderen Seite darf gefragt werden, ob die Überforderung dann nicht einfach aus dem Klassenraum ausgela-

gert wird, wenn die Lerner*innen mit der „sprachlichen Wirklichkeit“ konfrontiert sind, in der sie etwas anderes wahrnehmen, als sie gelernt haben. Die Gelegenheiten, auch aus dem Ausland heraus mit einem nicht-normierten Deutsch konfrontiert zu werden, sind im digitalen Zeitalter, wie gesagt, gestiegen. Es wäre also zu bedenken, ob es nicht doch die bessere Lösung wäre, die Konfrontation mit der sprachlichen Variation in den Unterricht selbst zu verlagern und dort zu begleiten.

LITERATURVERZEICHNIS

(a) Untersuchte DaF-Lehrwerke

Begegnungen / Erkundungen

- Buscha, Anne – Szita, Szilvia (2013). *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A1+*. 2. Aufl. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Buscha, Anne – Szita, Szilvia (2013). *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A2+*. 2. Aufl. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Buscha, Anne – Szita, Szilvia (2013). *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B1+*. 2. Aufl. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Buscha, Anne – Raven, Susanne – Szita, Szilvia (2016): *Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B2*. 2. Aufl. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Buscha, Anne – Raven, Susanne – Szita, Szilvia (2016): *Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau C1*. 2. Aufl. Leipzig: Schubert-Verlag.

Kontext

- Koithan, Ute – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja – Sonntag, Ralf (2021): *Kontext B1.1+*. *Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*. Stuttgart: Klett.
- Koithan, Ute – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja – Sonntag, Ralf (2021): *Kontext B1.2+*. *Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*. Stuttgart: Klett.
- Dengler, Stefanie – Koithan, Ute – Mayr-Sieber, Tanja – Schmitz, Helen (2022). *Kontext B2.1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*. Stuttgart: Klett.

Menschen

- Evans, Sandra – Pude, Angela – Specht, Franz (2012): *Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela – Reimann, Monika (2012): *Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Evans, Sandra – Pude, Angela – Specht, Franz (2012): *Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela – Reimann, Monika (2012): *Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Breitsameter, Anna – Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela (2013): *Menschen A2.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Habersack, Charlotte – Pude, Angela – Specht, Franz (2013): *Menschen A2.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Breitsameter, Anna – Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela (2013): *Menschen A2.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Braun-Podeschwa, Julia – Habersack, Charlotte – Pude, Angela (2014): *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Breitsameter, Anna – Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela (2014): *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Braun-Podeschwa, Julia – Habersack, Charlotte – Pude, Angela (2014): *Menschen B1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

Breitsameter, Anna – Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela (2014): *Menschen B1.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.

Mittelpunkt

Braun, Birgit – Dengler, Stefanie – Fügert, Nadja – Hohmann, Sandra (2014): *Mittelpunkt neu B1+. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Sander, Ilse – Daniels, Albert – Köhl-Kuhn, Renate – Bauer-Hutz, Barbara – Mautsch, Klaus F. – Tremp Soares, Heidrun (2012): *Mittelpunkt neu B2.1. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Sander, Ilse – Daniels, Albert – Köhl-Kuhn, Renate – Bauer-Hutz, Barbara – Mautsch, Klaus F. – Tremp Soares, Heidrun (2012): *Mittelpunkt neu B2.2. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Sander, Ilse – Köhl-Kuhn, Renate – Mautsch, Klaus F. – Schmeiser, Daniela – Tremp Soares, Heidrun (2013): *Mittelpunkt neu C1.1. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Netzwerk neu

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2019): *Netzwerk neu. A1.1, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2019): *Netzwerk neu. A1.2, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2020): *Netzwerk neu. A2.1, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2020): *Netzwerk neu. A2.2, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2021): *Netzwerk neu. B1.1, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2021): *Netzwerk neu. B1.2, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

(b) Korpora

DeReKo – *Das deutsche Referenzkorpus*. Online verfügbar unter <http://www.ids-mannheim.de/dereko>.

FOLK – *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch*. Online verfügbar unter <https://dgd.ids-mannheim.de/>.

(c) Fachliteratur

AdA = Elspaß, Stephan – Möller, Robert (2003ff): *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. Online verfügbar unter <https://www.atlas-alltagssprache.de> (zuletzt geprüft am 05. 12. 2022)

Bader, Markus (2012): The German *bekommen* passive: A case study on frequency and grammaticality. In: *Linguistische Berichte* 231, S. 249–298.

Baßler, Harald – Spiekermann, Helmut (2001): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (I). In: *Fremdsprache Deutsch* 38(4), S. 205–213.

Diewald, Gabriele (1997): *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen: Niemeyer.

Elspaß, Stephan (2007): Zwischen ‚Wagen‘ und ‚Wägen‘ abwägen. In: *Fremdsprache Deutsch* 37, S. 30–36.

Elter, Irmgard (2005): Genitiv versus Dativ. Die Rektion der Präpositionen ‚wegen‘, ‚während‘, ‚trotz‘, ‚statt‘ und ‚dank‘ in der aktuellen Zeitungssprache. In: Johannes Schwitalla – Werner Wegstein (Hg.): *Korpuslinguistik deutsch: synchron – diachron – kontrastiv. Würzburger Kolloquium 2003*. Tübingen: Niemeyer, S. 125–135.

Gohl, Christiane – Günthner, Susanne (1999): Grammatikalisierung von *weil* als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 18, S. 39–75.

Hentschel, Gerd (2001): On defining ‚variable marking‘ and ‚marking variation‘ with nominal groups. In: Winfried Boeder – Gerd Hentschel (Hg.): *Variierende Markierungen von Nominalgruppen in Sprachen unterschiedlichen Typs*. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 15–28.

Hopper, Paul J. – Traugott, Elizabeth Closs (2003): *Grammaticalization*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge UP.

Koch, Peter – Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.

- Köpcke, Klaus-Michael (1995): Die Klassifikation der schwachen Maskulina in der deutschen Gegenwarts-sprache. Ein Beispiel für die Leistungsfähigkeit der Prototypentheorie. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 14(2), S. 159–180.
- Köpcke, Klaus-Michael (2005): ‚Die Prinzessin küsst den Prinz‘ – Fehler oder gelebter Sprachwandel? In: *Didaktik Deutsch* 9(18), S. 68–83.
- Labov, William (1969): Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. In: *Language* 45 (4): S. 715–762.
- Lehmann, Christian (2015): *Thoughts on grammaticalization*. 3rd edition. Berlin: Language Science Press.
- Lenz, Barbara (1996): Wie *brauchen* ins deutsche Modalverb-System geriet und welche Rolle es darin spielt. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 118, S. 393–422.
- Maijala, Minna (2009): Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. In: *InfoDaF* 36(5), S. 447–461.
- Mayerthaler, Willi (1981): *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden: Athenaion.
- Neuland, Eva – Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart – Weimar: Metzler, Kap. 3.1–3.2.
- Proietti, Sabrina – Zajączkowska, Karolina – Ghouti, Chady (2022): Schwankungen bei der Flexion ausgewählter Maskulina im Deutschen: Eine korpusgestützte Pilotstudie an der Schnittstelle zwischen Morphologie und Semantik. Vortrag auf der studentischen Nachwuchstagung *Korpuslinguistik im Deutschen und im Sprachvergleich* im Rahmen des European Network of German and Contrastive Linguistics. Prag, 27. 06. 2022.
- Scott, Alan K. (2015): Sprachliche Variation im digitalen Zeitalter und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 52(3), S. 164–171.
- Shafer, Naomi (2019): Nicht der Rede Wert? Zur Vielfalt der deutschen Sprache im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *German Journal Sprache Literatur Kultur* 2(1), Artikel 4.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online* 10(1), S. 113–131.
- Szczepaniak, Renata (2011): *Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Traugott, Elizabeth C. (1988): Pragmatic strengthening and grammaticalization. In: *Proceedings on the fourteenth annual meeting, February 13–15, 1988. General session and parasession on Grammaticalization*. Berkeley, S. 406–416.
- Waßner, Ulrich H. (2021): Im Übrigen habe ich schon länger kein Müsli mehr gegessen. Weil: Ich frühstücke in der Regel nie – Verbstellung nach *weil*, *obwohl*, *wobei* und anderen subordinierenden Konnektoren. In: *Sprachreport* 37(4), S. 34–38.
- Wichmann, Martin (2016): Jugendsprache in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert. Eine Bestandsaufnahme. In: *InfoDaF 6 – Themenheft Lehrwerke*, S. 667–692.
- Wurzel, Wolfgang U. (1984): *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit. Ein Beitrag zur morphologischen Theoriebildung*. (= *studia grammatica* XXI). Berlin: Akademie-Verlag.

Dr. phil. Lars Behnke
 Institut for Engelsk, Germansk og Romansk
 Københavns Universitet
 lars.behnke@hum.ku.dk

**BAIRISCH VERSTEHEN – AUF HOCHDEUTSCH
REAGIEREN. STRATEGIEN ZUM AUFBAU EINER
REZEPTIVEN VARIETÄTENKOMPETENZ FÜR
(TSCHECHISCHE) DAF-LERNER**

BORIS BLAHAK

ABSTRACT:**Understanding Bavarian – Reacting in Standard German. Strategies for Developing Receptive Variety Competence for (Czech) Learners of German as a Foreign Language**

Based on previous studies discussing the thematization of German dialects in lessons of German as a foreign language within and outside the German speaking countries, the article outlines a didactic concept for building receptive variety competence of Czech learners of German towards the diatopic varieties of German spoken in the Free State of Bavaria. Using the example of the North and Middle Bavarian dialects, it will be demonstrated how the Bavarian-Austrian loan vocabulary present in the Czech non-standard varieties can be used didactically to enable learners to overcome the phonetic distance between dialect and standard language, which is the main barrier to comprehension. In this respect, the learners' inner multilingualism is used to differentiate their outer multilingualism. The current foreign German studies background to the concept is the establishment of interdisciplinary Bavarian Studies at the University of West Bohemia in Pilsen (2019) whose curriculum provides a more profound receptive study of the dialects of Bavaria.

Key words: Bavarian, standard German, receptive competence, variety, German as a foreign language

ABSTRAKT:**Rozumět bavorštině – reagovat ve spisovné němčině. Strategie pro budování receptivní kompetence v oblasti jazykových variet u (českých) studentů němčiny jako cizího jazyka**

V návaznosti na dřívější studie zabývající se tematizací německých dialektů v hodinách němčiny jako cizího jazyka v německy mluvících zemích i mimo ně článek nastiňuje didaktickou koncepci budování receptivní kompetence českých studentů němčiny vůči diatopickým varietám němčiny užívaným ve Svobodném státě Bavorsko. Příklad severobavorského a středobavorského nářečí ukazuje, jak lze bavorsko-rakouské výpůjčky přítomné v českých nestandardních varietách didakticky využít k tomu, aby žáci překonali fonetickou vzdálenost mezi nářečím a standardním jazykem, která je hlavní překážkou porozumění. V tomto ohledu se vnitřní vícejazyčnost žáků využívá k rozlišení jejich vnější vícejazyčnosti. V souladu s těmito aktuálními trendy germanistického výzkumu v zahraničí je i založení interdisciplinárního oboru Bavorská studia na Západě

české univerzitě v Plzni (2019), jehož studijní plán zahrnuje prohloubené receptivní studium bavorských nářečí.

Klíčová slova: bavorština, spisovná němčina, receptivní kompetence, varieta, němčina jako cizí jazyk

1. Arealstudien: Bayernstudien an der Westböhmischen Universität Pilsen – ein interdisziplinärer Master und seine Dialektmodule

Als im Februar 2019 nach einer mehrjährigen Vorbereitungsphase an der Westböhmischen Universität Pilsen ein Studiengang, der sich einem deutschen Bundesland widmet,¹ seine Akkreditierung durch das tschechische Nationale Akkreditierungsamt für Hochschulwesen erhielt, zog dies ein breites Medienecho weit über die Grenzen der Tschechischen Republik hinaus nach sich: Bis Juli 2021 wurde insgesamt 151-mal in Print- und Online-Medien sowie im Radio über das hochschulcurriculare Novum berichtet – vornehmlich in Deutschland und Tschechien,² aber auch in Ungarn, den USA, China, Großbritannien und im Libanon.³ Konkret bietet der Lehrstuhl für Germanistik und Slawistik der Philosophischen Fakultät der Westböhmischen Universität seit September 2019 unter der Bezeichnung *Arealstudien: Bayernstudien* ein innovatives zweijähriges Masterstudium an. Dabei handelt es sich um interdisziplinäre Arealstudien,⁴ die das Bundesland Bayern und sein Agieren im internationalen, nationalen und interregionalen Kontext in den Mittelpunkt stellen. Die Hauptziele des Studienprogramms lassen sich wie folgt umreißen: (1) Erhöhung der Qualität des Bildungsangebotes in der Interregion Bayern/Böhmen, (2) Vertiefung der Zusammenarbeit mit der lokalen Wirtschaft gemäß den Bedürfnissen des interregionalen Arbeitsmarktes, (3) Ausbildung qualifizierter Arbeits-

¹ Seine Aufbauphase verlief ab 2014 in Kooperation mit dem Forschungszentrum *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa* an der Universität Regensburg, dem bayerischen Partner der Pilsner Germanistik. 2016 bis 2019 wurde das bilaterale Projekt *Interdisziplinäre Bayernstudien (Pilsen – Regensburg)* durch das *Programm zur grenzübergreifenden Zusammenarbeit Freistaat Bayern – Tschechische Republik Ziel ETZ 2014–2020* des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung gefördert.

² So u. a. in der *Süddeutschen Zeitung* (Kratzer 2019), der *Welt* (2019), im *Spiegel* (Unterberg 2019), im *Focus* (2019) und in der *Lidové Noviny* (2019).

³ So im *Ungarndeutschen Wochenblatt* (Sós 2020), in *The Limited Times* (2019), in *Zhuanlan zhihu* (2019), in *Extreme News* (2019) und in *Douma social* (2019).

⁴ Die nach angelsächsischen Vorbildern konzipierten Regional- bzw. Arealstudiengänge (engl. *area studies*) haben die Aufgabe, „Strukturen und Entwicklungsdynamiken von anderen Gesellschaften [...] wissenschaftlich zu erforschen und so zu beschreiben und zu analysieren, dass Besonderheiten, Kontexte und Beziehungen angemessen wiedergegeben und reflektiert werden. [...] Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Ländern und Regionen, zu denen eine kulturelle Distanz besteht, setzt zunächst spezifische sprachliche, darüber hinaus auch (inter)kulturelle Kompetenzen voraus. An der Erforschung fremder Regionen sind [...] nicht nur die Gesamtheit aller geisteswissenschaftlichen Disziplinen beteiligt, sondern auch wirtschafts-, politik- und sozialwissenschaftliche Disziplinen, in deren Rahmen eine disziplinäre regionale Spezialisierung möglich ist“ (Empfehlungen 2006: 7–8). Einen Überblick über charakteristische Strukturen, Arbeitsfelder und Ziele von *area studies* geben u. a. Miyoshi (2002), Szanton (2002), Schäbler (2007), Kuijper (2008) und Khosrowjah (2011).

kräfte und Experten auf beiden Seiten der Grenze und nicht zuletzt (4) Stützung des Deutschen als Fremd- und Nachbarsprache.⁵

Bereits aus den Formulierungen vieler Presse-Schlagzeilen ließ sich entnehmen, dass ein großer Teil des Interesses der Berichterstattung dem Umstand galt, dass tschechische Studierende sich im Rahmen des neuen Masters mit den im Freistaat verbreiteten regionalen Varietäten des Deutschen (Dialekten) auseinandersetzen.⁶ Auch wenn die Vermittlung Bayern-bezogener Dialektkompetenzen nur eine von mehreren (fremdsprachlichen, gesellschaftswissenschaftlichen und berufspraktischen) inhaltlichen Komponenten darstellt, die der Arealstudiengang vorsieht, soll sie im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen, zumal es sich um ein neues Konzept regional-sprachlicher Sensibilisierung mit dem Ziel erhöhter berufspraktischer Qualifikation tschechischer Marktteilnehmer bezüglich einer beruflichen Tätigkeit mit Partnern aus Bayern handelt.

2. Bedarfsstudien als soziolinguistische Grundlage einer rezeptiven Varietätenkompetenz im (tschechischen) DaF-Kontext

Zunächst sind die soziolinguistischen Grundlagen des im Folgenden vorgestellten Konzepts einer rezeptiven Varietätenkompetenz zu erläutern: Das Forschungsfeld Deutsch als Fremdsprache brachte seit Beginn des 21. Jh. immer häufiger Studien hervor, die nicht nur für die Thematisierung der verschiedenen nationalen Standardvarietäten des Deutschen, sondern auch diatopischer Nonstandardvarietäten im DaF-Unterricht plädierten (z. B. Baßler – Spiekermann 2001; Feuz 2001; Studer 2002 und 2003). Im Mittelpunkt stand dabei anfangs die Vermittlung alemannischer Dialektkompetenzen im Rahmen des allgemeinen DaF-Unterrichts innerhalb des entsprechenden Mundartareals (Deutschschweiz, Baden-Württemberg). Die national-muttersprachlich heterogenen Zielgruppen bestanden dabei aus Lernern, die ihren Lebensmittelpunkt (zumindest temporär) in diesen Sprachraum verlegt hatten.

Aussagekräftige Ergebnisse bezüglich der Einstellung von DaF-Lernern in dem untersuchten dialektintensiven Areal lieferte dabei die von Baßler – Spiekermann (2001) durchgeführte standardisierte Befragung von 15 DaF-Lehrenden und

⁵ Insgesamt folgt der Master aktuellen Trends (Bilateralität, Anwendungsbezogenheit, Interdisziplinarität) der Studiengangentwicklung in der tschechischen Germanistik. Von den bereits bestehenden Arealstudiengängen mit Deutschland- und Österreich-Fokus an der Karls-Universität Prag (*Deutsche und Österreichische Studien*) und der Südböhmischen Universität Budweis (*Deutsch-Tschechische Areale Studien*) unterscheidet er sich allerdings: (1) Er stellt nicht eine großräumige, transnationale Region bzw. einen gesamten Sprach- und Kulturraum in den Mittelpunkt, sondern nur einen Teil davon, der allerdings – kulturhistorisch wie wirtschaftspolitisch – von besonderer Relevanz für die Tschechische Republik ist. (2) Durch die gleichberechtigte Mitwirkung von elf philologischen, geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Lehrstühlen am Studiengang wird die für *area studies* geforderte Interdisziplinarität vollständig erreicht, während bei den jeweils nur von einem Lehrstuhl ausgerichteten Studiengängen in Prag und Budweis entweder die gesellschaftswissenschaftliche oder die philologisch-germanistische Seite schwach ausgebildet ist (vgl. Blahak 2021: 12–20).

⁶ Vgl. Schlagzeilen vom „weltweit ersten Bairisch-Studiengang in Pilsen“ (Kohlmaier 2019: 11): „Mia san a Studium“ (Merkel 2019: 18), „Dialekte und Hightech – Studiengang ‚Bayern‘ in Pilsen“ (Meyer 2020) oder „Dialekte waren das Schwierigste“ (Bär 2021: 12).

151 DaF-Lernern (national heterogen, Niveau A1–B2 GER) am Sprachenkolleg für studierende Ausländer und am Goethe-Institut in Freiburg. Die Stichprobenuntersuchung ergab, dass die befragten Lerner nicht nur hinsichtlich gewünschter standardsprachlicher, sondern (sogar noch stärker) auch dialektaler Kompetenzen weitaus ambitionierter waren als ihre einheimischen DaF-Lehrkräfte: In den vier Grundfertigkeiten wünschten sich die Lerner im Schnitt ausreichende bis gute dialektale Kompetenzen, die beim Hörverstehen am höchsten (1,64 Punkte, ‚gut‘) angesetzt wurden (s. Abb. 1 und 2). Die Frage, ob es wichtig sei, sich an einen deutschen Gesprächspartner sprachlich anpassen zu können, wurde von 80 % der befragten Lerner bejaht (gegenüber nur 27 % ihrer Lehrkräfte).

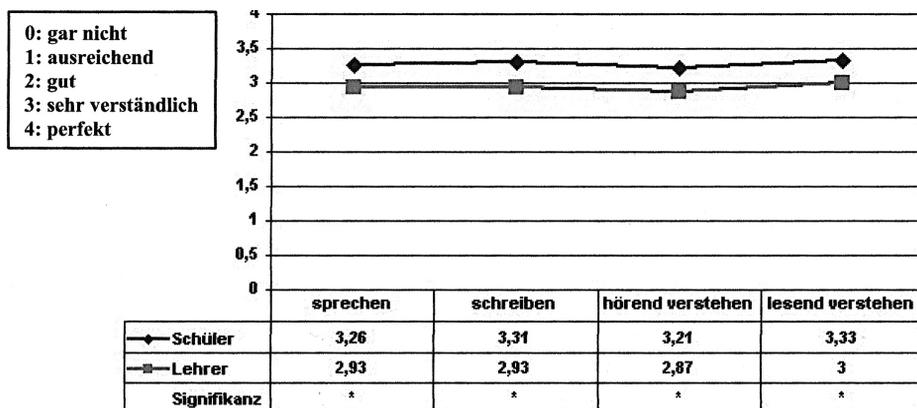


Abb. 1. Diagramm 10 (ergänzt) aus Baßler – Spiekermann (2001): von DaF-Lehrern und -Lernern gewünschte standardsprachliche Kompetenzen

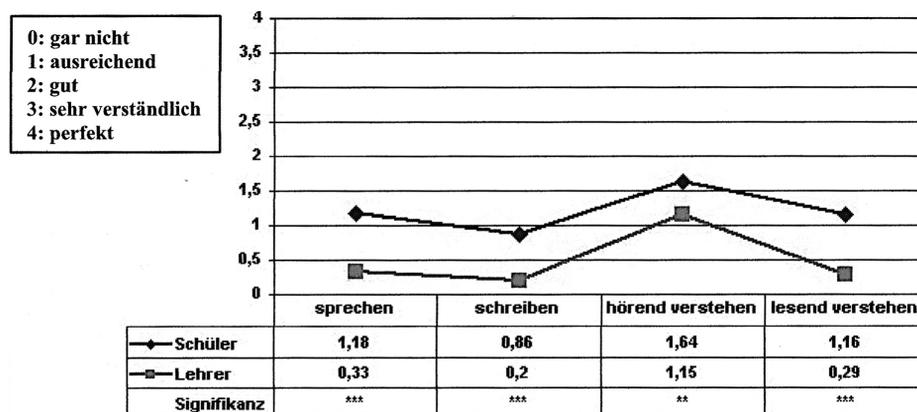


Abb. 2. Diagramm 11 (ergänzt) aus Baßler – Spiekermann (2001): von DaF-Lehrern und -Lernern gewünschte dialektale Kompetenzen

Parallel zu der zunehmenden Aufmerksamkeit der Fremdsprachendidaktik gegenüber deutschen Mundarten ließ sich in der EU seit der Jahrtausendwende eine allgemeine Entwicklung beobachten, die persönliche Motivation zum Fremdspracherwerb mit praktischen Nützlichkeitsaspekten zu verknüpfen:⁷

Während die Zahlen philologisch orientierter Germanisten in Tschechien seit Längerem rückläufig sind, bleiben diejenigen der studienbegleitend Deutsch Lernenden einigermaßen stabil. Besonders in der Erwachsenenbildung stellt Deutsch bis heute noch eine attraktive berufliche Zusatzqualifikation dar (vgl. DaFw 2006: 14; 2010: 11; 2015: 15; 2020: 17).

Angesichts der Realität dialektal gefärbten Sprechens im deutschen Sprachraum bei einer gleichzeitigen Aufwertung der Fachsprachen innerhalb der EU entstand 2007/08 eine soziolinguistische Studie (Blahak 2008), die, ausgehend von den Ergebnissen von Baßler – Spiekermann (2001), nun auch im DACH-nahen Ausland die Einstellung von DaF-Studierenden zum Dialekt zu eruieren versuchte, und zwar im Kontext des hochschulischen Fachsprachenunterrichts (Wirtschaftsdeutsch).

F4: „Denken Sie, dass man in Ihrer Region in der direkten Nachbarschaft zu Österreich (Bayern) im Deutschunterricht die österreichischen (bayerischen) Dialekte der Nachbarregion thematisieren sollte?“

F5: „Denken Sie, dass auch der Fachsprachenunterricht Deutsch (Wirtschaftsdeutsch) speziell in Ihrer Region in der direkten Nachbarschaft zu Österreich (Bayern) Kompetenzen in Bezug auf die Dialekte der Nachbarregion vermitteln sollte?“

- 5: Ich stimme voll zu.
- 4: Ich stimme weitgehend zu.
- 3: Ich stimme teilweise zu
- 2: Ich stimme kaum zu.
- 1: Ich stimme nicht zu.

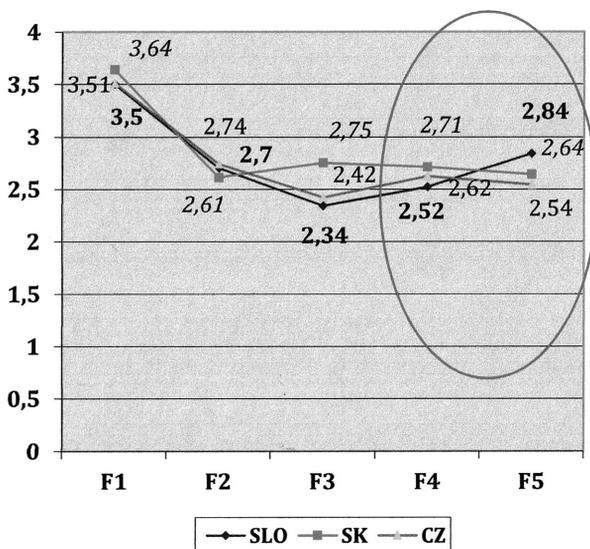


Abb. 3. Diagramm zu Frage 4 und 5 (ergänzt) aus Blahak (2008: 25): Relevanz des Dialekts im allgemeinen und im fachspezifischen DaF-Unterricht außerhalb der DACH-Länder

Die standardisierte Befragung von insgesamt 455 DaF-Lernern (sprachlich-national homogene Lerner-Gruppen, Niveau A2–C1 GER) an wirtschaftswissenschaftlichen Hoch-

⁷ Der Prozentsatz der repräsentativ befragten EU-Bürger, die das Erlernen einer neuen Fremdsprache in erster Linie mit Vorteilen auf dem Arbeitsmarkt verbanden, stieg zwischen 2001 und 2012 von 26 % auf 61 % (vgl. Eurobarometer 2006: 5; 2012: 62).

schulen bzw. Fakultäten⁸ in Regionen in unmittelbarer Nachbarschaft zum besonders dialektintensiven Südosten des deutschen Sprachraums⁹ kam zu dem Ergebnis, dass hier

„eine nennenswerte potentielle Lerner-Zielgruppe vorhanden [sei], die die Vermittlung Grenzraum-bezogener Dialektkompetenzen im Fachsprachenunterricht Deutsch als sinnvoll erachtet und die Einrichtung mindestens eines entsprechenden Sprachkurses rechtfertigt“ (Blahak 2008: 23).¹⁰

Festgehalten werden konnten ferner Einschätzungen, für welche beruflichen Sparten Dialektkompetenzen von den Befragten als besonders nützlich betrachtet wurden: nämlich Tourismus, Gastronomie, Werbung, Kulturmanagement und Telekommunikation (s. Abb. 4).

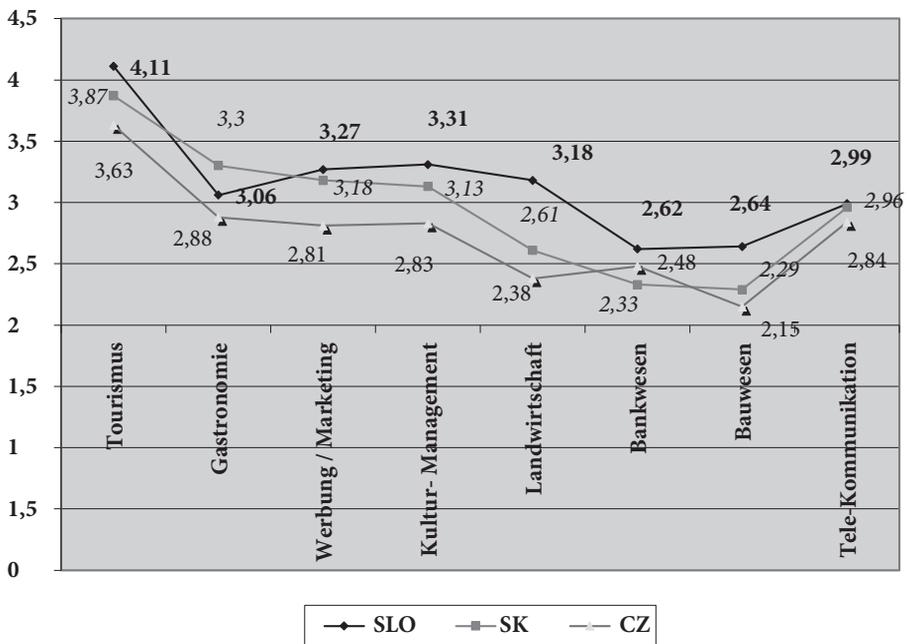


Abb. 4. Diagramm (ergänzt) aus Blahak (2008: 26): Relevanz von Dialektkompetenzen in verschiedenen Branchen

⁸ Konkret handelte es sich um die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Westböhmisches Universität Plzeň/Pilsen (Tschechien), die Wirtschaftsuniversität Bratislava/Pressburg (Slowakei) sowie die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Maribor/Marburg a. d. Drau (Slowenien).

⁹ In einer 2008 vom Institut für Demoskopie Allensbach durchgeführten Umfrage z. B. betonten 45 % der in Bayern Befragten, „eigentlich immer“ Dialekt zu sprechen (Allensbacher Berichte 2008: 5).

¹⁰ Auch wenn der Durchschnitt der Meinungen zu F4 und F5 nur zwischen ‚ich stimme kaum zu‘ und ‚ich stimme teilweise zu‘ lag (s. Abb. 3), so rechtfertigen die absoluten Zahlen der befragten Studierenden, die ‚voll‘ oder ‚weitgehend‘ zustimmten (Pilsen: 33 – 17 %, Bratislava: 25 – 15 %, Maribor: 26 – 27 %), diese Schlussfolgerung.

Letztlich ließ sich somit auch erstmals ein deutliches Profil des potentiellen Lerner eines ‚Fachsprachenunterrichts Deutsch mit regionalem Akzent‘ zeichnen:

„Demnach studiert dieser an einer (relativ) grenznahen wirtschaftswissenschaftlichen Hochschule in einer Region südöstlich des deutschen Sprachraums. Er hielt sich bereits in den deutschsprachigen Ländern auf und wurde in Kommunikationssituationen mit deutschen Muttersprachlern mit einer durch dialektales Sprechen generierten Verständnisbarriere konfrontiert. Im Rahmen seines Wirtschaftsstudiums widmet er sich der mikroökonomischen Ebene (BWL) und strebt als bevorzugtes Berufsziel eine Position in einem mittelständischen Betrieb im Bereich der Branchen Tourismus, Gastronomie, Werbung/Marketing oder Kulturmanagement an, der in der Region ansässig ist und in einem Areal euroregionaler Ausdehnung enge Wirtschaftskontakte mit der deutschsprachigen Nachbarregion pflegt“ (Blahak 2008: 32).

3. Ausmaß und Art der Vermittlung rezeptiver Dialektkompetenzen in den Sprachmodulen der Bayernstudien

Mit Blick auf die Dialektagogik¹¹ innerhalb des *Bayernstudien*-Curriculums liegt eine bislang nicht übliche Unterrichtskonstellation vor – hinsichtlich der Zusammensetzung der Lerner-Gruppe, des Lehrer/Lerner-Verhältnisses sowie des Lernorts: Während bisherige Konzepte der Thematisierung deutscher Dialekte im DaF-Unterricht im Wesentlichen von national-muttersprachlich heterogenen Lerner-Gruppen ausgingen, die sich Dialektkompetenzen innerhalb des betreffenden Mundartareals aneignen (vgl. Kap. 2), hat man es im Rahmen des Pilsner Masterprogramms mit einer national-muttersprachlich weitgehend homogenen Lerner-Gruppe zu tun, der Kompetenzen in diatopischen Varietäten des Deutschen nicht nur außerhalb des Areals ihrer Verbreitung, sondern auch außerhalb des deutschen Sprachraums überhaupt vermittelt werden sollen. Dies hat Auswirkungen auf das Unterrichtskonzept.

Im Unterschied zur ‚use oriented‘ Diglossie der Deutschschweiz, die durch ein gebrauchtorientiertes Nebeneinander von Standarddeutsch (schriftliche Kommunikation) und Mundarten (mündliche Kommunikation) unabhängig von sozialen Schichten bestimmt wird, stellt sich die sprachliche Situation in Süd- und Mitteldeutschland sowie in Österreich tendenziell als ‚user oriented‘ Diaglossie dar (vgl. Studer 2002). Die seit den 1980er Jahren entwickelte These vom ‚sprachlichen Kontinuum‘ des Varietätenraums in Deutschland (vgl. Durrell 1998) fassten Baßler – Spiekermann (2001) in ein Modell regionaler Varietäten (s. Abb. 5): Nach diesem unterscheidet man (1) räumlich eng begrenzte Dialekte ($d_1 \dots d_x$) von geringer kommunikativer Reichweite, (2) auf Dialekten basierende Regionalsprachen ($r_1 \dots r_y$), die dialektale Spezifika zugunsten einer Annäherung an die Standardsprache abgebaut haben, weiter (3) großräumiger verbreitete Regionalstandards ($rst_1 \dots rst_z$), d. h. standardsprachliche Varietäten mit teilweise großer regionaler Variation meist dialektalen Ursprungs, und schließlich (4) die drei

¹¹ Der von Blahak (2009a: 199) eingeführte Terminus bezeichnet „die Disziplin der Lehre bzw. Vermittlung sprachlicher Kompetenzen bezüglich von Dialekten bzw. dialektnahen Varietäten (des Deutschen) im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts.“

nationalen Standardvarietäten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz (nst_1 , nst_2 , nst_3). Innerhalb der beschriebenen mehrstufigen Polyglossie sind die Grenzen zwischen diesen Varietäten fließend.

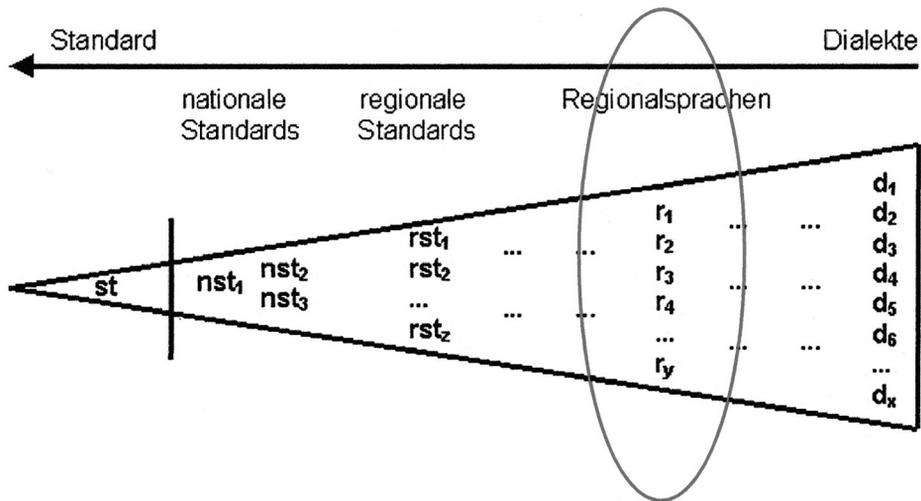


Abb. 5. Modell regionaler Varietäten (ergänzt) aus Baßler – Spiekermann (2001): Diaglossie

Wie die variationslinguistische Forschung festgestellt hat, tendieren die kleinräumig verteilten Dialektmerkmale in Bayern seit einiger Zeit im Zuge verschiedener Ab- und Umbauprozesse innerhalb des Substandards auf allen sprachlichen Ebenen dazu, durch prestigebesetzte, großräumiger verbreitete Merkmale ersetzt zu werden (vgl. Reiffenstein 1997: 393). Vor diesem Hintergrund ließ sich davon ausgehen, dass Absolventen der Pilsner *Bayernstudien* auch im dialektintensiven Freistaat bei der beruflichen Kommunikation kaum mit Basisdialekten konfrontiert werden dürften. Im methodisch-didaktischen Konzept der rezeptiven Varietätenkompetenz wurde folglich von Zielvarietäten aus der Gruppe der Regionalsprachen (s. Abb. 5) ausgegangen.

Das dialektagogische Training rezeptiver Varietätenkompetenzen innerhalb der Pilsner Sprachmodule wurde ferner auf die drei großen oberdeutschen Dialektareale festgelegt, die in Bayern aufeinandertreffen: die (nord- und mittel)bairischen, (ober- und unter)ostfränkischen und alemanischen (ostschwäbischen) Mundarten. Die nur in den Randgebieten Bayerns verbreiteten rheinfränkisch-hessischen, thüringischen, niederalemannischen und südbairischen Mundarten wurden dagegen ausgeklammert.

Hinsichtlich der sprachlichen Grundfertigkeiten, die im Vordergrund stehen sollten, ließ sich auf die qualitativ übereinstimmenden Ergebnisse der standardisierten Befragungen von Baßler – Spiekermann (2001) und Blahak (2008: 33–34) zurückgreifen: Wenig überraschend waren hier jeweils die für die mündliche Kommunikation entscheidenden Fertigkeiten bevorzugt worden: Das Hörverstehen wurde als am wichtigsten bewert-

tet, gefolgt vom mündlichen Ausdruck, dem Leseverstehen und der Schreibfertigkeit. Diesen Bedürfnissen wurde konzeptionell Rechnung getragen – auch wenn das (Mit-)Lesen verschriftlichter Hörbeispiele von Dialektproben und das Schreiben als Lern- und Gedächtnisstütze für den Unterrichtsverlauf unerlässlich bleiben.

Eine aktive Verwendung des Dialekts war – sieht man von der Pragmatik regional üblicher Grußformeln oder der Verwendung regionalspezifischer Lexik ab – mithin von vornherein nicht das Ziel der Pilsner Dialektagogik, genausowenig wie ein im Dialekt geführter Unterricht¹² vorgesehen war. Im Zusammenspiel mit anderen, nicht dialekt-, sondern berufssprachlich ausgerichteten sprachpraktischen DaF-Modulen des Studiengangs¹³ lässt sich das Unterrichtskonzept vielmehr mit den Schlagworten *Dialekt verstehen – auf Hochdeutsch reagieren – fachsprachlich agieren* auf den Punkt bringen.¹⁴ Untergeordnete Lernziele¹⁵ lassen sich auf folgenden Ebenen verorten (vgl. Blahak 2009a: 202):

- Alltags- und Wirtschaftskommunikation: Der Lerner ist in der Lage, Dialektsprecher zu verstehen und adäquat auf Standarddeutsch zu reagieren.
- Sprachkomparation: Der Lerner kennt die Unterschiede zwischen Dialekt und Standardsprache; er vermag Wörter und Sätze aus der diatopischen Varietät in die Standardsprache zu übertragen.
- soziokulturelle Kompetenz: Der Lerner versteht die Denk-, Rede- und Handlungsweisen bayerischer Kommunikationspartner und deren Umgangsformen im beruflichen Verkehr (Kulturstandards, Zeitorientierung, Rituale, Höflichkeitsgesten u. a.).

4. Das methodisch-didaktische Konzept

4.1 Nutzung der inneren Mehrsprachigkeit tschechischer DaF-Lerner zum Ausbau ihrer äußeren Mehrsprachigkeit

Das für den Pilsner Studiengang entwickelte methodisch-didaktische Konzept fußt auf folgenden bildungs- bzw. sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen: (1) den Ergebnissen der deutschen Debatte um den Umgang mit primärsprachlich-mundartlicher Prä-

¹² Wie ihn etwa das Konzept von Barbara Feuz (2001) für Lerner vorsieht, die sich in der Deutschschweiz aufhalten.

¹³ So z. B. Fachübersetzung und Dolmetschen im interregionalen Kontext, Interkulturelle Kommunikation, Stilistik von Verwaltungs- und Rechtstexten, Fachtext-Analyse.

¹⁴ Damit wird der von Thomas Studer (2003: 113) vertretene Grundsatz „Dialekte verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben“ modifiziert bzw. erweitert.

¹⁵ Die durch sie angesprochenen Fertigkeiten liegen alle im Bereich der soziolinguistischen Kompetenzen und interaktiven Handlungen, in deren Zusammenhang Dialekte im Referenzrahmen für Sprachen des Europarates genannt werden (vgl. Studer 2002: Kap. 3.3). „Ziel ist eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z. B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen“ (Europäischer Referenzrahmen 2001: 17).

gung von Kindern in Grundschulen und (2) den Befunden der Kontaktlinguistik zum deutschen Lehnwortschatz in den Nonstandardvarietäten des Tschechischen.

Punkt (1) bezieht sich auf den aktuellen Stand eines bildungspolitischen Diskurses, der in den 1960er und 1970er Jahren als ‚Sprachbarrierendiskussion‘ begonnen hatte. Damals war die dialektal-primärsprachliche Prägung von Grundschulern von den Bildungswissenschaften – in Verkürzung der Bernstein’schen Defizithypothese – in erster Linie als ‚restringierter Code‘ und damit als ein zu behobendes Bildungshemmnis betrachtet worden (vgl. Hochholzer 2015: 83–84). In der Folge entstand bis in die frühen 1990er Jahre eine Anzahl fehlerlinguistischer Studien, die (jeweils auf bestimmte deutsche Dialektareale bezugnehmend) den mundartbedingten Normabweichungen von Grundschulern im Schriftdeutschen mit quasi therapeutischen Maßnahmen begegnen sollten.¹⁶

In den folgenden Jahrzehnten kam es in dieser Hinsicht allerdings zu einer fundamentalen Kehrtwende, indem immer deutlicher der Wert der ‚inneren Mehrsprachigkeit‘ von Schulkindern und die Aufgabe der Schule, diese zu fördern, herausgestrichen wurden. Die innere lässt sich von der äußeren Mehrsprachigkeit wie folgt unterscheiden:

„Die ‚innere‘ Mehrsprachigkeit besteht im Gebrauch und der Kenntnis verschiedener Varietäten einer Sprache, z. B. von Mundart und Hochsprache; die ‚äußere‘ Mehrsprachigkeit besteht im Gebrauch und der Kenntnis von verschiedenen Sprachen, z. B. von Deutsch und Italienisch, von Deutsch, Italienisch und Ladinisch usw.“ (Egger 1994: 115).

Letztlich hat sich heute in den philologisch orientierten Bildungswissenschaften das „Konzept der inneren Mehrsprachigkeit als tragfähiges Fundament für einen zeitgemäßen schulischen und privaten Umgang mit Sprache“ durchgesetzt. Es zielt auf die Förderung der Fähigkeit ab, „innerhalb seiner eigenen Muttersprache zwischen Dialekt und Standard, zwischen Fach- und Umgangssprache, zwischen lockerem und sachlichem Stil wechseln zu können“ (Hochholzer 2015: 81). In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder betont, dass der bewusste Umgang mit der eigenen Sprache auch „eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen von Fremdsprachen“ (Hochholzer 2015: 81) und damit für den Ausbau der äußeren Mehrsprachigkeit sei. Die zentrale Aufgabe der Schule bleibt es weiterhin, Schülern die deutsche Standardsprache zu vermitteln – allerdings ohne dabei den Dialekt, die Varietät primärsprachlicher Sozialisierung, abzubauen. Die zeitgemäße Unterrichtspraxis wird demnach von Grundsätzen bestimmt, die Klotz und Sieber (1993: 8) schon vor 30 Jahren gefordert hatten:

„Ein Deutschunterricht, der auch Dialekte und andere Varianten ernst nimmt, orientiert sich an den Sprachbenutzern, also an dem, was diese selbst nutzen, an dem, was ausbaufähig ist. Daraus [...] resultiert die Wertschätzung der Dialekte und anderer Varianten, die Wertschätzung der inneren Mehrsprachigkeit.“

¹⁶ Hier sind v. a. die *Sprachhefte für den Deutschunterricht* der Reihe *Dialekt/Hochsprache – kontrastiv* zu nennen: Hasselberg – Wegera (1976), Ammon – Loewer (1977), Besch – Löffler (1977), Niebaum (1977), Zehetner (1977), Klein – Mattheier – Mickartz (1978), Henn (1980) und Stellmacher (1981), daneben die fehlerlinguistischen Studien von Hasselberg (1979), Reitmajer (1979), Kalau (1984) und Koller (1991).

Diese neue Grundüberzeugung vom Umgang mit dialektaler Mündlichkeit in der Schule hat sich mittlerweile auch in den schulischen Deutschcurricula etabliert. Das bayerische Kultusministerium etwa verpflichtet die bayerischen Schulen dazu, die Dialektlandschaften des Freistaats im Deutschunterricht zu thematisieren und im Rahmen eines von Language Awareness bzw. Sprachreflexion bestimmten sprachsensiblen Unterrichts auch produktiv zu verwenden. Amtlicher Ausdruck dieses nun auch von der *Top-down*-Ebene ausgehenden Trends zur Pflege der inneren Mehrsprachigkeit ist ein 2006 vom Kultusministerium herausgegebener Leitfaden für den Umgang mit Dialekten im Unterricht, der 2015 in erweiterter Fassung neu aufgelegt wurde (Ruch 2015). An den mitgelieferten Lehrmaterialien beteiligte sich u. a. der Bayerische Rundfunk: Innerhalb der begleitend produzierten Sendereihe *Dialekte in Bayern* widmete er eine Folge dem Themenfeld *Dialekt und Schule* und begreift in diesem Zusammenhang innere Mehrsprachigkeit als Bildungschance.

Gestützt auf die inzwischen reichhaltige Forschungsliteratur, die sich mit der Bedeutung der inneren Mehrsprachigkeit im deutschen Kontext für den Ausbau einer äußeren Mehrsprachigkeit beschäftigt,¹⁷ geht das im Folgenden skizzierte methodisch-didaktische Verfahren davon aus, dass die gewonnenen Erkenntnisse auch grundsätzlich für jede andere Sprachgemeinschaft gelten, die sich durch eine mehrstufig-dia glossische Varietätenlandschaft auszeichnet. Dies ist in Tschechien zumindest regional der Fall, wo (im Osten stärker als im Westen) dialektale¹⁸ und auch (städtische) soziolektale Sprachlandschaften¹⁹ existieren und unterhalb der Standardebene (regional gefärbte) Umgangssprachen (*obecná čeština*, *hovorová čeština*) gesprochen werden.

In diesen Nonstandardvarietäten – und hier kommt der eingangs des Kapitels genannte Punkt (2) ins Spiel – hat sich ein durch einen jahrhundertelangen Sprachkontakt mit dem Deutschen in den böhmischen Ländern übernommener Lehnwortschatz etabliert, der – v. a. im lautlichen, punktuell auch im morphologischen Bereich – eine deutlich erkennbare oberdeutsche, z. T. dezidiert bairisch-österreichische Prägung besitzt.²⁰ Dies mag tschechischen Sprachbenutzern im Einzelnen nicht bewusst sein; entscheidend ist jedoch der Umstand, dass dieser regional geprägte und aktiv verwendete Lehnwortschatz ein Teil ihrer im Alltag verwendeten inneren Mehrsprachigkeit ist, auf den beim Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz zurückgegriffen werden kann.

¹⁷ S. hierzu z. B. Neuland und Hochholzer (2006), Berthele (2008) sowie Hochholzer (2008; 2009; 2013; 2015).

¹⁸ So z. B. Hanakisch, Schlesisch, Walachisch oder Lachisch.

¹⁹ Beispielsweise Relikte der ehemaligen Pilsner Stadtsprache und des Brüner Soziolekt *Hantec*.

²⁰ Der in städtischen Umgangssprachen und Soziolekten vorhandene und z. T. noch lebendige Lehnwortschatz oberdeutscher Prägung, der bereits in Glossaren und Wörterbüchern dokumentiert wurde – zu Brünn s. bes. Nováček (1929) und Dvorník – Kopřiva (2000), zu Pilsen bes. Jaklová – Kozák (2016) und Hajšman (2017; 2022) –, wurde bereits in Hinblick auf Lexik, Phonetik und Morphologie analysiert (vgl. Blahak 2009b; 2019a–b). Zum oberdeutschen Lehngut im Tschechischen allgemein s. bes. Newerkla (2011: 312–343, 392–408).

4.2 Der oberdeutsche Lehnwortschatz im Tschechischen als Grundlage der Bewältigung der phonetischen Distanz zwischen Mundart und Standardsprache

Dass der Vokalismus den auffälligsten Differenzbereich zwischen den Dialekten und der Standardsprache darstellt, gilt als fester Wissensbestand der deutschen Dialektologie (vgl. z. B. Wegera 1983: 1478). Dialektalität kann insofern „als phonetische Distanz“ (Herrgen u. a. 2001) zur Hochsprache bezeichnet werden, die es im Rahmen einer DaF-Dialektagogik zu überwinden gilt. Das Pilsner Konzept sieht daher – schrittweise vom Wort zum Satz zum Text vorrückend – die Vermittlung einfacher ‚Transformationsregeln‘ vor, die einerseits die Nähe des Dialekts zur Standardsprache aufzeigen und zugleich beim Lerner das Empfinden der dialektalen Varietät als zusätzliche Fremdsprache abschwächen (vgl. Feuz 2001: 6; Blahak 2008: 35).

Im Verlauf des Unterrichts wird demnach zunächst mithilfe des genannten Lehnwortschatzes der Reihe nach in gesamtöberdeutsche (*e*-Synkope, *e*-Apokope, Entrundung von *ü*, *ö* und *eu/äu*, Konsonantenschwächung) sowie gesamtösterreichische (*a*-Verdumpfung) Lautungsphänomene eingeführt. Hierzu werden Gruppen oberdeutscher Lehnwörter, die im tschechischen Nonstandard präsent sind und jeweils das gleiche dialektale Lautungsphänomen aufweisen, dem Lerner kompakt präsentiert. Der zugehörige Arbeitsauftrag lautet, zunächst im Tschechischen die standardsprachliche Entsprechung des umgangssprachlichen Lehnwortes zu finden, diese dann ins Standarddeutsche zu übersetzen bzw. festzustellen, von welchem standarddeutschen Wort die Entlehnung stammt. Im nächsten Schritt identifizieren die Lerner den lautlichen Unterschied zwischen dem dialektal geprägten Lehnwort und der standarddeutschen Entsprechung und leiten davon eine Transformationsregel ‚oberdt. > hdt.‘ ab. Danach werden die Lerner relativ leicht eine Anzahl von Dialektwörtern, die das eben bestimmte phonetische Merkmal aufweisen, ins Standarddeutsche umformen können. Auf diese Weise machen die Lerner die (überraschende und zweifellos motivierende) Erfahrung, gewisse Regeln oberdeutsch-dialektaler Lautung oder Morphologie bereits ungesteuert mit dem (Lehn-)Wortschatz der eigenen Muttersprache erworben zu haben, was dazu beiträgt, Berührungsängste bezüglich des Dialekts abzubauen. Dieses Verfahren sei an zwei Beispielen demonstriert, mit deren Hilfe die oberdeutsche *e*-Synkope im Präfix *ge*-²¹ sowie die oberdeutsche Entrundung²² von stdt. *ü* (< mhd. *ü*) eingeführt werden:

Arbeitsauftrag

- *Die im Folgenden angegebenen Lehnwörter im (reg. ugs.) Tschechischen stammen aus den bairisch-österreichischen Dialekten.*
 - *Finden Sie das tschechische Standard-Äquivalent.*
 - *Übersetzen Sie das Lehnwort ins Standarddeutsche.*

²¹ Zu ihrer Verbreitung im gesamten oberdeutschen und angrenzenden mitteldeutschen Sprachraum vgl. Zehetner (1985: 99), Merkle (1996: 56–57), Schuster/Schikola (1984: 148), Kalau (1984: 82), Frey (1975: 136–141) und Eichhoff (2000: K. 4–73).

²² Zu ihrer Verbreitung im Großteil des oberdeutschen und in angrenzenden Teilen des mitteldeutschen Sprachraums s. König (2007: 148).

- Bestimmen Sie den lautlichen Unterschied Lehnwort – Standarddeutsch.
- Formulieren Sie eine passende Transformationsregel.

<i>ksicht</i>	[tsch. <i>grimasa, úšklebek</i>]	< dt. <i>Gesicht</i>
<i>kšeft</i>	[tsch. <i>obchod, podnikání</i>]	< dt. <i>Geschäft</i>
<i>ksindl</i>	[tsch. <i>lůza, chátra</i>]	< dt. <i>Gesindel</i>
<i>kštelt</i>	[tsch. <i>vzhled</i>]	< dt. <i>Aussehen</i> (von <i>Gestell, Gestalt</i>)
<i>kvalt</i>	[tsch. <i>spěch</i>]	< dt. <i>Eile</i> (von <i>Gewalt</i>)

Transformationsregel: oberdeutsche *e*-Synkope – Ausfall von [ə] im unbetonten Präfix *ge*-

Sagen Sie nun ...

- standarddeutsch: *grauucht, as Gwea, gwundat, as Gwand, gmerkt, as Gricht, ...*
- oberdeutsch (bairisch): *gejodelt, das Geschirr, gelesen, gemacht, gesessen, ...*²³

<i>curyk</i>	[tsch. <i>zpět, zpátky</i>]	< dt. <i>zurück</i>
<i>kybel</i>	[tsch. <i>kbelík, vědro</i>]	< dt. <i>Kübel</i>
<i>klika</i>	[tsch. <i>štěstí</i>]	< dt. <i>Glück</i>
<i>pintlich</i>	[tsch. <i>přesný</i>]	< dt. <i>pünktlich</i>
<i>pixla</i>	[tsch. <i>plechovka</i>]	< dt. (<i>Blech</i> -)Büchse

Transformationsregel: oberdeutsche Entrundung von stdt. *ü* [ʏ] (< mhd. *ü*) zu *i* [ɪ]

Sagen Sie nun ...

- standarddeutsch: *da Schlissl, kimman, schittn, ...*
- oberdeutsch (bairisch): *das Stück, die Schüssel, die Hütten (Pl.), füttern, ...*²⁴

Sich anschließende Vertiefungsübungen sehen dann wie folgt aus:

Arbeitsauftrag

- Entscheiden Sie durch Einordnung in die folgende Tabelle, ob bei der oberdeutschen Form der folgenden standarddeutschen Wörter
 - eine *e*-Synkope im Präfix *ge-/be-* vorliegt oder nicht bzw.
 - (vor *Plosiven*) ein völliger Präfix-Ausfall erfolgt oder nicht.
- Versuchen Sie die standarddeutschen Wörter dann oberdeutsch (bairisch) wiederzugeben.

²³ Stdt. *gerauucht, das Gewehr, gewundert, das Gewand, gemerkt, das Gericht* – obdt. (bair.) *gjodlt, as Gschia, glesn, gmöcht, gssesn*.

²⁴ Stdt. *der Schlüssel, kümmern, schütten* – obdt. (bair.) *as Schtick, d Schissl, d Hittn, fittan*.

getrunken, gegessen, gemerkt, geparkt, Bettler, gegessen, besser, gefährlich, gesund, gescheit, Besuch, Berg, besonders, gelogen, gezogen, weggegangen, gestern, beschießen, gesund, gebissen, Berlin, gebellt, gelacht, gefragt, gelesen, Gericht, behandeln, gern

keine <i>e</i> -Synkope	<i>e</i> -Synkope	Präfix-Ausfall
Bettler (Bettla) besser (bessa) Berg (Beag) gern (gean) ...	gegessen (gessn) gemerkt (gmeakt) Gericht (Gricht) gefährlich (gfealich) gesund (gsund) ...	getrunken (drunga) geparkt (parkt) gegessen (gessn) gezogen (zong) ...

- Übertragen Sie die folgenden bairischen Sätze ins Standarddeutsche.

(*e*-Synkope)

1. I hòb nix davo gwusst.
2. Dei Bua is gsund und gscheid.
3. Sie hòd glòcht und is glei weggònga.²⁵

...

(Entrundung)

1. D Bixn, Schlissl und Leffl leichtn im Finstan.
2. Mei neia, scheena Beidl wòa teia.
3. Lesch-s Feia aus, dann werd-s gmiatlich!²⁶

...

Konfrontiert man die Lerner in einer nächsten Phase mit den Spezifika der bairischen Mundarten, so kann man zumindest noch bei einem gesamtbairischen Merkmal, der sog. ‚*a*-Verdampfung‘²⁷ auf das eingangs geschilderte Kontrastverfahren auf Grundlage des oberdeutschen Lehnwortschatzes zurückgreifen:

<i>fotr</i>	[tsch. <i>otec</i>]	< dt. <i>Vater</i>
<i>švorc</i>	[tsch. <i>bez peněž</i>]	< dt. <i>ohne Geld</i> (von <i>schwarz</i>)
<i>foch</i>	[tsch. <i>polička, obchod</i>]	< dt. <i>Fach</i>
<i>forhonta</i>	[tsch. <i>přední, na řadě</i>]	< dt. <i>vorn, an der Reihe</i> (von <i>Vorhand</i>)
<i>knop</i>	[tsch. <i>úzký</i>]	< dt. <i>eng, schmal</i> (von <i>knapp</i>)

Transformationsregel: *o*-haltiges *a* (‚*a*-Verdampfung‘) in Wörtern germanischen Ursprungs – stdt. *a* (< mhd. *a*) wird bairisch zu *o* [ɔ]

²⁵ 1. *Ich habe nichts davon gewusst.* – 2. *Dein Bub ist gesund und gescheit.* – 3. *Sie hat gelacht und ist gleich weggegangen.*

²⁶ 1. *Die Büchsen, Schlüssel und Löffel leuchten im Finstern.* – 2. *Mein neuer, schöner Beutel war teuer.* – 3. *Lösch’ das Feuer aus, dann wird es gemütlich!*

²⁷ Zu ihrer Verbreitung im bairischen Sprachraum s. Zehetner (1983: 29–31) und Reitmajer (1979: 126).

Sagen Sie nun ...

- standarddeutsch: *wòs, d Gòns, d Nòcht, gmòcht, glòssn, ...*
- bairisch: *das Land, das Bad, die Schachtel, lachen, nass, ...*²⁸

4.3 Weiterführende Vertiefung bairischer Spezifika auf oberdeutsch-rezeptiver Grundlage

Anspruchsvoller, bereits auf dem Lernfortschritt hinsichtlich allgemein-oberdeutscher Merkmale aufbauend, ist die Begegnung mit den Diphthongen der bairischen Mundarten, anhand derer sich nun auch die nord- von den mittelbairischen Dialekten markant unterscheiden. Da diese Zwielaute nicht mit dem Lehnwortschatz in das Diphthong-arme Tschechische übernommen wurden, müssen die Unterschiede (unter Rückgriff auf den Sprachstand des Mittelhochdeutschen) zunächst schlichtweg präsentiert werden. Die folgenden vertiefenden rezeptiven Übungen sind allerdings analog zu den bereits oben beschriebenen konzipiert bzw. variieren diese. Demonstriert sei dies am Beispiel des mittelbairischen Kennlauts *oa* und seines ‚gestürzten‘ nordbairischen Pendant *oi*:²⁹

Transformationsregel: Stdt. *ei* [aɪ] (< mhd. *ei*) wird mittelbairisch zu *oa* [o:ɔ̯], nordbairisch (‚gestürzt‘) zu *oi* [ɔɪ].

stdt. *die Steine* (Pl.) > mittelbair. *d Schtoana* – nordbair. *d Schtoina*

stdt. *das Ei* > mittelbair. *as Oa* – nordbair. *as Oi*

stdt. *die Leiter* > mittelbair. *d Loata* – nordbair. *d Loita*

stdt. *der Meister* > mittelbair. *da Moasta* – nordbair. *da Moista*

stdt. *eins* > mittelbair. *oans* – nordbair. *oins*

Sagen Sie nun ...

- standarddeutsch: *koana/koina, broad/broid, hoam/hoim, zwoa/zwoi, d Oachl/Oichl ...*
- mittel-/nordbairisch: *heizen, kleiner, ich heiße, der Teig, weinen, die Weide ...*³⁰

Weiterführende Übungen dienen u. a. der Sensibilisierung für unterschiedliche standarddeutsche Lautverbindungen, die der Laut *oa* in den mittelbairischen Dialekten repräsentieren kann:

Arbeitsauftrag

- *Entscheiden Sie durch Ankreuzen, welchen standarddeutschen Lautverbindungen der Diphthong oa [o:ɔ̯] in den folgenden (mittel)bairischen Wörtern jeweils entspricht: Handelt es sich um*
 - *stdt. ei* (< mhd. *ei*)?

²⁸ Stdt. *was, die Gans, die Nacht, gemacht, gelassen* – bair. *as Lònd, as Bòd, d Schòchtl, lòcha, nòß*.

²⁹ Zu Beschreibung und Verbreitung der nordbairischen gestürzten Diphthonge s. Bills-Baumann (1995) und Rowley (2000: 13–16).

³⁰ Stdt. *keiner, breit, heim, zwei, die Eichel* – mittel-/nordbair. *hoazn/hoizn, kloana/kloina, i hoaf/hoið, da Toag/Toig, woana/woina, d Woad/Woid*.

- *stdt. ar* (a, aa, ah + vokalisiertes r)?
- *oder stdt. or* (o, oh + vokalisiertes r)?

In einigen Fällen sind aufgrund von Homophonie zwei Lösungen möglich.

- Übertragen Sie die Wörter anschließend ins Standarddeutsche (letzte Spalte).

mbair. oa	> stdt. ei	> stdt. ar	> stdt. or	stdt. Äquivalent
Soang			x	Sorgen
kloa	x	x		klein – klar
valoan			x	verloren
hoaßn	x			heißen – heißen (Adj. Pl.)
Schtoa	x			Stein
...				

Ein weiterer, sprachanalytisch anspruchsvoller Arbeitsauftrag verlangt den Lernern ab, mithilfe von Nachschlagewerken herauszufinden, ob hyperkorrekt für jedes stdt. *ei* gesetzte *oa*-Diphthonge auf mhd. *ei* (> bair. *oa*) oder aber auf mhd. *i* (> bair. *ei*) zurückgehen, und zu entscheiden, wo ggf. Korrekturen anzubringen sind:

Arbeitsauftrag

- Bei der Übertragung der folgenden standarddeutschen Sätze ins Mittelbairische wurden versehentlich alle *ei*-Diphthonge pauschal als *oa* wiedergegeben.
 - Recherchieren Sie im Internet unter <https://de.glosbe.com/de/gmh> die mittelhochdeutsche Form der einzelnen Wörter und überprüfen Sie, wo dem standarddeutschen *ei* ein mhd. *i* (> bair. *ei*) oder ein mhd. *ei* (> bair. *oa*) zugrunde liegt.
 - Schreiben Sie dann den bairischen Satz neu und korrigieren Sie die fehlerhaften *oa*-Diphthonge zu *ei*.

stdt.: Mein Weib weint, weil es meint, deine zwei weißen Scheißgeißen beißen es gleich.

bair.: Moa Woa woant, woa-s moant, doane zwoa woaßn Schooaßgoaßn booaßn-s glooa.

Korr.: ...³¹

stdt.: Zwei reiche Schneider heizen daheim mit Eichenscheiten, damit es heiß wird.

bair.: Zwoa roache Schnoada hoazn dahoam mit Oachschoatln, doss-s hooaß werd.

Korr.: ...³²

...

³¹ Mei Wei woant, wei-s moant, deine zwoa weißn Scheißgoaßn beißn-s glei.

³² Zwoa reiche Schneida hoazn dahoam mit Oachscheitln, doss-s hooaß werd.

Ein anderes, den mittelbairischen Sprachraum prägendes Lautungsmerkmal ist die sog. ‚*l*-Vokalisierung‘,³³ die bei Nicht-Dialektsprechern Verständnisschwierigkeiten verursachen kann und daher rezeptiv trainiert werden muss. Auch hier hat sich nach einer tabellarischen Übersicht über die verschiedenen Vokalisierungsprodukte (Diphthonge) eine Reihe abwechslungsreicher rezeptiver (und produktiver) Übungen bewährt:

Transformationsregel: Stdt. *l* wird nach Vokal zu *i* – Diphthonge entstehen (‚*l*-Vokalisierung‘).

<i>al, ol</i> > <i>oi</i> :	<i>halten</i> > <i>hoitn</i> , <i>das Gold</i> > <i>as Goid</i>
<i>el, äl, öl</i> > <i>äi</i> :	<i>das Geld</i> > <i>as Gäid</i> , <i>wählen</i> > <i>wäin</i> , <i>zwölf</i> > <i>zwäif</i>
<i>il, ül, ul</i> > <i>ui</i> :	<i>viel</i> > <i>vui</i> , <i>fühlen</i> > <i>fuin</i> , <i>der Stuhl</i> > <i>da Stui</i>
<i>aul, eil</i> > <i>ai/ei</i> :	<i>das Maul</i> > <i>as Mai</i> , <i>der Pfeil</i> > <i>da Pfeil</i>

Sagen Sie nun ...

- standarddeutsch: *roin, as Buid, da Foita, d Käitn, d Schuidn* (Pl.)
Vui z vui Gfui. – In da Wäid zäid bloß as Gäid. – As Mai is voi Mei.
- mittelbairisch: *das Spiel, kalt, schnell, bald, bellen*
*Das alte Öl ist verfault. – Er will halt spielen. – Die Mühle mahlt Müll.*³⁴
- Übertragen Sie die folgenden mittelbairischen Sätze ins Standarddeutsche.

1. Griaß God – i woit bloß schnäi d Muich und-s Mäi zoin.
2. Òm zwäiftn Abrui woin-s mi hoin.
3. Ohne mei Bruin bin-i iba-an Schdui gfoin.³⁵

...

Auf diese und ähnliche Weise werden die Lerner sukzessive rezeptiv mit den nord- und mittelbairischen lautlichen Besonderheiten vertraut gemacht. Ist das phonetische Inventar der beiden altbayerischen Dialekträume erfasst und vertieft worden, dann bieten sich abschließende Übungen an, in welchen nicht nur die erworbene rezeptive Varietätenkompetenz im Sinne des Verstehens regionaler Varietäten unter Beweis gestellt wird, sondern auch die Fähigkeit zwischen einzelnen Dialektgruppen Bayerns zu unterscheiden und regionale Zuordnungen vorzunehmen:

³³ Im Rahmen der so genannten ‚*l*-Vokalisierung‘ gibt das *l* nach Vokal oder im Silbenauslaut nach bestimmten Konsonanten seine konsonantische Qualität auf und erfährt eine Palatalisierung, die bis hin zum Ersatz des *l* durch ein *i* reicht. Dieses Vokalisierungsprodukt verbindet sich mit einem vorausgehenden Vokal phonetisch zu einem Diphthong (vgl. Rein 1974: 22).

³⁴ Stdt. *rollen, das Bild, der Falter, die Kälte, die Schulden. – Viel zu viel Gefühl. – In der Welt zählt nur das Geld. – Das Maul ist voll Mehl; mbair. as Schpui, koid, schnäi, boid, bäin. – As oide Äi is dafaid. – Ea wui hoid schpuin. – D Mui moid Mui.*

³⁵ 1. *Grüß Gott – ich wollte bloß schnell die Milch und das Mehl bezahlen. – 2. Am zwölften April wollen sie mich holen. – 3. Ohne meine Brille bin ich über einen Stuhl gefallen.*

Arbeitsauftrag

Entscheiden Sie durch Markierung, ob folgende Wörter eine nord- (nb), mittel- (mb) oder gesamtbairische (gb) lautliche Gestalt haben. Übertragen Sie sie dann ins Standarddeutsche.

as Gschroi	d Schtrimpf (Pl.)
(nb) (mb) (gb)	(nb) (mb) (gb)
d Gschicht	gsòcht
(nb) (mb) (gb)	(nb) (mb) (gb)
hoaß	as Gmäis
(nb) (mb) (gb)	(nb) (mb) (gb)
da Bsuaach	da Woidrònd
(nb) (mb) (gb)	(nb) (mb) (gb)
houstn	d Hòslniss (Pl.) ³⁶
(nb) (mb) (gb)	(nb) (mb) (gb)

Ist man an diesem Punkt angelangt, können allmählich authentische Lese- und Hörtexte schwerpunktmäßig als Grundlage der weiteren Dialektagogik herangezogen werden, z. B. Mundartlyrik, im Dialekt konzipierte Werbung oder Mundart-Pins auf Pinterest:

Arbeitsauftrag

- Übersetzen Sie das folgende bairische Mundartgedicht ins Standarddeutsche.
- Liegt ein nord- oder ein mittelbairischer Text vor? Begründen Sie Ihre Antwort anhand charakteristischer Lautungsmerkmale.

A Buamahosndòschn³⁷

Zwoa Nägl, zwoa krumme,
a Eiweckglòsgumme,
a Bärndreckstònga,
a Fòdn, a moadslònga,
a poa flòche Stoana,
a Boi, a kloana,
a hoola Schlissl zum Pfeifm,
a Kaugummistreifm,
a Dòschnmessäl,
a Kreidnrestäl,
a Schiaßbudnosn,
a laare Blechdosn,
a Stickl a Schnua,
a eigroste Ua,
a Vaschluss vo a Flòschn:
Des hòt òis Plòtz in am Buam
seina Hosndòschn.³⁸

[Eine Bubenhosentasche
Zwei Nägel, zwei krumme,
ein Einmachglasgummi,
eine Bärndreckstange (Lakritzstange),
ein Faden, ein mordslanger (sehr langer),
ein paar flache Steine,
ein Ball, ein kleiner,
ein hohler Schlüssel zum Pfeifen,
ein Kaugummistreifen,
ein Taschenmesserchen,
ein Kreide-Restchen
eine Schießbuden-Rose,
eine leere Blechdose,
ein Stückchen Schnur
eine eingerostete Uhr,
ein Verschluss einer Flasche:
Das hat alles Platz in
der Hosentasche eines Buben.]

³⁶ Stdt. *das Geschrei, die Geschichte, heiß, der Besuch, husten, die Strümpfe, gesagt, das Gemüse, der Waldrand, die Haselmüsse.*

³⁷ Entnommen aus Zöpfl (2001: 53), leicht gekürzt und mit modifiziertem Schriftbild.

³⁸ Kennzeichen des Mittelbairischen: *ei* (< mhd. *ei*) > *oa* [o:ɣ], z. B. *zwoa, Stoana* (vs. nbair. *zwoi, Stoina*); *u* [u:] (< mhd. *uo*) > *ua* [u:ɣ], z. B. *Buam* ‚Buben‘ (vs. nbair. gestürzt *Boum*); *ie* [i:] (< mhd. *iē*) > *ia* [i:ɣ], z. B. *Schiaß-* ‚Schieß-‘ (vs. nbair. gestürzt *Schäiß-*); *l*-Vokalisierung, z. B. *òis* ‚alles‘ (vs. nbair. *òlls*).

- Übersetzen Sie folgende bairische Werbung bzw. Stellenanzeige ins Standarddeutsche.
- Liegt jeweils ein nord- oder ein mittelbairischer Text vor? Begründen Sie Ihre Ansicht.



Abb. 6. Werbeplakat, Druckzentrum Regler, Altenstadt an der Waldnaab³⁹



Abb. 7. Stellenanzeige, Kinderhort Markt Wartenberg (Schwarzkuogler 2020)⁴⁰

³⁹ Stdt. *Werbung, die pickt (klebt), hängt, steht, flattert oder leuchtet*; Kennzeichen des Nordbairischen: gestürzte Diphthonge öi (dōi) und ou (z. B. wou), Spirantisierung von k (bicht).

⁴⁰ Stdt. *Wir, der Kinderhort Markt Wartenberg, brauchen für unsere Gruppe zum nächstmöglichen Zeitpunkt einen Kinderpfleger (m/w/d) in Teilzeit. Bei uns gibt es: eine Arbeit, die nicht langweilig wird; alles Mögliche zu tun; nette Kinder von der 1. bis zur 4. Klasse; einen sicheren Arbeitsplatz (wir sind im öffentlichen Dienst und werden nach TVöD bezahlt); ein gutes Team, das Spaß versteht, ehrlich ist und zusammenhält, wenn es darauf ankommt. Wenn du eine Kinderpflegerausbildung hast, gut gelaunt bist und Kinder gerne hast, in unserer Gruppe mitmachen willst und bis zu 30 Wochenstunden arbeiten möchtest, dann ruf uns an oder schick gleich deine Bewerbung. Wir brauchen dich!* Kennzeichen des Mittelbairischen: u [u:] (< mhd. uo) > ua [u:ɣ], guad ‚gut‘ (vs. nbair. gestürzt gout); /-Vokalisierung, zoid ‚gezahlt‘ (vs. nbair. zöld).

- Übertragen Sie die folgenden ironischen Sprüche aus dem Dialekt ins Standarddeutsche
- Handelt es sich jeweils um einen nord- oder einen mittelbairischen Text? Begründen Sie Ihre Ansicht.



Abb. 8. Mundart-Pins (Pinterest 2020)⁴¹

5. Fazit

Was hier exemplarisch anhand allgemein-oberdeutscher sowie nord- und mittelbairischer Lautungsmerkmale gezeigt wurde, wird in den folgenden Phasen der Pilsner Dialektmodule durch eine analoge Herangehensweise an die Besonderheiten der ostfränkischen und ostschwäbischen Dialekte komplettiert. Die Beschäftigung mit Lexik und Morphologie, die hier aus Platzgründen nicht ausgeführt werden konnte, ist selbstredend ebenfalls Teil des Curriculums. Auch hier lassen sich vielfach Anknüpfungspunkte an den oberdeutschen Lehnwortschatz herstellen,⁴² der Teil der tschechischen Nonstandardvarietäten ist.

Auf diese Weise wird in drei Semestern zu jeweils 4 SWS rezeptiven Dialekttrainings, ausgehend von der inneren Mehrsprachigkeit tschechischer Studierender in ihrer Muttersprache, ihre äußere Mehrsprachigkeit innerhalb der Fremdsprache Deutsch bezüglich der bayerisch-oberdeutschen Sprachpraxis ausgebaut. Schrittweise wird

⁴¹ Stdt. *Das sagen sie alle ... – Ich mag nicht müssen, ich mag mögen. – Ich will ja nicht angeben ... aber ich passe immer noch in die Bettwäsche vom vergangenen Jahr...!* Der erste Pin weist nur gesamt-bairische Merkmale auf; im zweiten und dritten Pin finden sich folgende Kennzeichen des Mittelbairischen: Negation *need* (vs. nbair. *niat*); *ü* (< mhd. *üe*) > *ia* [i:ɣ], *miassn* ‚müssen‘ (vs. nbair. gestürzt *mäissn*); *l*-Vokalisierung, *wui* ‚will‘ (vs. nbair. *wül*).

⁴² Aus lexikalischer Sicht fallen etwa folgende Lehnwörter in diese Kategorie: *epesní* ‚fantastisch, großartig, sehr gut‘ (Hajšman 2017: 40; vgl. bair., westösterr., südwestdt. *epps* ‚etwas‘; Ebner 1980: 59; Zehetner 2014: 116), *hec* ‚Spaß, Provokation, Aufforderung‘ (Newerkla 2011: 397; vgl. bair., österr. *Hetz* ‚Spaß, Gaudi‘; Ebner 1980: 93; Zehetner 2014: 184), *kách* ‚plötzlich, unerwartet, jäh, schnell‘ (Hajšman 2017: 60; vgl. bair. *gách* ‚steil, wild/draufgängerisch, jähzornig/aufbrausend, ohne Zögern/plötzlich‘; Zehetner 2014: 134), *klump* ‚Schund‘ (Hajšman 2017: 62; vgl. bair., österr. *Glump* ‚wertloses Zeug, schlechte Ware, Schund‘; Ebner 1980: 82; Zehetner 2014: 153). Von den morphologischen Kennzeichen der oberdeutschen Dialekte tritt zum einen das in den Stamm integrierte ‚erstarrte‘ Flexionsmorphem *-n* bei schwachen, auf *-e* endenden Feminina (vgl. Žirmunskij 1962: 430) im Lehnwortschatz der tschechischen Nonstandardvarietäten als *-na* auf: z. B. *kistna*, stdt. *Kiste*, obdt. *Kistn* (vgl. Newerkla 2011: 450); zum anderen lässt sich die Übernahme des bairischen Diminutiv-Suffixes *-(er)l* nachweisen: z. B. in *cvargl*, stdt. *Zwerglein*, bair. *Zweagal* (vgl. Hajšman 2017: 26).

dabei von schriftlich fixierten Dialektbeispielen zunehmend zu audiovisuellen Medien übergegangen, so dass die Lernsituation sich immer stärker der authentischen Kommunikationssituation annähert.

Die verfeinerte Beanspruchung der inneren zur Ausdifferenzierung der äußeren Mehrsprachigkeit führt letztlich zu einer sprach- und varietätenübergreifenden Mehrsprachigkeit, welche die Absolventen der Pilsner *Arealstudien: Bayernstudien* als prädestinierte Mittler im Rahmen einer grenzüberschreitenden bayerisch-tschechischen Zusammenarbeit ausweist.

LITERATURVERZEICHNIS

(a) Quellen

Dvorník, Petr – Kopřiva, Pavel (Hg.) (2000): *Velký slovník hantecu*. Brno: FT Records.

Hajšman, Jan (2017): *Plzeňsko-český slovník. Pročpa tudlecto říkáme*. Plzeň: Starý most.

Hajšman, Jan (2022): *Plzeňsko-český slovník. Pročpa tudlecto říkáme*. 2. doplněné vydání. Plzeň: Starý most.

Jaková, Klára – Kozák, Martin (2016): *Plzeňsko-český slovník*. Klatovy: JK Books.

Nováček, Otakar (1929): *Brhenská plotna* (Edice „ON“ 1). Brno: o. V.

Pinterest (2020): Mundart-Pins. Online verfügbar unter <https://www.pinterest.at/adueerger/mundart/> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).

Schwarzkugler, Markus (2020): Personalsuche auf Bairisch: Kinderhort schaltet lustige Stellenanzeige – aus ernstem Grund. In: *Merkur*, 15.01.2020. Online verfügbar unter <https://www.merkur.de/lokales/erding/wartenberg-ort377244/kinderhort-wartenberg-bayern-stellenanzeige-kinderbetreuung-personalsuche-bairisch-13439386.html> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).

Zöpfel, Helmut (2001): *Zum g'sund lachen*. 16. Aufl. Rosenheim: Rosenheimer Verlagshaus.

(b) Fachliteratur

Allensbacher Berichte (2008): Auch außerhalb von Bayern wird Bayerisch gern gehört. *Allensbacher Berichte* 2008 (4). Online verfügbar unter: https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/prd_0804.pdf (zuletzt geprüft am 20.11.2022).

Ammon, Ulrich – Loewer, Uwe (1977): *Schwäbisch* (Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht 4). Düsseldorf: Schwann.

Bär, Markus (2021): „Dialekte waren das Schwierigste“. In: *Augsburger Allgemeine Zeitung*, 21.07.2021, S. 12.
Baßler, Harald – Spiekermann, Helmut (2001): Dialekte und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: *Linguistik online* 9 (2). Online verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/966/1622> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).

Berthele, Raphael (2008): Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: *Sociolinguistica* 22 (1), S. 87–107.

Besch, Werner – Löffler, Heinrich (1977): *Alemannisch* (Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht 3). Düsseldorf: Schwann.

Bills-Baumann, Lynne (1995): *The Flipped Diphthongs of Upper Palatinate German as recorded by Franz Xaver von Schönwerth*. Stuttgart: Steiner.

Blahak, Boris (2008): Zur Thematisierung regionaler Sprachvarietäten im Fachsprachen-Unterricht Deutsch in Regionen südöstlich des deutschen Sprachraumes. In: Boris Blahak – Clemens Piber (Hg.): *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava: Ekonóm, S. 19–37.

Blahak, Boris (2009a): Regionalsprachliche Sensibilisierung im hochschulischen Unterricht Deutsch als fachbezogene Fremdsprache. Konturen einer rezeptiv ausgerichteten ‚Dialektagogik‘ in Tschechien. In: Christian Ferstl (Hg.): *„Dem Dorfschullehrer sein neues Latein ...“ – Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft* (Jahrbuch der Johann-Andreas-Schmeller-Gesellschaft 2008). Regensburg: Vulpes, S. 192–209.

- Blahak, Boris (2009b): Štatl – šochtla – švigrfotr – Multimediale Reanimierungsversuche des bairisch gefärbten Brünner Stadtjargons *Hantec*. In: Ulrich Kanz – Alfred Wildfeuer – Ludwig Zehetner (Hg.): *Mundart und Medien. Beiträge zum 3. dialektologischen Symposium im Bayerischen Wald, Walderbach, Mai 2008* (Regensburger Dialektforum 16). Regensburg: Vulpes, S. 41–60.
- Blahak, Boris (2019a): Der König von Kénik. Oberdeutsche Dialektismen in Orts-, Viertel-, Flur-, Gebäude- und Gewässernamen im Wortschatz des Brünner Soziolekt *Hantec*. In: Christian Ferstl – Ulrich Kanz – Peter Kaspar – Ludwig Zehetner (Hg.): *Dialekt • Namen. Mundart im Kontext der Onomastik. Beiträge zum 7. Dialektologischen Symposium im Bayerischen Wald. Hetzenbach, 28. bis 30. April 2017* (Regensburger Dialektforum 23). Regensburg: Vulpes, S. 12–50.
- Blahak, Boris (2019b): ‚Pilsnerisch‘ reden. Dokumentation, Popularisierung und Inszenierung einer städtischen Umgangssprache als ‚lieu de mémoire‘. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik* 33 (1), S. 21–36.
- Blahak, Boris (2021): Bayern als Lernziel. Bayernstudien als neues Modell anwendungsbezogener, interdisziplinärer Area Studies in der tschechischen Hochschulgermanistik. In: Boris Blahak (Hg.): *Bayerisch-tschechische Beziehungen: Kultur – Sprache – Gesellschaft | Česko-bavorské vztahy: kultura – jazyk – společnost*. Berlin: Logos, S. 11–30.
- DaFw (2006): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin – Bonn – Köln – München: Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache. Online verfügbar unter <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/1459127-STANDARD1.pdf> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- DaFw (2010): *Die deutsche Sprache in der Welt. Statistische Erhebung 2010*. Berlin – Bonn – Köln – München: Netzwerk Deutsch. Online verfügbar unter <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- DaFw (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin: Auswärtiges Amt. Online verfügbar unter <https://static.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- DaFw (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin: Auswärtiges Amt. Online verfügbar unter <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- Douma social (2019): New curriculum: in Pilsen you can now study “Bavarian Studies”. In: *Douma social* (online), 07.07.2019. Online verfügbar unter <https://douma-social.ovh/2019/07/07/new-curriculum-in-pilsen-you-can-now-study-bavarian-studies/2810/> (zuletzt geprüft am 15.07.2022).
- Durrell, Martin (1998): Zum Problem des sprachlichen Kontinuums im Deutschen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26, S. 17–30.
- Ebner, Jakob (1980): *Duden. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten*. 2., vollst. überarb. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag – Bibliographisches Institut.
- Egger, Kurt (1994): Die Mehrsprachigkeit unserer Kinder. In: Franz Lanthaler (Hg.): *Dialekt und Mehrsprachigkeit. Dialecto e plurilinguismo. Beiträge eines internationalen Symposiums*. Meran: Alpha & Beta, S. 115–136.
- Eichhoff, Jürgen (2000): *Wortatlas der deutschen Umgangssprache*. Bd. 4. Bern u. a.: Francke – Saur.
- Empfehlungen (2006): *Empfehlungen zu den Regionalstudien (area studies) in den Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen*. Mainz: Wissenschaftsrat. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7381-06.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- Eurobarometer (2006): *Europeans and their languages. Summary. Special Eurobarometer* 243. Wave 64.3. Online verfügbar unter <https://paperzz.com/doc/8357832/europeans-and-their-languages---european-commission> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- Eurobarometer (2012): *Europeans and their languages. Report. Special Eurobarometer* 386. Wave EB77.1. Online verfügbar unter https://nellip.pixel-online.org/files/publications_PLL/19_Languages%20for%20Europe.pdf (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- Europäischer Referenzrahmen (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin – München: Langenscheidt.
- Extreme News (2019): Uni Pilsen: In Tschechien kann man jetzt „Bayern“ studieren. In: *Extreme News*, 19.06.2019. Online verfügbar unter <https://www.extremnews.com/lifestyle/kurioses/c43f1742a16e812> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- Feuz, Barbara (2001): Dialektale Varietät als Fremdsprache unterrichten. Ein Erfahrungsbericht. In: *Linguistik online* 9 (2). Online verfügbar unter http://www.linguistik-online.de/9_01/Feuz.html (zuletzt geprüft am 15.07.2022).

- Focus (2019): Neuer Studiengang soll Tschechen zu Bayern-Experten machen. In: *Focus online*, 06.07.2019. Online verfügbar unter https://www.focus.de/regional/bayern/hochschulen-neuer-studiengang-soll-tschechen-zu-bayern-expertenmachen_id_10902361.html (zuletzt geprüft am 15.07.2022).
- Frey, Eberhard (1975): *Stuttgarter Schwäbisch. Laut- und Formenlehre eines Stuttgarter Idiolekts* (Deutsche Dialektographie 101). Marburg: Elwert.
- Hasselberg, Joachim – Wegera, Klaus-Peter (1976): *Hessisch* (Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht 1). Düsseldorf: Schwann.
- Hasselberg, Joachim (1979): *Differenzgrammatik Mittelhessisch: Hochsprache. Eine Untersuchung dialekt-spezifischer Kommunikationsbehinderungen von hessischen Schülern* (Beiträge zur deutschen Philologie 45). Gießen: Wilhelm Schmitz.
- Henn, Beate (1980): *Pfälzisch* (Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht 7). Düsseldorf: Schwann.
- Herrgen, Joachim et al. (2001): *Dialektalität als phonetische Distanz. Ein Verfahren zur Messung standarddivergenter Sprechformen* (Manuskript). Marburg: o. V.
- Hochholzer, Rupert (2008): Die innere Mehrsprachigkeit. Varietäten und Dialekte fördern die Entwicklung des Sprachbewusstseins. In: *Deutschesmagazin* 5 (4), S. 21–26.
- Hochholzer, Rupert (2009): Innere Mehrsprachigkeit. In: Christian Ferstl (Hg.): *„Dem Dorfschullehrer sein neues Latein ...“ – Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft* (Jahrbuch der Johann-Andreas-Schmeller-Gesellschaft 2008). Regensburg: Vulpes, S. 49–59.
- Hochholzer, Rupert (2013): Überlegungen zur Bewertung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit. In: Rüdiger Harnisch (Hg.): *Strömungen in der Entwicklung der Dialekte und ihrer Erforschung. Beiträge zur 11. Bayerisch-Österreichischen Dialektologentagung in Passau, September 2010*. Regensburg: Vulpes, S. 45–54.
- Hochholzer, Rupert (2015): Dialekt und Schule. Vom Nutzen der Mehrsprachigkeit. In: Hermann Ruch (Hg.): *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. 2., erw. und aktualisierte Aufl. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, S. 80–87.
- Kalau, Gisela (1984): *Die Morphologie der Nürnberger Mundart. Eine kontrastive und fehleranalytische Untersuchung* (Erlanger Studien 52). Erlangen: Palm & Enke.
- Khosrowjeh, Hossein (2011): A Brief History of Area Studies and International Studies. In: *Arab Studies Quarterly* 33, S. 131–142.
- Klein, Eva – Mattheier, Klaus J. – Mickartz, Heinz (1978): *Rheinisch* (Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht 6). Düsseldorf: Schwann.
- Klotz, Peter – Sieber, Peter (Hg.) (1993): *Vierlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart – Düsseldorf: Klett.
- Kohlmaier, Hannes (2019): Dr. Servus. Boris Blahak leitet den weltweit ersten Bairisch-Studiengang in Pilsen. In: *BILD. Ausgabe München*, 08.07.2019, S. 11.
- Koller, Erwin (1991): *Fränggisch gschrim? Eine fehleranalytische Untersuchung unterfränkischer Schüleraufsätze* (Germanistische Linguistik 110). Tübingen: Niemeyer.
- König, Werner (2007): *dtv-Atlas zur deutschen Sprache. Tafeln und Texte*. 16. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kratzer, Hans (2019): Lernziel: Bayern. Die Universität Pilsen bietet den weltweit ersten Master-Studiengang an, der sich ganz dem benachbarten Freistaat Bayern widmet. In: *Süddeutsche Zeitung*, 13.06.2019, S. 33.
- Kuijper, Hans (2008): Area Studies versus Disciplines: Towards an Interdisciplinary, Systemic Country Approach. In: *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 3, S. 205–216.
- Lidové Noviny (2019): Plzeň spustí bavorská studia. In: *Lidové Noviny*, 05.03.2019, S. 15.
- Limited Times (2019): Self-study course on Bavaria: “We want to show that Bavaria does not consist only of stereotypes”. In: *The Limited Times*, 31.10.2019. Online verfügbar unter <https://newsrnd.com/news/2019-10-31--self-study-course-on-bavaria--%22we-want-to-show-that-bavaria-doesnot-consist-only-of-stereotypes%22-.SySdzddcH.html> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- Merkel, Christina (2019): Mia san a Studium. Die Universität Pilsen führt „Bayern-Studien“ ein, um das Verständnis für den Nachbarn zu fördern. In: *Nürnberger Nachrichten*, 03.07.2019, S. 18.
- Merkle, Ludwig (1996): *Bairische Grammatik*. 6. Aufl. München: Hugendubel.
- Meyer, Natalie (2020): Dialekte und Hightech – Studiengang „Bayern“ in Pilsen. In: *Radio Praha*, 23.01.2020. Online verfügbar unter <https://www.radio.cz/de/rubrik/kaleidoskop/dialekte-und-hightech-studiengang-bayern-in-pilsen> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).

- Miyoshi, Masao – Harootunian, Harry (Hg.) (2002): *Learning Places. The Afterlives of Area Studies*. Durham – London: Duke University Press 2002.
- Neuland, Eva – Hochholzer, Rupert (2006): Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht. In: Eva Heuland (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (Sprache, Kommunikation, Kultur 4). Frankfurt a. Main u. a.: Peter Lang, S. 175–192.
- Newerkla, Stefan Michael (2011): *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen* (Schriften über Sprachen und Texte 7). 2., überarb. und aktualis. Aufl. Frankfurt a. Main u. a.: Peter Lang.
- Niebaum, Hermann (1977): *Westfälisch* (Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht 5). Düsseldorf: Schwann.
- Reiffenstein, Ingo (1997): Dialektverfall oder Mundartrenaissance? – In Bayern und Österreich. In: Gerhard Stichel (Hg.): *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen* (Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1996). Berlin – New York: de Gruyter, S. 392–396.
- Rein, Kurt (1974): Die mittelbairische Liquiden-Vokalisierung. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 41, S. 21–37.
- Reitmayer, Valentin (1979): *Der Einfluß des Dialekts auf die standardsprachlichen Leistungen von bayrischen Schülern in Vorschule, Grundschule und Gymnasium – eine empirische Untersuchung* (Deutsche Dialektographie 106). Marburg: N. G. Elwert.
- Rowley, Anthony R. (2000): Der Sturz der Diphthonge. Zwei Erklärungsmodelle für nordbairische Diphthonge aus sprachinterner und sprachexterner Sicht. In: Albrecht Greule – Franz Xaver Scheuerer – Ludwig Zehetner (Hg.): *Vom Sturz der Diphthonge. Beiträge zur 7. Arbeitstagung für bayerisch-österreichische Dialektologie in Regensburg, September 1998* (Tübinger Beiträge zur Linguistik 450). Tübingen: Narr, S. 13–35.
- Ruch, Hermann (Hg.) (2015): *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. 2., erw. und aktualisierte Aufl. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Schäbler, Birgit (Hg.) (2007): *Area Studies und die Welt. Weltregionen und neue Globalgeschichte* (Globalgeschichte und Entwicklungspolitik 5). Wien: Mandelbaum.
- Schuster, Mauritz – Schikola, Hans (1984): *Sprachlehre der Wiener Mundart*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Sós, Gabriella (2020): Eine Weltneuheit: In Pilsen kann man Bayern studieren. In: *Neue Zeitung. Ungarndeutsches Wochenblatt* 64 (7), 14.02.2020, S. 15.
- Stellmacher, Dieter (1981): *Niedersächsisch* (Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht 8). Düsseldorf: Schwann.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online* 10 (1). Online verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1618> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- Studer, Thomas (2003): Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht. In: Annelies Häcki Suhofer (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter* (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 83). Tübingen – Basel: A. Francke, S. 105–118.
- Szanton, David L. (2002): The Origin, Nature and Challenges of Area Studies in the United States. In: David L. Szanton (Hg.): *The Politics of Knowledge: Area Studies and the Disciplines*. Berkeley: University of California Press, S. 1–31.
- Unterberg, Swantje (2019): Eigener Studiengang über Bayern. In: *Spiegel Online*, 31.10.2019. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/bayern-studiengang-in-tschechien-mit-klischees-auf-raeumen-a-1294041.html> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- Wegera, Klaus-Peter (1983): Probleme des Dialektsprechers beim Erwerb der deutschen Standardsprache. In: Werner Besch – Ulrich Knoop – Wolfgang Putschke – Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Halbband 2*. Berlin – New York: de Gruyter, S. 1474–1492.
- Welt (2019): Neuer Studiengang macht Tschechen zu Bayern-Experten. In: *Welt* (online), 06.07.2019. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/politik/deutschland/article196447399/Voelkerfreundschaft-Neuer-Studiengang-macht-Tschechen-zu-Bayern-Experten.html> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- Zehetner, Ludwig (1977): *Bairisch* (Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht 2). Düsseldorf: Schwann.
- Zehetner, Ludwig (1985): *Das bairische Dialektbuch*. München: Beck.

- Zehetner, Ludwig (2014): *Bairisches Deutsch. Lexikon der deutschen Sprache in Altbayern*. 4., überarb. und erw. Aufl. Regensburg: Vulpes.
- Zhuanlan zhihu (2019): „炒作or文化推广? 高校设“拜仁研究”硕士专业“ (Hype oder Kulturförderung? Die Universität hat einen Master in Bayernstudien). In: *Zhuanlan zhihu*, 12.11.2019. Online verfügbar unter <https://zhuanlan.zhihu.com/p/91533822> (zuletzt geprüft am 20.11.2022).
- Žirmunskij, Viktor M. (1962): *Deutsche Mundartkunde. Vergleichende Laut- und Formenlehre der deutschen Mundarten* (Veröffentlichungen des Instituts für deutsche Sprache und Literatur 25). Berlin: Akademie-Verlag.

Dr. phil. Boris Blahak, M.A.
Westböhmmische Universität Pilsen
Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik und Slawistik
bblahak@kgs.zcu.cz

**BILDGRAMMATIK. GEBRAUCH DER
VISUALISIERUNGEN IN DEN LERNER-GRAMMATIKEN
DER DEUTSCHEN SPRACHE¹**

LUKÁŠ FELBR

ABSTRACT:**Pictorial Grammar. Use of visualisations in grammar books for learners of the German language**

This paper analyses the role of visualisations in grammar books for learners of German as a foreign language. It evaluates a sample of grammar books self-labelled as pictorial as well as other grammar books designated for non-native speakers of German. The analysis focuses not only on pictures, but on all the visual means that grammars use to convey grammatical rules. The aim of the study is to provide a better understanding of didactic and cognitive-linguistic aspects of the grammar transmission. In order to do so, it inquires into the usage of visual metaphors and mnemonic devices. Though the benefits of such types of visualisations have repeatedly been proven, they appear only seldom in the analysed grammar books as most of the visualisations depict only the semantics of example sentences. The article presents concrete cases to illustrate both problematic uses of visualisations and examples of good practice that can serve not only as a starting point for further didactic contributions in this field but also as suggestions for teachers of German or authors of teaching materials.

Key words: grammar, German as a foreign language, visualization in education, visualization of grammar problems, pictorial grammar

ABSTRAKT:**Obrazková gramatika. Využití vizuálních prvků v gramatikách pro studenty němčiny jako cizího jazyka**

Tématem článku je role vizualizací v gramatikách pro studenty němčiny jako cizího jazyka. V centru pozornosti stojí analýza gramatik, které samy sebe označují jako obrazkové, i dalších gramatik určených pro nerodilé mluvčí němčiny. Analýza se nezaměřuje jen na obrázky, ale na všechny vizuální prostředky, které gramatiky využívají ke zprostředkování gramatických pravidel. Zohledněny jsou přitom zejména aspekty didaktické a kognitivnělingvistické. Důraz je kladen především na využití vizuálních metafor a mnemotechnik – i přes již dříve prokázaný přínos těchto typů vizualizací se v analyzovaných gramatikách totiž objevují jen zřídka a většina vizualizací zachycuje pouze sémantickou stránku příkladových vět. Článek na konkrétních případech ukazuje jak problematičtější využití vizualizací, tak i příklady dobré praxe, které mohou posloužit nejen jako

¹ Ein besonderer Dank für wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag gehört Barbora Genserová, Irena Kozmanová und Martin Šemelík (Karls-Universität, in alphabetischer Reihenfolge) sowie den Gutachtern der AUC Germanistica Pragensia.

výchozí bod pro další didaktické příspěvky, ale také jako náměty pro vyučující němčiny či pro autory a autorky učebních materiálů.

Klíčová slova: gramatika, němčina jako cizí jazyk, vizualizace ve výuce, vizualizace gramatiky, obrázková gramatika

1. Einleitung

Beim Lernen einer Fremdsprache stehen Lernenden zahlreiche Lernmittel zur Verfügung. Neben einem Lehrwerk verwenden die Lernenden oft auch ein Wörterbuch und eine Grammatikübersicht oder ein Grammatikbuch. Während die Bildwörterbücher den Lernenden seit Jahrzehnten zur Verfügung stehen², gelten die Bildgrammatiken immer noch als Ausnahmen.

Die Grammatik bekam in der Geschichte unter dem Einfluss einer führenden Unterrichtsmethode jeweils eine unterschiedliche Stellung und dies gilt auch für die heutige „post-methodische“ Phase (Di Meola 2017: 20). Den Lernenden scheint Grammatik häufig langweilig oder kompliziert und auch für die Lehrenden ist es nicht einfach, die abstrakten grammatischen Regeln zugänglich zu präsentieren. Deswegen nutzen sie häufig verschiedene Tabellen oder Visualisierungen aus Lehrwerken, die abstrakte Regeln veranschaulichen und einfacher merkbar machen. Es wurde wiederholt bestätigt, dass die Ergänzung der verbal formulierten Regeln mit Visualisierungen zu einer effektiveren Aneignung und besserem Verständnis der Grammatik führt (vgl. Storch 2001: 198).

In diesem Beitrag wird besondere Aufmerksamkeit den Lerner-Grammatiken für den DaF-Unterricht gewidmet. Zuerst wird erklärt, zwischen welchen Lesarten des Begriffs *Grammatik* unterschieden werden kann, welche Annäherungen für die Analyse geeignet erscheinen und was die Spezifika der Lerner-Grammatik sind. Des Weiteren wird auf die Rolle der Visualisierungen im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen fokussiert; zusammengefasst werden dabei die wichtigsten didaktischen Methoden und ihr Verhältnis zum Einsatz von Visualisierungen sowie zur Vermittlung der Grammatik. Der nächste Abschnitt konzentriert sich auf die Möglichkeiten der Grammatikvisualisierungen. Ausgegangen von Typologie von Funk und Koenig werden die wichtigsten Grammatikvisualisierungstypen vorgestellt (Funk – Koenig 1991a, 1991b). Wegen ihrem positiven Effekt beim Lernen wird besonderer Akzent auf die visuellen Metaphern und Mnemotechniken gelegt.

In dem analytischen Teil werden die in den letzten Jahren in Deutschland und Tschechien erschienenen Grammatikbücher analysiert, die sich als *Bildgrammatiken* identifizieren. Des Weiteren wird auch der Einsatz der Bilder und Visualisierungen in „üblichen“ DaF-Grammatiken erforscht. Es wird der Frage nachgegangen, ob die Bilder, die in den Grammatikbüchern verwendet werden, tatsächlich zur Visualisierung der Grammatik dienen, oder ob sie eine andere Funktion erfüllen. Welche Visualisierungstypen werden bei Veranschaulichung von grammatischen Regeln eingesetzt? Wie benutzerfreundlich

² Das bekannteste *Duden-Bildwörterbuch* ist zum ersten Mal im Jahre 1935 erschienen (vgl. Scholze-Stubenrecht 1991: 1106, Sauer 1993: 16ff.). Die neueste, siebte Auflage wurde im Jahre 2018 herausgegeben und die Autor*innen wenden sich in dem Vorwort (unter anderem) direkt an die DaF-Lernenden und -Lehrenden (vgl. Dudenredaktion 2018).

sind die Grammatiken und wie helfen sie den Lernenden die abstrakten Inhalte durch konkrete Bilder zu verstehen? Sind die bereits entstandenen Grammatiken, die sich selbst als Bildgrammatik bezeichnen, als Beginn einer neuen Ära zu verstehen, wie es der Fall bei dem ersten Duden-Bildwörterbuch im Jahre 1935 war?

Nur am Rande berücksichtigt werden Grammatikvisualisierungen im muttersprachlichen Unterricht, die den Umfang dieser Studie sprengen würden. Deren Vergleich mit der DaF-Praxis verspricht aber einen möglichen Erkenntnisgewinn für das Thema (vgl. Rödel 2018: 274).³ Auch der Einsatz der Bilder in Grammatikübungen im DaF-Unterricht wird nicht näher thematisiert, obwohl an die Bilder und Visualisierungen, die zur Erklärung der Grammatik verwendet werden, auch in Übungen angeknüpft werden kann und oft tatsächlich in vielen Fällen angeknüpft wird (vgl. z. B. Funk – Koenig 1991b, Rödel 2018: 277ff.).

Da die Notwendigkeit, der Forschung zu didaktischen Visualisierungen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, aktuell betont und empfohlen wird (vgl. Heinz – Pflaeging 2015: 240), sind in den letzten Jahren zu diesem Thema bereits einige fachdidaktische Arbeiten erschienen (vgl. etwa Zeyer – Bernhardt – Ivanovska 2015, Gretschek 2016, Kanaplanik 2016, Zeyer 2017, Bellavia 2017, Rödel 2018). Die vorliegende Studie möchte an diese Texte anknüpfen und dieses Thema auch aus der Sicht des ausländischen DaF-Unterrichts behandeln. Im Unterschied zu den bereits entstandenen Analysen, die sich vor allem auf die Lehrwerke konzentriert haben, liegt der Fokus dieser Studie auf den Grammatikbüchern. In diesen werden Visualisierungen zu allen grammatischen Themen analysiert⁴, was den Lehrenden einen Überblick über eine breite Skala von Visualisierungsmöglichkeiten der Grammatik für ihre Alltagspraxis bieten kann. Dieser Text möchte anhand der Analyse von Visualisierungen in den bereits entstandenen DaF-Grammatikbüchern die Fragen beantworten, welche der grammatischen Regeln visuell vermittelbar sind, ob die Grammatik als System den Lernenden einheitlich in Form eines Bildgrammatikbuchs zu vermitteln ist und welche Strategien bei der Wahl der Visualisierungstypen den Grammatikautor*innen zur Verfügung stehen.

2. Lesarten des Begriffs *Grammatik*

Die Rolle der Grammatik nicht nur im fremdsprachlichen Unterricht, sondern auch im muttersprachlichen gehört seit Jahren zu hochdiskutierten Themen in didaktischen Debatten (vgl. Funk – Koenig 1991a, 1991b, Diehl et al. 2000, Köpcke – Ziegler 2011, Handwerker et al. 2015). Jede Unterrichtsmethode schreibt der Grammatik einen unterschiedlichen Stellenwert zu (vgl. die Methodenübersicht im folgenden Kapitel) und auch die individuellen Lernenden nehmen unterschiedliche Stellungen zur Grammatik ein. Daher erscheint es erforderlich, bevor auf die Rolle der Grammatik im DaF-Unterricht⁵

³ Zur Rolle der Bilder im muttersprachlichen Grammatikunterricht vgl. auch Gretschek (2016).

⁴ Die meiste Aufmerksamkeit wurde in den neuesten Studien der Syntax gewidmet – vgl. etwa Gretschek (2016), Rödel (2018).

⁵ In diesem Text wird nur die Abkürzung DaF verwendet, die nicht nur für *Deutsch als Fremdsprache*, sondern stellvertretend auch für *Deutsch als Zweitsprache* steht. Obgleich beide Zugänge ihre Spezifika aufweisen und sich jeweils auf unterschiedliche Zielgruppen richten, ist eine klare Grenze

näher eingegangen wird, zuerst die verschiedenen Lesarten von *Grammatik*, die in diesem Text verwendet werden, voneinander abzugrenzen.

Storch unterscheidet zwischen vier Lesarten (vgl. Storch 2001: 74). Erstens handelt es sich um ein Regelsystem, das unabhängig von der sprachwissenschaftlichen Beschreibung besteht. Zweitens kann unter dem Wort Grammatik auch eine Kompetenz verstanden werden, d. h. ein Regelsystem, das Sprachlernende lernen oder sich aneignen. Drittens versteht Storch unter Grammatik die linguistische Beschreibung einer Sprache und ihres Regelsystems, bzw. eine Theorie über eine bestimmte Sprache, die dann viertens in Form eines Buchs als verschriftlichtes Ergebnis der Beschreibung erscheinen kann (vgl. *ibid.*).

Helbig (1981) unterscheidet bei den zwei letztgenannten Lesarten zwischen der linguistischen Grammatik, die die Sprache möglichst vollständig beschreibt, und der Lerner-Grammatik (auch didaktische oder pädagogische Grammatik genannt), die sich pädagogische Ziele setzt und an Verstehbarkeit und Anwendbarkeit orientiert ist (vgl. Rösler 2000: 264–266)⁶. Die linguistische und Lerner-Grammatik unterscheiden sich auch in der Art und Weise, wie die grammatischen Regeln präsentiert werden: In der Lerner-Grammatik kommen öfters auch außerlinguistische Mittel (wie z. B. Bilder) zum Einsatz (vgl. Funk – Koenig 1991a: 13).

Die wesentlichen Merkmale der pädagogisch-grammatischen Darstellungen sind: Knappheit und Prägnanz, Konkretheit und Anschaulichkeit. Die Grammatik sollte gegliedert, geordnet, einfach und übersichtlich übermittelt werden und sollte das Wesentliche hervorheben (vgl. Storch 2001). Die meisten von diesen Voraussetzungen sind einfacher und schneller mithilfe der Visualisierungen erreichbar.

Einer der Unterschiede zur linguistischen Grammatik ist der Einsatz der Terminologie, die in der Lerner-Grammatik nur auf das Wesentliche reduziert werden sollte. Man sollte – dort, wo es möglich ist – auch beachten, ob die verwendete Terminologie mit der Terminologie korrespondiert, die die Benutzer*innen aus dem muttersprachlichen Unterricht kennen (vgl. *ibid.*: 83).

3. Rolle der Visualisierungen im Unterricht

3.1 Visualisierungen im Fremdsprachenunterricht

In der Geschichte des DaF-Unterrichts wurde den Visualisierungen unterschiedliche Aufmerksamkeit gewidmet. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die bis in die 1950er Jahre eine dominante Stellung im DaF-Unterricht hatte, legte großen Wert auf Grammatik: Die grammatischen Regeln wurden immer möglichst genau und explizit formuliert. Es handelte sich jedoch in der Regel um sprachliche Erklärungen, über den Einsatz der Bilder kann man kaum sprechen. Die typische Übung war dann eine Übersetzungsübung (daher auch der Name der Methode) (vgl. Neuner – Hunfeld 1993: 19ff., Grein 2013).

zwischen den beiden nicht immer eindeutig zu ziehen (vgl. Ahrenholz 2013). Im Grammatik-Unterricht wird diese Unklarheit noch deutlicher.

⁶ Möglich sind auch weitere Klassifizierungen der einzelnen Lesarten. Aus Platzgründen wird auf die in diesem Text verzichtet.

Auf Entwicklungen in der Psychologie, Pädagogik sowie Linguistik und vor allem auf technische Entwicklungen der 1960er Jahre reagierte die sog. audiovisuelle (oder auch audiolinguale) Methode, in der Dialoge im Zentrum stehen. Die Lernenden haben die Dialoge in Sprachlabors mithilfe von Kopfhörern gehört und dann die Sätze nachgeahmt. Was die Grammatik betrifft, steht diese Methode im Gegensatz zu der Grammatik-Übersetzungsmethode, indem nun keine grammatischen Regeln formuliert wurden (vgl. Guberina 1991). Die in Lehrwerken verwendeten Bilder illustrieren in den meisten Fällen die Dialogsituation und haben in der Regel eine dekorative Funktion.

Einen neuen Impuls brachte dann in den 1980er Jahren die kommunikative Methode. Grammatik wird verstanden als Werkzeug für sprachliches Handeln. Zu einem der festen Bestandteile der Methode sind auch visuelle Lernhilfen geworden. Die Visualisierungen in Lehrwerken sind seit der „kommunikativen Wende“ funktional (und nicht dekorativ) und die Grammatikdarstellungen versuchen Anschaulichkeit durch Visualisierung zu fördern (vgl. Rösler 2010: 1203).

Ein weiterer Impuls für die Entwicklung neuer Methoden im DaF-Unterricht waren die Ergebnisse der Kognitiven Linguistik. Im Mittelpunkt der kognitiven Methode stehen Sprachbewusstsein und Reflexion über Sprache und Lernprozesse (vgl. Wolff 2002). Dabei spielen auch verschiedenste (visuelle) didaktische Metaphern eine zentrale Rolle (vgl. weiter im nächsten Abschnitt). Die grundsätzliche Existenzberechtigung der Grammatik im Unterricht wird dabei nicht mehr in Zweifel gezogen (vgl. Di Meola 2017: 20).

Heutzutage kann man über die sogenannte post-methodische Phase sprechen (vgl. *ibid.*), bei der die Lernenden und ihr persönlicher und sozialer Hintergrund im Vordergrund stehen. Eine wichtige Rolle spielt auch die rasche Verbreitung der digitalen Medien, die neue Visualisierungsmöglichkeiten (wie etwa Animationen und interaktive Mittel) mit sich brachten.

Eine der ersten Klassifizierungen der Bilder für den Fremdsprachenunterricht, die vor allem auf dem Bezug zwischen Bild und Text beruht, bietet Sturm (1991: 7–9). Er unterscheidet acht Gruppen und fokussiert dabei vor allem auf die Verwendung der Bilder in Lehrbüchern:

1. *Das Bild zur Semantisierung*

Es handelt sich um solche Bilder, die die Textinhalte (einzelne Wörter oder auch Textabschnitte) bildlich darstellen.

2. *Das Bild zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen*

Hier geht es um Visualisierung von abstrakteren Strukturen, wie z. B. der grammatischen Regeln. Hallet spricht hier von *kognitiver Funktion*: „In dieser Funktion dienen [...] Visualisierungen dazu, vor allem sprachliche Strukturen und Phänomene dem Verstehen und dem Lernen zugänglich zu machen und die damit verbundenen kognitiven Prozesse anzustoßen“ (Hallet 2013: 217).

3. *Das Bild als Impuls zur Texterstellung*

Die Bilder können auch als Anregung der Lernenden zur Textproduktion angesetzt werden.

4. *Das Bild zur Verdeutlichung von Lernerfahren*

Es handelt sich um sich wiederholende Symbole, die den Lernenden als Orientierungshilfe in Lehrwerken helfen. In einigen Lehrwerken findet man dann „Unterrichtsbegleiter“, Comic-Figuren, die das Text- und Bildgeschehen kommentieren und Anleitungen geben.

5. *Das Bild als Produkt des Verstehensprozesses*

Im Gegensatz zu Punkt 3 haben die Lernenden einen Hör- oder Lesetext zur Verfügung und zur Verstehenskontrolle werden sie aufgefordert, ein (einfaches) Bild zu zeichnen.

6. *Das Bild zur Leistungsmessung*

Viele der erwähnten Bildtypen können auch für verschiedene Lerntests verwendet werden.

7. *Das Bild zur Organisation von Text*

Ein Bild kann auch das situative, außersprachliche Umfeld klären oder wichtige inhaltliche Details eines Textes darstellen. Ebenso wird in Lese- und Hörverstehensübungen die Zuordnung von Textteilen zu einer Bilderfolge gefordert.

8. *Das Bild als Textdekoration*

In den Lehrwerken kommen auch Bilder vor, die keinem didaktischen Zweck zugeordnet werden können. Sturm (1991: 6) schreibt, dass diese Bilder „keinerlei lernprozessfördernde Wirkung“ oder sogar negative Wirkung haben und sie für Lernende eine Zeitverschwendung darstellen, da sie die Bereitschaft der Lernenden, sich mit Bildern im Unterricht zu befassen, auch mit didaktischen sinnvollen, generell beeinträchtigen (vgl. *ibid.*). Zeyer weist auf den problematischen Einsatz der dekorativen Bilder bei Anfänger*innen hin: „[Anfänger*innen können] Schwierigkeiten bei der Unterscheidung relevanter und irrelevanter Informationen haben, deswegen sollten Lernangebote keine Bilder mit rein dekorativer Funktion beinhalten.“ (Zeyer 2017: 672).

In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, welcher dieser Funktionen die Bilder in Grammatikbüchern entsprechen. Da sich unter diesen relativ breit aufgefassen Klassen, die den Einsatz der Bilder im DaF-Unterricht im Allgemeinen decken, auf die Grammatik als System primär die zweitgenannte Funktion richtet, würde man erwarten, dass es vor allem diese ist, die zum Einsatz kommt. Diese Hypothese wird in folgenden Kapiteln überprüft.

Neben der inhaltlichen Typologie sollte man auch die praktischen Überlegungen berücksichtigen, die mit der Verwendung des Bildmaterials in (gedruckten) Lehrbüchern verbunden sind. Die Autor*innen und Verlage sind durch zahlreiche Faktoren eingeschränkt. Zuerst muss entschieden werden, ob man mit Fotos oder mit Zeichnungen arbeiten wird. Damit hängen – neben den Autor*innen- bzw. Bildrechten – auch Printmöglichkeiten (wie etwa die Kosten für Farbdrucke) zusammen. Die Arbeiten zur kognitiven Verarbeitung von visuellen Mitteln deuten jedoch darauf hin, dass einfache Strichzeichnungen oft schneller erkannt, besser verstanden und leichter gemerkt werden

als Schwarzweißfotos (vgl. Hupka 1989: 708)⁷. Ein weiteres Problem bei Visualisierungen ist auch der kulturelle Aspekt, der dazu beitragen kann, dass die Bilder in Lehrmaterialien schneller als veraltet betrachtet werden⁸.

3.2 Visualisierungen der Grammatik

Anhand der Sekundärliteratur sieht es so aus, dass Visualisierungen im Fremdsprachenunterricht vor allem auf dem Gebiet der Lexik verwendet werden. Auch angesichts der historischen Entwicklung wurde die Lexik als der Bereich wahrgenommen, in dem Visualisierung am häufigstem zum Einsatz kommt. Die Frage, ob auch Grammatik visuell darstellbar ist, ist etwas jünger. Erste Versuche, diese Frage zu beantworten, sind mit den Anfängen der Kognitiven Linguistik verbunden (vgl. u. a. Lakoff 1987, Langacker 1991). Dort wird Grammatik als ein „bedeutungsvolles [...] System charakterisiert, das mit Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in engem Zusammenhang steht.“ (Suñer Muñoz 2013: 5).

Bei Visualisierungen eines abstrakten Systems wie der Grammatik muss jedoch sehr vorsichtig vorgegangen werden: Die Lehrmaterialienautor*innen müssen mehr als bei der lexikalischen Visualisierung die Zielgruppe des Lehrwerks berücksichtigen. Die Bilder, die das abstrakte System visualisieren, sollten auf keinen Fall abstrakter sein als das System selbst, das sie zugänglicher vermittelt sollen. Dies ist jedoch in DaF-Lehrwerken nicht immer der Fall und „[...] die visuellen Elemente [sind] bei der Darstellung grammatischer Regeln oft ebenso abstrakt wie die Regeln selbst“ (Funk – Koenig 1991a: 73).

Die Grammatikvisualisierungen können unterschiedliche Formen und einen unterschiedlichen Grad der Abstraktheit haben. Den meisten Lernenden bekannte Grammatik-Tabellen, die sich in jedem Grammatikbuch befinden, stellen schon eine Art von Visualisierung dar; es gibt jedoch viele andere Möglichkeiten, die mehr oder weniger abstrakt sind. Und nach diesem Kriterium wird eben die Klassifizierung von Grammatikvisualisierungen von Funk und Koenig vorgeschlagen (vgl. Funk – Koenig 1991a, 1991b):

1. Drucktechnisch-graphische Lernhilfen
2. Lernhilfe durch abstrakte Symbole
3. Lernhilfen durch konkrete Symbole (Bildmetaphern / Visuelle Metaphern)
4. Lernhilfen durch Situationskontexte

Diese Typologie, die nicht nur die Funktionen, sondern auch Form der Visualisierungen berücksichtigt, dient in weiteren vier Abschnitten als Grundlage für die nähere Beschreibung der verschiedenen Grammatikvisualisierungen, die in der Fachliteratur diskutiert werden.

⁷ Zu semiotischen und kognitiven Aspekten der Visualisierungen vgl. Hupka (1991: 708–710).

⁸ Dies ist nicht der einzige Punkt, der mit dem kulturellen Aspekt bei Bildern verbunden wird. Vgl. z. B. die Analysen zur Bearbeitung der Diversität in Lehrwerken (Koster – Iding 2019, Koster – Litosseliti 2021).

3.2.1 Drucktechnisch-graphische Lernhilfen

Zum ersten Typ von visuellen Hilfen nach Funk und Koenig gehören drucktechnisch-graphische Markierungen im Text (vgl. Funk – Koenig 1991a, 1991b), die in jedem modernen Lehr- oder Grammatikbuch in irgendeinem Maße eingesetzt werden. Die einfachste Möglichkeit sind typographische Markierungen wie Großbuchstaben, verschiedene Schriftarten, Unterstreichung, Fettdruck oder Kursivdruck. Sie dienen dazu, ein sprachliches Element nichtsprachlich hervorzuheben. Es gelten hier nicht nur allgemeingültige typographische Empfehlungen, sondern oft auch von dem Verlag intern vorgeschriebene Regeln, die für die Autor*innen einschränkend sein können.

Im Grammatikunterricht (und vor allem im DaF-Grammatikunterricht) sind dann Tabellen besonders beliebt, die oft paradigmatische Beziehungen übersichtlicher darstellen. Storch (2001: 83) kritisiert den Gebrauch derartiger Tabellen, denn sie stimmen seiner Meinung nach nicht mit dem natürlichen Sprachgebrauch überein: „Sprache im Vollzug hat einen linear-syntagmatischen Verlauf [...], während Paradigmen anders gerichtete Assoziationsketten aufbauen.“

Ein weiterer Typ der graphischen Markierung sind verschiedene Umrahmungen, die die Lernenden auf das Wichtige aufmerksam machen. Häufig verwendet man diverse Farben, entweder als Schriftfarben oder als Unterlage. Da Farbdruck oft aufwendiger ist, sind die Lehrwerk- und Grammatikautor*innen oft nur auf beschränkte Möglichkeiten verwiesen. Oft wird die schwarze Druckfarbe nur durch eine weitere Farbe ergänzt. Laut Sperber (1989: 83) sind Farben vor allem dann sinnvoll, wenn die Wörter oder Inhalte den Lernenden bedeutungsarm erscheinen.

Das bekannteste Beispiel ist vielleicht die Genuszuordnung von Substantiven im Deutschen. Jedes Genus wird einer Farbe zugeordnet, wobei vor allem die Farbe für Maskulina und Feminina in der Regel der kulturellen Stereotypen entspricht, was die Farbenzuordnung nach (biologischem) Geschlecht betrifft: blau steht für männlich, rot steht für weiblich. Die eventuelle Umkehrung von Farben wäre zwar theoretisch möglich, die Arbitrarität könnte jedoch in diesem Fall einen negativen Effekt auf den Verstehensprozess haben. Alle Substantive werden dann jeweils mit der entsprechenden Farbe markiert – die Vokabeln werden mit der Farbe unterstrichen, auf farbige Karteikarten aufgeschrieben, direkt in der Farbe gedruckt oder es steht vor dem Wort ein farbiges Pünktchen.

Wie bei allen graphischen Elementen sollten auch die Farben im Rahmen des ganzen Buchs konsequent verwendet werden und jeweils dieselbe Bedeutung tragen (vgl. Funk – Koenig 1991a: 75). Auch mit den Farben sollten die Autor*innen vorsichtig umgehen, denn wie der bekannte Stroop-Effekt (vgl. Stroop 1935) mit Farbenbezeichnungen, die mit unterschiedlicher Farbe gedruckt werden, zeigt, kann der Einsatz von Farben bei Wörtern mit einer längeren Verarbeitungszeit verbunden sein.

3.2.2 Lernhilfe durch abstrakte Symbole

Auch abstrakte Symbole (wie z. B. geometrische Figuren) können als Lernhilfe verwendet werden. Hier brachte in den 1970ern und 1980ern die moderne Linguistik neue Möglichkeiten, vor allem die Dependenz-Verb-Grammatik, deren Visualisierung von

Regeln und Strukturen zum Teil von vielen DaF-Lehrwerken übernommen wurden (eine erste Anpassung der Visualisierung für den DaF-Unterricht stammt von Rall – Engel – Rall 1977). Natürlich ist „[d]ie direkte Übertragung einer sprachwissenschaftlichen Darstellungsweise und Terminologie in ein Lehrbuch problematisch“ (Funk – Koenig 1991b: 55) und die Lehrwerkautor*innen sollten nicht mit zu vielen Symbolen arbeiten.

Die Lernenden haben am Anfang nämlich Schwierigkeiten, das Darstellungssystem selbst zu begreifen. Eine mögliche didaktische Vereinfachung der Dependenzgrammatikdarstellungen ist die Verwendung des Ovals für Verben und des Rechtecks für seine Ergänzung (vgl. *ibid.*). Die abstrakten Symbole der Dependenzgrammatik heben vor allem Verben hervor, diese Visualisierung hat jedoch oft den Nachteil, dass die in Graphen visualisierten Sätze nicht mehr linear lesbar sind.

3.2.3 Lernhilfen durch konkrete Symbole

Während es in dem vorherigen Kapitel darum ging, wie ein abstraktes System (grammatische Regel) durch ein anderes abstraktes System (beispielsweise geometrische Figuren) erklärt werden kann, wird in diesem Kapitel erörtert, wie sich die grammatischen Regeln mit konkreten, also nicht-abstrakten, Bildern verbinden lassen. Da diese Verbindung des abstrakten Systems mit den Bildern von Gegenständen aus realer Welt in der Regel in einer (strukturellen) Ähnlichkeit besteht, spricht man auch über Bild- oder visuelle Metaphern (vgl. Funk – Koenig 1991a: 83).

Die visuellen Mittel dienen hier als „kognitive Stützen“ (Hallet 2013: 217), denn mithilfe von ihnen werden die grammatischen Regeln kognitiv zugänglich und verfügbar erklärt (vgl. *ibid.*). Der Einsatz der konkreten Bilder ist dann laut kognitiver Psychologie im Unterschied zu den abstrakten Symbolen effektiver (vgl. Suñer Muñoz 2013).

Die Bildmetaphern sind nur ein Typ der sogenannten *didaktischen Metaphern* (oder konkreter der *grammatischen Metaphern*), die „zwecks der Vermittlung bestimmter Sprachbereiche neu geschaffen werden und abstrakte konzeptuelle Einheiten der Sprache [...] konkretisieren und erfahrbar machen“ (*ibid.*: 12). Bei den Bildmetaphern handelt es sich um die Umsetzung eines mehr oder weniger abstrakten Sachverhalts (wie zum Beispiel des grammatischen) in ein Bild (vgl. Baße 2018: 264).

Ein bekanntes Beispiel der Bildmetapher im DaF-Unterricht ist die Visualisierung der für das Deutsche typischen Satzklammer. Eine Möglichkeit ist die Visualisierung der beiden Klammern mithilfe von zwei Schenkeln einer Schraubzwinge (vgl. Abb. 1), die laut Funk und Koenig zum ersten Mal im Jahre 1983 im Lehrwerk *Deutsch konkret* verwendet wurde (vgl. Funk – Koenig 1991b: 58). Neben der Schraubzwinge werden in der Fachliteratur auch andere Gegenstände erwähnt, die in den Lehrwerken und Grammatiken als Metapher für die Satzklammer verwendet werden: Schere (vgl. Funk – Koenig 1991b: 56), Hufeisenmagnet (vgl. Zeyer – Bernhardt – Ivanovska 2015: 83–84) oder Brücke (vgl. Kretzenbacher 2009)⁹.

⁹ Nicht nur bei diesen Beispielen, sondern auch bei Bildmetaphern im Allgemeinen, muss des Weiteren die Kultur der Lernenden in Betracht gezogen werden, denn für positive Wirkung der Metaphern wird vorausgesetzt, dass das konkrete Bild, das für ein neues, abstraktes System (grammatische Regel) verwendet wird, den Lernenden bekannt ist.

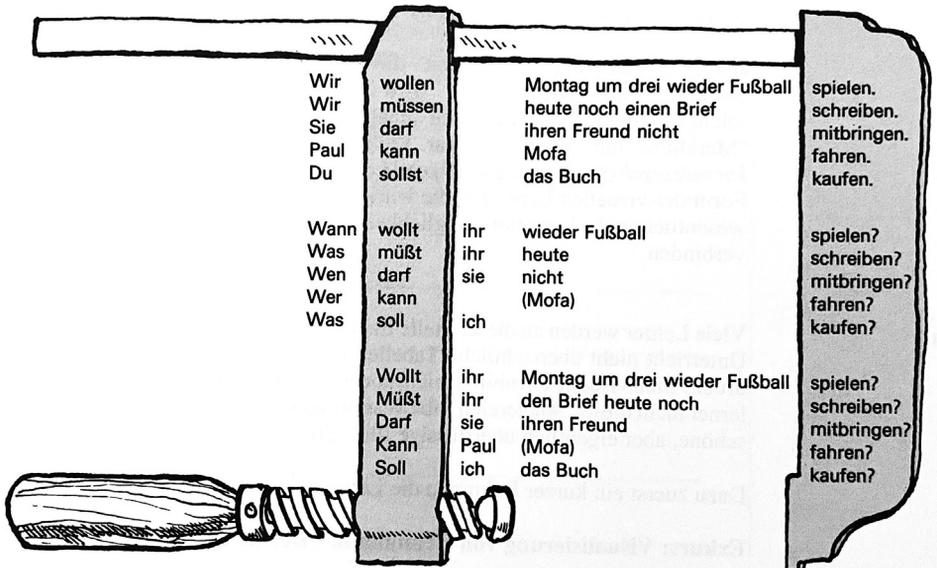


Abb. 1. Schraubzwinde als Bildmetapher für die Satzklammer im Deutschen (aus dem Lehrwerk „Deutsch konkret 1“, übernommen aus Funk – Koenig 1991a: 85)

Funk und Koenig deuten darauf hin, dass diese Bilder auch für den Unterricht und die Arbeit in der Klasse praktisch sein können: Wenn der oder die Lernende einen Fehler macht, erinnern die Lehrenden nur an das Bild (das eventuell zusätzlich auch an der Wand in der Klasse hängt) statt einer langen Regelerklärung (vgl. Funk – Koenig 1991a: 85). Des Weiteren dienen die Bildmetaphern oft als mnemotechnische Merkhilfen (vgl. Sperber 1989, Nordkämper-Schleicher 1998).

Der positive Effekt von Bildmetaphern hängt mit der Physiologie des menschlichen Gehirns zusammen. Ohne auf detaillierte Erkenntnisse der Gedächtnis- und der kognitiven Psychologie eingehen zu wollen, sei an dieser Stelle die heutzutage allgemein bekannte Einteilung der mentalen Gehirnfunktionen in zwei Hemisphären erwähnt: Während die linke für das Reden, Speichern der Informationen und Ordnen der Regeln zuständig ist, zeichnet sich die rechte Hemisphäre dadurch aus, dass sie in Bildern denkt und sich an komplexe Bilder erinnert. In der linken sind die sprachlichen, analytischen und abstrakten Funktionen gespeichert, in der rechten die sensorischen, emotionalen und konkreten (vgl. Rohrer 1985, Gunther 2004: 48). Die Zusammenarbeit beider Hemisphären bei der Verarbeitung von Informationen hat dann den Effekt, dass eine Information einerseits länger im Gedächtnis beibehalten wird, andererseits bei Bedarf schneller abgerufen wird. Das ist der Grund, warum die Bildmetaphern so effektiv sein können. Wichtige Faktoren für Einprägsamkeit von Informationen sind beispielsweise Konkretheit, Interaktion, Lebhaftigkeit, Bizarrheit, Emotion oder Farbe, die in Mnemotechniken in verschiedenem Maße eingesetzt werden (vgl. Sperber 1989: 73).

Wie jedoch Funk und Koenig bemerken, „ist eine so konkrete Form einer visuellen Merkhilfe nicht bei allen Grammatikregeln möglich“ (Funk – Koenig 1991a: 85) und im

Allgemeinen werden die konkreten Bilder zur Erklärung der Grammatikregeln nur selten verwendet. Die Bildmetaphern werden neben der oben erwähnten Satzklammer in den Grammatiken oft auch bei lokalen und temporalen Präpositionen eingesetzt.

Eine weitere, breit anwendbare Möglichkeit, wie man neue Bildmetaphern erzeugen kann, ist das sogenannte *visuelle Clustering* (vgl. Sperber 1989: 153). Dabei werden Wörter oder Elemente, die eine gemeinsame Eigenschaft (z. B. Substantive desselben Genus) haben, in eine Szene (bzw. Bild) erfasst. Diese Bilder können die Lernenden selbst zeichnen, sie können auch von Lehr- und Grammatikbuchautor*innen gezeichnet werden (vgl. Abb. 2) oder sie müssen eventuell gar nicht gezeichnet werden und die Lernenden können sich das Bild nur in ihrem Kopf vorstellen. Dass diese Methode effektiver ist als das bloße Lernen von Vokabeln oder als die Farbenmethode (vgl. 3.2.1), wurde mittlerweile schon empirisch bewiesen (vgl. Opdenhoff 2009).



Abb. 2. Visuelles Clustering als Merkhilfe beim Lernen der niederländischen Neutra. (https://zichtbaarnederlands.nl/nl/artikel/de_of_het)¹⁰

3.2.4 Lernhilfen durch Situationskontexte

Der letzte Typ der visuellen Lernhilfen im Grammatikunterricht, die Funk und Koenig unterscheiden, sind Bilder mit Situationskontexten, deren Beschreibung eine bestimmte grammatische Struktur fordert (vgl. Funk – Koenig 1991b). Diese Bilder können sowohl in der Einführung der Grammatik als auch bei visuell gesteuerten Übungen verwendet werden. Ein Beispiel sind die Bilder mit einer Situation aus dem Straßenverkehr und mit Verkehrsschildern, deren Beschreibung die Verwendung von Modalverben fördert.

¹⁰ Jedes Element im Bild repräsentiert eine Gruppe der Substantive, die Neutrum sind: die Lupe steht für Verkleinerungsformen, das Tennisspiel für alle Sportarten und Spiele, das Metalarmband für Metalle, die Sprachblase für Sprachen und Hammer und Sichel für alle Wörter, die auf *-isme* (wie *communisme*, ‚Kommunismus‘) enden.

3.2.5 Grenzen und neue Möglichkeiten

Laut Funk und Koenig besteht der Nachteil der gedruckten Visualisierungen darin, dass die Lernenden den Prozess ihrer Entstehung nicht mitverfolgen können (vgl. Funk – Koenig 1991b: 57). Vor allem in komplexeren Schemata kann dies relevant sein, denn die Lernenden können durch ein fertiges kompliziertes Schema überfordert sein. Deswegen sollten die Lehrenden (vor allem bei abstrakten Symbolen, die auch ohne künstlerisches Talent zu zeichnen sind) auch Tafel und Kreide verwenden (vgl. *ibid.*). Eine andere Möglichkeit könnten neue Medien bieten, die im Vergleich zu gedruckten Büchern den Vorteil haben, dass man auch mit verschiedensten Animationen und bewegten Bildern arbeiten kann. Diese verfügen über einen interaktiven und spielerischen Charakter und dadurch können die Animationen auch Motivation der Lernenden steigern (vgl. Roche – Scheller 2004, Scheller 2008, Kanaplianik 2016, Zeyer 2017).

4. Visualisierungen in Lerner-Grammatiken

Während Analysen zur Grammatikvisualisierung in Lehrwerken in der Forschung relativ gut vertreten sind (die ersten Analysen stammen schon aus den 90er Jahren – vgl. Funk – Koenig 1991a, Sturm 1994), wurden die Visualisierungen in Grammatikbüchern bisher kaum zum Gegenstand einer selbständigen Forschung. Im Folgenden wird daher ein Versuch unternommen, anhand von gewählten Beispielen die wichtigsten Merkmale und damit verbundene Fragestellungen zu benennen, mit denen man die *Bildgrammatik* im DaF-Unterricht erfassen kann.

Als Quelle dienen dazu die heutzutage meist benutzten Grammatiken für den DaF-Unterricht, die nach Jahr 2000 erschienen sind und die den tschechischen Lernenden in Bibliotheken oder in Buchhandlungen zur Verfügung stehen. Die Grundlage für die Analyse waren Grammatiken, die sich selbst als *Bildgrammatik* oder *visuelle Grammatik* bezeichnen. Da in den Grammatiken, die sich selbst nicht als rein visuell definieren, auch Visualisierungen eingesetzt werden (auch wenn es sich „nur“ um drucktechnisch-graphische Hervorhebungen handelt), werden im weiteren Schritt ebenso diese Grammatiken miteinbezogen. Damit ist auch die erste Fragestellung verbunden: Was macht eigentlich eine Grammatik zu einer Bildgrammatik und welchen Kriterien muss ein Buch entsprechen, um als Bildgrammatik bezeichnet werden zu können? Um diese Frage zu beantworten, werden in den analysierten Büchern alle Typen von Visualisierungen, wie oben genannt, untersucht. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Suche nach denjenigen Beispielen gewidmet, die als Bildmetaphern eingestuft werden können und daher – den Forschungsergebnissen zufolge – mnemotechnischen Charakter besitzen, der ihnen eine besondere Wirksamkeit im Lernprozess verleiht. Es wird auch gefragt, ob vielleicht die analysierten Grammatiken selbst mit einem Konzept kommen, das es ermöglichen würde, einen ganz neuen Typ der grammatikalischen Visualisierung zu definieren.

Die Liste der analysierten Grammatiken ist unter 7.2. zu finden. Vertreten sind hier nicht nur Grammatiken aus dem deutschsprachigen Gebiet, die auch im ausländischen

Fremdsprachenunterricht normalerweise benutzt werden, sondern es wurden auch die in Tschechien herausgegebenen Grammatiken berücksichtigt, die die Perspektive des DaF-Unterrichts außerhalb des deutschsprachigen Gebiets vertreten. Des Weiteren enthält die Liste Grammatiken, die alle Sprachstufen abdecken, denn es wird unter anderem analysiert, ob auch schwierigere grammatische Regeln visuell dargestellt werden.

Da die Erläuterung von Grammatikregeln durch das Bild im Vordergrund steht, werden nur diejenigen Teile der Grammatiken untersucht, welche die grammatischen Regeln auslegen. Falls die Grammatik auch Übungen enthält, werden diese Teile bei der Analyse nicht berücksichtigt. Ebenso wenig werden in der Studie Übungsbücher ohne Regelerklärung berücksichtigt, die nur Übungen enthalten.

4.1 Bildgrammatiken

In den letzten sieben Jahren sind auf dem DaF-Markt insgesamt drei Grammatikbücher erschienen (eins davon auch in Übersetzung in einige Sprachen, darunter auch ins Tschechische), die sich selbst als *Bildgrammatik* oder als *Grammatik in Bildern* bezeichnen.¹¹

Bildgrammatik Deutsch von Hueber (Hering – Specht 2016) unterscheidet sich von den zwei anderen analysierten, indem sie sich vor allem an Lernende ohne Vorkenntnisse oder mit geringeren Vorkenntnissen richtet und nur bis zum Niveau A2 führt. Zugleich ist diese Grammatik auch für Lernungewohnte gedacht. Das hat jedoch die Konsequenz, dass sie auf Visualisierungen mithilfe von Bildmetaphern nahezu verzichtet. Der Grund dafür könnte die Tatsache sein, dass die Lernungewohnten mit diesem Bildertyp zu oft nichts anfangen können (vgl. Baße 2018: 265). In dieser Grammatik überwiegen deshalb die Bilder, die den semantischen Inhalt der grammatischen Form veranschaulichen. Auch dies ist jedoch nicht unproblematisch, die Semantisierungen können nämlich irreführend sein. So wird zum Beispiel der Unterschied zwischen den Temporaladverbien *nie* und *immer* anhand der folgenden Sätze erklärt: *Früher habe ich den Müll nie getrennt. Jetzt tue ich es immer*. Diese Sätze werden durch ein Bild (vgl. Abb. 3) unterstützt. Das Bild erklärt zwar den Unterschied zwischen *den Müll trennen* und *den Müll nicht trennen*, die Bedeutung der Temporaladverbien bleibt jedoch unerklärt, denn das Bild veranschaulicht nur eine punktuelle Situation und nicht die Wiederholung, die mit beiden Temporaladverbien verbunden wird. Ähnliche Beispiele lassen sich im ganzen Buch mehrmals finden.

Die zwei anderen hier analysierten Bildgrammatiken decken den Großteil der deutschen Grammatik ab, indem sie auf die Niveaus A1–B2 abzielen. Die *Grammatik in Bildern. Deutsch als Fremdsprache* von PONS-Verlag (Gubanova-Müller – Tommaddi 2015) ist ein Teil der Bildgrammatik-Reihe des deutschen Verlags, die für verschiedene Spra-

¹¹ Analysiert wird nicht das Buch *Grammatik sehen* (Brintzer – Damm 1999), das auf der Monitor-Theorie von Krashen, Elementen der Suggestopädie und dem Verb-Aktantenmodell von Weinrich basiert (vgl. *ibid.*: 4–5). Da sich diese Grammatik nicht primär für Selbststudium eignet und eine weitere Einarbeitung durch Lehrende notwendig ist, unterscheidet sie sich stark von den anderen drei in diesem Text analysierten Bildgrammatiken. Des Weiteren ist diese Grammatik als eine Übungsgrammatik konzipiert, sie ist auch etwas älter als die anderen analysierten Grammatiken und wird nicht mehr (neu) herausgegeben.



Abb. 3. Visualisierung zu den Sätzen „Früher habe ich den Müll nie getrennt. Jetzt tue ich es immer.“ (Hering – Specht 2016: 144)

chen verfügbar ist¹². Die Grammatik arbeitet nicht nur mit rein visuellen Elementen, sondern auch mit Text, wurde ins Tschechische übersetzt und ist unter dem Titel *Gramatika v obrázcích. Němčina* im Fragment-Verlag (Gubanova-Müllerová – Tommaddiová 2016) erschienen. Die tschechische Version enthält (bis auf die Bilder auf der Umschlagklappe) dieselben Bilder, nur die Metatexte wurden ins Tschechische übersetzt. Da dieser Artikel primär auf Visualisierungen fokussiert, sind die Unterschiede zwischen der deutsch- und tschechischsprachigen Version nicht weiter relevant.

Die neueste Grammatik auf der Liste ist Grammatik *Deutsch Bild für Bild*, erschienen bei Langenscheidt (Bartoli y Eckert 2022). Ähnlich wie die zwei vorherigen, deklariert auch diese Grammatik, dass sie die „trockenen“ grammatischen Regeln auf neue Art und Weise präsentiert; sie sei spielerisch und soll positive Emotionen wecken, wodurch sich die Lernenden die Grammatikregeln besser merken können. Es wird in den Einleitungen oft auch von „visuellen Lerntypen“ geschrieben, für die diese Bücher speziell konzipiert wurden.

Was den Typ der Bilder betrifft, nutzt die Grammatik von Hueber (Hering – Specht 2016) ausschließlich illustrierte Bilder, die von PONS (Gubanova-Müller – Tommaddi 2015) überwiegend Fotos und die von Langenscheidt (Bartoli y Eckert 2022) kombiniert Fotos mit illustrierten Bildern.

In allen drei Grammatiken befinden sich verschiedene drucktechnisch-graphische Lernhilfen, eingesetzt werden vor allem Farben. Die Bildgrammatik im Hueber-Verlag (Hering – Specht 2016) verwendet Farben beispielsweise zur Unterscheidung zwischen einzelnen Kasus im Satz, indem die einzelnen Satzglieder jeweils mit der entsprechenden Farbe gedruckt werden. Bei jedem Satz steht ein Bild, das den semantischen Inhalt der Beispielsätze visualisiert. Die Gegenstände und Personen auf diesen Bildern haben oder tragen die Farbe, in deren Kasus sie im Satz vorkommen. Dieselben Farben stehen jedoch in einem anderen Kapitel auch für das substantivische Genus und somit ist der

¹² In dieser Reihe ist auch eine deutsche Übungsgrammatik in Bildern entstanden (Gubanova-Müller – Tommaddi 2017).

Einsatz von Farben im Rahmen des ganzen Buchs nicht einheitlich zur Kodierung jeweils derselben grammatischen Informationen verwendet.

Die anderen zwei Grammatiken verwenden für ein grammatisches Thema eine andere Farbe, wodurch die einzelnen Kapitel klar voneinander abgegrenzt wurden. Das hat den Nachteil, dass die Farben nicht immer dort verwendet wurden, wo sie vielleicht effektiv verwendet werden könnten, denn in jedem Kapitel darf nur eine Farbe eingesetzt werden. So wird zum Beispiel das Suffix *-nis* als ein Männchen abgebildet, das in jeder Hand ein Wort mit diesem Suffix hält (vgl. Abb. 4). Die Hände sollten demonstrieren, dass die Wörter auf *-nis* sowohl Feminina (*die Kenntnis*) als auch Neutra (*das Ereignis*) sein können. Daneben steht dasselbe orangene Männchen, das auf seinem T-Shirt das Suffix *-tum* stehen hat. Diese Visualisierung mag den Lernenden sich zu merken helfen, dass diese zwei Suffixe nicht ein eindeutiges Genus implizieren; die Visualisierungen dienen jedoch nicht mehr als Merkhilfe dabei, um welche konkreten Genera es sich handelt. Dies könnten z. B. unterschiedlich gefärbte Streifen auf den T-Shirts der beiden Männer lösen. Bei dieser Visualisierung könnte man noch präziser sein und auch die unterschiedliche Frequenz der beiden Genera bei jeweiligem Suffix direkt in die Bilder integrieren. So könnten T-Shirts unterschiedlichen Farbanteil haben, was vielleicht auch ein bisschen übertrieben (und dadurch vielleicht auch bizarr) veranschaulicht werden könnte, wodurch die Visualisierung auch einen wichtigen Aspekt der Mnemotechniken gewinnen könnte (zur Bizarrheit bei Mnemotechniken vgl. Sperber 1989: 80–81).

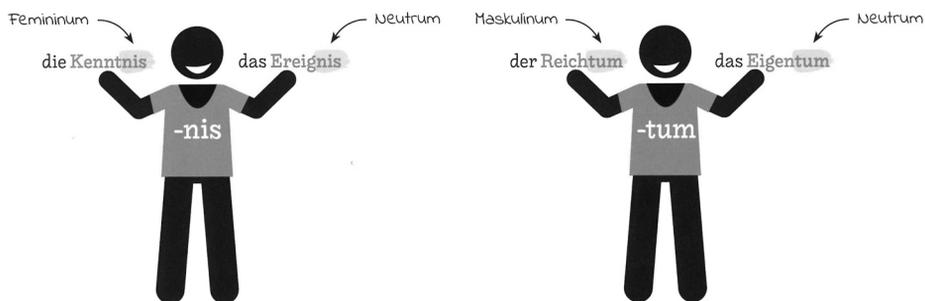


Abb. 4. Genus von Substantiven mit Suffix *-nis* und *-tum* (Bartoli y Eckert 2022: 30)

Alle untersuchten Grammatiken arbeiten auch mit Tabellen und verschiedenen Umrahmungen. Verwendet werden auch der Fettdruck sowie unterschiedliche Schriftgrößen (und zum Teil auch Schriftarten).

Die Grammatik von Langenscheidt (Bartoli y Eckert 2022) arbeitet auch mit Wortwolken. Diese Darstellungstechnik wird nicht nur auf dem Gebiet der digitalen Textanalyse angewendet, sondern hat in den letzten Jahren auch in der Didaktik (vgl. etwa Otte 2022: 142ff.) und in der Lexikographie Anwendung gefunden (vgl. etwa Klosa 2013: 81ff.). Der Einsatz von Wortwolken in der Grammatik auf die Art und Weise wie bei Bartoli y Eckert (2022) nutzt jedoch nicht das ganze Potential dieser Visualisierungstechnik aus. Die Wortwolken werden hier zur Auflistung von Elementen derselben Klasse verwendet:

Die Leser*innen finden hier deshalb z. B. eine Wortwolke mit Präfixen, Modaladverbien oder mit Verben, die das Perfekt mit *sein* bilden. Die Schriftgröße in den Wortwolken entspricht jedoch nicht der Vorkommenshäufigkeit im Sprachgebrauch – so ist in der Wortwolke mit Präfixen auch das unproduktive Präfix *erz-* abgebildet (Bartoli y Eckert 2022: 47); bei Verben, die das Perfekt mit *sein* bilden, sind auch die Verben *stehen* und *sitzen* ohne weiteren Kommentar abgebildet (ibid.: 157), bei denen die Perfektbildung mit *sein* nur auf einen Teil des deutschen Sprachgebiets beschränkt ist.

Auch die Visualisierungen mithilfe von abstrakten Symbolen werden verwendet. Relativ oft bedienen sich die Grammatiken der Visualisierung über mathematische Gleichungen. In der Grammatik von PONS wird beispielsweise auf diese Art und Weise die Wortbildung erklärt: Auf das Verb *bügeln* folgt ein Pluszeichen, worauf das Substantiv *das Brett* folgt, und nach einem Gleichungszeichen folgt das Kompositum *das Bügelbrett* (Gubanova-Müller – Tommaddi 2015: 149). Ähnlich werden auch die Personenendungen bei Verbkonjugation in der Grammatik von Hueber (Hering – Specht 2016: 62–65) oder die Bildung der zusammengesetzten Tempusformen in der PONS-Grammatik (Bartoli y Eckert 2022: 172) erklärt. Die Anzahl der Plus- und Minuszeichen repräsentiert dann auf einer anderen Stelle z. B. auch den Grad der Verstärkung bei Intensitätspartikeln (vgl. Gubanova-Müller – Tommaddi 2015: 145–146).

Des Weiteren wurden oft in allen drei Grammatiken Pfeile verwendet – so etwa bei Erklärung der Form von Kardinalzahlen zwischen 21 und 99 (Hering – Specht 2016: 149) oder bei Veränderung der Wortfolge in einem Passivsatz (Bartoli y Eckert 2022: 201). In der Grammatik von Hueber werden Pfeile zur Unterscheidung zwischen dem Gebrauch von Akkusativ und Dativ bei lokalen Wechselprepositionen verwendet. So wird mithilfe eines Bildes nicht nur die Bedeutung der konkreten Präpositionen erklärt, sondern auch die Bedeutung der unterschiedlichen Kasusreaktion. Bei dem Satz *Der Käfer fliegt auf den Kasten*. befindet sich auf dem Bild ein Käfer über dem Kasten und ein Pfeil zeigt von dem Käfer auf die Oberseite der Kiste. Bei dem Satz *Jetzt ist er auf dem Kasten*. befindet sich der Käfer schon direkt auf der Kiste (vgl. Hering – Specht 2016: 121–123).

Abstrakte Symbole werden auch bei der Erklärung der Bedeutung von temporalen Präpositionen verwendet (ibid.: 127–131). Zum Beispiel: die Folge der Zeichen • x steht für die Präposition *seit*, während die Folge x • für Präposition *ab* steht. Auf das Problem ähnlicher abstrakter Symbole weisen schon Funk und Koenig hin: Ähnliche Zeichen helfen beim Merken der Bedeutung der Präpositionen nicht, sie sind sogar schwieriger zu verstehen als die Bedeutung der Präpositionen selbst (vgl. Funk – Koenig 1991a: 73). Warum diese viel zu abstrakten Symbole von Autor*innen einer Grammatik, die sich unter anderem auch an Lernungewohnte richtet, genutzt werden, ist zumindest fragwürdig.

Was die konkreten Bilder und Bildmetaphern angeht, sucht man diese in allen drei Büchern vergeblich. Es lassen sich nur wenige Beispiele finden, die der Definition der Bildmetaphern entsprechen würden, sie sind allerdings nicht funktionell. In der PONS-Grammatik wird zum Beispiel bei der Erklärung der Bildung des Partizips II der Verbstamm durch einen Baumstamm repräsentiert (Gubanova-Müller – Tommaddi 2015: 210). Es handelt sich zwar um eine Bildmetapher, vielmehr als eine grammatische Regel bildet sie aber die Motiviertheit eines grammatischen Terminus ab.

Das Kapitel zur Verbvalenz wird durch ein Atommodell eingeleitet. Der Atomkern steht für ein Verb, die Elektronen, die um den Atomkern herumkreisen, repräsentieren die Ergänzungen des Verbs (vgl. *ibid.*: 286). Diese visuelle Metapher wird jedoch nur einmal an dieser Stelle verwendet und nicht weiter erarbeitet.

4.2 Allgemeine Lerner-Grammatiken

Auch in den Grammatiken, die sich nicht explizit als *Bildgrammatiken* identifizieren, lassen sich zahlreiche Bilder und Visualisierungen finden. Auch hier handelt es sich in den meisten Fällen um Semantisierungen der Beispielsätze. Manche haben sogar nur eine zierende Funktion, denn sie visualisieren den Inhalt der Sätze nicht genau und beziehen sich nur indirekt auf das Bild. Ein Beispiel dafür ist das folgende Bild (Abb. 5), bei dem auch nicht klar ist, auf welchen Satz es sich bezieht – wahrscheinlich auf den Satz *Der Hauptdarsteller wurde krank, deswegen fand die Vorstellung nicht statt*. Das Bild widerspricht jedoch der in dem Satz beschriebenen Situation: Falls die Vorstellung nicht stattgefunden hat, ist es nicht möglich, dass in dem Saal Menschen gegessen haben. Auch in anderen Grammatiken stehen oft Bilder, bei denen nicht immer einfach zu bestimmen ist, welchen Satz sie abbilden. Für die Lernenden, denen die Bilder helfen sollen, die unbekanntem semantischen Inhalte der Sätze besser zu verstehen, sind solche Visualisierungen eher irreführend als hilfreich.

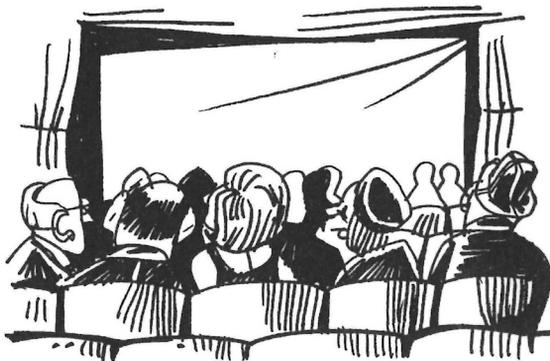


Abb. 5. Ein dekoratives Bild unter dem Satz „Der Hauptdarsteller wurde krank, deswegen fand die Vorstellung nicht statt.“ (Berglová – Formánková – Mašek 2002: 209)

Alle Grammatiken arbeiten mit den drucktechnisch-graphischen Lernhilfen. Es werden vor allem Tabellen verwendet, die beispielsweise zur Visualisierung des Satzrahmens dienen sollen, indem die Elemente in beiden Klammern immer in derselben Spalte eingetragen werden (vgl. z. B. Gottstein-Schramm et al. 2013: 140). Durch Tabellen werden nicht nur die einzelnen Satzfelder und Satzglieder gegliedert, in einigen Fällen auch einzelne Morpheme – vgl. die folgende Tabelle (Abb. 6), in der ein relativ komplexes Phänomen (Morpheme des Komparativs und Superlativs vs. Deklinationsendungen) übersichtlich dargestellt wird.

ein		dick		er	Mann	Grundform
ein		dick	er	er	Mann	Komparativ
der		dick	st	e	Mann	Superlativ

Abb. 6. Formen der komparierten Adjektive in attributiver Funktion (Hering 2002: 38)

Was die abstrakten Symbole angeht, verwenden manche Grammatiken (z. B. Gottstein-Schramm et al. 2013, Fandrych – Tallowitz 2021) tatsächlich das System der Rechtecke und Ovale zur Visualisierung der Verbvalenz (vgl. Funk – Koenig 1991b). Das Buch *Grammatik – ganz klar!* (Gottstein-Schramm et al. 2013: 12) kombiniert dies noch mit Farben, die zur Unterscheidung der einzelnen Kasus dienen.

Dass das Genus bei Substantiven auch ohne Möglichkeit des Farbdrucks visuell markiert werden kann, zeigt das Buch *Německá gramatika jednoduše a prakticky* (Michňová 2021), in dem die abstrakten Symbole verwendet werden: vor Maskulina steht ein Viereck, vor Feminina ein Dreieck und vor Neutra ein Kreis. Diese Symbole werden quer durch das ganze Buch konsequent verwendet. Das Kapitel zur Pluralbildung der Substantive wird von einer Visualisierung ergänzt, wo in den einzelnen geometrischen Figuren die für das jeweilige Genus typischste(n) Endung(en) stehen: im Viereck steht ein großes *e*, im Dreieck ein *n* und im Kreis ein größeres *e* und ein kleineres *r* (vgl. *ibid.*: 100). Falls die Lernenden mit den Referenten dieser drei Symbole vertraut sind, kann eine solche Visualisierung als mnemotechnische Hilfe dienen, indem den Lernenden zum Beispiel im Gedächtnis das Bild des Dreiecks mit einem *n* bleibt.

Was die visuellen Metaphern betrifft, findet man in einigen Grammatiken sogar mehrere Beispiele als in den Grammatiken, die in ihrem Titel das Wort *Bild* tragen. Das in der Fachliteratur häufig aufgegriffene Beispiel für Anwendung der Bildmetaphern für die deutsche Satzklammer (vgl. im Abschnitt 3.2.3.) wird in den meisten Grammatiken überraschenderweise nicht eingesetzt. Die Satzklammerstruktur wird in der Regel durch eine Tabelle erklärt, in der die beiden Teile der Klammer graphisch hervorgehoben werden. Die einzigen Ausnahmen sind die Bücher *Grammatik aktiv A1–B1* und *Grammatik aktiv B2–C1* (Jin – Voß 2017, 2020), in denen die visuellen Metaphern im Allgemeinen oft vorkommen. Die Satzklammerstruktur (vor allem bei trennbaren Verben) wird hier anhand der Scheren-Visualisierung erklärt: die beiden Klammern werden durch die beiden Scherenscheiben repräsentiert. Diese Metapher wird im Buch konsequent weiter verwendet und zum Beispiel bei der Erklärung des Unterschieds zwischen trennbaren und untrennbaren Verben eingesetzt (vgl. Abb. 7).

In anderen Fällen, wo die rechte Klammer nicht durch ein trennbares Element des Verbs gebildet wird (wie etwa in Sätzen mit Modalverben oder mit Perfekt), wird die Satzklammerstruktur mithilfe von einer Metapher mit Pfeil und Bogen dargestellt. Der Jäger steht mit dem Bogen an der zweiten Satzposition und schießt den Pfeil, der z. B. ein Infinitiv repräsentiert, nach hinten in den Satz (vgl. Abb. 8). Auch mit dieser Metapher wird in dem Buch weiter gearbeitet – beispielsweise bei der Erklärung des Futurs.

Eine vorbildliche Konsequenz im Gebrauch derselben Bilder und Symbole für dieselben Inhalte im ganzen Buch stellt *Grammatik aktiv A1–B1* (Jin – Voß 2017) auch

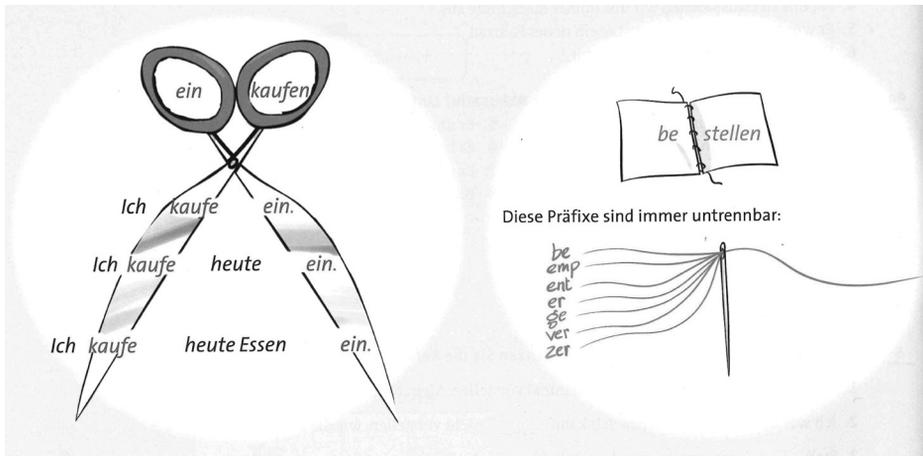


Abb. 7. Visualisierung der Satzklammer bei trennbaren Verben mithilfe der Scheren-Metapher und Visualisierung der untrennbaren Verben (Jin – Voß 2017: 124)

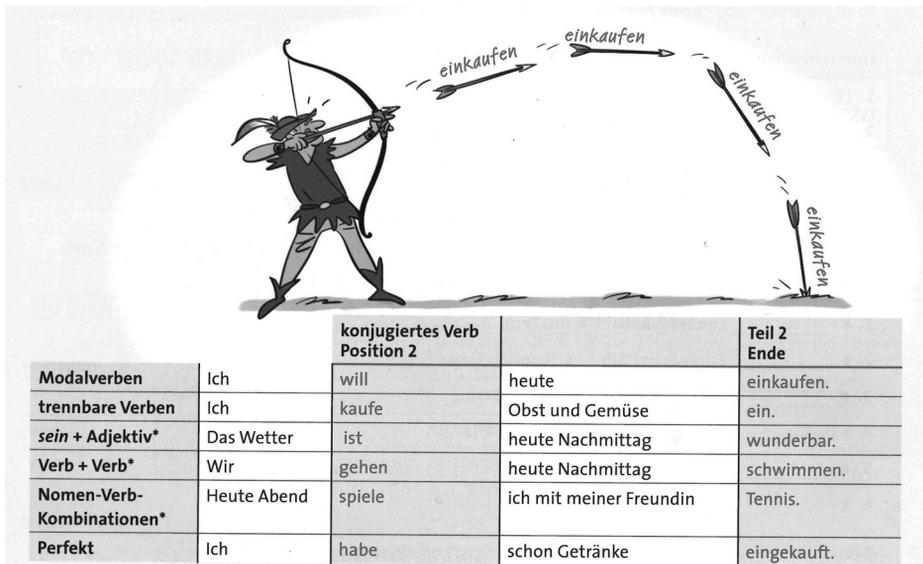


Abb. 8. Visualisierung der Satzklammer mithilfe einer Pfeil- und Bogen-Metapher (Jin – Voß 2017: 32)

im Gebrauch der Bildmetapher für die Erklärung der Adjektivdeklinaton dar. Die Adjektivdeklinaton nach verschiedenen Artikelwörtern wird in diesem Buch anhand einer Signalkette erklärt – wie auf dem realen Bahnhof braucht der Fahrdienstleiter auch auf dem folgenden Bild für jeden Zug nur eine Signalkette. Die Kette signalisiert, dass in jeder Nominalklammer nur ein stark dekliniertes Element vorkommt. Diese Bildmetapher wird im Buch wiederholt ergriffen – zuerst begegnen ihr die Leser*in-

nen bei der Erklärung der Deklination nach bestimmtem und unbestimmtem Artikel (ibid.: 88), der dritte Zug wird dann im Kapitel zur Deklination nach dem Nullartikel ergänzt (ibid.: 184).

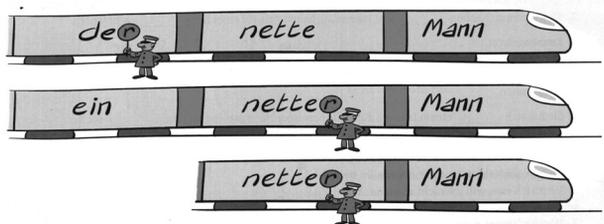


Abb. 9. Signalkette als mnemotechnische Hilfe bei der Adjektivdeklinations (Jin – Voß 2017: 184)

Diese Metapher wird nicht nur im Rahmen des ganzen Buchs konsequent verwendet, man knüpft daran auch im zweiten Teil dieses Buchs – *Grammatik aktiv B2–C1* (Jin – Voß 2020), wo mithilfe der Signalkette auch die Deklination der Adjektive in anderen Kasus erklärt wird (vgl. Abb. 10).

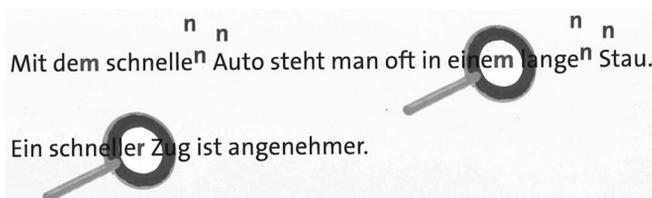


Abb. 10. Signalkette als mnemotechnische Hilfe bei der Adjektivdeklinations (Jin – Voß 2020: 146)

In Lehrbüchern und Grammatiken werden beim Thema Adjektivsteigerung oft Bilder von Waagen benutzt – in den meisten Fällen handelt es sich um Semantisierung der Beispielsätze. In *Grammatik aktiv* (Jin – Voß 2017) werden die Waagen als mnemotechnische Hilfe für den Gebrauch der Vergleichspartikel (bzw. Adjunktionen) *wie* und *als* im Deutschen verwendet, die durch die Lernenden (vor allem in Anfängen) oft verwechselt werden. Dieses mnemotechnische Bild basiert auf der Form der Buchstaben in beiden Wörtern (vgl. Abb. 11).



Abb. 11. Mnemotechnische Hilfe für die Verwendung von *wie* und *als* im Deutschen (Jin – Voß 2017: 92)

Die potenzielle Gefahr, die mit dem Einsatz von mnemotechnischen Bildern verbunden ist, zeigt das folgende Beispiel. Wie schon oben erwähnt, sollten die Bilder einfach zu merken sein und gleichzeitig sollten sie nicht mit einer anderen mnemotechnischen Hilfe verwechselbar sein. Wenn ein Lernender oder eine Lernende aber Deutsch und Niederländisch gleichzeitig lernen würde, könnte er oder sie auf das folgende Bild (Abb. 12) stoßen. Im Niederländischen trägt jedoch das Wort *als* die Bedeutung des deutschen *wie* (d. h. gerade die umgekehrte Bedeutung). Die Autor*innen des folgenden Bildes (Abb. 12) aus einer niederländischen Bildgrammatik haben auch eine Balkenwaage als Bildmetapher verwendet, sie haben jedoch kleingeschriebene Buchstaben verwendet, mithilfe derer sie besser visualisiert haben, was sie wollten. Es ist wahrscheinlich nicht oft der Fall, dass die Lernenden sowohl Deutsch als auch Niederländisch gleichzeitig lernen, und diese Bildmetapher kommt in den Lehrwerken und Grammatikbüchern nicht so häufig vor, wie z. B. das Bild der Schraubenzwinge für die Erklärung der Satzklammer. Deswegen ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende die beiden *als*-Bilder verwechseln würden, wohl relativ gering. Das Beispiel erinnert aber wieder an den wichtigen Faktor, den die Grammatik- und Lehrwerkautor*innen in Betracht ziehen müssen, und zwar an die mögliche und zu vermeidende Verwechslungsgefahr des Bildes mit einem anderen. Die Visualisierungen sollten auch nicht gegen die allgemeingültigen „Regeln des Intuitiven“ verstoßen (diese Überlegung könnte, wie oben erwähnt, bei der Genusfarbe relevant sein, aber auch z. B. bei der Reihenfolge der Kasus in den Tabellen usw.).

Trotzdem zeigt dieses Beispiel auch eine Möglichkeit, wie die Autor*innen auf neue Ideen für Bildmetaphern kommen können, und zwar in Grammatiken und Lehrwerken anderer Sprachen. Ob es sich in diesem Falle um einen Zufall handelt, oder ob das eine Bild für das andere eine Inspiration war, sei hier außen vor gelassen, denn es ist aus der Perspektive der Lernenden nicht relevant.



Abb. 12. Mnemotechnische Hilfe für die Verwendung von *als* und *dan* im Niederländischen (https://zichtbaarnederlands.nl/nl/adverbium/als_dan)

Die Tatsache, dass die Autor*innen der Grammatiken nicht immer auf die Bearbeitung der Visualisierungen Einfluss haben und dass die Bücher oft einer *corporate identity*-Ästhetik folgen müssen (vgl. Gretsich 2016: 47), wirkt sich auf die Benutzer*innenfreundlichkeit der Bücher erschwerend aus. Ein Beispiel dafür sind zwei Auflagen von *Klipp und Klar* (Fandrych – Tallowitz 2012, 2021). Es ist offensichtlich, dass die neue Auflage im Einklang mit dem Trend der letzten Jahre etwas moderner und attraktiver (worunter auch schlichter zu fallen scheint) aussehen sollte, was mit sich auch das Verschwinden von einigen Visualisierungen in der neuen Auflage brachte. In der älteren Auflage findet man bei der Erklärung der Satzklammer Tabellen mit verschiedenen Tempusformen. Ein

Pfeil zwischen den beiden Tabellen weist darauf hin, dass die Verben, die im Präsens in der linken Satzklammer stehen, im Perfekt in die rechte Satzklammer verschoben werden (Fandrych – Tallowitz 2012: 112). In der neueren Auflage fehlt jedoch dieser Pfeil zwischen den beiden Tabellen (Fandrych – Tallowitz 2021: 128) und die Lernenden müssen selbst entziffern, was mit dem Verb passiert und was der Zusammenhang zwischen den beiden Tabellen ist.

5. Zusammenfassung und Fazit

Obwohl in der Fachliteratur der positive Effekt der visuellen Metaphern und mnemotechnischen Hilfen mehrmals bestätigt wurde (vgl. Abschnitt 3.2.3.), beschränken sich die meisten analysierten Grammatiken auf andere, kognitiv einfachere Visualisierungstypen. Die meisten Bilder dienen zur Veranschaulichung des semantischen Inhalts der grammatischen Form. Da bei manchen Bildern der Bezug zum Text, den sie semantisieren sollten, zumindest fraglich ist, überwiegt bei einigen Bildern die dekorative Funktion, die jedoch unter Umständen für Verwirrung bei Lernenden sorgen kann (vgl. Abschnitt 3.1.).

Das gilt vor allem für die analysierten Grammatiken, die sich selbst als *Bildgrammatiken* bezeichnen. Zur Visualisierung der grammatischen Regeln wurden vor allem drucktechnisch-graphische Mittel verwendet. Oft werden Tabellen und Farben verwendet, wobei sich aber ihre Referenz nicht konsequent quer durch das ganze Buch zieht. Es werden auch abstrakte Symbole zur Visualisierung verwendet; sie helfen aber nicht immer dabei, den Inhalt besser zu verstehen, und ersetzen das abstrakte grammatische System durch ein anderes genauso abstraktes (oder sogar noch abstrakteres) System. Die Umsetzung der bereits vorhandenen und durch die Forschung begründeten Empfehlungen der Fachliteratur bleibt an vielen Stellen ein Desiderat (vgl. 3.2.2.). Es wurden auch kaum neue Visualisierungsstrategien entwickelt. Die Bezeichnung *Bildgrammatik* scheint sich nur auf den Einsatz des Mediums Bild zu beziehen und bedeutet dadurch keineswegs, dass die Bilder zur Visualisierung der grammatischen Regeln selbst benutzt werden.

Auch in nicht explizit auf Bildern basierten Grammatiken findet man zahlreiche Visualisierungen. Hier wird ebenso mit Farben, Tabellen und anderen graphischen Hervorhebungen gearbeitet. Manche kreativen Lösungen scheinen hier aus nicht-inhaltlichen Überlegungen (wie etwa Druckkosten oder Verlagsvorgaben) hervorgegangen zu sein – so wird z. B. das Farbensystem für Markierung des substantivischen Genus durch ein System mit geometrischen Figuren ersetzt.

Die einzigen der analysierten Grammatiken, in denen mehrere visuelle Metaphern zur Erklärung von grammatischen Regeln verwendet wurden, sind *Grammatik aktiv A1–B1* und *Grammatik aktiv B2–C1*. In diesen arbeiten die Autorinnen nicht nur mit in anderen Lehrmaterialien bereits verwendeten Bildmetaphern (wie z. B. Schere für Satzklammerstruktur), sondern setzen erfolgreich neue kreative Ideen ein. Die Visualisierungen werden darüber hinaus konsequent verwendet und bei neuen Themen werden die bereits bekannten Bildmetaphern mit dem neuen Inhalt verglichen bzw. erweitert. Dies geschieht nicht nur im Rahmen eines Teils, sondern der beiden Teile der Grammatik,

und das entwickelte Visualisierungssystem wird daher auf verschiedenen Stufen (A1 – C1) benutzt, und begleitet die Lernenden über die Stufen hinweg.

Viele Visualisierungsmöglichkeiten, die einen mnemotechnischen Charakter haben (wie zum Beispiel *visuelles Clustering*), werden in der relativ großen Probe der Grammatiken gar nicht verwendet (obwohl bereits ein positiver Effekt empirisch erwiesen wurde – vgl. 3.2.3.). Die Absenz der Bildmetaphern kann nicht durch fehlende graphische Möglichkeiten oder durch mangelndes graphisches Personal begründet sein, weil in den meisten Grammatiken doch einige Bilder stehen; sie dienen jedoch in den meisten Fällen nicht der Visualisierung der Grammatik.

6. Ausblick

Da die Grammatikvermittlung beim Lernen einer Fremdsprache nicht nur durch Grammatikbücher realisiert wird, muss dieser Text als Ergänzung zu bereits entstandenen Studien (die beispielsweise den Bildereinsatz in den Lehrwerken analysieren – vgl. etwa Rödel 2018) betrachtet werden. Ähnlich wie in diesen Studien muss auch am Ende dieses Textes auf die Ebene der Lernenden und der Lehrenden hingewiesen werden, die eine essentielle Rolle im Gebrauch der in den Lehr- und Grammatikbüchern angebotenen Visualisierungen spielen. Von großem Nutzen wären auch empirische Studien, in denen der Einfluss der Visualisierung auf den Lernprozess näher überprüft werden würde.

Des Weiteren könnte man die Probe weiter auf andere Sprachen sowie andere Kulturen erweitern und diese untereinander vergleichen. Gemeinsam bleibt diesen Forschungsvorschlägen die grundsätzliche Fragestellung nach den (hier probeweise beschriebenen) Zugängen zur Anwendung von Bild im fremdsprachigen Grammatikunterricht.

Wie bereits die stichprobenartige Analyse der Grammatikbücher gezeigt hat, ist die Umsetzung der Forschungsergebnisse in die Praxis mit zahlreichen Problemen verbunden. Die Autor*innen der Grammatikbücher werden oft durch drucktechnische Beschränkungen, Kostenüberlegungen bzw. Vorgaben des Verlags beschränkt. Daneben scheint auch die Unmöglichkeit, den neuesten Stand der Didaktikforschung aus verschiedenen Gebieten – hier der Visualisierung – einzuarbeiten, den Einklang von Theorie und Praxis zu beeinträchtigen.

Ein wiederum anderes Gebiet stellt die Benutzung und der Umgang mit den Bildgrammatiken dar. Die Lehrenden nutzen bei Vorbereitung ihrer Unterrichtsstunden in der Regel mehrere Materialien, die sie miteinander kombinieren. Es würde sich daher (aus der Perspektive der Autor*innen) anbieten, auch diesen Aspekt bei der Entwicklung der Lehrmaterialien zu berücksichtigen. Auch hier kann man mittlerweile auf didaktisch-theoretische Aufsätze zurückgreifen, bzw. auf Vorbilder in anderen Sprachen. Eine weitere Herausforderung illustriert das oben erörterte Beispiel der deutsch-niederländischen „Verwirrung“ – die Lerntrajektorien der Lernenden individualisieren sich weiter und auch dieser Aspekt muss sowohl in der Forschung als auch bei der Lehrmittelentwicklung Berücksichtigung finden.¹³

¹³ Siehe auch die Anmerkungen zu Visualisierungen im inklusiven Grammatikunterricht in Rödel (2018: 279ff.).

Nicht zuletzt ist es auch der Einsatz von neuen Medien, der den Fremdsprachenunterricht beeinflusst. Für die Erforschung von Grammatikvisualisierung bietet dieser Trend wiederum neue Perspektiven. Zum einen wird das statische, gedruckte Bild jetzt vielleicht auch beweglich. Zum anderen verfügt man auch über neue Methoden für empirische Untersuchungen (wie z. B. Eye-Tracking¹⁴), mit denen man den Effekt der Visualisierung erfassen könnte.

LITERATURVERZEICHNIS

(a) Fachliteratur

- Ahrenholz, Bernt (2013): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Ingelore Oomen-Welke – Bernt Ahrenholz (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3–10.
- Baße, Judith (2018): Hering, Axel; Specht, Gisela: Bildgrammatik Deutsch: Deutsche Grammatik in Bildern erklärt. Rezension. In: *Info DaF*, 45(2–3), S. 264–265.
- Bellavia, Elena (2017): Bilder und Bedeutungen in der Grammatikvermittlung. In: Claudio Di Meola – Joachim Gerdes – Livia Tonelli (Hg.): *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Frank & Timme, S. 61–85.
- Brinitzer, Michaela – Damm, Verena (1999): *Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Di Meola, Claudio (2017): Übungsgrammatiken im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. In: Daniela Puato – Claudio Di Meola (Hg.): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 15–36.
- Diehl, Erika et al. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dudenredaktion (2018): *Duden. Das Bildwörterbuch*. 7. Auflage. Dudenverlag: Berlin.
- Funk, Hermann – Koenig, Michael (1991a): *Grammatik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut.
- Funk, Hermann – Koenig, Michael (1991b): Grammatik sehen. In: *Fremdsprache Deutsch*, 1991(5), S. 55–58.
- Grein, Marion (2013): Lernbiografie als Einflussgröße für Lernmethoden. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode heute. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 1, S. 5–13.
- Gretsch, Petra (2016): Visualisierungen in der Sprachdidaktik. In: Petra Gretsch – Lars Holzäpfel (Hg.): *Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik*. Münster/ New York: Waxmann, S. 21–62.
- Gubanova-Müller, Irina – Tommaddi, Frederica (2017): *Grammatik üben in Bildern: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: PONS.
- Guberina, Petar (1991): Die Audio-Visuelle, Global-Strukturelle Methode. In: Richard Batz – Waltraud Bufe (Hg.): *Moderne Sprachlehrmethoden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Wege der Forschung Band 623), S. 183–200.
- Gunther, Karsten (2004): *Erfolgs-Gedächtnis. Wie Sie sich Zahlen, Namen, Fakten, Vokabeln einfach besser merken*. München: Goldmann.
- Hallet, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Gabriele Lieber (Hg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. 2. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 213–223.
- Handwerker, Brigitte et al. (Hg.) (2015): *Zwischenräume. Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinz, Tobias – Pflaeging, Jana (2015): Metaphern in Sprache und Bild – Zum Vermittlungspotenzial von Arbeitsmaterialien in Deutschlehrwerken, In: Jana Kiesendahl – Christine Ott (Hg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 235–253.
- Helbig, Gerhard (1981): *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

¹⁴ Vgl. bereits entstandene Eye-Tracking-Studien zur Wahrnehmung der Bilder in elektronischen Wörterbüchern, wie z. B. Lew et al. (2018).

- Hupka, Werner (1989): Die Bebilderung und sonstige Formen der Veranschaulichung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Franz Josef Hausmann et al. (Hg.): *Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Erster Teilband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 704–726.
- Kanaplianik, Katsiaryna (2016): *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben: Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung*. Berlin: LIT.
- Klosa, Anette (2013): Aktuelle Tendenzen in der deutschen Lexikographie der Gegenwart. In: Gerhard Stickel – Tamás Váradi (Hg.): *Lexical Challenges in a Multilingual Europe. Contributions to the Annual Conference 2012 of EFNIL in Budapest (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 99)*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang, S. 75–93.
- Köpcke, Klaus-Michael – Ziegler, Arne (Hg.) (2011): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Koster, Dietha – Iding, Chiara (2019): Van typiste naar ingenieur? Inzichten uit 50 jaar representaties van gender en beroep in NT2-tekstboeken (1974–2017). In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(2), S. 248–269.
- Koster, Dietha – Litosseliti, Lia (2021): Multidimensional perspectives on gender in Dutch language education: textbooks and teacher talk. In: *Linguistics and Education*, 64, online: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100953> (zuletzt abgerufen am 30.06.2022).
- Kretzenbacher, Heinz L. (2009): Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), S. 88–99.
- Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1991): *Descriptive Application. Foundations of Cognitive Grammar*. Band 2. Stanford: Stanford University Press.
- Lew, Robert – Kaźmierczak, Rafał – Tomczak, Ewa – Leszkowicz, Mateusz (2018): Competition of Definition and Pictorial Illustration for Dictionary Users' Attention: An Eye-Tracking Study. In: *International Journal of Lexicography*, 31(1), S. 53–77.
- Neuner, Gerhard – Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Nordkämper-Schleicher, Ulrike (1998): *Besser Behalten: Mnemotechniken beim Sprachenlernen am Beispiel „Deutsch als Fremdsprache“ für Erwachsene*. Freiburg: Pädagogische Hochschule.
- Opdenhoff, Jan-Hendrik (2009): Mnemotechnische Methoden im DaF-Erwerb. Eine experimentelle Studie zur Genuszuweisung. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 46(1), S. 31–37.
- Otte, Maye (2022): Sprachliche Individualisierung mittels digitaler Medien. In: Michael Haider – Daniela Schmeiack (Hg.): *Digitalisierung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 140–153.
- Rall, Marlene – Engel, Ulrich – Rall, Dietrich (1977): *Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius-Groos-Verlag.
- Roche, Jörg – Scheller, Julija (2004): Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb. Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdspracherwerbs. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(1), online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg09_1_4/beitrag/roche-scheller2.htm (zuletzt abgerufen am 30.06.2022).
- Rohrer, Josef (1985): *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. 2. überarbeitete Auflage. Bochum: Kamp.
- Rödel, Laura (2018): *Visualisierungen und ihr Verhältnis zu didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik. Eine theoretische und empirische Untersuchung grammatikdidaktischer Visualisierungen in Sprachbüchern des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Rösler, Dietmar (2000): Zur Beschreibung und Vermittlung erweiterter Partizipialattribute. In: Rolf Thieroff – Matthias Tamrat – Nanna Fuhrhop – Oliver Teuber (Hg.): *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer, S. 263–274.
- Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm – Christian Fandrych – Britta Hufeisen – Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 1199–1214.
- Sauer, Wolfgang Werner (1993): Bild-Wörter. In: Jürgen Baurmann – Hartmut Günther – Ulrich Knoop (Hg.): *Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung*. Berlin/New York: Max Niemeyer Verlag, S. 11–28.
- Scheller, Julija (2008): *Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin: LIT.

- Scholze-Stubenrecht, Werner (1991): Das Bildwörterbuch. In: Franz Josef Hausmann et al. (Hg.): *Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Zweiter Teilband, S. 1103–1112.
- Sperber, Horst G. (1989): *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb*. München: Iudicum
- Storch, Günther (2001): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Stroop, John Ridley (1935): Studies of interference in serial verbal reactions. In: *Journal of Experimental Psychology*, 18(6), S. 643–662.
- Sturm, Dietrich (1991): Das Bild im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 1991(5), S. 4–11.
- Sturm, Dietrich (1994): Zur Rolle des Bildes in Lehrwerke. In: Bernd Kast – Gerhardt Neuner (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt, S. 84–94.
- Suñer Muñoz, Ferran (2013): Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), S. 4–20.
- Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 54(3), S. 31–38.
- Zeyer, Tamara (2017): Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen. In: *Info DaF*, 44(6), S. 666–686.
- Zeyer, Tamara – Bernhardt, Lara – Ivanovska, Inga (2015): Hinter den Kulissen einer Interaktiven Animierten Grammatik: Didaktische Konzeption und Entwicklung einer App zum Grammatiklernen. In: Katrin Biebig-häuser (Hg.): *Sondernummer zum Thema „Apps im DaF-Unterricht“ GFL-journal*, 2, S. 71–98.

(b) Analyisierte Grammatiken

- Bartoli y Eckert, Petra (2022): *Grammatik Deutsch Bild für Bild*. Stuttgart: PONS/Langenscheidt.
- Berglová, Eva – Formánková, Eva – Mašek, Miroslav (2002): *Moderní gramatika němčiny*. 2. Auflage. Plzeň: Fraus.
- Buscha, Anne – Szita, Szilvia (2010): *A Grammatik*. Leipzig: Schubert.
- Buscha, Anne – Szita, Szilvia (2011): *B Grammatik*. Leipzig: Schubert.
- Buscha, Anne – Szita, Szilvia – Raven, Susanne (2013): *C Grammatik*. Leipzig: Schubert.
- Fandrych, Christian – Tallowitz, Ulrike (2012): *Klipp und klar*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Fandrych, Christian – Tallowitz, Ulrike (2021): *Klipp und klar*. 2. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Gottstein-Schramm, Barbara – Kalender, Susanne – Specht, Franz – Duckstein, Barbara (2013): *Grammatik – ganz klar! Übungsgrammatik Grundstufe A1–B1*. München: Hueber Verlag.
- Gubanova-Müller, Irina – Tommaddi, Frederica (2015): *Grammatik in Bildern: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: PONS.
- Gubanova-Müllerová, Irina – Tommaddiová, Frederica (2016): *Gramatika v obrázcích. Němčina*. Praha: Fragment.
- Hering, Axel (2002): *Em Übungsgrammatik*. München: Hueber Verlag.
- Hering, Axel – Matussek, Magdalena – Perlmann-Balme, Michaela (2019): *Deutsch. Übungsgrammatik für die Mittelstufe aktuell*. München: Hueber Verlag.
- Hering, Axel – Specht, Gisela (2016): *Bildgrammatik Deutsch. Deutsche Grammatik in Bildern erklärt*. München: Hueber Verlag.
- Jin, Friederike – Voß, Ute (2017): *Grammatik aktiv. Verstehen – Üben – Sprechen. A1–B1*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Jin, Friederike – Voß, Ute (2020): *Grammatik aktiv. Verstehen – Üben – Sprechen. B2–C1*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Michňová, Iva (2021): *Německá gramatika jednoduše a prakticky*. Praha: Grada.
- Rusch, Paul – Schmitz, Helen (2017): *Einfach Grammatik: Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Mgr. Lukáš Felbr
 Institut für Germanische Studien
 Philosophische Fakultät der Karls-Universität
 lukas.felbr@ff.cuni.cz

**EINE NEUE TEXT- UND AUFGABENSAMMLUNG
ZUR DEUTSCHEN SPRACHGESCHICHTE IN STATU
NASCENDI. EINE PROJEKTSKIZZE¹**

VÁCLAV KRÍŽ – MARTIN ŠEMELÍK

Motto:HIR MAHT THV LERNAN GVLD
BEWERVAN WELOG INDE WIS
DVOM SIGINVFT INDE RVOM²**ABSTRACT:****A New Collection of Texts and Exercises on the History of German Language in statu nascendi. A Project Outline**

The topic of this paper is the role of German language history in the context of university-based German studies abroad (so called “Auslandsgermanistik”) with focus on German studies in the Czech Republic and selected didactic aspects. Above all, the paper aims to present a project of a new collection of texts and tasks on German language history, which is currently being developed at the Department of Germanic Studies (Faculty of Arts, Charles University). The paper comments on the specific features of the book, including a focus on German texts from the Czech Lands and interdisciplinary orientation, among others. The appendix contains excerpts from the forthcoming publication.

Key words: German language, historical linguistics, diachrony, didactics, text

ABSTRAKT:**Nová sbírka textů a úloh z historie německého jazyka in statu nascendi. Skica projektu**

Tématem příspěvku je role historie německého jazyka v kontextu vysokoškolského studia němčiny v zahraničí (tzv. „Auslandsgermanistik“) se zaměřením na českou germanistiku a vybrané didaktické aspekty.

¹ Der Aufsatz entstand im Rahmen des Projekts Cooperatio (Linguistik) an der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität. Der Text ist ein Output der langfristigen Kooperation zwischen der Universität Köln und der Karls-Universität, im Rahmen derer die Autoren Blockseminare zur deutschen Sprachgeschichte am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität Köln leiten. Für wertvolle Hinweise zu einer früheren Version dieses Beitrags bedanken wir uns bei Lukáš Felbr und Marie Vachková (Karls-Universität, in alphabetischer Reihenfolge) sowie den beiden Gutachtern der AUC Germanistica Pragensia.

² *Hier kannst Du lernen, Gold zu erwerben, Reichtum und Weisheit, Sieg und Ruhm.* – Inschrift am Haus des Domprobstes in Köln am Rhein. Zit. nach Müller (2017: 13f.), Übers. ders.

Príspevek si predovšetkým klade za cieľ predstaviť projekt novej zbierky textů a úloh k dejinám nemeckého jazyka, ktorá v súčasnej dobe vzniká v Ústave germánskych štúdií FF UK. Príspevek komentuje jej špecifické rysy, k nimž patrí mj. ťžištie v nemeckých textoch z českých zemí a interdisciplinárny zamereň. Príloha obsahuje ukážky z pripravovanej knihy.

Klíčovú slova: nemecký jazyk, historická lingvistiká, diachronie, didaktika, text

1. Einleitung

Das Thema des vorliegenden Aufsatzes ist die Rolle der deutschen Sprachgeschichte im Kontext der universitär verankerten Auslandsgermanistik, wobei der Fokus auf didaktischen Aspekten liegt und die tschechische Germanistik im Vordergrund steht. Vor allem aber will der Beitrag das Projekt einer neuen Text- und Aufgabensammlung zur deutschen Sprachgeschichte vorstellen, die derzeit am Institut für germanische Studien der Karls-Universität entsteht. Der Aufsatz ist wie folgt aufgebaut: Kap. 2 skizziert die deutsche Sprachgeschichte in verschiedenen Kontexten mit besonderem Fokus auf (Fremdsprachen)didaktik, Auslandsgermanistik und Geschichtswissenschaften in der Tschechischen Republik. In Kap. 3 wird das oben erwähnte Projekt in seinen Grundzügen vorgestellt. Kap. 4 hat zusammenfassenden Charakter. Im Anhang finden sich Textproben aus der entstehenden Text- und Aufgabensammlung.

2. Sprachgeschichte, Didaktik, Auslandsgermanistik und Geschichtswissenschaften: Eine interdisziplinäre Perspektive

Wissenschaftliche Forschung ist vielschichtig und komplex, viele Forschungsfragen können lediglich unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus mehreren Forschungsbereichen gelöst werden. Diese Tatsache widerspiegelt das Konzept der Interdisziplinarität, die zu verstehen ist als „akademische Grundhaltung, in der sich Offenheit, Kontextbewusstsein, Anerkennung der eigenen disziplinären Grenzen, Dialoginteresse sowie Kooperations- und Integrationsfähigkeit verbinden.“ (Briggs – Michaud 1972, 192, zit. nach Philipp 2021: 164) Der Forderung nach Interdisziplinarität kommen – wie erwartet – auch Geisteswissenschaften entgegen.³

Die Sprachgeschichte ist dabei eine genuin interdisziplinäre Disziplin mit Bezügen zu Disziplinen wie etwa Geschichte, Soziologie, Paläographie usw. Es gilt, dass

„Sprache und sprachliche Kommunikation [...] als gesellschaftliche Erscheinungen nur im Zusammenhang mit außersprachlichen Phänomenen, vor allem mit Geschichte, Politik,

³ Exemplarisch sei hier an Verquickung von Methoden der Statistik, Sprach- und Kognitionswissenschaft im Rahmen der sich als eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform verstehenden Kookkurrenzdatenbank CCDB des Leibniz-Instituts für deutsche Sprache (IDS Mannheim) erinnert (vgl. Belica 2011).

Kultur, Ökonomie, Recht, Religion, zu erfassen und zu beschreiben [sind] [...]. Sprachgeschichte ist wie alle Geschichte ein Teil der Gesellschaftsgeschichte. Diese Erkenntnis gilt bereits für die ältesten Phasen der menschlichen Entwicklung. Denn das Leben des Menschen verläuft in der Gemeinschaft mit anderen.“ (Schmidt 2013: 1)

Zugleich zeigt sich, dass Berücksichtigung der Diachronie im Sprachunterricht von unbestreitbarem Nutzen ist (vgl. Žepić 1982; Kilian 2008; Kilian – Schiwiek 2015; Böhnert – Nowak 2020; Böhnert – Nowak – Goller 2022). Dies findet seine Reflexe auch darin, dass bereits entsprechende Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen (s. Elspaß 2007; Tophinke 2009). Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, „dass Sprachgeschichte nicht allein in Texten historischer Sprachstufen greifbar wird, sondern ebenso in der Gegenwartssprache, die historisch gewachsen ist und nur durch eine sprachhistorische Betrachtung erklärt werden kann.“ (Stricker – Bergmann – Wich-Reif 2012: Vorwort) Wenn es gilt, „Gewordensein der Gegenwartssprache aufzudecken“ und „Störungen des Systems“ (ebd.) verständlich zu machen, ist die Sprachgeschichte in den Lern- und Lehrprozess zu integrieren, egal ob im Kontext Deutsch als Muttersprache oder Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache. Motivationsimpulse sind nämlich immer die gleichen: Es zeigt sich, „dass Studierende [...] vor allem dann ein großes Interesse an der Sprachgeschichte zeigen, wenn sie dazu dient, die Sprache der Gegenwart verständlich zu machen und Wirkungen des Sprachwandels aufzudecken.“ (ebd.) Dies gilt dabei erfahrungsgemäß auch, bzw. eben gerade, vor allem für ein universitäres, philologisch orientiertes Studium der deutschen Sprache, und zwar auch im Bereich der sog. Auslandsgermanistik⁴. In diesem Bezugsrahmen kommen auch weitere Aspekte hinzu, wie etwa die Sprachgeschichte im Kontext der Kontaktlinguistik, vgl. in diesem Zusammenhang das Phänomen der deutschen Sprache in den böhmischen Ländern⁵, das von besonderem Interesse auch für tschechische Geschichtswissenschaftler und Geschichtswissenschaftlerinnen ist, das indes gleichfalls Germanistikstudierende aus deutschsprachigen Ländern anzusprechen vermag: Die deutsch-tschechischen Sprachkontakte sind sehr alt und gehen im Prinzip bis in die Anfangsphase des Frühmittelalters zurück. Eine Reflexe der Jahrhunderte andauernden Begegnungen von beiden Sprachen und Kulturen sind z. B. – um nur ein Beispiel zu nennen – auffällige Ähnlichkeiten und Parallelen im Bereich des phraseologischen Bestandes der beiden Sprachen. Zudem sei daran erinnert, dass die deutsche Sprache in den Ländern der Böhmisches Krone ein integraler Bestandteil der deutschen Sprachgeschichte ist; man denke hierbei beispielsweise an die Diskussionen über die Rolle der Prager deutschen Kanzleisprache bei der Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache.

Sichtet man die Bildungsmedien für tschechische Germanistik- und Geschichtsstudierende, die an älteren Entwicklungsphasen des Deutschen interessiert sind, ergibt sich kein besonders erfreuliches Bild: Das Skriptum von Gallupová – Šimečková (1999) ist eine Textsammlung⁶, jedoch kein Aufgabenbuch im wahren Sinne des Wortes; unseres

⁴ Zum Thema der Inlandsgermanistik vs. Auslandsgermanistik vgl. z. B. Fabricius-Hansen (2006), dort auch Hinweise auf weitere Literatur.

⁵ Zum Deutsch in den böhmischen Ländern bzw. zum Sprachkontakt im deutsch-tschechischen Kontext vgl. Literaturhinweise in Šimečková – Šemelík et al. (2017).

⁶ In diesem Aspekt ist es etwa mit Čermák – Znojemská (2001) vergleichbar.

Wissens steht derzeit keine Publikation zur Verfügung, welche die Studierenden beim „Knacken“ alter deutschsprachiger Texte (v. a.) böhmischer Provenienz begleiten würde. Als Zwischenfazit wollen wir deshalb zusammenfassen: Es gilt diese Lücke zu schließen. Bevor wir uns jedoch dem neuen Text- und Aufgabenbuch und dessen Spezifika zuwenden, möchten wir es am Anfang des folgenden Kapitels in den Kontext der bisherigen Erforschung der deutschen Sprache in den böhmischen Ländern einordnen.

3. Zum Projekt einer neuen Text- und Aufgabensammlung zur deutschen Sprachgeschichte

Die diachron orientierte germanistische Forschung an der Karls-Universität ist mit den Anfängen der Prager Germanistik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verbunden⁷, in diesem Zusammenhang sind dann in erster Linie Arbeiten Adolf Hauffens (1863–1930), Johann Kelles (1829–1909), Hans Lambels (1842–1921) und Ernst Schwarz' (1895–1983) zu erwähnen. Unter den tschechischen Germanisten der Vorkriegszeit sind insbesondere Václav Emanuel Mourek (1846–1911) und seine Studien über das Prager Deutsch des 14. Jahrhunderts zu nennen (Mourek, 1901). In der Nachkriegszeit waren Germanisten wie Jaromír Povejšil (1931–2010), Emil Skála (1928–2005), Pavel Trost (1907–1987) und Alena Šimečková (1932–2005) tätig, die ihre Aufmerksamkeit u. a. dem Phänomen des sog. „Prager Deutsch“ in den Prager Stadtkanzleien des Spätmittelalters und der Frühen Neuzeit bzw. der tschechisch-deutschen Zweisprachigkeit in Böhmen widmeten, wobei die Erforschung der deutschen Sprache mit Fokus auf die Provenienz der böhmischen Länder an der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität bis heute aufbewahrt bleibt, und zwar in Form von diversen Studien (Vodrážková 2021) und Qualifikationsarbeiten (Bartůňková 2007; Jakubcová 2013; Jamal-Aldinová 2018; Kříž 2019) sowie Aktivitäten der im Jahre 2017 gegründeten Diachronen Sektion⁸.

Die Geschichte der deutschen Sprache wurde an der Prager Germanistik zum festen Bestandteil der germanistischen Lehre. Als Unterlagen für die sprachhistorischen Seminare entstand Ende der 1990er-Jahre eine in den Seminaren bis heute verwendete Textsammlung mit dem Titel *Geschichte der deutschen Sprache* (Gallupová – Šimečková 1999). Insgesamt 58 editierte Texte illustrieren in chronologischer Reihenfolge die Entwicklung der deutschen Sprache von den eigentlichen Anfängen des deutschsprachigen Schrifttums bis zum Neuhochdeutschen und sollen dabei „der Exemplifizierung und Vertiefung der in der Vorlesung gewonnenen Kenntnisse dienen“. (ebd. S. 5) Wie sich dieses Arbeitsbuch als nützliche Ergänzung der sprachhistorischen Seminare auch erwiesen hat, es wären aus der Sicht des aktuellen Forschungsstands sowie aus der didaktischen Perspektive her doch einige Ergänzungen und Veränderungen vorzunehmen, und zwar zum Vorteil der Studierenden wie der Lehrkräfte: Das Skriptum enthält Texte, die aus verschiedenen Editionen stammen und daher von unterschiedlichen Transliterationsprinzipien ausgehen, was bei linguistischen Analysen der graphematischen Ebene

⁷ Ausführlich s. Vodrážková-Pokorná (2007).

⁸ Mehr zur Diachronen Sektion des Instituts für germanische Studien der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität unter www.ds.ff.cuni.cz und in Kříž (2021).

Probleme hervorbringen kann. Daneben fehlen Fotokopien der aufgenommenen Texte, die den Studierenden einen direkten graphematischen Textvergleich vermitteln. Nicht zuletzt vermisst man konkrete Aufgaben – diese muss erst die Lehrkraft eigens formulieren.

Die oben erwähnten Tatsachen bilden einen allgemeinen Rahmen, in dem die neue Text- und Aufgabensammlung zur deutschen Sprachgeschichte entsteht. Ihre Konzeption kann komprimiert etwa wie folgt beschrieben werden:

- (a) Fokus auf Texte aus den böhmischen Ländern sowie interdisziplinäre Bezüge;
- (b) Berücksichtigung aller Sprachebenen und einheitliche Transliterationsprinzipien;
- (c) Schwerpunkt in hochdeutschen Schriftstücken mit Ausklammerung des 20. und 21. Jahrhunderts;
- (d) der universitären Lehre angepasste Struktur der Aufgaben, Berücksichtigung didaktischer Aspekte;
- (e) Wilhelm Schmidts *Geschichte der deutschen Sprache* (2013) als primäre theoretische Grundlage;
- (f) Miszellen.

Ad (a)

Die Autoren nehmen sich vor, die historische Entwicklung der deutschen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der deutschsprachigen Texte aus den böhmischen Ländern darzustellen und mit Aufgaben zu versehen, die nicht nur für das sprachwissenschaftliche Studium von Belang sind, sondern auch einen breiteren Kontext der aufgenommenen Schriftstücke ansprechen und somit eine interdisziplinäre Verquickung mit den Fächern Geschichte, historische Hilfswissenschaften sowie Archivwesen anstreben: So werden am Anfang jedes Kapitels, als Einstieg in den Gesamtkontext des jeweiligen Schriftstücks, jeweils verschiedene Fragen zum historisch-kulturellen Hintergrund gestellt. Die Zielgruppe des neuen Skriptums sind insbesondere Studierende der Fächer Germanistik, Geschichte, Archivwesen und alle anderen Adressaten, die im Rahmen ihres Universitätsstudiums in Kontakt mit alten bzw. älteren authentischen deutsch geschriebenen Primärtexten kommen und eine Übung in deren Analyse und tieferem Verständnis der Zusammenhänge brauchen. Hinsichtlich der „Verlagerung der berufsorientierten Sprachkenntnisse auf das Bakkalaureatstudium“, dessen „Inhalt [...] zum Teil in Kontrast zu den Zielen des philologischen Studiums [steht], dessen Zielsetzungen im Magister- und Doktorandenstudium zur Geltung gebracht werden [können]“ (Vachková 2010: 54f.), bilden den anvisierten Benutzerkreis v. a., wie auch nicht ausschließlich, Magisterstudierende.

Ad (b)

Im Rahmen der Aufgaben werden alle Sprachebenen berücksichtigt, d. h. (Phono) Graphemik, Lautlehre, Morphologie, Syntax, Lexik sowie Textebene und Ebene der Pragma- und Soziolinguistik. Mit Rücksicht auf die textlinguistischen Analysen und den aktuellen Forschungsstand werden den Benutzern und Benutzerinnen verschiedenartige Texttypen und -sorten angeboten. Das Skriptum geht zumeist von unverkürzten Textwiedergaben aus, die unter festgesetzten und im Skriptum auch angeführten Kriterien einheitlich diplomatisch transliteriert worden sind. Zu jedem Text gibt es zusätzlich ein Scan des Originalschriftstücks, womit ein graphematischer Textvergleich ermöglicht

werden soll. Es werden darüber hinaus Informationen zum aktuellen Aufbewahrungsort der Archivalien angegeben. Dem zentralen Teil der Publikation, der chronologisch den einzelnen Sprachstufen des Deutschen gewidmet ist, werden schließlich zusätzliche Gesamtaufgaben nachgestellt, die u. a. die allgemeinen Prinzipien des Sprachwandels und andere Sonderthemen in Aussicht nehmen, wie z. B. das Phänomen des sog. Prager Deutsch, die Sprache Martin Luthers oder die Problematik des deutschen Sprachpurismus im 17. und 18. Jahrhundert.

Ad (c)

Der jüngste Text der vorgesehenen Sammlung stammt aus dem 19. Jahrhundert; die Spezifika der deutschen Sprache des 20. und 21. Jahrhunderts werden nicht berücksichtigt, und zwar aus zwei Gründen: Das Deutsch des Dritten Reiches sowie der DDR verdienen in Bezug auf die Komplexität und besondere Aspekte des Phänomens sowie relative historische Nähe bzw. auch Aktualität⁹ eine selbständige Text- und Aufgabensammlung; für die (auch) textbezogene Auseinandersetzung mit dem Gegenwartsdeutschen stehen den Studierenden bereits andere neuere Publikationen (Šemelík – Kloudová et al. 2019, inter alia) zur Verfügung. Hinsichtlich der aktuell in den tschechischen Archiven aufbewahrten Quellen sowie der relativen Selbstständigkeit des Plattdötsch wird die niederdeutsche Sprache aus dem Skriptum ausgeschlossen und der Akzent auf das Hochdeutsche gelegt. Da die althochdeutsche und mittelhochdeutsche Sprachstufe in den Archivquellen der böhmischen Provenienz bis auf vereinzelte Ausnahmen nicht vorhanden ist, werden die Textbeispiele dieser zwei Sprachstufen aus den ausländischen Archiven (v. a. aus Deutschland und Österreich) geholt.

Ad (d)

Die Struktur der Text- und Aufgabensammlung entspricht einem einsemestrigen Kurs mit insgesamt 26 Texten (13x2 Texte, 2 Texte pro Woche), bzw. einem zweisemestrigen Kurs (26 Texte, 1 Text pro Woche). Die Kapitel sind chronologisch nach den traditionellen Sprachstufen des Deutschen nach Wilhelm Scherer in die Kapitel Althochdeutsch (750–1050), Mittelhochdeutsch (1050–1350), Frühneuhochdeutsch (1350–1650) und Neuhochdeutsch (ab 1650) geteilt. Didaktische Aspekte werden berücksichtigt, indem

- Sachwissen und Sprachwissen verquickt werden,
- an das Vorwissen der Studierenden angeknüpft wird,
- Bezüge zur Gegenwartssprache, falls möglich, hergestellt werden,
- verschiedene Aufgabentypen angeboten werden.

Ad (e)

Als theoretische Grundlage gilt v. a. *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium* von Wilhelm Schmidt (2013), es werden jedoch auch andere Publikationen herangezogen, z. B.: Baufeld (1996), Besch – Reichmann – Sonderegger (1998), Besch – Wolf (2009), Boretzky (1997), Braun (1993), Braune – Eggers (2004), Duden (2020), Eggers (1986), Ernst (2012), Fischer (2003), Keller (1994), König (1992),

⁹ Der Aufsatz entsteht in der Zeit der aggressiven russischen Kriegspropaganda und der Okkupation der Ukraine seitens der Russischen Föderation.

Lexer (1999), Nübling et al. (2006), Polenz (1991–1999), Polenz (2009), Schmid (2013), Schützeichel (2011), Sonderegger (1979), Stedje (2007), Stricker et al. (2012), Tschirch (1971, 1975), Wolf (1990).

Ad (f)

Aufgaben sowie auch Texte selbst sind unterschiedlich lang und komplex. Bestimmte Erscheinungen werden in einigen (z. B. 1. Lautverschiebung), andere in fast allen Kapiteln (Großschreibung u. dgl.) behandelt.

Diese konzeptionellen Richtlinien (a–f) werden mit Hilfe der Texte und Aufgaben in Appendizes dieses Aufsatzes (siehe unten Appendix 1 und 2) exemplifiziert.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend halten wir fest, dass die Sprachgeschichte – und dies wollen wir nicht als Überraschung gelten lassen – eine bedeutende Rolle spielt, und zwar in verschiedenen Zusammenhängen. Durch sprachhistorische Betrachtungen können diverse schwierige Partien der Gegenwartssprache erklärt werden, wobei im Zuge des zu Grunde liegenden „Rationalisierungsprozesses“ erfahrungsgemäß auch Motivation zum Weiterlernen und -studieren gesteigert werden kann. Ebenfalls Historiker und Historikerinnen, die sich mit der Geschichte der Länder der Böhmisches Krone befassen, brauchen Grundkenntnisse älterer Entwicklungsphasen des Deutschen und Kompetenzen im Umgang mit Texten entsprechender Epochen, wo die Tschechische Republik ja doch einen gemeinsamen historischen Rahmen mit deutschsprachigen Ländern teilt. Nimmt man die beiden anvisierten Benutzergruppen ins Blickfeld, fällt auf, dass es aktuell an einer Text- und Aufgabensammlung fehlt, welche die Studierenden verschiedener Fächer und Fachrichtungen bei systematischer Beschäftigung mit älteren deutschsprachigen Texten (vorwiegend) tschechischer Provenienz begleiten würde. Eine solche Publikation in statu nascendi vorzustellen, war das Ziel dieses Aufsatzes. Es bleibt dabei zu hoffen, dass sie einmal in der Zukunft von wissbegierigen Germanistik- und Geschichtsstudierenden als ein „Ort“ angesehen wird, HWAR THV MAHT LERNAN GVL D BEWERVAN INDE WISDVOM, wie es – in abgewandelter Form – auch im Motto dieses Aufsatzes steht.

LITERATUR

- Bartsch, Nina – Schultz-Balluf, Simone – Wegera, Klaus-Peter (2013): *Mittelhochdeutsch als fremde Sprache. Didaktischer Leitfadend und Lösungsschlüssel*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bartůňková, Alena (2007): *Graphematik in den Urkunden Wenzels IV. von 1379–1399*. Diplomarbeit. Karls-Universität, Philosophische Fakultät, Institut für germanische Studien.
- Baufeld, Christa (1996): *Kleines frühneuhochdeutsches Wörterbuch*. Tübingen: de Gruyter.
- Belica, Cyril (2011): Semantische Nähe als Ähnlichkeit von Kookkurrenzprofilen. In: Andrea Abel – Renata Zanin (Hg.): *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen-Bolzano University Press. Freie Universität Bozen-Bolzano, S. 155–178.
- Besch, Werner – Reichmann, Oskar – Sonderegger, Stefan (1998): *Sprachgeschichte*. 2 Bände. Berlin – New York: Walter de Gruyter.

- Besch, Werner – Wolf, Norbert Richard (2009): *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Böhnert, Katharina – Nowak, Jessica (2020): *Sprachgeschichte in der Schule*. Hohengehren: Schneider.
- Böhnert, Katharina – Nowak, Jessica – Goller, Detlef (2022): *Sprachgeschichte und Sprachwandel für die Schule*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Braune, Wilhelm – Eggers, Hans (2004): *Althochdeutsche Grammatik*. 15. Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Briggs, Asa – Michaud, Guy et al. (Hg.) (1972): *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Paris: OECD.
- Boretzky, Norbert (1977): *Einführung in die historische Linguistik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Braun, Peter (1993): *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: W. Kohlhammer.
- Čermák, Jan – Znojenská, Helena (2001): *Čítanka staroanglických, středoanglických a raně novoanglických textů*. Praha: Karolinum.
- Duden (2020): *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. 6. Aufl., Berlin: Duden Verlag.
- Eggers, Hans (1986): *Deutsche Sprachgeschichte*, 4 Bände, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1963–1977; neue Ausgabe in 2 Bänden, 1986.
- Elspaß, Stephan (Hg.) (2007): *Der Deutschunterricht* 59, Heft 3/2007. Themenheft Neue Sprachgeschichte(n).
- Ernst, Peter (2012): *Deutsche Sprachgeschichte: Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. Wien et al.: UTB.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2006): Auslandsgermanistik – Germanistik im Ausland? In: *Deutsch als Fremdsprache* 2/2006, S. 67–70.
- Fischer, Steven Roger (2003): *Eine kleine Geschichte der Sprache*. Übersetzt von Barbara Werner. München: Campus Verlag.
- Gallupová, Johana – Šimečková, Alena (1999): *Geschichte der deutschen Sprache – Arbeitstexte*. Praha: Karolinum.
- Jakubcová, Lucie (2013): *Die deutsche Sprache in Ostböhmen in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts auf Grund einer sprachhistorischen Analyse des Burgrechtsbuchs von Rokitz im Adlergebirge (1572–1666)*. Diplomarbeit. Karls-Universität, Philosophische Fakultät, Institut für germanische Studien.
- Jamal-Aldinová, Diana (2018): *Die Urkunden Maximilians II. und Rudolfs II. als historioliinguistische Quelle, mit besonderer Berücksichtigung der textologischen Merkmale. Ein Beitrag zur Kanzleisprachenforschung*. Diplomarbeit. Karls-Universität, Philosophische Fakultät, Institut für germanische Studien.
- Keller, Rudi (1994): *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. 2. Aufl. Tübingen – Basel: UTB.
- Kilian, Jörg (2008): Sprachgeschichte im Deutschunterricht vom *gölpfen* bis zum *dissen*. Zur didaktischen Bedeutung mittelalterlichen Sprachhandelns für das Sprachlernen der Gegenwart. In: Ina Karg (Hg.): *Nibelungenrezeption*. Bielefeld, S. 380–398 (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 55. Jg. 2008, H. 4).
- Kilian, Jörg – Schiwiek, Leevke (2015): Sprachgeschichte im Schulbuch. Eine kritische Bestandsaufnahme aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht. In: Jana Kiesendahl – Christine Ott (Hg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: V & R Academic, S. 255–284.
- König, Werner (1992): *dtv-Atlas zur deutschen Sprache*. dtv: München, 19. Aufl. 2019, ders. et al.
- Kříž, Václav (2019): *Zur deutsch geschriebenen Korrespondenz Erzherzog Ferdinands II. von Tirol als Statthalter in Böhmen (1547–1567) aus sprachhistorischer Perspektive*. Diplomarbeit. Karls-Universität, Philosophische Fakultät, Institut für germanische Studien.
- Kříž, Václav (2021): Diachronní sekce Ústavu germánských studií FF UK. Iniciativa pražské germanistiky k německému jazyku v českých zemích. In: *Jazykovědné aktuality* 3–4/LVIII, s. 108–110. Online verfügbar unter https://www.jazykovednesdruzeni.cz/wp-content/uploads/2022/01/JA-3_4_2021-K-TISKU.pdf (zuletzt geprüft am 05. 11. 2022)
- Lexer, Matthias (1999): *Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch*. 39. Aufl., Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Mourek, Václav Emanuel (1901): *Zum Prager Deutsch des XIV. Jahrhunderts*. Prag: Verlag der kön. böhm. Gesellschaften der Wissenschaften.
- Müller, Stephan (2017): *Althochdeutsche Literatur. Eine kommentierte Anthologie. Zweisprachig*. Stuttgart: Reclam.
- Nübling, Damaris et al. (2006): *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*. Tübingen: Narr.
- Philipp, Thorsten (2021): Interdisziplinarität. In: Thorsten Philipp – Tobias Schmohl (Hg.): *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: Transcript, S. 164.

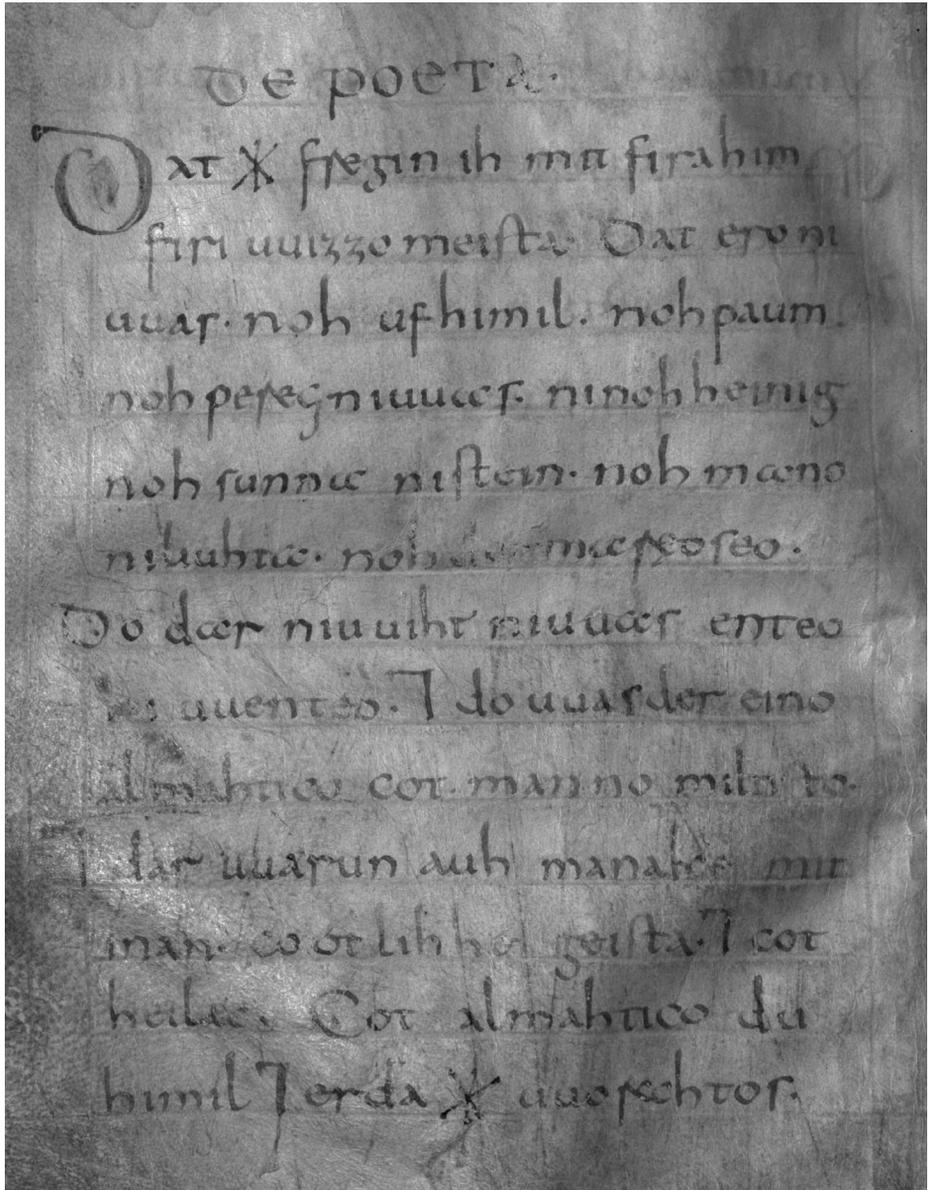
- Polenz, Peter von (1991–1999): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Bd. I: *Einführung. Grundbegriffe. Deutsch in der frühbürgerlichen Zeit*. Berlin: de Gruyter, 1991. Bd. II: *17. und 18. Jh.* Berlin: de Gruyter, 1994. Bd. III: *19. und 20. Jh.* Berlin: de Gruyter, 1999.
- Polenz, Peter von (2009): *Geschichte der deutschen Sprache*. 10. Aufl. Berlin –New York: de Gruyter.
- Schmidt, Wilhelm et al. (2013): *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium*. Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Schützeichel, Rudolf (2011): *Althochdeutsches Wörterbuch*. 7. Aufl., Tübingen: de Gruyter.
- Storch, Günther (2009): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: UTB – W. Fink.
- Stricker, Stefanie – Bergmann, Rolf – Wich-Reif, Claudia (2012): *Sprachhistorisches Arbeitsbuch zur deutschen Gegenwartssprache*, Heidelberg: Winter.
- Šemelík, Martin – Kloudová, Věra – Dovalil, Vít – Vachková, Marie – Doležal, Jiří (2020): *Deutsche Grammatik. Eine Text- und Aufgabensammlung für Fortgeschrittene*. Praha: Karolinum.
- Šimečková, Alena – Šemelík, Martin – Kloudová, Věra – Vachková, Marie – Čonosová, Edita (2017): *(Neue) Bibliographie zum deutsch-tschechischen Sprachvergleich*. Praha: Karolinum.
- Tophinke, Doris (Hg.) (2009): *Praxis Deutsch* 215. Themenheft Sprachwandel.
- Tschirch, Franz (1971, 1975): *Geschichte der deutschen Sprache*. Bd. I, II. Berlin: Erich Schmidt.
- Vachková, Marie (2010): Tschechische Republik. In: *Germanistik und Deutschunterricht in 17 Ländern. Berichte aus dem Internationalen Wissenschaftlichen Rat des IDS*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, S. 51–60.
- Vodrážková-Pokorná, Lenka (2007): *Die Prager Germanistik nach 1882: Mit besonderer Berücksichtigung des Lebenswerkes der bis 1900 an die Universität berufenen Persönlichkeiten*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Vodrážková, Lenka (2021): Městské kroniky Jáchymova a Mostu v kontextu městské historiografie severozápadních Čech předbělohorské doby. In: Zdeněk Hojda – Jan Kahuda – Zdeňka Kokošková: *Z archivu ke studentům a zpět*. Praha: NLN – Nakladatelství Lidové noviny, S. 183–197.
- Wegera, Klaus-Peter – Schultz-Balluf, Simone – Bartsch, Nina (2016): *Mittelhochdeutsch als fremde Sprache. Eine Einführung für das Studium der germanistischen Mediävistik*. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Žepić, Stanko (1982): Historische Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 6/19, S. 321–324.

APPENDIX 1

Althochdeutsch: *Wessobrunner Gebet* (ca. 770–790)

Archiv: *Bayerische Staatsbibliothek*

Signatur: *BSB Clm 22053, fol. 65v–66r*



7 de in annun romanac cor
for xpi for sipmir indino
ganadec phta galaupa.
7 cotan uuil leon. uuistom
enti spahica. 7 craft. tuflun
za uuidar stantanne. 7 arc
zapi uui ranne. 7 dinan uul
leon za xuar channe.

Qui non uult peccata sua penite
re ille uenit iudicium ubi uicem amplius
illam non penitebunt. nec illos
se aliter erubescit.



Althochdeutsch

[fol. 65v]

1. Dat [ga]fregin ih mit firahim
2. firi uuizzo meista dat ero ni
3. uuas noh ufhimil noh paum
4. noh pereg ni uuas ni nohheinig
5. noh sunna ni scein noh mano
6. ni liuhta noh der mareo seo
7. Do dar niuuht ni uuas enteo
8. ni uenteo [enti] do uuas der eino
9. almahtico cot manno miltisto
10. [enti] dar uuarun auh manake mit
11. inan cootlihhe geista enti cot
12. heilac. Cot almahtico du
13. himil [enti] erda [ga]uurahtos

[fol. 66r]

1. [enti] du mannun so manac coot
2. for[ga]pi for gip mir indino
3. ganada rehta galaupa
4. [enti] cotan uuilleon uuistom
5. enti spahida [enti] craft tiuflun
6. za uuidar stantanne [enti] arc
7. zapi uuisanne [enti] dinan uuil[-]
8. leon za [ga]uurchanne.

Neuhochdeutsche Übersetzung

Das erfuhr ich unter den Menschen als das größte Wunder,
dass es die Erde nicht gab noch den Himmel,
dass es noch keinen Baum und keine Berge gab,
nicht ein einziger Stern, weder die Sonne schien,
noch der Mond nicht leuchtete, noch die glänzende See.
Als da gar nichts war, kein Ende und keine Wende,
und da war da doch der einzige allmächtige Gott,
der mildtätigste Mann, und da waren viele auch mit ihm,
göttliche Engel – und der heilige Gott.

Allmächtiger Gott, der Du Himmel und Erde gemacht hast, und der du den Menschen
so viel Gutes gegeben hast, gib mir nach deiner Gnade den rechten Glauben und guten
Willen, Weisheit und Klugheit und die Kraft, den Teufeln zu widerstehen und das Böse
zu meiden und deinen Willen auszuführen. (Übers. – Müller: 2017, 201)

Aufgaben

I. Einstieg

1. Ergänzen Sie:

Das Wessobrunner Gebet, auch (1.) genannt, gehört zu den frühesten poetischen Zeugnissen in (2. **Entwicklungsphase des Deutschen**). Es ist das älteste erhalten gebliebene christliche Gedicht der deutschsprachigen Literatur.

Es ist benannt nach dem altbairischen Kloster Wessobrunn, dem langjährigen Aufbewahrungsort des einzigen Überlieferungsträgers, einer lateinischen Pergament-Sammelhandschrift aus dem (3. **Zeitbestimmung**) Jahrhundert. Das Exemplar findet man in der Bayerischen Staatsbibliothek in (4. **Ort**). Auf Blatt 65v/66r ist zwischen (5. **Sprachbezeichnung, Adjektiv**) Texten das Gedicht eingetragen. (nach Wikipedia, https://de.wikipedia.org/wiki/Wessobrunner_Gebet, modifiziert)

2. Kreuzen Sie die richtige Antwort an:

- Wie nennt man einen zumeist kürzeren Text über die Entstehung der Welt?
(a) Chanson de Geste (b) Quodlibeta (c) Ekphrasis (d) Schöpfungsgedicht
- Wie bezeichnet man die älteste schriftlich überlieferte Sprachform des Deutschen, die etwa zwischen 750 und 1050 verwendet wurde?
(a) Vorgermanisch (b) Germanisch (c) Althochdeutsch (d) Mittelniederdeutsch
- In welchem Jahrhundert ist Karl der Große gestorben?
(a) 7. (b) 8. (c) 9. (d) 10.
- Wo befindet sich heutzutage das Schloss Nymphenburg, wo Ludwig II. am 25. August 1845 geboren wurde?
(a) Hamburg (b) Berlin (c) München (d) Konstanz
- Für welche Sprache sind reiche Flexion, synthetischer Sprachbau, zumeist Betonung auf der vorletzten oder drittletzten Silbe sowie relativ freier Satzbau charakteristisch?
(a) Latein (b) Friesisch (c) Englisch (d) Dänisch

II. Graphemik und Aussprache

3. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

- Gibt es im Text Großschreibung und Interpunktion? Führen Sie aus.
- Wie werden Länge und Betonung markiert?

(c) Für welche Laute stehen die im Fettdruck stehenden Schriftzeichen?

<i>cot</i> (fol. 65v, Z. 9)	ih (fol. 65v, Z. 1)	<i>ufhimil</i> (fol. 65v, Z. 3)
<i>nohheinig</i> (fol. 65v, Z. 4)	<i>sunna</i> (fol. 65v, Z. 5)	<i>uuas</i> (fol. 65v, Z. 3)
<i>gaurchanne</i> (fol. 66r, Z. 8)	scein (fol. 65v, Z. 5)	uuistom (fol. 66r, Z. 4)
	<i>firi uuizzo</i> (fol. 65v, Z. 2)	<i>za</i> (fol. 66r, Z. 8)

(d) Welche Runen werden im Text verwendet? Wofür stehen sie? Führen Sie aus.

III. Lautlehre

4. Finden Sie im Text Beispiele für die folgenden Erscheinungen:

- (a) durchgeführte althochdeutsche Monophthongierung
- (b) nicht-durchgeführte althochdeutsche Diphthongierung
- (c) volle Vokale in Nebensilben
- (d) Vokalharmonie

5. Führen Sie die Erscheinungen im Fettdruck aus:

- (a) **paum** (fol. 65v, Z. 3), **auch** (fol. 65v, Z. 10), **galaupa** (fol. 66r, Z. 3)
- (b) **liuh**ta (fol. 65v, Z. 6), **tiu**flun (fol. 66r, Z. 5)

6. Analysieren Sie den Text in Bezug auf durchgeführte bzw. nicht-durchgeführte Erste und Zweite Lautverschiebung.

7. Führen Sie die Erscheinungen im Fettdruck aus:

- (a) **almahtico** (fol. 65v, Z. 9)
- (b) **scein** (fol. 65v, Z. 6)
- (c) **uuas** (fol. 65v, Z. 3)

IV. Wortschatz und Wörterbucharbeit

8. Der Text enthält eine Reihe von Ausdrücken aus dem Wortfeld „Natur und Weltall“. Listen Sie diese Ausdrücke auf und fassen Sie kurz ihre Etymologie zusammen.

9. Ordnen Sie zu:

1. [ga]uurahtos (fol. 65v, Z. 13)
2. ganada (fol. 66r, Z. 3)
3. uuistom (fol. 66r, Z. 4)
4. arc (fol. 66r, Z. 4)
5. [...]pi uuisanne (fol. 66r, Z. 7)
6. [ga]uurchanne (fol. 66r, Z. 8)

- (a) (im Laufe eines Lebens gewonnenes) Wissen, Erfahrung, Einsicht
- (b) Böses, Schlimmes, Falschheit
- (c) folgsam sein, folgen, gehorchen
- (d) entstehen lassen, gestalten, formen, zustande bringen
- (e) ausweichen, entfliehen, sich von jmdm., etw. fernhalten, etw. lassen, unterlassen, verheimlichen
- (f) verzeihende Güte, Nachsicht, Schonung, herablassende Gunst, Strafnachlass

10. Finden Sie im Text Beispiele für:

- (a) Komposita
- (b) Präfixderivate
- (c) Suffixderivate

11. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

- (a) Sind *geista* (fol. 65v, Z. 11) Geister in der Bedeutung „Gespenster“? Warum (nicht)?
- (b) Mit welchem Modalverb hängt das Wort *uulle* (fol. 66r, Z. 4 *uulleon*) zusammen?
- (c) Welche Eigenschaft des Gottes wird mit der Verbindung *manno miltisto* (fol. 65v, Z. 9) angesprochen? Welche Eigenschaft entspricht ihr bei den weltlichen Herrschern?
- (d) Das Wort *ero* (fol. 65v, Z. 2) wird zumeist als „Erde“ interpretiert. Gibt es eine alternative Deutung? Welche?

V. Grammatik

12. Führen Sie die folgenden Erscheinungen aus grammatischer Sicht aus:

- (a) [**ga**]fregin (fol. 65v, Z. 1)
- (b) *meista* (fol. 65v, Z. 2)
- (c) *uuas* (fol. 65v, Z. 3)

13. Finden Sie im Text Beispiele für:

- (a) schwach deklinierte Substantive
- (b) Suppletivismus

14. Bestimmen Sie die Wortart und die grammatischen Kategorien:

- (a) *firahim* (fol. 65v, Z. 1)
- (b) *scein* (fol. 65v, Z. 5)
- (c) *liuhta* (fol. 65v, Z. 6)
- (d) *seo* (fol. 65v, Z. 6)
- (e) *inan* (fol. 65v, Z. 11)
- (f) *geista* (fol. 65v, Z. 11)
- (g) [**ga**]uuarahtos (fol. 65v, Z. 13)

- (h) *for gip* (fol. 66r, Z. 2)
- (i) *mir* (fol. 66r, Z. 2)
- (j) *tiuflun* (fol. 66r, Z. 5)

15. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

- (a) Untersuchen Sie den Text in Bezug auf die Negation. Welche Negationswörter kommen hier vor? Kommentieren Sie sie aus formaler Sicht. Kommt im Text eher Mono- oder Polynegation vor?
- (b) Sind die adjektivischen Attribute eher vorangestellt oder nachgestellt?
- (c) Untersuchen Sie den Text in Bezug auf die Stellung des Verbuns finitum. Wo steht es zumeist?
- (d) Finden Sie im Text Infinitivkonstruktionen. Wie können sie aus formaler und funktionaler Sicht charakterisiert werden?
- (e) Bestimmen Sie die Nebensätze im Text. Wie können sie näher in Bezug auf folgende Kriterien charakterisiert werden? – Satzverbindung vs. Satzgefüge, Einleitungswort, semantische Leistung, Stellung des finiten Verbs.

VI. Text

16. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

- (a) Was bedeutet *De poeta*?
- (b) Der Text besteht aus zwei Teilen. Markieren Sie sie, indem Sie die genauen Zeilen angeben, mit denen die jeweiligen Teile beginnen. Wie können diese Teile charakterisiert werden? Wie kann man ihren Inhalt zusammenfassen?
- (c) Kommentieren Sie näher die Formel *Dat [ga]fregin ih mit firahim firi uuizzo meista* [fol. 65v, Z. 1–2]. Was ist ihre Funktion? In welchem anderen althochdeutschen Text findet man eine ähnliche Formel?

17. Entscheiden Sie, ob die folgenden Aussagen, in Bezug auf den Text, richtig oder falsch sind (R – richtig, F – falsch, bzw. steht nicht im Text):

- (a) Berge gab es schon vor Bäumen. **R/F**
- (b) Dem Ich wurde von Gott offenbart, dass vor der Entstehung der Welt nichts existierte. **R/F**
- (c) Gott ist der Schöpfer der Erde und des Himmels. **R/F**
- (d) Der Teufel herrscht über die Erde. **R/F**
- (e) Das Böse kann durch Beten überwunden werden. **R/F**

18. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

- (a) Was ist die Funktion des Textes? Führen Sie aus.
- (b) Wie kann der Text in Bezug auf seine territoriale und zeitliche Einordnung charakterisiert werden?
- (c) Wie kann die Handschrift beschrieben werden? Führen Sie die Entstehung und Überlieferung des Textes möglichst ausführlich aus.
- (d) Ist der Text eindeutig christlich? Warum (nicht)?
- (e) Worin besteht die Ähnlichkeit zwischen dem Wessobrunner Gebet und den Merseburger Zaubersprüchen?

VII. Miscellen

19. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

- (a) Wer hat das Wessobrunner Gebet herausgegeben und übersetzt? Nennen Sie mindestens einen Herausgeber und Übersetzer des Textes.
- (b) Gibt es moderne Musikbearbeitungen des Wessobrunner Gebets? Führen Sie eine Recherche auf Youtube durch und fassen Sie die Ergebnisse kurz zusammen.

4. Ka[iserlichen] M[ajestä]t schreiben vom 15. Htag ycztlauffennden Monats hab
5. Jch heut dato Sunlich vnnd gehorsamist empfangen Vnd da-
6. raus verstanden, waßmassen E[ure] M[ajestä]t fruntliche geliebte fraw
7. Muetter, die durchleuchtigist Furstin Fraw Johanna Khunigin
8. in HisPania, durch Jrer lieb vnnd Ku[nichlige] W[ürde] Todtlichen abgang
9. die Schuld Menschlicher natur nach dem willen Gottes beZallt,
10. vnd also Jrer lieb vnnd Ku[nichlige] W[ürde] leben auf disem Zeitlichen Got-
11. seligelig beschlossen hat. Seine Allmechtigkeit welle Jrer Lieb
12. vnd Ku[nichligen] W[ürde] auch aller annderer Christglaubigen Seelen
13. ain gnedige Rhue vnnd kunfftige auferstehung Zu der ewigen
14. Freüd verleyhen. Vnnd wiewol Jch nun neben E[urer] Ku[nichligen] M[ajestä]t
15. durch disen faal alls billichen ain besonnder Christlich herzen-
16. laid trag. Dieweyl aber dises ain werch seiner Allmech-
17. tigkeist ist, dem wir alle vnndergeben sein, So will Jch doch
18. demselben die vernunft furseczen vnnd E[urer] Rö[mischen] Ka[iserlichen] M[ajes-
19. tä]t selbst
19. vätterlichem vnd allergnedigstem vermanen noch sollichem
20. seinem Göttlichen willen mit gehorsamer dangkbarkeit stat
21. geben, auch seiner Allmechtigkeit haimbstellen vnd befehlen.
22. Als auch E[ure] Ku[nichlige] M[ajestä]t daneben vätterlich vnd allergnedigist
23. begeern, derselben E[urer] M[ajestä]t geliebten Frawen Muetter Seelen

(fol. 2v)

1. Zu Trost vnd Hayl nach Christlicher Ordnung vnd wie sich gepurt-
2. eerlich Begengkhnus hallten Zelassen, wellichem Jch billiche ge-
3. horsame Zethun Sunlich berait, auch mich dises faals meiner
4. Person halben wol Zuhallten waiß. So Jch aber aus berurtem
5. E[uren] M[ajestä]t schreiben nit versteen kan, wie Jch mich mit der Klag mei-
6. nes hofgesindts, so in meiner Klaidung sein, hallten soll, Jch
7. auch dasselb bey anndern, so vmb mich sein, nit erkundigen kan
8. (weyl sich Jres gedenckhens wie kain sollicher faal begeben), wie
9. Jch mich vngeuarlich hallten möcht, So hab Jch nit vnderlassen
10. sollen disen Currier allein deßhalben Zu E[urer] Ku[nichligen] M[ajestä]t hiemit in eyl
11. abzefertigen, dieselb E[ure] Ku[nichlige] M[ajestä]t hierauf Sunlich vnnd gehor-
12. samist bittund, mich Jres vätterlichen vnd allergnedigisten
13. willens Zuberichten, wie Jch mich in diesem faal mit der be-
14. klaidung hallten soll, mich darnach habe vnd wisse Zerichten,
15. Vnd thue derselben E[uren] M[ajestä]t, welliche der Allmechtig bey lang-
16. wierigem gesundt, glickhseliger vnnd fridlicher Regierung
17. Zuerhallten, gerueche mich hiemit Zu vätterlichen gnaden
18. vnd hulden Sunlich vnd gehorsamist beuelhen. Geben
19. Zu Prag den 19. Htag May, Anno [et] c[etera] Jm [15]55.
20. E[urer] Rö[mischen] Ka[iserlichen] Ku[nichligen] [Majestät]
21. gehorsomer son
22. Ferdinand [manu propria]

Aufgaben

I. Einstieg

1. Ergänzen Sie.

Das 16. Jahrhundert, verbunden mit dem Anstieg der (1. **Herrscherfamilie**) auf den böhmischen Thron im Jahre (2. **Jahr**), stellt einen bedeutsamen Wandel für die kulturelle sowie politisch-gesellschaftliche Entwicklungsgeschichte der böhmischen Länder dar. Der sozial-kulturelle Entwicklungsprozess der (3. **Kulturrepoche im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit**) hängt eng mit der geistigen Umstellung des Menschen und seiner Ansicht über das Leben und die Weltordnung zusammen: Es kommt zum wahren Aufstieg des (4. **geistige Strömung der Renaissance**) und zur Emanzipation der Städte; die Rolle des Bürgertums nimmt im gesellschaftlichen Leben an Bedeutung zu. In diese Zeit fällt die Geburt Erzherzog Ferdinands II. von Habsburg, des späteren Statthalters im Königreich Böhmen und Landesfürsten von (5. **ehem. Grafschaft in Österreich mit der Landesmetropole Innsbruck**). Nach dem Tode Ferdinands Mutter (6. **Name; Lebensdaten 1503–1547**) im Jahre 1547 übersiedelte Erzherzog Ferdinand nach Prag. Die Regierung Erzherzog Ferdinands und seines Vaters König und Kaiser (7. **Name; Lebensdaten 1503–1564**) um die Mitte des 16. Jahrhunderts gilt als die Blütezeit der Renaissance in Böhmen. Deutlich ist dies u. a. an der reichen Bautätigkeit mitten der böhmischen Metropole zu erkennen – als drei Beispiele der Prager Hofarchitektur dieser Zeit können u. a. (8. **Architekturbeispiele**) erwähnt werden, die alle mit dem Namen des bedeutsamen Architekten (9. **Name, Lebensdaten 1510–1579**) verbunden sind.

2. Beantworten Sie die folgenden Fragen. Diskutieren Sie:

- (a) Welche anderen böhmischen Herrscher aus dem Geschlecht der Habsburger kennen Sie?
- (b) Fassen Sie die Ereignisse des böhmischen Ständeaufstandes von 1547 zusammen. Worum ging es?
- (c) Erklären Sie die Bemühungen König Ferdinands I. um den Zentralismus der Habsburger Monarchie. Welche neuen zentralistischen Organe und Behörden wurden zu dieser Zeit gegründet?
- (d) Was versteht man unter dem Terminus Statthalter?
- (e) Wodurch zeichnet sich der sog. Humanismus aus? Beschreiben Sie das Bildungsprogramm dieser europäischen Strömung.
- (f) Nennen Sie den Namen des wohl bekanntesten Reformators der katholischen Kirche dieser Zeit. Wo wirkte er und wodurch wurde er bekannt?

- (g) Erklären Sie den Begriff *Renaissance*. Worauf bezieht er sich? Gibt es Unterschiede in der Rezeption dieser Strömung quer durch den europäischen Kontinent?
- (h) Die böhmischen Länder weisen zur Zeit des 16. Jahrhunderts eine relativ große religiöse Pluralität auf. Welche Religionsgruppen waren zu dieser Zeit im Königreich Böhmen vertreten? Welche davon wurden von Seiten des Königs offiziell anerkannt?
- (i) Geben Sie Beispiele der Renaissance-Architektur auf dem Gebiet der heutigen Tschechischen Republik an. Was sind ihre typischen Zeichen?
- (j) Beschreiben Sie die Auswirkung der Renaissance in der Kunst. Welche europäischen Künstler und deren Kunstwerke lassen sich dieser Epoche zuordnen?

3. Kreuzen Sie die richtige Antwort an.

- Welcher Texttyp ist das vorliegende Schriftstück?
(a) Urkunde (b) Kodex (c) Brief (d) Protokoll
- Welche historische Hilfsdisziplin untersucht alte Schriften?
(a) Epigraphik (b) Diplomatik (c) Kodikologie (d) Paläographie
- Seit wann ist die erste Papiermühle auf dem deutschsprachigen Gebiet, die sog. Gleismühle bei Nürnberg, belegt?
(a) 1. Hälfte des 14. Jahrhunderts (b) 2. Hälfte des 14. Jahrhunderts (c) 1. Hälfte des 15. Jahrhunderts (d) 2. Hälfte des 15. Jahrhunderts
- Welcher historischen Sprachstufe des Deutschen ist der Text zuzuordnen?
(a) frühes Mittelhochdeutsch (b) spätes Mittelniederdeutsch (c) frühes Frühneuhochdeutsch (d) spätes Frühneuhochdeutsch
- Eine der bedeutsamsten überregionalen Schreibsprachen auf dem südöstlichen deutschsprachigen Gebiet des 16. Jahrhunderts bezeichnet man als:
(a) Deutsche Donausprache (b) Gemeines Deutsch (c) Niederösterreichische Hofsprache (d) Wiener Österreichisch

II. Phonographemik

4. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

- (a) Welche Abkürzungen kommen im Text vor und wofür stehen sie?
- (b) Wie wird im Text der Umlaut markiert?
- (c) Gibt es Tendenzen in der Verwendung der Großschreibung im Text?
- (d) Wie werden im Text lange und kurze Vokale markiert? Analysieren Sie.

(e) Beachten Sie die Grapheme mit dem dualen vokalischen sowie konsonantischen Charakter. Welche sind das?

5. Ordnen Sie den folgenden Graphemen <1 – 5> ihre Funktionen (a – f) zu. Es sind Mehrfachzuordnungen möglich. Nennen Sie Beispiele von Wörtern aus dem Text, in denen das jeweilige Graphem diese Funktion ausübt.

1. <h>
2. <v>
3. <ai>
4. <ie>
5. <ä>

- (a) Markierung der Vokallänge
- (b) Markierung der Aspiration
- (c) Markierung des Phonems [u]
- (d) Markierung des Diphthongs
- (e) Markierung des glottalen Reibelauts
- (f) Markierung des Umlauts

III. Lautlehre

6. Finden Sie im Text Beispiele für die folgenden Erscheinungen:

- (a) Ablaut
- (b) Umlaut
- (c) Aspiration
- (d) Hebung

7. Ordnen Sie den jeweiligen Erscheinungen Beispiele zu. Es sind Mehrfachzuordnungen möglich. Führen Sie die einzelnen Erscheinungen aus.

1. durchgeführte mitteldeutsche Monophthongierung
2. nicht durchgeführte progressive Assimilation
3. Diphthong germanischen Ursprungs
4. Diphthong als Produkt der frühneuhochdeutschen Diphthongierung

- (a) *kain* (fol. 2v, Z. 8)
- (b) *haimbstellen* (fol. 2r, Z. 21)
- (c) *mein* (fol. 2r, Z. 2)
- (d) *getrew* (fol. 2r, Z. 2)
- (e) *vmb* (fol. 2v, Z. 7)
- (f) *berait* (fol. 2r, Z. 3)
- (g) *lieb* (fol. 2r, Z. 8)

8. Kommentieren Sie die fett gedruckten Erscheinungen.

- (a) *Allmechtigkeit* (fol. 2r, Z. 11)
- (b) **Schuld** (fol. 2r, Z. 9)
- (c) *heut* (fol. 2r, Z. 5)
- (d) **auch** (fol. 2v, Z. 7)
- (e) *lieb* (fol. 2r, Z. 8)
- (f) *Sunlich* (fol. 2r, Z. 3)
- (g) *allergnedigisten* (fol. 2v, Z. 12)
- (h) *glickhseliger* (fol. 2v, Z. 16)
- (i) *klaidung* (fol. 2v, Z. 14)
- (j) *Seine* (fol. 2r, Z. 11)

9. Analysieren Sie den Text in Bezug auf die durchgeführte bzw. nicht-durchgeführte mitteldeutsche Monophthongierung und frühneuhochdeutsche Diphthongierung.

IV. Wortschatz und Wörterbucharbeit

10. Ordnen Sie zu:

- 1. *allein* (fol. 2v, Z. 10)
- 2. *Seine Allmechtigkeit* (fol. 2r, Z. 11)
- 3. *billich* (fol. 2v, Z. 2)
- 4. *vnderlassen* (fol. 2v, Z. 9)
- 5. *waßmassen* (fol. 2r, Z. 6)
- 6. *hofgesindt* (fol. 2v, Z. 6)
- 7. *dieweyl* (fol. 2r, Z. 16)
- 8. *huld* (fol. 2v, Z. 18)
- 9. *begeern* (fol. 2r, Z. 23)
- 10. *eyl* (fol. 2v, Z. 10)

- (a) Gunstbeweis
- (b) verlangen
- (c) Gott
- (d) da
- (e) nur
- (f) Gedrängtsein
- (g) dass
- (h) von etwas ablassen
- (i) Gefolge, Hof
- (j) gerecht

11. Finden Sie im Text religiöse und religiös gefärbte Ausdrücke.

12. Finden Sie im Text Beispiele für:

- (a) Komposita
- (b) Präfixderivate
- (c) Suffixderivate

13. Erklären Sie die Bedeutung des Ablauts für die Wortbildung der Substantive. Demonstrieren Sie diese Erscheinung anhand der Beispiele aus dem Text.

V. Grammatik

14. Führen Sie die folgenden Erscheinungen aus grammatischer Sicht aus:

- (a) *Allerdurchleuchtig**ister*** (fol. 2r, Z. 1)
- (b) *Seine Allmechtigkeit **welle** Jrer Lieb [...] ain [...] Rhue [...] verleyhen* (fol. 2r, Z. 11–14)
- (c) *E[urer] Rö[mischen] Ka[iserlichen] M[ajestä]t **seyen** mein [...] diennst* (fol. 2r, Z. 2)
- (d) *weyl sich Jres gedenekehens wie kain sollicher faal begeben []* (fol. 2v, Z. 8)
- (e) **Geben** Zu Prag (fol. 2v, Z. 18)
- (f) *mich darnach habe vnd **wisse** Zerichten* (fol. 2v, Z. 14)
- (g) *auch **seiner** Allmechtigkeit haimbstellen vnd befelhen* (fol. 2r, Z. 21)

15. Bestimmen Sie die Wortart und die grammatischen Kategorien:

- (a) *Htag* (fol. 2r, Z. 4)
- (b) *ain* (fol. 2r, Z. 13)
- (c) *Frawen* (fol. 2r, Z. 23)
- (d) *nit* (fol. 2v, Z. 5)
- (e) *hiemit* (fol. 2v, Z. 17)
- (f) *halben* (fol. 2v, Z. 4)
- (g) *hab [...] vnderlassen* (fol. 2v, Z. 9)
- (h) *son* (fol. 2v, Z. 21)
- (i) *Jrer* (fol. 2r, Z. 8)
- (j) *Geben* (fol. 2v, Z. 18)

16. Finden Sie im Text Beispiele für:

- (a) schwach dekliniertes Substantiv
- (b) schwach dekliniertes Adjektiv
- (c) stark dekliniertes Adjektiv
- (d) vorangestelltes Attribut
- (e) nachgestelltes Attribut
- (f) Demonstrativpronomen
- (g) Personalpronomen
- (h) Possessivpronomen
- (i) Reflexivpronomen
- (j) Relativpronomen

17. Lösen Sie die folgenden Aufgaben:

- (a) Finden Sie im Text Beispiele für den analytischen Sprachbau. Führen Sie das Thema aus.
- (b) Untersuchen Sie den syntaktischen Rahmen. Gibt es Fälle, in denen die Satzklammer verletzt wird? Wenn schon, welche Gründe könnten hier eine Rolle spielen?
- (c) Analysieren Sie die Verwendung der Konjunktive. Führen Sie das Thema aus.
- (d) Kommentieren Sie die Verwendung der Vergangenheitstempora im Text.
- (e) Untersuchen Sie die Position der finiten Verbform in den Nebensätzen. Führen Sie das Thema aus.

VI. Text

18. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

- 1. Gehört der Text der Gruppe der privaten oder der amtlichen Korrespondenz an? Warum? Welche Sprachebene(n) ist (sind) hierfür entscheidend?
- 2. Welche dominante Textfunktion würden Sie dem Text zuordnen? Welche Kriterien sind hierfür entscheidend? Fassen Sie die sprachexternen Faktoren des Textes zusammen und führen Sie das Thema aus.
- 3. Welcher Textsorte ist der Text zuzuordnen? Welche Zeichen sprechen dafür? Diskutieren Sie.
- 4. Welche Formeln lassen sich im Text belegen? Untersuchen Sie die Makrostruktur des Textes.
- 5. Gibt es Unterschiede zwischen der Makrostruktur des Textes und der Makrostruktur einer „idealen“ mittelalterlichen Urkunde nach *ars notarie*? Vergleichen Sie.
- 6. Welche Sprachmittel sind für die einzelnen Formeln charakteristisch? Analysieren Sie die Mikrostruktur des Textes (mit besonderer Berücksichtigung einer morphosyntaktischen und lexikalischen Beschreibung der Formeln Protokoll und Eschatokoll, bzw. deren angehörenden Subformeln).

Mgr. Václav Kríž – Mgr. Martin Šemelík, Ph.D.
Institut für Germanische Studien
Philosophische Fakultät der Karls-Universität
vaclav.kriz@ff.cuni.cz – martin.semelik@ff.cuni.cz

LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT: EINIGE KRITISCHE ANMERKUNGEN

TOMÁŠ MACH

ABSTRACT:

Literature in Teaching German as a Foreign Language: Some Critical Notes

Finding a German publication in the field of foreign language acquisition that does not explicitly mention the role of literature would be an anomaly. Within DaF (German as a foreign language), the position occupied by works of literature has been subjected to no or very little scrutiny in the past decades. Simultaneously, it has become fashionable to criticise the (supposed) deficiencies of the pragmatic and competence-driven approach to teaching. The paper offers a critical examination of the theoretical underpinnings as well as the arguments often employed by the proponents of the use of literature in teaching. The findings hint at misleading citation practices, the absence of empirical research in the area as well as problematic argumentation at times.

Key words: teaching, DaF, literature, intercultural competence, methodology, educational content

ABSTRAKT:

Literatura ve výuce němčiny jako cizího jazyka: několik kritických poznámek

Publikace na poli didaktiky cizího jazyka, které explicitně nezmiňují využití literatury, jsou v němčině zvláštností. V rámci výuky němčiny jako cizího jazyka si literární díla v posledních desítkách let vydobyla postavení, které se v dnešní době prakticky nesetkává s principiální kritikou. Současně s tím se začínají objevovat hlasy poukazující na (domnělé) nedostatky pragmatismu výuky orientované na kompetence. Příspěvek je v posledních desetiletích jedním z mála, které se proti literatuře explicitně vymezují, přičemž analyzuje teoretická východiska a některé časté argumenty zastánců využívání literatury v hodinách cizího jazyka. Závěry nasvědčují mnohdy pochybnému nakládání se zdroji, chybějícímu výzkumu v dané oblasti a místy problematické argumentaci.

Klíčová slova: didaktika, DaF, literatura, interkulturní kompetence, metoda, vzdělávací obsah

1. Einleitung

Wie vielen Studien (Cerri 2011; Küster 2015; Neuhofer 2018) zu entnehmen ist, fristete das Thema Literatur im DaF-Unterricht (nachstehend auch als LiDaF bezeichnet) in der Praxis ein Schattendasein. Inwiefern dies immer noch der Fall ist, lässt sich nur schwer einschätzen; dass sich beim Blick auf die einschlägige Fachliteratur ein vollkommen anderes Bild zeichnet, steht allerdings fest. In Bezug auf den Einsatz von literarischen Werken sind nämlich keine kritischen Stimmen (mehr) zu hören. Dieser Beitrag stellt einen Versuch dar, diese Lücke teilweise zu schließen, indem er die sich türmenden Argumente für LiDaF auf den Prüfstand stellt. Es wird außerdem auch für einen sorgfältigeren Umgang mit Quellenangaben in der didaktischen Fachliteratur plädiert, denn der aktuelle Stand kann, wie später gezeigt wird, zu Schlussfolgerungen führen, die zwar nicht durch Beweise untermauert worden sind, jedoch von anderen übernommen werden können und somit die Grundlagen und Ausgangspunkte bilden, die sich nicht nur in weiterer Forschung niederschlagen, sondern sich auch auf ihre praktische Umsetzung in Klassenräumen auswirken.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert. Als Erstes präzisiere ich kurz den Gegenstand der Diskussion und erläutere meine eigenen Positionen dazu. Zweitens untersuche ich, worauf sich die homogenen Standpunkte zum Sachverhalt stützen und welche unerwünschten Merkmale den Beiträgen zur LiDaF gemeinsam sind. Der dritte Teil ist einer kritischen Auseinandersetzung mit konkreten Argumenten der Befürworter von LiDaF vorbehalten.

2. Literatur im DaF-Unterricht

In diesem Abschnitt gehe ich konkreter darauf ein, was hier unter LiDaF verstanden wird. Da für die Zwecke dieses Aufsatzes vorrangig die praktischen Aspekte wichtig sind, verzichte ich auf den historischen Exkurs des Zustandekommens von LiDaF, der ohnehin bereits anderswo (Ahrens 2012; Decke-Cornill – Küster 2010; Koppensteiner – Schwarz 2012) vorgelegt worden ist. Anschließend gelangen wir zur Frage der Wiederbelebung von Literatur. Ihre letzte Rückkehr ins Klassenzimmer kam als Reaktion auf den funktionalen Pragmatismus, der die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht in den 1970er Jahren mit sich brachte. Es scheint allerdings kein Einvernehmen darüber zu herrschen, in welchem Verhältnis die zwei Richtungen zueinander stehen – ob das Arbeiten mit Literatur als eine mögliche Erweiterung der bestehenden kompetenzorientierten Praxis aufzufassen ist (Ehlers 2010; Huneke – Steinig 2013; Merklin 2015), wo „echte“ Kommunikation das oberste Ziel darstellt, oder ob es sich eher um zwei unterschiedliche Welten handelt, die sich aufgrund ihrer theoretischen Fundierungen und/oder Zielsetzung relativ schwer vereinbaren lassen (Bertocchi 2015; Bredella 2008; Dobstad – Riedner 2011; Krenn 2003; Neuhofer 2018). Beiden Sichtweisen ist immerhin gemein, dass Literatur im Fremdsprachenunterricht nicht hinreichend vertreten sei, im Hinblick auf ihre (mutmaßlichen) Vorteile wesentlich mehr Aufmerksamkeit verdiene, und nicht zuletzt bei Lernenden interkulturelle und ästhetische Kompetenzen entwickle.

Welche Merkmale genau soll eine solche Literatur aufweisen? Wie die meisten Arbeiten verdeutlichen, spielt die Textauswahl eine herausragende Rolle. Es ist längst nicht so, dass nur kanonisierte Werke der klassischen Literatur in den Fremdsprachenunterricht Eingang fänden. Es werden dementsprechend weniger literarische Werke fokussiert, die die Eigenarten der zielsprachigen Gemeinschaft hervorzuheben suchen, und die auf das typisch Nationale orientiert sind. Vielmehr wird angestrebt, dass Kulturen nicht monolithisch wahrgenommen werden; der Kulturbegriff wird selbst infolge der zunehmenden transkulturellen Tendenzen relativiert (Ehlers 2010; Tütken 2006), wodurch Lernende befähigt sein sollen, mit der eigenen Fremdheit umzugehen, sich in den als fremd empfundenen Anderen hineinzusetzen und das Individuum von den zuweilen stereotypisierenden Kulturmustern abzulösen; es wird von der sog. „Poetik der Verschiedenheit“ gesprochen (Wintersteiner 2006). Daraus folgt, dass in den ausgewählten Texten womöglich Anreize zu diesem transkulturellen Austausch enthalten sein sollen. An dieser Stelle ist allerdings zu betonen, dass die Auswahl bei Weitem nicht nur durch die Programmatik des interkulturellen Unterrichts geprägt ist, sondern dass sie sowohl von den Lernenden, ihren Interessen, Erfahrungen und Sprachniveau abhängen, als auch von ihrem didaktischen Potenzial. Dies bedeutet Vorüberlegungen zu ihrer Abstraktheit, Interpretation, inhaltlicher Relevanz und ggf. die Möglichkeit, sie zur Vermittlung landeskundlicher Informationen heranzuziehen. Was konkrete Beispiele von Texten angeht, seien für den Fremdsprachenunterricht die Textsorten Roman, Konkrete Poesie, Märchen, sowie Kinder- und Jugendliteratur (Huneke – Steinig 2013: 113; Schiedermaier 2015) besonders geeignet. Generell gesehen ist es jedoch unerheblich, welche Textsorten, Autoren, Epochen gewählt werden, solange die Wahl den oben genannten, die Lernsituation erfassenden Prinzipien Rechnung trägt.

Anschließend wende ich mich dem *Wie* von LiDaF zu, d. h. den Techniken und Aktivitäten, die im Unterricht Gebrauch von Literatur machen. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass der Fokus vornehmlich auf Verfahren liegt, die sich wirklich innerhalb einer Unterrichtsstunde abspielen; Hausaufgaben bleiben also außer Acht. Eine erschöpfende Aufzählung von Aktivitäten je nach der Unterrichtsphase bietet Karlstedt (2017). Hier nur einige Beispiele:

Übungen vor dem Lesen:

- Lesererwartungen (I): Vermutungen über den Inhalt anhand des Titels oder eines Schlüsselwortes oder eines „Mindmaps“ oder einer Wortwolke zum Text (Antizipation des Texts)

Übungen während des Lesens:

- Wichtige, schwierige, relevante Textstellen und Schlüsselwörter markieren
- Antworten auf W-Fragen (wer, was, wann, wo, warum) finden

Übungen nach dem Lesen:

- Titel mit dem Text vergleichen, evtl. andere passende(re) Titel finden
- Text in Kapitel einteilen und jedem Kapitel einen Titel geben
- Kernaussage des Textes finden
- Text wiederherstellen
- Text mit Hilfe der Schlüsselpassagen / -wörter nacherzählen
- Kiste mit Objekten: Objekt auswählen und mit dem Text in Verbindung bringen
- Mit den Schlüsselwörtern relevante Sätze zum Text bilden (Karlstedt 2017: 188)

Erwähnung finden häufig auch Visualisierungen (Lenčová 2006, Schiedermaier 2015), sowie mehr oder weniger konkrete Vorschläge zur Auseinandersetzung mit dem Fremdeheitskonzept (Bertocchi 2015; Cerri 2011; Schiedermaier 2015) und Vermittlung landeskundlichen Wissens (Ehlers 1999). Aus den genannten Beispielen ist ersichtlich, dass sich (fast) keine nennenswerten Unterschiede zwischen der Arbeit mit literarischen Texten und gängigen Aufgaben zum Leseverstehen feststellen lassen. In Bezug auf das *Wie* wirft sich noch die Frage nach dem Ausmaß solcher Lerntätigkeit auf. Ist das Plädoyer für mehr Literatur lediglich als Ergänzung der bestehenden Methodenvielfalt zu deuten, damit Lernende einem breiteren Spektrum von Textsorten und Inhalten ausgesetzt werden, oder geht es um einen mit der Abwendung von dem mit Handlungs- bzw. Kompetenzorientierung einhergehenden Paradigmenwechsel, der sich unmittelbar als Reaktion auf den kommunikativen Ansatz vollzieht und demnach als eines der Mittel innerhalb des interkulturellen Unterrichts zu verorten ist? Ein Blick in die Literatur zu dieser Problematik lässt erahnen, dass eher Letzteres gemeint und verfolgt wird. Es bleibt dennoch offen, wie der Anteil der Literaturarbeit am FSU und der daran angeknüpften Arbeitsweise bestimmt werden soll – berechnet pro Monat, Woche oder sogar Unterrichtsstunde? Obgleich Edmondsons (1997: 44) Aufruf zu „conceptual clarity“ im Bereich der Literaturdidaktik mittlerweile verhallt sein mag, nimmt mit dem steigenden Interesse an LiDaF seine Relevanz wieder zu. Dabei – und dies scheint oft von vielen Didaktikern und Lehrkräften vernachlässigt zu werden – müsste man sich zugleich gründlich überlegen, was weggeworfen gehört, denn die meisten didaktischen Vorschläge und Überlegungen sind additiv formuliert – es ist unklar, welche bestehenden Praktiken zu ersetzen sind. So selbstverständlich dies auch klingen mag, kosten alle Innovationen Zeit, die ansonsten mit etwas Anderem verbracht werden könnte. Im Idealfall sollte daher jeder Forderung nach erhöhtem Fokus auf X gleichzeitig eine wohlbegründete Rechtfertigung einer Reduzierung von A, B, C, ... nachkommen.

In Anbetracht der obigen Ausführungen möchte ich abschließend noch meine eigene Haltung zu der Problematik klarstellen. Dies erscheint mir in zweierlei Hinsicht von Belang. Erstens gewährt es den Lesenden einen Einblick in die subjektiven Erfahrungen, die diesem Aufsatz zugrunde liegen. Zweitens werden dadurch Gefühle und Argumente (siehe unten) besser auseinandergehalten. In vielen Publikationen verfließen nämlich die Grenzen zwischen den Beiden – eine mehrerer Erscheinungen, die ich im nächsten Abschnitt unter die Lupe nehme. Nun zur LiDaF: Ich bin der Auffassung, dass LiDaF grundsätzlich nicht schaden kann, solange sie in beschränktem Maße (maximal ca. 10 % gesamter Unterrichtszeit pro Jahr) eingesetzt wird. Außerdem ist es mir wichtig, dass Lernende der Sprache in ihrer ganzen Breite begegnet sind – Literatur sehe ich demgemäß als eine Art Erweiterung des Textsortenhorizonts. Ich verfare relativ pragmatisch und ziele bewusst auf die kommunikative Kompetenz ab. Aufgaben mit einem Bezug auf Alltagsthemen sowie die Lebenswelt der Lernenden werden priorisiert (hier könnte mitunter auch Literatur zum Tragen kommen, indem sie auf ungewöhnliche Weise Denkanstöße zur Diskussion liefern könnte). Auf tiefgründige Auseinandersetzungen mit der Ästhetik des jeweiligen literarischen Werkes wird dahingegen verzichtet. Kurzum bin ich für eine ausgewogene Behandlung und Repräsentation der sprachlichen Fertigkeiten inklusive Leseverstehen, würde mich jedoch dagegen sträuben, wenn sich die Literatur einen noch höheren Stellenwert erkämpfen würde. Statt auf Literatur und Interkultura-

lität beruhender Kompetenzen/Wissen/Können wird auf eine „echte“ Kommunikation ausgerichtetes sprachliches Handeln in den Vordergrund gerückt. Der folgende Abschnitt ist den allgemeinen Gründen, bzw. Mängeln von LiDaF gewidmet, auf die diese Präferenz zurückzuführen ist.

3. Tendenzen in der Literatur über Literatur

„Es ist allgemein anerkannt, dass Literatur für den Fremdsprachenunterricht vollkommen nutzlos ist.“ Ein kritischer Leser wird sich über die überspitzte Formulierung wenigstens verwundern oder wird sogar (zu Recht) eine Quelle verlangen, die jene Behauptung untermauert. Dass es gleichwohl umgekehrt nicht so funktioniert, ist m. E. eines mehrerer genereller und kritikwürdiger Merkmale des Rechtfertigungsdiskurses von LiDaF, die nun kritisch beleuchtet werden. Da es sich um Gemeinsamkeiten handelt, die fast ausnahmslos in jedem Beitrag zu LiDaF zutage treten, werden sie getrennt von den konkreten, im nachfolgenden Teil angesprochenen Argumenten behandelt. Es ist gut möglich, dass in beiden Teilen das gleiche Zitat vorkommt, dieses wird aber jeweils unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht.

Eingangs habe ich auf die fehlenden Quellen hingedeutet. Dies wird an den folgenden Beispielen veranschaulicht:

- (1) „Literatur sei die beste Sprachlehre, da sie in unvergleichlicher Weise reale Kommunikation simuliere, ja – reale Kommunikation sei.“ (Wintersteiner 2006: 214)
- (2) “Nothing is more serious or more valuable than enjoying a good story or poem, although we need constantly to remind politicians and other stakeholders in education of this.” (Hall 2015: 14)
- (3) “It is often claimed that literary texts are intellectually stimulating.” (Tevdovska 2016: 162)
- (4) „Der Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht rangiert zweifellos an einer wichtigen Stelle.“ (Lenčová 2006: 68)
- (5) „[D]ie Schüler lernen mit mehr Freude und Interesse, ihre Ängste und Hemmungen beim Kommunizieren werden abgebaut, bzw. eliminiert.“ (Lenčová 2006: 69)
- (6) „Durch ihre Eigenschaft, mehrdeutig und/oder ganz offen zu sein, aktivieren literarische Texte den Leser.“ (Merklin 2015: 12)
- (7) „Literary texts in the foreign language classroom must contribute to language learning.“ (Bredella 2012: 432)

Die fehlenden Quellen sind als keine rein formale Unzulänglichkeit zu betrachten, das wäre eine Bagatellisierung des tatsächlichen Problems, denn entweder präsentieren die Verfasser lediglich ihre Ansichten oder es sind überhaupt keine relevanten Quellen vorhanden, wodurch sich die Aussagen stützen ließen (dies wird weiter unten diskutiert). Beide Eventualitäten verheißeln nichts Gutes. Im ersten Fall kann man einwenden, dass nicht einmal in einem wissenschaftlichen Text jeder Satz mit einer Quellenangabe versehen werden soll. Darüber hinaus wäre es völlig realitätsfern, persönliche Meinungen aus dem wissenschaftlichen Diskurs zu verbannen. Bei den obigen Beispielen fallen diese Argumente dennoch gar nicht ins Gewicht – es geht nämlich um keine beiläufigen Bemerkungen, sondern um Ausgangsthesen, auf denen der Rest des jeweiligen Beitrags

fußt. Es ist außerdem höchst befremdlich, mit welcher Sicherheit und wie absolut die Behauptungen aufgestellt werden. Es ist sehr wahrscheinlich, dass sie gerade deswegen für die Leserschaft irreführend sind und mithin gegen gute wissenschaftliche Praxis verstoßen. In den Worten von Petrić (2007: 239): “the role of citation in scientific discourse is not only to acknowledge the work of others but also to promote the writer’s own knowledge claims”. Diese Funktionspluralität kann dazu führen, dass auch wenn eine Quellenangabe vorhanden ist, muss sie nicht notwendigerweise auf eine Quelle verweisen, die die originale These erhärtet, sondern sie schreibt die Idee anderen Forschenden zu. Aus den Beispielen (8–10) ist zu ersehen, dass es nahezu unmöglich ist, die Funktion nur anhand des Zitats zu bestimmen:

- (8) „Die Chance für den Einsatz von literarischen Texten im FSU liegt darin, dass Literatur „schnelleres und effizienteres Sprachlernen ermöglicht“ (Krenn 2003: 23). (Karlstedt 2017: 184)
- (9) „Dass Literatur ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollte, scheint unbestritten: Literatur ist „als legitimer Teil der Sprach- und Kulturvermittlung akzeptiert, ihre besonderen didaktischen Vorteile, was Motivation, ganzheitliche Perspektive usw. betrifft, sind allgemein anerkannt“ (Esselborn 1999: 19). (Niewalda 2012: 23)
- (10) Literarische Texte erweitern die psychologische Wahrnehmungsfähigkeit und fördern die Phantasie (Bieler – Jenkins 1991: 6) (Koppensteiner – Schwarz 2012: 30)

Es zwingt sich immer die Frage auf, ob das zitierte Werk als Quelle des Gedankens oder eher als Beweis dafür zu gelten hat. Bedenken wir erstens die Gewissheit, mit der die Aussagen nach wie vor getätigt werden, und zweitens die Tatsache, dass die Quellen keine handfesten Beweise enthalten, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Leserschaft kein objektives Bild über die Problematik verschaffen kann und wird – ähnlich wie der Autor/die Autorin kann sie dazu tendieren, die Aussagen als gegeben zu betrachten. Dieser Eindruck kann auch bei einer anderen Art Gestaltung von Argumenten erweckt werden. In (11–14) liegen praktisch nichtssagende Auflistungen von parallelen Strukturen vor:

- (11) „Kunst kann Wahrnehmungssteigerungen bewirken; Literatur kann darüber hinaus in besonderem Maße Komplexität, Pluralität und Mehrdimensionalität verdeutlichen.“ (Hille 2014: 19)
- (12) Sie umreißen eine Vernetzung von Nähe und Ferne, Lokalem und Globalem, von Natur und Kultur, von Ungleichzeitigem zu Gleichzeitigem... (Hille 2014: 19)
- (13) „...eröffnet einen großen Freiraum für die Entwicklung des kreativen Potentials der Schüler (Originalität, Sensibilität, Fluenz, Elaboration), ihrer Selbstreflexion und Selbstbewusstseins.“ (Lenčová 2006: 69)
- (14) „In dieser Sicht fördern literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von SchülerInnen...“ (Ehlers 2010: 1531)
- (15) „Weil literarische Texte Fragen nach Identität und Alterität aufwerfen, weil sie uns mit Bekanntem, Unbekanntem und Unerhörtem konfrontieren, weil literarische Texte Gemeinsames ebenso wie Neues in Erfahrung bringen, weil Literatur Teil eines kulturellen Gedächtnisses ist und dieses gleichzeitig vermittelt.“ (Neuhofer 2018: 103)

Diese verfügen über eingeschränkte Aussagekraft, denn sie sind zu abstrakt und wie bei 1–7 mangelt es an Quellenangaben.

Angesichts des bisher Gesagten müssen wir einräumen, dass es zu dem Thema keine guten Quellen gibt. Was wissen wir also über den Einsatz von Literatur im DaF, solange wir uns auf empirische Forschung beschränken? Bevor ich dieser Frage nachgehe, möchte ich zuerst jedoch Folgendes klären: Erstens würde ein Versuch, die Nichtexistenz relevanter Quellen nachzuweisen, wohl einer Sisyphusarbeit gleichkommen. Stattdessen begnüge ich mich mit Übersichtsarbeiten, ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können. Zweitens ist das auf empirischen Studien liegende Augenmerk zu begründen, vor allem im Hinblick auf die folgende Bemerkung Parans (2008: 470):

The question, however, is how research can show this, what we classify as research, and what type of knowledge we accept as valid. However, an emphasis on [empirical research] research can easily lead us to ignoring other types of knowledge, resulting in a situation where 'much of the interesting work done by teachers is not actually documented' (Rönqvist/Sell 1995: 52). Rather than dismiss this type of evidence (as Edmondson 1997 does in his discussion of the 'Look at this!' argument), we should realise that a consideration of the large number of papers of this type results in an understanding of what it is that teachers actually do in their classrooms, and of the issues that are at the forefront of the concerns of the teaching profession.

Im Gegensatz zu Paran, halte ich für fraglich, ob Erfahrungen von Lehrkräften beispielsweise Auskunft über die Effizienz einer Methode vermitteln können. Es ist anzunehmen, dass – ähnlich wie in empirischer Forschung – fast ausschließlich positive Ergebnisse veröffentlicht werden (Chow – Ekholm 2018; Torgerson 2006). Die Vorstellung von Lehrkräften, die sich ihr eigenes „Versagen“ freimütig eingestehen und begeistert darüber Berichte verfassen, sehe ich folglich als schlichtweg naiv. In Wirklichkeit haben wir durchweg mit „Erfolgsgeschichten aus dem Klassenraum“ zu tun. Außerdem dürfen wir nicht vergessen, dass diejenigen, die für den Einsatz von Literatur plädieren, Jahrzehnte dazu gehabt haben, um dieser Position zugunsten empirische Belege zu erbringen. Die Tatsache, dass bis heute keine zitiert zu werden scheinen, deutet sowohl auf ihre Absenz – falls es sie gäbe, wären sie überall zu finden – als auch darauf, dass diese Absenz den Befürwortern von LiDaF offenbar keine großen Sorgen bereitet. Statt Konzentration auf andere Arten von Wissen, wie aus Parans Zitat hervorgeht, empfiehlt sich m. E. die Aufmerksamkeit auf objektivere Forschungsmethoden zu richten. Neuhofer's Anmerkung, wir seien außerstande, den Mehrwert von Literatur zu messen (Neuhofer 2018: 104), ist abzulehnen, denn dieser Mehrwert müsste irgendwie zum Vorschein kommen und sich demnach mindestens teilweise operationalisieren lassen.

Beim kursorischen Blick auf die Fachliteratur fällt auf, dass sie meistens dem englischen Sprachraum entstammt. Eine erste solche Übersichtsstudie stammt von Paran (2008). Unter den zitierten empirischen Arbeiten finden sich mehrheitlich Studien, die entweder qualitativ sind oder/(und) eher konkrete Techniken/Themen in den Fokus nehmen (vgl. z. B. Isaac 2002; Mantero 2002; Scott – Huntington 2007; Weist 2004; Yang 2002). Dies soll keinesfalls abwertend gemeint sein, sondern eher andeuten, dass wir – um es gelinde auszudrücken – überaus vorsichtig sein müssen, falls wir anhand von diesen Studien jegliche Schlüsse über Literatur im Unterricht ziehen wollen. Im Gegensatz dazu ist die quantitative Studie von Yang (2001) von Belang: 120 fortgeschrittene erwachsene Lernende aus Hong Kong wurden in vier Gruppen (2 Experimentalgruppen

und 2 Kontrollgruppen) aufgeteilt. Statt drei „normalen“ Stunden bestand der Unterricht in den Experimentalgruppen darin, dass eine der drei Stunden Diskussionen über zwei aufzugebene Romane von Agatha Christie gewidmet war. Die Lernenden in den Gruppen mit erhöhtem Fokus auf Literatur haben beim Test (Wortschatz, Grammatik) am Ende des Experiments besser abgeschnitten als die Kontrollgruppen. Methodisch zweifelhaft – und das möchte ich an dieser Stelle besonders hervorheben – ist der Vorgang, bei dem die Kontrollgruppen keine Lesetexte aufgegeben bekommen und der somit dazu führt, dass keine Urteile über das Genre ausgesprochen werden können. Im Fazit hält der Autor jedenfalls Folgendes fest:

- a) The fact that classes A and B spent more time on English language activities might logically account for the better results. Classes A and B were also given writing assignments related to the novels. Such assignments demanded a higher level of interpretation and analytical skills.
- b) The proficiency gains found in this experiment clearly indicate that the extra time on reading in English is time well spent.
- c) Despite these possible problems, it is important not to lose sight of the fact that the students found reading the mystery novels to be highly rewarding and enjoyable. (Yang 2001: 460)
- d) It is also clear that literary works belong not only in academic but also in non-academic classrooms. (Yang 2001: 461)

In a) räumt er ein, dass sich die besseren Ergebnisse durch zusätzliche Zeit und Schwierigkeit der zur Lektüre gehörenden Aufgaben erklären lassen. Die übrigen Schlussfolgerungen sagen wiederum nichts über Literatur aus; in b) wird nur konstatiert, Lesen sei ein wertvoller Bestandteil des Lernprozesses, c) ist ein Hinweis auf die subjektiven Gefühle der Lernenden hinsichtlich der Lektüre und d) eine Feststellung, wofür die Studie aufgrund ihres Designs keine eindeutigen Beweise hätte erbringen können. Ähnliche Probleme weisen auch einige Arbeiten auf, die z. B. in Bobkina und Dominguez (2014) zitiert werden. Grob verallgemeinernd lässt sich behaupten, dass sich in der empirischen Forschungsliteratur allerdings wenig Interesse am Aufgreifen der Fragestellung nach der Zweckhaftigkeit von Literatur im Unterricht zeigt (vgl. auch die zahlreichen Arbeiten in Tsang et al. 2020).

Neben fragwürdiger Handhabung von Quellen und allgemeinem Mangel an Empirie muss zuletzt noch die Absenz kritischer Stimmen kurz angesprochen werden. Bis auf die einzige und oft zitierte Ausnahme von Edmondson (1997) werden die zunehmenden Bemühungen um mehr Literatur im FSU kaum jeglicher Art von Kritik unterzogen. Überdies stützen sich die von Koppensteiner und Schwarz (2012) zusammengestellten „Argumente gegen Literatur“ auf Veröffentlichungen aus den 1980er Jahren. In den letzten 30 Jahren ist m. W. keine andere kritische Auseinandersetzung mit der Problematik erschienen. Dies erweist sich als äußerst problematisch, insbesondere im Lichte der folgenden Anmerkung von Koppensteiner und Schwarz, in der sie Argumente gegen LiDaf ansprechen: „Wie immer man zu diesen Argumenten, die sich mühelos ergänzen lassen, stehen mag, man sollte sie nicht einfach beiseite schieben. Im Gegenteil, sie sind ernst zu nehmen“ (Koppensteiner – Schwarz 2012: 30). Aus den bisherigen Ausführungen ist zu ersehen, dass die Argumente in Wirklichkeit doch beiseitegeschoben und gar nicht

ernstgenommen werden. Außerdem schaden sich dabei selbst die Vertreter der Literaturdidaktik – Meinungsverschiedenheiten gehören seit jeher zum Wissenschaftsdiskurs und sind für ihn sogar förderlich, indem sie Gedankenaustausch ermöglichen und hiermit weitere Entwicklungen vorantreiben (De Cruz – De Smedt 2013; Lugg 1978). Die Meinungsverschiedenheiten innerhalb von LiDaF sind auf Marginalien restringiert; zum Beispiel, ob inter- oder transkulturelle Perspektiven einzunehmen sind. Marginalien deswegen, weil die grundlegende Fragestellung nach dem Nutzen und der Effektivität weitgehend ignoriert bleibt.

4. Konkrete Argumente für Literatur kritisch betrachtet

Dieser Teil bietet eine kritische Sichtung von Argumenten für LiDaF. Der Zweck besteht nicht darin, sie um jeden Preis zu widerlegen, sondern zu veranschaulichen, dass Literatur keineswegs ein Allheilmittel darstellt und – um konstruktiv zu sein – welche anderen Wege zum Ziel ebenfalls führen könnten. Da sich die Argumente in verschiedenen Publikationen oft wiederholen, wurde beschlossen, die umfassende Liste aus Koppensteiner – Schwarz (2012) als Hauptquelle zu benutzen. Die Aufteilung in Argumente inhaltlicher, sprachlicher und methodisch-didaktischer Art wird auch hier beibehalten.

4.1 Inhalt

Beschäftigung mit Literatur muss keinesfalls Langeweile auslösen. Wenn dies der Fall ist, dürfte es in erster Linie daran liegen, dass die falschen Texte ausgewählt wurden... Literarische Texte enthalten Identifikationsangebote für junge Leute, Distanzierungshilfen, Fluchtmöglichkeiten, Heiterkeit, aber auch Tod und Trauer (vgl. Butzkamm 1985, 92). (Koppensteiner – Schwarz 2012: 30)

Der erste Teil ist eher eine Reaktion auf den Einwand, LiDaF sei langweilig. Es liegt auf der Hand, dass angenommen alles richtig gemacht wird, d. h. die „richtigen“ Texte ausgewählt worden sind, würden auch die Ergebnisse wohl besser ausfallen. Der Rest des Zitats bezieht sich auf das Emotionale und daher Persönliche, was Literatur zu bieten hat. Das Einbringen vom Individuellen in die Wahrnehmung und Interpretation eines literarischen Werkes wird zwangsläufig Einfluss darauf haben, wie LiDaF im Allgemeinen rezipiert wird. Daraus folgt, dass die Wahl auf die einzelnen Lernenden abgestimmt werden soll und sie sich mit zunehmender Größe der Klasse erschwert – nicht alle werden sich angesprochen fühlen. So viel sich einige junge Leute nach Distanzierungshilfen, Fluchtmöglichkeiten, Heiterkeit usw. auch sehnen mögen, müssen wir uns vor Augen führen, dass dies ganz und gar nicht auf alle zutrifft; nicht nur aus inhaltlichen Gründen, sondern auch angesichts des Mediums selbst. Beispielsweise YouTube-Vlogs sind jüngeren Leuten viel näher und verfügen über das Potenzial, ähnliche Werte/Gefühle/Angebote zu übermitteln.

Literarische Texte enthalten Gesprächsangebote, ebenso Möglichkeiten der Begegnung, und sie bieten einmalige Identifikationsabenteuer. Durch die Intensität, mit der Konfliktsitu-

ationen beschrieben werden, fordern sie die Person des Lesers/der Leserin heraus. Gute Literatur hat damit „Appellcharakter“ (Bieler/Jenkins 1991, 6). (Koppensteiner – Schwarz 2012: 30)

Fast alle Texte enthalten Gesprächsangebote. Möglichkeiten der Begegnung und Identifikationsabenteuer sind keine Alleinstellungsmerkmale der Literatur, sie lassen sich z. B. ebenfalls in einem gut gewählten Zeitungsartikel oder einer Talkshow bzw. Debattenrunde finden. Es ist müßig hinzuzufügen, dass diese Formen im Vergleich zur Literatur zugänglicher sind.

Literarische Texte erweitern die psychologische Wahrnehmungsfähigkeit und fördern die Phantasie (Bieler/Jenkins 1991, 6) (Koppensteiner – Schwarz 2012: 30)

Es ist fraglich, welchen Stellenwert Fantasie und Wahrnehmungsfähigkeit im FSU einnehmen (sollen) und wie Literatur (verglichen mit anderen Medien/Inhalten) ihre Entwicklung begünstigt. Kreativität und Fantasie sind zweifelsohne nicht nur an Literatur gebunden, sie können auch unabhängig entfaltet werden. Zudem zeigt sich, die Mehrheit von Lernenden interpretiere den Einsatz von Literatur pragmatisch und berufe sich demnach vornehmlich auf ihre sprachliche Komponente (Bloemert et al. 2019: 380).

4.2 Sprache

Im Vergleich mit populärwissenschaftlichen, halbliterarischen und vor allem Zeitungstexten, die meist schlampig gemacht sind, schreiben Schriftsteller das bessere Deutsch. Arbeit mit literarischen Texten kann, bei der richtigen Auswahl, das Spracherlernen unterbauen. Fast alle literarischen Texte sind gut gebaut, Muster an sauberer Konstruktion, die Wörter sind sorgfältig gesetzt und haben eine besondere Deutlichkeit. (Häussermann, 1984: 31, zit. n. Koppensteiner – Schwarz 2012: 31)

Dass die Begrifflichkeit „besseres Deutsch“ durch die heutige Optik überhaupt nicht zu rechtfertigen ist, sollte klar sein. Es ist umso erstaunlicher, dass Koppensteiner und Schwarz fast nach dreißig Jahren bereit sind, mit dem Argument zu operieren. Es ist zwar plausibel, dass literarische Texte besondere Merkmale aufweisen (vgl. jedoch Breddella 2012: 431); deren Vorhandensein und Einzigartigkeit sollen aber mit Relevanz und Nützlichkeit nicht verwechselt werden, wie es auch im Folgenden getan wird:

Literarische Texte enthalten häufig ‚wichtige Wortschatzbereiche, die in Sprachlernbüchern oder Sachtexten nicht vorkommen‘ (Bieler/Jenkins 1991, 6). Es handelt sich dabei vielfach um abstrakte Begriffe, um Begriffe aus dem Bereich des Denkens und Fühlens. Man sollte diese Wörter, wie es Bieler und Jenkins verlangen, als ‚willkommene Ergänzung des bisher erlernten Wortschatzes‘ (Bieler/Jenkins 1991, 8) betrachten, nicht als unnützes, antiquiertes Sprachmaterial. (Koppensteiner – Schwarz 2012: 31)

Hier offenbaren sich sogar zwei Probleme. Erstens steht dieses Argument im Widerspruch mit der Ansicht, literarische Texte eignen sich auch für den Anfängerunterricht.

Auf den Niveaus A1–B1 des GER werden so wenige abstrakte Begriffe, sowie lexikalische Einheiten aus dem Bereich des Denkens und Fühlens vorausgesetzt, dass eventuelle Ergänzungen entweder überflüssig wären (hinsichtlich des Niveaus) oder sich auch in nicht-literarischen Texten finden ließen. Zweitens muss immer wieder an die praktische Wichtigkeit einiger Einheiten gegenüber anderen erinnert werden: "...studies of native speakers' vocabulary growth see all words as being of equal value to the learner. Frequency-based studies show very strikingly that this is not so, and that some words are much more useful than others..." (Nation 2013: 14). In anderen Worten: Wären jene Begriffe eine Besonderheit von literarischen Texten, würden sich die Lernenden diese nur um der Literatur willen aneignen; wären sie gleichwohl ein Bestandteil anderer Texte, würde sich Literatur als ihre Quelle unter dem sprachlichen Gesichtspunkt erübrigen.

Die Bedeutung von LiDaF liegt laut Koppensteiner und Schwarz (2012: 31) ebenfalls in der affektiven Komponente der Sprache, ihrer Schönheit. Abgesehen davon, inwiefern sie den Fokus des FSU ausmachen sollte, ist unklar, wie die Ästhetik einer Sprache von Lernenden wahrgenommen wird und ob diese vielmehr imstande sind, die Schönheit der Sprache zu schätzen, vor allem wenn sie in der Sprache nicht kompetent (C1–C2) sind. Die Motivationen zum Erlernen einer Sprache unterscheiden sich zwar beträchtlich, die Anzahl derjenigen, die hauptsächlich an ihrer Ästhetik interessiert sind, würde aber zweifelsohne niedrig ausfallen. Der Einwand, dass gerade deswegen die Bemühungen der Lehrkräfte sich auf die Förderung von literarisch-ästhetischen Kompetenzen richten sollen, lässt sich wenigstens zum Teil mit einem Verweis auf Lernpräferenzen/Interessen vom Tisch wischen. Es ist demzufolge bedenklich, sich vehement für Materialien und Inhalte einzusetzen, die den Bedürfnissen/Interessen von Lernenden möglicherweise keinerlei Rechnung tragen. Dabei lässt sich zugleich auf der ausgesprochenen Forderung nach sprachlich diversen Begegnungsgelegenheiten bestehen. Nur in dieser Hinsicht ist m. E. dem Argument über Ästhetik teilweise zuzustimmen.

Zwar ist zuzugeben, dass die Sprache in jedem literarischen Text komplexer ist als in einem sorgfältig geplanten Lehrbuch, doch sollen Lernende schließlich mit der wirklichen Welt konfrontiert und nicht in den Gettos der Lehrbücher eingesperrt werden. (Koppensteiner – Schwarz 2012: 31)

Beim Blick auf das obige Zitat leuchtet nicht ein, wie genau es sich auf LiDaF bezieht, denn die erwünschte Konfrontation mit der Wirklichkeit muss nicht im Geringsten mittels Literatur erfolgen. Lesen lassen sich ebenfalls andere Arten von authentischen Texten. Des Weiteren ist Authentizität nicht einzig und allein ans Lesen gebunden – Lernende können Filme, Serien und andere Videos sehen, Lieder hören usw.

4.3 Methodik/Didaktik

Außerdem bieten literarische Texte durch ihr starkes Reizpotenzial sehr viele Möglichkeiten für sprachliche Reaktionen, für Zustimmung, für Ablehnung und vieles mehr. (Koppensteiner – Schwarz 2012: 32)

Nach wie vor ist darauf hinzuweisen, dass die genannten Potenziale sehr wenig mit Literatur zu tun haben. Es wäre aus meiner Perspektive weitaus sinnvoller und realistischer,

einem Zeitungsartikel (nicht) zuzustimmen, der sich mit aktuellen Problemen befasst, als dies mit einem literarischen Text zu tun. Wie bereits angedeutet, bedeutet dies nicht, dass vorsichtig und zielgemäß ausgewählten literarischen Texten dieses Potenzial fehlt, sondern dass es nicht auf die stilistischen Eigenschaften des Texts ankommt. Die in Lehrbüchern oft vorkommenden Sachtexte werden letztendlich fast immer durch zusätzliche Fragen ergänzt, die zu Reaktionen (einschließlich Zustimmung/Ablehnung) auffordern.

Literatur ist immer greifbar. Nicht alle Lernenden sind in der Lage, ein deutschsprachiges Land zu besuchen, wirklich Deutsch zu sprechen, zu hören. Bücher sind dagegen überall vorhanden bzw. können relativ leicht beschafft werden. (Koppensteiner – Schwarz 2012: 32)

Hier reicht lediglich die Feststellung, dass die bereits erwähnten Beispiele (Filme, Serien, nicht-literarische Texte) zurzeit noch greifbarer sind – sogar nur ein paar Klicks entfernt.

Literarische Texte sind ein ganz „wesentlicher Teil der zielsprachigen Geisteswelt und damit auch der Landeskunde“ (Bieler/Jenkins 1996, 6) ... Auch der Europäische Referenzrahmen fordert unter dem Stichwort „Sprachenpolitische Ziele“ „ein besseres und tieferes Verständnis für die Lebensart und die Denkweisen anderer Menschen und für ihr kulturelles Erbe zu gewinnen“ (Koppensteiner – Schwarz 2012).

Die Literatur eines Landes trägt gewiss zu seiner Kultur bei. Die Situation, wo Lernende auf ihre notwendigerweise begrenzte Fähigkeit angewiesen sind, mitunter nebulöse Andeutungen über die Kultur und Gesellschaft des zielsprachigen Landes aus literarischen Quellen abstrahieren zu müssen, halte ich dennoch für nicht optimal. Stattdessen steht Lernenden ein breites Spektrum von Quellen zur Verfügung, die wieder von Sachtexten, Fernsehsendungen, Vlogs usw. über Exkursionen, Sprachaustauschen bis hin zu den Lehrkräften selbst reichen. Ohne dass Literatur daraus prinzipiell auszuschließen wäre, muss konstatiert werden, dass sie sich – verglichen mit den anderen verfügbaren Optionen – als vermutlich nicht besonders zugänglich und lernfreundlich erweist. Dieses gilt ebenfalls für die Leistung, die Literatur in Richtung Fremdverstehen erbringen sollte.

Zuletzt ein häufig vorgebrachtes Argument – LiDaF sei spannend (Dobstadt – Riedner 2011; Karlstedt 2017). Ich bin davon überzeugt, dass auf der Ebene der Materialwahl die Qualität „spannend“ nur in begrenztem Ausmaß zum Tragen kommt. Anders ausgedrückt lässt sich beinahe alles spannend machen. Durch diese Optik ist wiederum nur Weniges automatisch spannend. Obgleich wir also die Behauptung wagen können, ein kurzes Sprachspiel mit bunten Bildern und viel Bewegung sei für eine Gruppe von Neunjährigen spannender als eine lange Übersetzung, für LiDaF in ihren mannigfaltigen Ausprägungen wäre sie zu pauschal. Hier ist wiederholt vor der Objektivität hinsichtlich der Beurteilung eigener Lehrerfahrungen zu warnen. Falls Lehrkräfte LiDaF als positiv empfinden und zugleich es ihnen nicht gelingt, Lernende dafür zu begeistern, können sie dazu tendieren, sich selbst dafür verantwortlich zu machen. Umgekehrt besteht die Gefahr, dass kompetente Lehrkräfte, die eben beinahe alles spannend machen können, und somit eine spannende Unterrichtsstunde mit Literatur gestalten, die eventuellen Erfolge dieser Stunden der Methode/dem Inhalt zuschreiben.

5. Fazit

In den vorstehenden Ausführungen habe ich zu zeigen versucht, dass der Einsatz von Literatur im FSU als alles andere als Selbstverständlichkeit aufzufassen ist. Erstens wurden einige gemeinsame Merkmale der Arbeiten zum Thema LiDaF diskutiert, nämlich ein teilweise irreführender Umgang mit Quellen, Mangel an Empirie und eine völlige Absenz kritischer Stimmen. Im Allgemeinen scheint der „Rechtfertigungsdiskurs“ zu der Problematik viel mehr durch Wunschdenken statt Quellen und Forschung gekennzeichnet zu sein. Nebendies setzte ich mich mit ausgewählten Argumenten für LiDaF auseinander. Viel davon, was scheinbar für Literatur spricht, stellt keine inhärente Eigenschaft der Literatur dar. Ganz im Gegenteil gibt es viele denkbare Wege, durch die sich die gleichen Ziele wohl erreichen lassen. Des Weiteren handelt es sich um keinen „one-size-fits-all-Ansatz“ – nicht nur die Präferenzen der Lernenden, sondern auch die Präferenzen der Lehrkräfte sollen nie außer Acht bleiben.

An dieser Stelle muss abschließend auch zugegeben werden, dass der Beitrag keinerlei Ansprüche auf Vollständigkeit erhebt und erheben kann. Es wäre unmöglich, im Rahmen eines Aufsatzes alle Argumente, Perspektiven und Positionen in Erwägung zu ziehen sowie auf diese zu reagieren. Ich möchte trotzdem glauben, die wichtigsten Aspekte, die sich in Bezug auf die Problematik innerhalb der letzten paar Jahrzehnte angesammelt haben, ausgeleuchtet und einen Denkanstoß (nicht nur) für die Befürworter von LiDaF geliefert zu haben.

FACHLITERATUR

- Ahrens, Rüdiger (2012): Introduction: Teaching Literature. In: Maria Eisenmann – Theresa Summer (Hg.): *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 181–189.
- Bertocchi, Miriam (2015): Literarisches Lernen mit Kurzprosatexten – Vorschläge für den Anfängerunterricht. In: Michael Dobstadt – Michal Dvorecký – Eva Mandl – Grauben Navas de Pereira – Renate Riedner (Hg.): *IDT 2013 Kultur, Literatur, Landeskunde*. Bolzano: University Press. S. 23–34.
- Bloemert, Jasmijn – Paran, Amos – Jansen, Ellen; van de Grift – Wim (2019): Students' perspective on the benefits of EFL literature education. In: *Language Learning Journal* 47 (3), S. 371–384.
- Bobkina, Jelena – Dominguez, Elena (2014): The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy. In: *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 3 (2), S. 248–260.
- Bredella, Lothar (2008): What Makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant? In: *Fremdsprachen Lehren Und Lernen* 37 (1), S. 12–26.
- Bredella, Lothar (2012): Literary texts. In: Michael Byram – Adelheid Hu (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge. S. 431–437.
- Cerri, Chiara (2011): Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38 (4), S. 391–413.
- Chow, Jason C. – Ekholm, Eric (2018): Do Published Studies Yield Larger Effect Sizes than Unpublished Studies in Education and Special Education? A Meta-review. In: *Educational Psychology Review* 30 (3), S. 727–744.
- De Cruz, Helen – De Smedt, Johan (2013): The value of epistemic disagreement in scientific practice. The case of Homo floresiensis. In: *Studies in History and Philosophy of Science* 44 (2), S. 169–177.
- Decke-Cornill, Helene – Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Dobstadt, Michael – Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, S. 5–14.
- Edmondson, Willis (1997): The role of literature in foreign language learning and teaching: Some valid assumptions and invalid arguments. In: Anna Mauranen – Kari Sajavaara (Hg.): *Applied linguistics across disciplines*. *AILA Review No. 12 – 1995/6*, S. 42–45.

- Ehlers, Swantje (1999): Landeskunde und Literatur. In: Lothar Bredella – Werner Delanoy (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 418–438.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Jürgen Krumm – Christian Fandrych – Britta Hufeisen – Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin – New York: de Gruyter. S. 1530–1544.
- Hall, Geoff (2015): Recent Developments in Uses of Literature in Language Teaching. In: Masayuki Teranishi – Yoshifumi Saito – Katie Wales (Hg.): *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. New York: Palgrave Macmillan. S. 13–25.
- Hille, Almut (2014): Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik. In: Claus Altmeier – Michael Dobstadt – Renate Riedner – Carmen Schier (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg. S. 13–21.
- Huneke, Hans-Werner – Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erisch Schmidt Verlag.
- Isaac, Anne (2002): Opening up literary cloze. In: *Language and Education* 16 (1), S. 18–36.
- Karlstadt, Ana (2017): Der Mehrwert von literarischen Texten im DaF-Unterricht. In: *Synergy* 13 (2), S. 183–191.
- Koppensteiner, Jürgen – Schwarz, Eveline (2012): *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Krenn, Wilfried (2003): Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm – Paul Portmann-Tselikas (Hg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 6/2002. Schwerpunkt Literatur im DaF-Unterricht*. Innsbruck: Studienverlag, S. 15–40.
- Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Lutz Küster – Christina Lütge – Katharina Wieland (Hg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Berlin: Peter Lang. S. 15–32.
- Lenčová, Ivica (2006): Die Rolle des literarischen Textes für die Persönlichkeitsentwicklung im Fremdsprachenunterricht. In: *Lingua Viva* 2 (2), S. 68–77.
- Lugg, Andrew (1978): Disagreement in Science. In: *Zeitschrift Für Allgemeine Wissenschaftstheorie / Journal for General Philosophy* 9 (2), S. 276–292.
- Mantero, Miguel (2002): Bridging the gap: Discourse in text-based foreign language classrooms. In: *Foreign Language Annals* 35 (4), S. 437–456.
- Merklin, Martina (2015): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Modell zur Didaktisierung literarischer Texte. In: Michael Dobstadt – Michal Dvorecký – Eva Mandl – Grauben Navas de Pereira – Renate Riedner (Hg.): *IDT 2013 Kultur, Literatur, Landeskunde*. Bolzano: Bolzano University Press, S. 11–22.
- Nation, Paul (2013): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuhofer, Monika (2018): Wozu Literatur und warum eigentlich? Schulischer Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung am Beispiel der zweiten lebenden Fremdsprache in Österreich. In: *HeLix* 11 (1), S. 97–107.
- Niewalda, Katrin (2012): *Literatur im DaF-Unterricht für Anfänger Überlegungen und Vorschläge*. S. 23–44. Online verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/230512212.pdf> (zuletzt geprüft am 29. 01. 2022).
- Paran, Amos (2008): The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. In: *Language Teaching* 41 (4), S. 465–496.
- Petrić, Bojana (2007): Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. In: *Journal of English for Academic Purposes* 6 (3), S. 238–253.
- Schiedermaier, Simone (2015): Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Michael Dobstadt – Michal Dvorecký – Eva Mandl – Grauben Navas de Pereira – Renate Riedner (Hg.): *IDT 2013 Kultur, Literatur, Landeskunde*. Bolzano: Bolzano University Press. S. 47–58.
- Scott, Virginia M. – Huntington, Julie A. (2007): Literature, the interpretive mode, and novice learners. In: *Modern Language Journal* 91 (1), S. 3–14.
- Tevdovska, Elena S. (2016): Literature in ELT Setting: Students' Attitudes and Preferences Towards Literary Texts. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 232, S. 161–169.
- Torgerson, Carole J. (2006): Publication bias: The achilles' heel of systematic reviews? In: *British Journal of Educational Studies* 54 (1), S. 89–102.

- Tsang, Art – Paran, Amos – Lau, Wilfried W. F. (2020): The language and non-language benefits of literature in foreign language education: An exploratory study of learners' views. In: *Language Teaching Research*, S. 1–22.
- Tütken, Gisela. (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands. In: *Informationen Deutsch Als Fremdsprache* 33 (1), S. 52–90.
- Weist, Vanisa D. (2004): Literature in Lower-Level Courses: Making Progress in Both Language and Reading Skills. In: *Foreign Language Annals* 37 (2) S. 209–225.
- Wintersteiner, Werner (2006): Poetik der Verschiedenheit. Plädoyer für eine transkulturelle Literaturdidaktik im DaF-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm – Paul Portmann-Tselikas (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen*. Innsbruck: Studienverlag. S. 209–221.
- Yang, Anson (2001): Reading and the non-academic learner: A mystery solved. In: *System*, 29 (4), S. 451–466.
- Yang, Anson (2002): Science fiction in the EFL class. In: *Language, Culture and Curriculum*, 15 (1), S. 50–60.

Mgr. Tomáš Mach
Institut des Tschechischen Nationalkorpus
Philosophische Fakultät der Karls-Universität
tomas.mach@mail.muni.cz

**SOURCING-PROZESSE
UND DIE SCHNECKENSTREICHLER_INNEN
VON IDAHO CITY. EIN DIDAKTISCHES SETTING
ZUM TRAINING VON KOMPETENZEN IM UMGANG
MIT FAKE NEWS**

STEPHAN SCHICKER – JÜRGEN EHRENMÜLLER

ABSTRACT:**Sourcing Processes and the Snail Stokers from Idaho City. A Didactic Setting for Training Competences in Dealing with Fake News**

This article first presents the theoretical and empirical foundations of “Station 2” of a didactic setting in which learners deal with sourcing operations and apply them to a text corpus on a topic created for this didactic setting. The core of the text corpus is a reportage about former miners who now earn their money as “snail stokers” in order to help a landscape devastated by coal mining to grow new vegetation with the snail slime obtained in this way. Through sourcing operations (i.e. through meta-data-based evaluation of the texts), learners can identify intentions and perspectives in these texts and assess the credibility of the information. The paper further presents results of data analysis, which are used in the sense of design-based research for further optimization of the setting and modification of the theoretical considerations about it.

Key words: sourcing processes, didactic setting, fake news, text

ABSTRAKT:**Tzv. sourcing procesy a „hladiči“ šneků z Idaho City. Soubor didaktických postupů pro nácvik kompetencí v zacházení s fake news**

Článek nejprve představuje teoretické a empirické základy týkající se druhé fáze (tzv. „station 2“) souboru didaktických postupů, v němž se studenti zabývají tzv. sourcingovými operacemi (operace používané při kritickém posuzování textu a ověřování pravdivosti uvedených informací) a aplikují je na textový korpus tematicky vztažený k tomuto didaktickému prostředí. Jádrem textového korpusu je reportáž o bývalých hornících, kteří si dnes vydělávají na živobytí jako „hladiči“ šneků. Chtějí tak pomoci s obnovou vegetace v krajině zdevastované těžbou uhlí, pro niž takto získaný šnečí sliz hraje klíčovou úlohu. Prostřednictvím sourcingových operací (tj. evaluací textů na základě metadat) mohou studenti identifikovat autorův záměr a jeho perspektivu a posoudit důvěryhodnost informací obsažených v textu. Příspěvek dále prezentuje výsledky analýzy dat, které jsou využity ve smyslu konstrukčního výzkumu za účelem další optimalizace tohoto souboru didaktických postupů a modifikace teoretických úvah o něm.

Klíčová slova: sourcing procesy, didaktické postupy, fake news, text

1. Einleitung

M: kein Professor für Wiss/ äh, Naturwissenschaften, (.) sondern ein Professor für/ für altenglische Literatur (..) und die t-/ j-ja, wie gesagt, die Zeitung sind ein bisschen biased, w-/ u-/ würde ich sagen, (.) dagegen, weil sie finanziert werden auch von der Kohlindustrie, (.) äh (.) von/ von diesem Business [...] Jetzt glaube ich nicht mehr, (.) ich glaube es ist eine Quasi-Experten-Meinung oder eine Fabel einfach, weil (.) wenn ein Professor von/ (.) äh, oder, ä, w-wenn ein Professor der al-/ altenglischen Literatur (.) über Naturwissenschaft schreibt, dann (..) ist das ni-/ ja nicht zu glauben. (.) Ich kann mich erinnern an die Corona-Zeit (..) und die Quasi-Experten und die Quasi-Doktoren. #3:13 bis 4:36# (Gruppe 2_Phase 3)

Entstanden ist diese Äußerung eines tschechischen Studierenden im Rahmen der Erprobung der Phasen 1 und 2 von Station 2 des didaktischen Settings *Von Giraffenmäusen und Schneckenstreicher_innen: Inoculation gegen Fake-News*, die im Zentrum dieses Beitrags stehen.¹ Adressiert wird eine zentrale Herausforderung, der Lernende in Schule und Hochschule im 21. Jahrhundert begegnen: Sie sind (vor allem im digitalen Kontext) mit Texten konfrontiert, deren Wahrheitsgehalt sie oft erst überprüfen müssen, um auf diese Weise falsche oder irreführende Nachrichten (Fake News²) identifizieren zu können.

Kozyreva, Lewandowsky und Hertwig (2020: 127ff.) führen im Wesentlichen drei Maßnahmenbündel zur Identifikation von bzw. Prävention gegen Falschnachrichten an: Zum einen werden technologiegestützte Maßnahmen (*technocognition*) wie automatisierte Warnhinweise in Sozialen Medien angeführt, die Nutzer_innen darauf aufmerksam machen, dass es sich um Falschinformationen handeln könnte (vgl. Cook – Lewandowsky – Ecker 2017). Eine zweite Gruppe von Maßnahmen umfasst Handlungselemente, die sich unter dem Begriff *nudging* („Anstoßen“ oder „Anschubsen“) (vgl. Thaler – Sunstein 2008) zusammenfassen lassen. *Nudging* meint eine Strategie zur Verhaltensänderung bei Menschen: Erwünschte Verhaltensweisen (im Kontext von Fake News ein bewusster(er) Umgang mit digitalen Informationen) sollen belohnt werden, ohne dass dabei Zwang ausgeübt wird.

¹ Eine Gesamtdarstellung der Stationen 1 und 2 des didaktischen Settings für die Lernkontexte Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache samt theoretischer Grundlagen findet sich in Ehrenmüller – Schicker (2022), eine Darstellung und empirische Auswertung von Station 1 im DaF-Kontext in Schicker – Ehrenmüller (2022).

² Alternativ werden im wissenschaftlichen Diskurs zur Bezeichnung dieses Phänomens auch Begriffe wie *fabricated news* oder *pseudo-press* verwendet (Quandt – Frischlich – Boberg 2019: 1). Die UN Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Ireton – Posetti 2019: 46f.) geht bei der Kategorisierung von falschen oder irreführenden Informationen von den folgenden drei Kategorien aus:

- Disinformation: Informationen, die falsch sind und intentional erstellt werden, um einer Person, einer sozialen Gruppe, einer Organisation oder einem Land zu schaden.
- Misinformation: Informationen, die falsch sind, aber nicht in der Absicht erstellt wurden, Schaden anzurichten.
- Mal-information: Informationen, die wahr sind, aber mit der Absicht verbreitet werden, einer Person, einer sozialen Gruppe, einer Organisation oder einem Land Schaden zuzufügen.

Dieser vorliegende Beitrag fokussiert vor allem Disinformation (auf Deutsch auch Desinformation) und Misinformation und verwendet als zusammenfassenden Begriff dafür auch Termini wie Falschinformation oder Fake News.

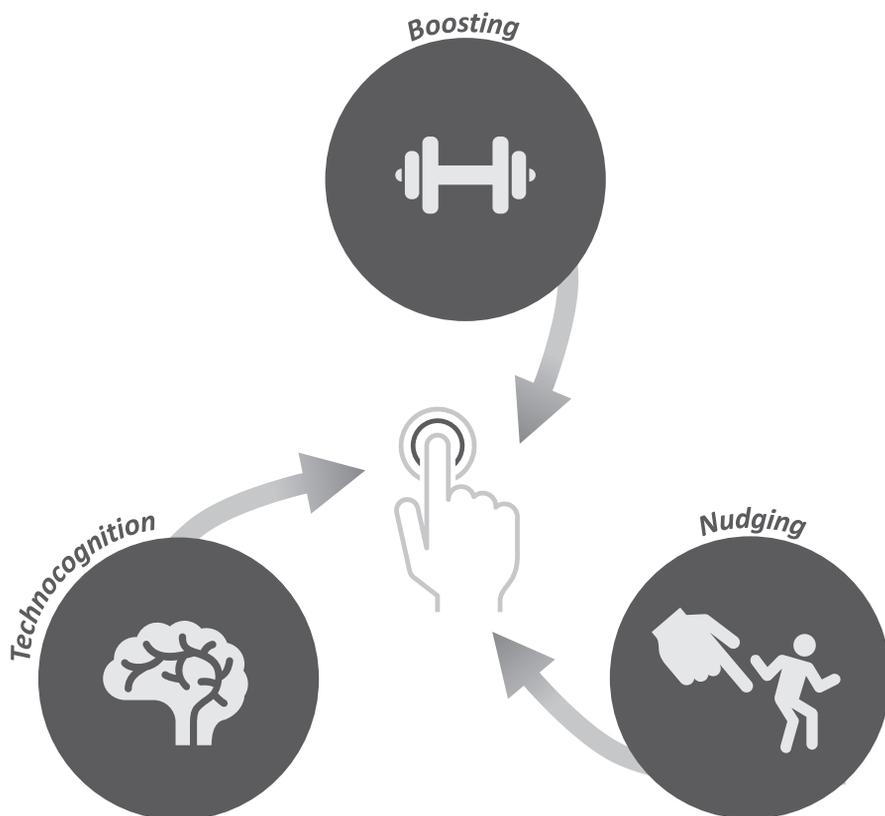


Abb. 1. Maßnahmen zur Identifikation von Falschnachrichten (eigene Abbildung)

Eine dritte Gruppe – und diese steht im Zentrum dieses Beitrags – wird als *boosting* zusammengefasst: Darunter versteht man die Schulung von kognitiven Fähigkeiten im Umgang mit Falschnachrichten, um diese schließlich erkennen und meiden zu können („boosting competencies of reasoning and resilience to manipulation“ (Kozyreva – Lewandowsky – Hertwig 2020: 103)). Als Abgrenzung zur zweiten Gruppe führen Hertwig und Grüne-Yanoff (2017: 978) Folgendes an: „The nudge approach steers behavior without taking the detour of honing new competences, whereas the boost approach invests in building on and developing people’s competences“.

Das Setting, welches im Zentrum dieses Beitrags steht, gehört zu dieser dritten Gruppe und zielt darauf ab, Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen Lernende in der Lage sind, Medieninhalte hinsichtlich ihrer Faktizität zu bewerten und Medienformen kritisch zu analysieren sowie Medienwirkungen zu untersuchen. So sollen sie auf einen kritischen Umgang mit Falschnachrichten vorbereitet werden und (digitale) Medien als Quelle für gesicherte Information nutzen können.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst (Kapitel 2) die theoretischen sowie empirischen Grundlagen zu Station 2 des Settings dargestellt, bevor auf diese in einer praxis-

nahen Darstellung in Kapitel 3 eingegangen wird. Nach der Erläuterung des Untersuchungsdesigns (Datenerhebung und Datenauswertung, Forschungsfragen etc.) in Kapitel 4 wird die Datenanalyse vorgestellt (Kapitel 5), bevor im letzten Kapitel die Erkenntnisse aus der Analyse mit einem didaktischen Ausblick zur weiteren Optimierung von Station 2 (Kapitel 6) den Beitrag schließen.

2. Theoretische und empirische Grundlagen des Settings

Über das vorliegende didaktische Setting sollen (DaF-)Lernende Kompetenzen erwerben, mit denen sie in der Lage sind, Medieninhalte und die Authentizität von (digitalen) Informationen einzuschätzen und zu bewerten: So sollen sie schließlich auch Fake News entlarven können. Für den universitären DaF-Kontext können die in diesem Setting angebahnten Kompetenzen zudem eine unterstützende Wirkung für das wissenschaftliche Arbeiten haben, da Sourcing-Prozesse neben Integrationsprozessen wesentlich für das wissenschaftliche Schreiben sind. Über den Aspekt der Beurteilung und Verifizierung von Informationen werden auch die sprachlichen Fertigkeiten, vor allem Lese- und Schreibfertigkeit, in einem spannenden und lustvollen Kontext intensiv trainiert: insbesondere durch die Identifizierung von relevanten Informationen in den Texten, die eigene Modellierung der herausgearbeiteten Informationen in zusammenfassenden Darstellungen, den Vergleich von Informationen aus verschiedenen Texten und deren Einschätzung und Beurteilung. Auf diese bedeutenden Aspekte kann an dieser Stelle jedoch nur verwiesen werden, da sich der vorliegende Beitrag sowohl theoretisch als auch empirisch mit Sourcing-Prozessen beschäftigt.

Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Beschreibung der theoretischen und empirischen Grundlagen für zwei zentrale didaktische Konzepte in diesem Beitrag, die die theoretische Basis für das Setting bilden: Inoculation-Trainingsprogramme und Sourcing-Prozesse.

2.1 Inoculation-Trainingsprogramme und das Konzept der fiktiven „Textwelten“

Das entwickelte didaktische Setting kann in einer speziellen Untergruppe von *boosting* verortet werden, der *inoculation*, die darauf abzielt, die Fähigkeiten von Menschen, Falschnachrichten zu erkennen, zu schulen, bevor sie den eigentlichen Falschnachrichten ausgesetzt sind („people’s ability to recognize misleading or manipulative strategies before they encounter them face-to-face or online“) (Kozyreva – Lewandowsky – Hertwig 2020: 140).

Durch *inoculation* („Impfung“, „Immunisierung“), d. h. durch präventive Maßnahmen, die ein Bewusstsein für Mittel der Manipulation und Desinformation fördern, sollen Lernende gegen Falschinformationen „immunisiert“ werden. Van der Linden und Roozenbeek (2020: 152) erläutern diese Theorie und ihre Begrifflichkeit wie folgt:

Inoculation theory is based on an analogy from immunology [...]. Inoculation theory postulates that the same can occur with information: by preemptively presenting someone with a weakened version of a misleading piece of information, a thought process is triggered that is analogous to the cultivation of “mental antibodies”, rendering the person immune to (undesirable) persuasion attempts.

Solche *inoculation*-Trainingsprogramme gehen – wie auch verschiedene Konzeptionen von Media Literacy – davon aus, dass „prior exposure helps the audience against future attacks“ (Jones-Jang et al. 2019: 373), dass also didaktisch präventiv eingesetzte „Falschnachrichten“ ein Bewusstsein für Strategien und Mittel der Manipulation und Desinformation fördern und Menschen auf diese Weise auf den Umgang mit Fake News vorbereiten.

Die Wirksamkeit von *inoculation*-Ansätzen zum Aufbau einer kritischen Haltung gegenüber möglichen Desinformationen wurde bereits in zahlreichen Studien (vgl. Cook et al. 2017; van der Linden et al. 2017; Roozenbeek – van der Linden 2019) im anglo-amerikanischen Raum belegt. Dabei zeigte sich auch, dass sie didaktisch dann am wirkungsvollsten sind, wenn Lernende sie durchlaufen, bevor sie mit Falschinformationen zu einem bestimmten Thema konfrontiert sind. Denn in Bezug auf falsche bzw. irreführende Informationen merken Lewandowsky, Ecker, Seifert u. a. (2012: 112) an, dass „once a coherent story has been formed, it is highly resistant to change: Within the story, each element is supported by the fit of other elements, and any alteration of an element may be made implausible by the downstream inconsistencies it would cause.“

Daher setzt das vorliegende Setting von Station 2 auf eine spezielle, neuartige Form der *inoculation*, deren Ausgangspunkt das von den Verfassern entwickelte Konzept der sogenannten *Textwelten* darstellt. Um Lernende auf Desinformation im „wirklichen (digitalen) Leben“ vorzubereiten, erfahren sie zunächst eine „Grundimmunisierung“ gegen Falschinformationen in einer geschützten Umgebung. Sie werden noch keinen echten Falschinformationen ausgesetzt, sondern mit für didaktische Zwecke erstellten (fiktionalen) Falschinformationen in Texten, die frei erdacht sind: Lernende können daher dazu noch keine vorgefertigten und gefestigten Meinungen (*Worldview-backfire effect*) (vgl. Cook – Lewandowsky – Ecker u. a. 2017: 2) haben. Diese fiktiven, durch ein eigens verfasstes Textkorpus erzeugten (und nur durch dieses existierenden) von uns sogenannten „Textwelten“ stellen eine eigene (fiktive) Welt mit (teilweise) eigenen Gesetzmäßigkeiten und Regeln dar. Der Wahrheitsgehalt von Informationen kann in dieser „Welt“ nur durch top-down-Prozesse über die Heranziehung und Auswertung entsprechender Metadaten beurteilt werden (= Sourcing) und nicht mittels bottom-up-Prozessen durch eine Plausibilitätsprüfung, die von textinternen Aspekten ausgeht (wie z. B., dass etwas als unwahrscheinlich eingeschätzt wird oder man sich von „klingenden Namen“ der Autor_innen der Texte blenden lässt, die jedoch eigentlich nur vermeintliche Expert_innen sind). Didaktisch dienen diese fiktiven Textwelten als „Vehikel“ zur Anbahnung von Sourcing-Fähigkeiten (siehe Kapitel 2.2), da Lernende ihre kognitiven Ressourcen nicht auf Inhalte, sondern auf das Erlernen der Sourcing-Operationen richten können. Dieses „nützliche Vehikel“ der fiktiven Textwelten wird in Station 2 des Gesamtsettings didaktisch genutzt, um konkret und isoliert Sourcing-Fähigkeiten in einer „Diskurssimulation“ anzubahnen, in deren Rahmen auch Des- und Misinformationen gestreut werden. In Station 3, wenn es zur Auseinandersetzung mit echten Falschnachrichten kommt, wird es wieder „abgeworfen“.³

³ Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen allein die Phasen 1 bis 3 von Station 2, daher wird auf Station 3 nicht weiter eingegangen.

2.2 Sourcing-Prozesse

Eine besondere Rolle spielt bei der *inoculation* im entwickelten Setting das Sourcing, das als „metadatenbasierte Evaluation von Dokumenten und ihrer Inhalte“ (Philipp 2020: 105) definiert werden kann. Der Begriff Sourcing bezieht sich auf die Verwendung von Metadaten (Informationen über und zu Texte(n) wie Autor_innen, Genre und Veröffentlichungsdatum) bei der Bewertung und Interpretation von Texten. Solche Metadaten liegen entweder ergänzend zu den eigentlichen Informationen in den Texten vor oder müssen gesucht werden.

Der Begriff Sourcing geht auf Wineburg (1991: 73) zurück, der ihn im Kontext des historischen Lernens erstmalig erwähnt, was wenig überraschend ist, da die Beurteilung und Bewertung von Quellen zentral für dieses bzw. den Geschichtsunterricht sind. Wineburg bezieht ihn dabei auf die Verwendung von Informationen über Texte bei der Bewertung von deren Inhalt, wobei die Bedeutung von Metadaten zur Bewertung und Beurteilung von Informationen in einem Text in den letzten Jahren in Kontext von digitalen Medien sicherlich noch zugenommen hat. Goldman and Scardamalia (2013: 259) beziehen den Begriff

to the processes of identifying and representing metadata, including the author(s) or spokesperson(s) who created the information resource, their purpose in creating it, the intended audience, where and when it appeared initially (i.e., where it was published—YouTube, NY Times, etc.), as well as subsequent publication.

Sie sehen nach dieser Begriffsbestimmung also Metadaten als zentral für Sourcing-Prozesse an. Diese können dabei eine ganze Fülle von Aspekten beleuchten, im Kontext dieses Beitrags werden Goldman und Scardamalia folgend unter Metadaten Daten über andere Daten verstanden: Informationen zu einzelnen Texten, zu ihren Autor_innen, zu erwähnten Personen und Institutionen, zu den Medien, in denen sie erschienen sind, zur Art der Informationsgenese, schließlich auch, was nicht ganz unwichtig ist, zu Financiers eines Medienprodukts etc.

Sourcing-Fähigkeiten können sich sowohl darauf beziehen, dass selbst geeignete Metadaten recherchiert und für die Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Quellen verwendet werden (wie in Station 3 des Gesamtsettings vorgesehen), aber auch, dass wie in der hier vorgestellten Station 2 Informationen in einem Text und dieser selbst durch den Abgleich mit zur Verfügung gestellten Metadaten in ihrer/seiner Glaubwürdigkeit eingeschätzt werden sollen. So können Sourcing-Prozesse didaktisch schrittweise angebahnt werden und der Lernprozess wird durch die bereits zur Verfügung gestellten Metadaten entlastet.

Von den verfügbaren Modellierungen, die beschreiben, wie bei konfligierenden Informationen oder Texten Lesende mit Hilfe von Sourcing-Prozessen versuchen wieder Kohärenz herzustellen, wie z. B. das Discrepancy-Induced Source Comprehension Model (DISCM) (vgl. Braasch, Bråten 2017) oder das Content-Source Integration Model (CSIM) (vgl. Stadler, Bromme 2014), soll im Folgenden Letzteres näher beschrieben werden.

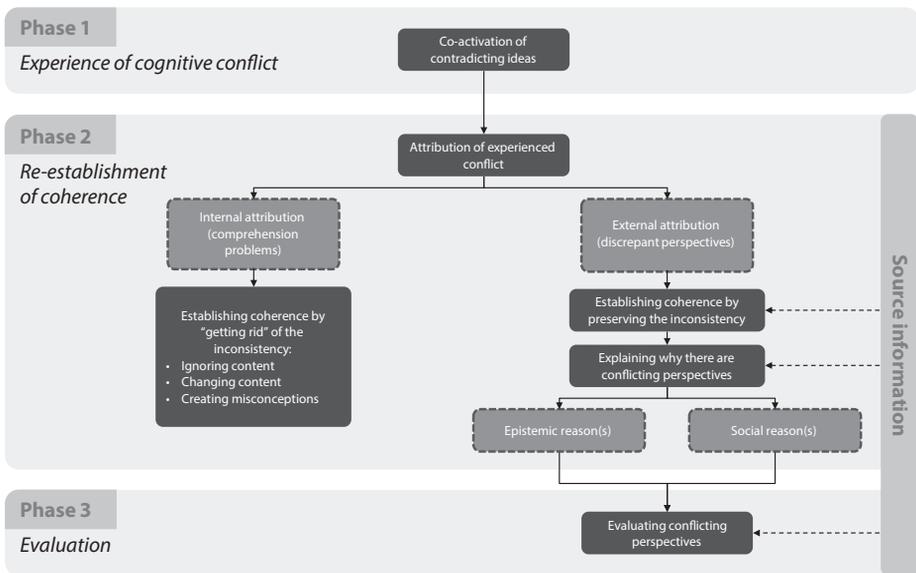


Abb. 2. Eigene Abbildung nach Stadler, Bromme (2021: 380)

Der Logik des Content-Source Integration Model (CSIM) folgend bedarf es bei der Auflösung eines (inhaltlichen) Konflikts mehr als Integrationsprozesse (Prozesse des Kombinierens, Verknüpfens und Neuorganisierens von Textinhalten und Informationen, vgl. Gil et al 2010), wie sie meist im (wissenschaftlichen) Schreiben im Vordergrund stehen. Erst durch zusätzliche Sourcing-Aktivitäten kann in der Modellierung des CSIM bei konfligierenden Inhalten wieder Kohärenz hergestellt werden.

Wie in der Abb. 2 oben ersichtlich fokussiert das Modell jenen Ausschnitt des Lesens, bei dem sich Informationen bzw. Texte einander widersprechen (Phase 1, Konflikterkennung). In den Phasen 2 und 3 im CSIM können Lesende Sourcing-Operationen als Kohärenz wiederherstellende Unterstützung für die Integration von verschiedenen Informationen und dazugehörige Metadaten nutzen. Die Modellierung sieht für Lesende im Falle von konfligierenden Informationen unterschiedliche Optionen vor, bei zwei davon (*Establishing coherence by preserving the inconsistency* oder *Explaining why there are conflicting perspectives*) wird Sourcing als Reparaturmechanismus für die Klärung von konfligierenden Informationen herangezogen.

Neben der Anwendung von Sourcing-Operationen als textexternem Reparaturmechanismus zur Kohärenzherstellung bei konfligierenden Informationen zeigt die Modellierung auch noch die Möglichkeit, Kohärenz textintern zu regulieren, indem Lesende etwa den Konflikt ignorieren (*ignoring content*) oder das leserseitig aufgebaute integrierte mentale Modell durch das Bilden von Inferenzen und das Ändern von Informationen (*changing content*) wieder von Konflikten „befreien“. Bei textexternen Reparaturmechanismen werden in einem top-down-Prozess durch textexterne Metadaten Konfliktursachen durch gezieltes Sourcing rekonstruiert. Dabei können quellenbasierte Konflikte als solche auch akzeptiert und dargestellt werden (*establishing coherence by preserving*

inconsistency) oder die Ursachen für konfligierende Informationen werden durch Rückgriff auf Weltwissen oder in Metadaten zur Verfügung gestelltes Weltwissen ausgeführt.

Phase 3 des Modells (*evaluating conflicting perspectives*) sieht nun nicht mehr nur die Wahrnehmung und Erklärung von konfligierenden Informationen vor, sondern es geht vielmehr darum, „eine inhaltliche Positionierung im Sinne eines leserseitigen Plausibilitäts- und Validitätsurteils“ (Philipp 202: 124) vorzunehmen. Im Zentrum der hier vorgestellten Station 2 des Gesamtsettings steht dabei immer wieder die Frage, welche Quelle auf Basis der Beurteilung durch Metadaten als vertrauenswürdig eingeschätzt werden kann, und es geht weniger darum, die Konfliktauflösung durch den Rekurs auf Vorwissensbestände vorzunehmen – was bei den zentralen Aspekten des Diskurses in der entwickelten Textwelt auch nicht möglich ist, da dessen Ausgangspunkte fiktiv sind und den Lernenden vor der Arbeit mit dem Setting noch nicht bekannt waren.

Obwohl es eine größere Anzahl Interventionsstudien für Sourcing-Prozesse gibt (u. a. Argelagos und Pifarre 2012; De La Paz et al 2017; Kammerer – Meier – Stahl 2016; Stadler – Scharrer – Macedo-Rouet – Rouet – Bromme 2016), welche die Wirksamkeit des Sourcings belegen, besteht ein

unübersehbares Manko in Bezug auf die Nutzung des Sourcing [..] darin, dass Lernende diverser Altersgruppen es eben genau nicht nutzen. Das Potenzial bzw. die Notwendigkeit der systematischen Nutzung von Metadaten für ein umfassendes Verständnis von multiplen Dokumenten bleiben damit unberücksichtigt. (Philipp 2020: 271)

Aus diesem Grund zielt die vorliegende Station 2 des didaktischen Settings darauf ab, dass Lernenden die Bedeutung des Sourcing bewusst gemacht wird, indem sie sehen, wie sich die Glaubwürdigkeit und Einschätzung von Informationen und Texten durch einen Abgleich mit Metadaten ändert.

3. Überblick über Station 2: „Sourcing und die Schneckenstreichler_innen von Idaho City

Im Folgenden soll nun die erarbeitete Station 2 des didaktischen Settings vorgestellt werden, das mit Germanistik-Studierenden der Westböhmisches Universität in Pilsen erprobt worden ist.

Seinen Kern bildet das Konzept der Textwelten. Der Begriff ist bewusst doppeldeutig: Einerseits ist „Textwelt“ eine Begriffsklammer für das Textkorpus (das aus Primärtexten und Sekundärtexten mit Metadaten besteht), andererseits bezieht sich der Terminus aber gleichzeitig auf die durch dieses erzeugte fiktive Welt, die es nur in dessen Texten gibt und die erst durch diese entsteht und außerhalb davon nicht existiert. Eine solche Textwelt weist – wie die für Station 2 von den Verfassern entwickelte „Die Schneckenstreichler_innen von Idaho City“, aus der die folgenden Beispiele stammen – teilweise eigene naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten auf, die von unserer „echten Welt“ abweichen. Ebenso gibt es in ihr Orte (wie etwa Idaho City), Institutionen (wie z. B. die Gerald-Ford-University), Organisationen (wie die Tierschutzorganisation Animals are Creatures like Human Beings), Tiere (wie die für das Thema zentrale Worchester-Schne-

cke), Medien (wie etwa die *The Saint Anna Daily Post*) und Personen (wie z. B. Professor James Ulysses Forrington), die nur in den Texten und nur durch diese existieren. Die fiktiven Teile der Textwelt werden von unserer „echten“ Welt eingerahmt: So liegt Idaho City z. B. in den real existenten USA und Naturgesetze werden nicht in Frage gestellt oder ausgehebelt – eher nur durch Erkenntnisse der Wissenschaftler_innen der Textwelt „ergänzt“. Durch die Fiktionalität der Texte und des Themas können Lernende noch keine vorgefertigten Meinungen zu konkreten Aspekten der Textwelt „mitbringen“ (siehe Kapitel 2.1) und davon beeinflusst sein.

Ausgehend von diesem Konzept der Textwelten wurde von den Verfassern dieses Beitrags eigens für die hier vorgestellte Station 2 des didaktischen Settings die bereits erwähnte Textwelt „Die Schneckenstreichler_innen von Idaho City“ entwickelt und das Textkorpus verfasst⁴, durch das sie erst existiert und „lebendig“ wird.

3.1 Der Ausgangspunkt: Die „Schneckenstreichler_innen“ von Idaho City und das revolutionäre Umweltregenerierungsverfahren der Gerald-Ford-University

Im Folgenden soll nun kurz die für Station 2 entwickelte Textwelt vorgestellt werden: Die (fiktive) Kleinstadt Idaho City liegt im Nordwesten der USA im Bundesstaat Washington und hat ihre besten Zeiten bereits und längst hinter sich: Aufgeblüht in der zweiten Hälfte des 19. Jh. im Zuge der Industrialisierung des US-amerikanischen Nordwestens und des Hungers der neuen Industrien und der neu verlegten Eisenbahnstrecken nach Kohle wurden ihm seine reichen Braunkohlevorkommen zu einem Segen, der sich für die Landschaft rund um die Stadt jedoch als Fluch erweisen sollte – und auch für die Stadt selbst nach dem Niedergang der Eisen- und Stahlindustrie in den 1980er-Jahren. Zu Beginn des 21. Jh. steht Idaho City daher vor vielen Problemen und Herausforderungen: Der Braunkohletagebau hat die Gegend rund um die Stadt in eine triste Mondlandschaft verwandelt und die mit der Ausbeutung der Kohlevorkommen einhergehende Umweltverschmutzung hat die Vegetation nachhaltig zerstört. Durch den geringeren Bedarf an Braunkohle wegen des bereits erwähnten Niedergangs der Eisen- und Stahlindustrie in den 1980ern und weil sich in den 1990ern ein weiterer Kohleabbau rund um Idaho City nicht mehr wirtschaftlich betreiben ließ, mussten die Gruben geschlossen werden, was zu einer hohen Arbeitslosigkeit unter den Einwohner_innen der Stadt führte, die vom Kohleabbau abhängig war. Ein (fiktives) neues, von (fiktiven) Wissenschaftler_innen der (fiktiven) Gerald-Ford-University in (der fiktiven Stadt) Lancaster (ebenfalls im Bundesstaat Washington) entwickeltes Düngeverfahren könnte beide Probleme auf einmal

⁴ Den Ausgangspunkt und die Inspiration für diese Textwelt stellt die von Jürgen Ehrenmüller für das IMST-Projekt „KI[R]KE (2014/215)“ (Ehrenmüller 2015) verfasste Reportage *Die Schneckenstreichler von Idaho City* dar, die überarbeitet und für den DaF-Kontext aufbereitet ebenfalls Teil des Textwelt-Korpus ist. Die weiteren Primär- und Sekundärtexte wurden von den Verfassern eigens für die hier vorgestellte Station 2 entwickelt und geschrieben und in Ehrenmüller – Schicker (2022) für die Lernkontexte Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache vorgestellt. Für die vorliegende Untersuchung wurde diese „Schneckenstreichler_innen-Textwelt“ in Details optimiert, die Texte des Korpus wurden überarbeitet und ergänzt, teilweise neu gestaltet und für den Lernkontext von Deutsch als Fremdsprache adaptiert. Es handelt sich dabei daher um eine „Version 2.0 DaF“.

lösen: Einerseits zeigen erste Erprobungen, dass aus der mondartigen Gegend tatsächlich wieder blühende Landschaften werden könnten. Das neu entwickelte Düngeverfahren basiert auf einem von der in der Gegend um Idaho City heimischen, vom Aussterben bedrohten (und ebenfalls fiktiven) Worchester-Schnecke abgesonderten Schleim, dessen hoher Säuregehalt durch ein (fiktives) chemisches Verfahren herausgefiltert wird und so, verdünnt, als besonders effizienter Dünger verwendet werden kann. Blühen könnte im doppelten Wortsinne auch andererseits Idaho City selbst wieder: Denn seine Einwohner_innen würden in eigens errichteten „Snail Factories“ endlich Arbeit finden. Die Worchester-Schnecke sondert den benötigten Schleim nämlich nur ab, wenn sie unter Stress steht. In diesen Zustand versetzen in der zu Testzwecken errichteten „Idaho City Snail Factory“ ehemalige Mitarbeiter_innen der Kohlunternehmen die Tiere, indem sie diese kurz an deren oberem Labium (der „Oberseite“ der Schnecke, die kein Schneckenhaus trägt) berühren. Bei einer Produktion des Düngers in industriellem Ausmaß würden viele von ihnen als „Schneckenstreichler_innen“ neue Arbeit finden.

3.2 Das Textwelt-Korpus der „Schneckenstreichler_innen“

Rund um das erwähnte neu entwickelte Düngeverfahren entspinnt sich eine Kontroverse, die von verschiedenen Akteur_innen geführt und zum Teil auch bewusst angeheizt wird bzw. bewusst in eine bestimmte Richtung gelenkt werden soll. Der simulierte Diskurs findet dabei in den jeweiligen Primärtexten des Textwelt-Korpus statt, von denen es insgesamt vier gibt (eine Reportage, eine Presseaussendung, einen Zeitungsbericht und einen Zeitungskommentar), die in verschiedenen fiktiven Medien auf deren Internetauftritten veröffentlicht worden sind.

<p>Die „Schneckenstreichler_innen“ von Idaho City John Gerald Huntington (The Seattle Weekly Mail, 17. 06. 2017) Reportage</p>	<p>Stoppt die Tierquälerei! Animals are Creatures like Human Beings (20. 06. 2017, 4:32 PM via Noth American News Service) Presseaussendung</p>
<p>Wie wird es mit der zerstörten Landschaft in Idaho City weitergehen? Carolina Meyers (The Daily Mail, 20. 06. 2017) Zeitungsbericht</p>	<p>Aus Expertensicht: Schneckenschleim für blühende Wiesen oder die Blüten der Zeit James Ulysses Forrington (The Santa Anna Daily Post, 18. 06. 2017) Zeitungskommentar</p>

Tabelle 1. Übersicht Primärtextkorpus

Die Texte unterscheiden sich in ihrer Perspektive auf das neu entwickelte Düngeverfahren, das in Idaho City erprobt wird und schließlich flächenmäßig eingesetzt werden soll: Die innerhalb der Textwelt geltenden Tatsachen und naturwissenschaftlichen Erkenntnisse werden von den verschiedenen fiktiven Akteur_innen (den Autor_innen und Medien) aus unterschiedlichen Gründen teilweise unabsichtlich (wie etwa durch zu geringe Sachkenntnis bzw. mangelndes fachliches Verständnis) oder bewusst falsch bzw. verzerrt wiedergeben oder schon falsch oder verkürzt aus einem der anderen Texte

übernommen: Denn manche beziehen sich aufeinander, dienen als Quelle und Beleg für die in anderen vermittelten Informationen bzw. von den Autor_innen vertretenen Ansichten.

Um den spezifischen Bedürfnissen des DaF-Kontextes gerecht zu werden, wird jeder Text durch umfangreiche Worterläuterungen in Form von Fußnoten, ein eigenes, spezifisches „Wörterbuch“, entlastet: Lernende erhalten relevante Informationen zu ausgewählten Lexemen bzw. Lexemverbänden⁵. Bei Bedeutung(en) wird jeweils die im Textkontext relevante angegeben; gibt es eine, die ansonsten frequenter ist, wird sie zusätzlich erwähnt. Ebenso erhalten Lernende Informationen zum grammatischen Geschlecht und der Pluralform von Substantiven. Bei Verben werden die Stammformen und die Kasusrektion angeführt und, sofern gegeben, spezifische Verwendungskontexte.

Die Texte sind in ihrem Stil, Ausdruck und ihrer syntaktischen Komplexität authentisch gehalten. Es wurde aber darauf geachtet, möglichst klar zu formulieren und die Länge der Sätze im Rahmen zu halten. Eine Ausnahme stellt der essayistische und sprachlich etwas herausforderndere Zeitungskommentar von Professor James Ulysses Forrington dar, der zudem mit literarischen Anspielungen arbeitet und eine hohe Dichte an bildungssprachlichen Wendungen enthält, die zusätzlich im „Wörterbuch“ erläutert werden. Wie man weiß, verliert ein (Wort-)Witz zwar seinen Witz, wenn er erklärt wird: Damit die Lernenden jedoch alle Facetten des Textes erkennen können, werden dennoch Wortwitze und Wortspiele zusätzlich erläutert. So wird zwar Leser_innen der gewisse Reiz des Entschlüsselns genommen, die Anmerkungen können allerdings auch ignoriert werden.

3.3 Das Metadatenkorpus – die Wikipoints

Damit die Lernenden Sourcing-Operationen trainieren können, benötigen sie entsprechende Metadaten: Diese werden in Form von Artikeln aus dem fiktiven *Wikipoint* bereitgestellt (den Sekundärtexten des Textkorpus), einem fiktiven Wiki zum Nordwesten der USA. Diese Wikipoint-Artikel sind nach dem Vorbild von Wikipedia aufgebaut und enthalten Informationen zu den fiktiven „Anteilen“ der Textwelt, zu den Autor_innen der Texte aus dem Korpus, zu den Medien, in denen sie veröffentlicht worden sind, sowie zu erwähnten bzw. „handelnden“ Organisationen und Institutionen (wie z. B. zur Gerald-Ford-University). Insgesamt gibt es acht Wikipoints, die wie die Texte aus dem Textkorpus ebenfalls sprachlich entlastet sind:

- drei zu Medien (The Seattle Weekly Mail, The Santa Anna Daily Post, The Daily Mail)
- einen zur Gerald-Ford-University, der auch Informationen zum Umweltfonds der US-Regierung sowie zum entwickelten Dünge-Verfahren enthält
- einen zu Professor James Ulysses Forrington
- einen zu dessen Forschungsgebiet (Hufferick)
- einen zum Wissenschaftler Dr. Francis Coppola
- einen zur Tierschutzorganisation Animals are Creatures like Human Beings

⁵ Von den Verfassern wurde ausgehend von ihrer Unterrichtserfahrung im DaF-Bereich eingeschätzt, welche Lexeme bzw. Lexemverbände wahrscheinlich einer Erklärung bedürfen, da sie möglicherweise den Lernenden auf dem Sprachniveau B1 bis B2 (noch) unbekannt sind bzw. eine spezielle Verwendungsweise im Text gebraucht wird.

Die in Form der Wikipoints bereitgestellten Metadaten ermöglichen den Lernenden, die Texte des Korpus und deren Informationen zu beurteilen, deren Glaubwürdigkeit einzuschätzen und mögliche Intentionen zu erkennen.

Wikipoint „James Ulysses Forrington“

James Ulysses Forrington

James Ulysses Forrington (*1956 in Charleston im Bundesstaat South Carolina, USA) ist ein US-amerikanischer Professor für altenglische Literatur an der Bankside University of California in Anaheim im Bundesstaat Kalifornien.

- Leben
- Wissenschaftliche Karriere
- Trivia
- Ausgewählte Publikationen

Leben

James Ulysses Forrington wurde 1956 in Charleston im Bundesstaat South Carolina geboren. Nach dem Umzug seiner Familie 1958 nach New York besuchte er dort die Pilgrim Elementary School und die Fifth Junior High School und anschließend die Viewbank High School. Er studierte nach seinem Schulabschluss ein Jahr Biologie an der New York University in New York [...]

Abb. 3. Beispiel Wikipoint: Auszug aus dem Artikel zu James Ulysses Forrington, dem Autor des Zeitungskommentars im Primärtext-Korpus

Die Artikel enthalten auch Informationen, die für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge nicht unbedingt relevant sind: Sie imitieren so reale Metadaten, die ebenfalls nicht auf die Beantwortung einer Fragestellung zurechtgeschnitten sind. Die Lernenden werden daher gezwungen, innerhalb der Artikel Informationen zu suchen und zu bewerten, inwiefern diese für eine Beurteilung des jeweiligen Textes und seiner Glaubwürdigkeit relevant sind.

3.4 Umsetzung der Station 2

Station 2 umfasst insgesamt fünf Phasen (siehe Abbildung), von denen die ersten drei erprobt wurden (da der Fokus des Forschungsinteresses auf den Sourcing-Operationen liegt). Die folgende Abbildung zeigt zudem auch ihre Einbettung in den Gesamtkontext des didaktischen Settings *Von Giraffenmäusen und Schneckenstreichler_innen: Inoculation gegen Fake-News*.

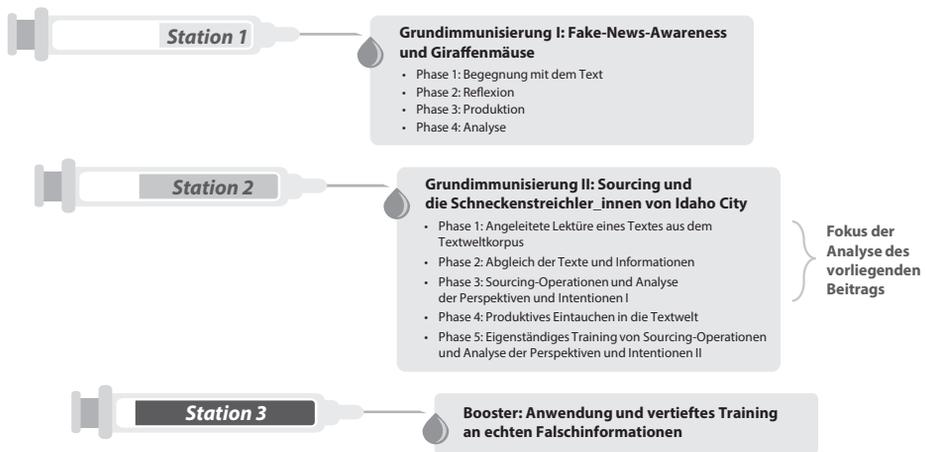


Abb. 4. Didaktisches Setting (eigene Abbildung)

3.4.1 Phase 1: Angeleitete Lektüre eines Textes aus dem Textwelt-Korpus

In dieser Phase beschäftigen sich die Lernenden mit jeweils einem Text aus dem Korpus, der sich mit den Herausforderungen und Problemen, vor denen Idaho City steht, und dem neu entwickelten Düngeverfahren auseinandersetzt. Es wird gleich zu Beginn von der Lehrperson klargestellt, dass alles erfunden ist: dass es weder „Schneckenstreicher_innen“ gibt noch Idaho City oder die Gerald-Ford-University und das von ihren Wissenschaftler_innen entwickelte Düngeverfahren. Was ebenfalls gleich zu Beginn klargestellt wird, ist aber auch, dass es nicht darum geht, wie glaubwürdig die erzählte Geschichte rund um diese Stadt ist oder ob man das Düngeverfahren für möglich hält: Bei der Beurteilung dessen, was glaubwürdig und sachlich richtig ist, kann man sich alleine auf Metadaten stützen (und nicht auf eigenes Weltwissen bzw. eigene „Plausibilitätseinschätzungen“).

Den ersten Schritt bildet eine angeleitete Lektüre: Die Lernenden lesen den Text, den sie zugeteilt bekommen haben, und bearbeiten dabei folgende Aufgabenstellungen:

A1 Lies den Text und arbeite Informationen zur Umweltregenerierung in Idaho City heraus. Stelle die Sachlage schriftlich in Stichworten dar.

A2 Beschreibe schriftlich in Stichworten, wie du den Text findest (z. B. informativ, unterhaltsam) und in welche Stimmung er dich möglicherweise versetzt hat (z. B. wütend, erstaunt, neutrale Stimmung/keine Veränderung).

A3 Arbeitet zu zweit: Tauscht euch über eure Ergebnisse aus A1 und A2 aus. Füllt die Zeilen 1 – 4 der Tabelle zu eurem Text aus.

Die Tabelle (Abb. 5), die in A3 zum ersten Mal herangezogen wird, dient einerseits dazu (Zeilen 1 und 2), den Kerninhalt des jeweiligen Textes „auf den Punkt zu brin-

gen“, also knapp zusammenzufassen, sodass in weiterer Folge in der Gruppenarbeit die Texte dann schnell und übersichtlich verglichen werden können. Andererseits leitet sie die Lerner_innen an, in einem bottom-up-Prozess (Zeile 4) ihren Text ausgehend von textinternen Aspekten einzuschätzen und zu beurteilen. Es ist wichtig, dass sie ihre Ergebnisse (in Stichworten) festhalten, damit dann in Phase 3 ein möglicher Kontrast zur Einschätzung nach dem Abgleich mit den Metadaten „schwarz auf weiß“ gut sichtbar wird.

		Die „Schneckenstreicher“ von Idaho City John Gerald Huntington Seattle Weekly Mail 5/2017, S. 10.	Aus Expertensicht: Schneckenschleim für blühende Wiesen oder die Blüten der Zeit Professor James Ulysses Forrington The Santa Anna Daily Post, 18.06.2017, S. 14.	Wie wird es mit der zerstörten Landschaft in Idaho City weitergehen? Carolina Meyers The Daily Mail, 20.6.2017; S. 16.	Stoppt die Tierquälerei! Schnecken sind keine Maschinen – sondern Schnecken! Animals are Creatures like Human Beings Presseausendung / 20.06.2017 / North American News Service
1	Was ist die Kernaussage des Textes in einem Satz?				
2	Welche Position nimmt der Autor gegenüber dem neuen Verfahren der Gerald-Ford-University ein?				
3	Wie glaubwürdig erscheint dir der Text? Was macht ihn eher glaubwürdig oder eher unglaubwürdig? Begründe deine Einschätzung.				
4	Wie würdest du die „Stimmung“ des Textes einschätzen (sachlich, objektiv emotional)?				

Abb. 5. Auszug Arbeitsblatt Tabelle

3.4.2 Phase 2: Abgleich der Texte und Informationen

Die Aufgaben von Phase 2 werden in Gruppen bearbeitet, die so zusammengesetzt sind, dass jeder Text einmal vertreten ist. Bei A4 soll vordergründig ein möglichst vollständiges Bild der Sachlage erstellt werden:

A4 Arbeitet zu viert: Bildet Gruppen. In jeder müssen alle vier Texte vertreten sein, die es zu dem Thema gibt. Jede/r präsentiert die Informationen aus seinem/ihrer Text. Ergänzt die Informationen, die in eurem nicht enthalten sind.

A5 Ergänzt die weiteren Zeilen der Tabelle zu den anderen Texten.

Das Lernziel ist allerdings eigentlich ein völlig anderes: Die Lerner_innen sollen erkennen, dass konfligierende Informationen vorliegen. Da die Texte unterschiedliche Ziele verfolgen (informieren, erläutern (wenngleich auf Basis mangelnder Sachkenntnis), manipulieren, appellieren), gehen sie mit Informationen jeweils anders um, geben sie relativ neutral wieder, highlighten, verschweigen oder verdrehen Fakten bzw. erzeugen bewusst oder durch mangelnde Fach- und Sachkenntnis unbewusst Fake News. Die Glaubwürdigkeit der Texte können die Lerner_innen bottom up allerdings noch nicht beurteilen: Welche Informationen innerhalb der fiktiven Textwelt korrekt sind und welche nicht, wird sich schließlich erst in der folgenden Phase und durch den Abgleich mit den Metadaten ergeben. Die eigentlichen Lernziele von Phase 1 und 2 werden den Lernenden in diesem Fall am Beginn der Phasen aus didaktischen Gründen nicht transparent gemacht, sondern erst am Beginn von Phase 3 besprochen, wenn die Bedeutung von Sourcing-Operationen thematisiert wird. Ein solches Vorgehen wird im Forschungskontext (Braten – Brante – Stromso 2019) ebenfalls beschrieben, wenn es darum geht, Lernenden die Bedeutung von Sourcing-Operationen zu vermitteln.

3.4.3 Phase 3: Sourcing-Operationen und Analyse der Perspektiven und Intentionen

Im Fokus stehen in dieser Phase top-down-Prozesse bei der Einschätzung und Beurteilung der Informationen in den Texten und der Texte selbst. Die Lerner_innen erhalten die bereitgestellten Metadaten in Form der Sekundärtexte, der Wikipoint-Artikel. Innerhalb der Textwelt gelten die Informationen darin als „wahr“ bzw. als „gesichert“. Mit den Metadaten ist es den Lerner_innen nun möglich, in einem top-down-Prozess die Informationen in dem ihnen anfangs zugeteilten Text zu überprüfen, die Glaubwürdigkeit der Quellen, auf die er sich möglicherweise beruft, einzuschätzen und auch die Expertise der Personen, die zu Wort kommen (in einem Text z. B. Wissenschaftler_innen der Gerald-Ford-University), bzw. eines Verfassers (z. B. Professor James Ulysses Forrington) festzustellen. Durch die Lektüre der Metadaten zu Prof. Forrington wird sich nun herausstellen, dass er zwar sehr wohl über einen fundierten wissenschaftlichen „Background“ verfügt, allerdings eher in einem kleinen Spezialgebiet der altenglischen Literatur und keinesfalls in Chemie und Biologie. Sein Kommentar erscheint durch den top-down-Abgleich in einem völlig anderen Licht als durch die bottom-up-Einschätzung. Dies eröffnet anschließend an das Setting auch die Möglichkeit einer breiten Dis-

kussion über Expertentum und Wissenschaftlichkeit (siehe dazu Kapitel 6). Durch die Metadaten erfahren die Lerner_innen ferner etwas über die Finanzierung einer Zeitung in der Textwelt (Eigentümerstruktur etc.), was die Perspektivierung des Textes, der in ihr erschienen ist, „kontextualisiert“ und die dahinterstehenden Intentionen erkennen lässt.

Die top-down-Analyse wird durch Arbeitsaufträge gesteuert und strukturiert:

<p>Gehe bei deiner Analyse von diesen Fragen aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer ist der Autor/die Autorin? [sofern es Infos dazu gibt] • In welchem Medium wurde der Text veröffentlicht? • Welche Informationen enthält dieser Text? • Was verschweigt der Text, das aber eigentlich wichtig wäre? • Werden Fakten korrekt wiedergegeben? • Bezieht sich der Text auf andere Texte und/oder Personen? Falls ja, was kannst du in den Metadaten darüber/über diese herausfinden? • Welchen Standpunkt nimmt der Text ein? • Handelt es sich um Fakten oder um Meinungen oder um etwas anderes, das in dem Text transportiert wird? • Profitiert jemand von diesem Text? • Schadet dieser Text jemandem? • Warum wurde der Text geschrieben? Was könnte sein Ziel sein? • Wie glaubwürdig ist der Text und was macht ihn für dich glaubwürdig/unglaubwürdig? 	<p>Metadaten sind Daten über andere Daten. Hier sind es Informationen zu einzelnen Texten, zu ihren Autor_innen, zu erwähnten Personen, Institutionen, zu den Medien, in denen sie erschienen sind, etc.</p>
---	---

Abb. 6. Arbeitsblatt Metadaten

3.4.4 Phase 4: Produktives Eintauchen in die Textwelt

Phase 4 wurde zwar nicht erprobt, wird aber an dieser Stelle dennoch vorgestellt, um Leser_innen ein vollständiges Bild von Station 2 zu geben. In dieser Phase „tauchen“ die Lernenden nun produktiv in die Textwelt „ein“: Sie übernehmen zu zweit eine vordefinierte Rolle/Perspektive, zu der ihnen Informationen und Hintergründe zur Verfügung gestellt werden, und greifen mit einem selbstverfassten Text in den Diskurs in der Textwelt ein.

3.4.5 Phase 5: Sourcing-Operationen und Analyse der Perspektiven und Intentionen

Wie Phase 4 wurde auch Phase 5 nicht mehr erprobt: Die Lernenden analysieren in dieser den Text eines anderen Teams und gehen dabei vor allem der Frage nach, welche Intention(en) verfolgt und welche Mittel eingesetzt werden, um diese zu erreichen. Dafür werden ihnen Metadaten in Form von Wikipoint-Artikeln zur Verfügung gestellt.

4. Untersuchungsdesign

Im Folgenden sollen Forschungsfragen, Datenerhebung, Stichprobe und das Vorgehen bei der qualitativen Auswertung der Daten erläutert werden. Die vorliegende Studie ist in ein größeres Forschungsvorhaben eingebettet, welches das gesamte didaktische Setting in allen drei Lernkontexten des Deutschen (Deutsch als Erstsprache – DaE, Deutsch als Zweitsprache – DaZ, Deutsch als Fremdsprache – DaF) evaluiert. Dieser Beitrag fokussiert wie bereits erwähnt auf die Phasen 1 bis 3 von Station 2 des didaktischen Settings (siehe Abb. 3) und auf die Erhebung im Lernkontext Deutsch als Fremdsprache.

An dieser Stelle wird jedoch (noch) nicht das Ziel verfolgt, eine Auswertung der Untersuchung im Hinblick auf Spezifika des Lernkontextes DaF vorzunehmen: Im Fokus der folgenden empirischen (qualitativen) Auswertung stehen im Sinne des Design-Based Research die Weiterentwicklung und Optimierung des vorliegenden Settings und seiner theoretischen Grundüberlegungen. Grafisch lässt sich dieses Vorhaben wie folgt darstellen:

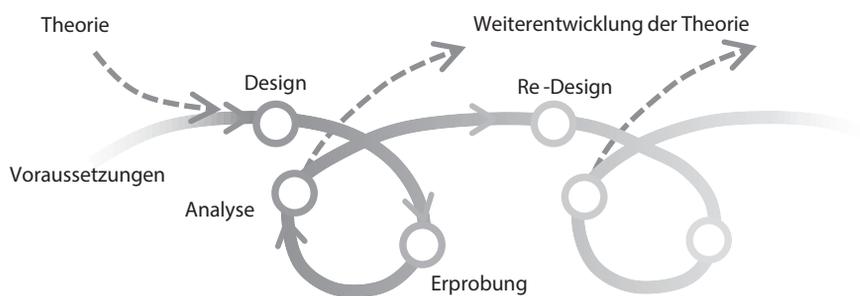


Abb. 7. Untersuchungsdesign (eigene Abbildung)

Dabei wird auf das Untersuchungsdesign Design-Based-Research zurückgegriffen, da so nach (Dube 2019: 49) die „konkurrierende Dualität von empirischer Beforschung und theoretisch gestützter Entwicklung durch eine wechselseitige Diskursivität“ zusammengeführt werden kann und auf diese Weise – wie Brown (1992: 143) betont – didaktische Konzepte und Materialien „from our experimental classroom to average classrooms operated by and for average students and teachers, supported by realistic technological and personal support“ gebracht werden können.

Der spezielle Fokus der vorliegenden Untersuchung ist dabei darauf gerichtet, das hier vorgestellte didaktische Setting bzw. dessen Station 2 prozessorientiert im Lehr- bzw. Lernprozess weiterzuentwickeln. Auf Basis einer Analyse der lernerseitigen Voraussetzungen und Bedarfe gemeinsam mit Lehrpersonen aus dem (tschechischen) DaF-Bereich und der empirischen wie theoretischen Grundlagen (Kapitel 2) wurde das vorliegende didaktische Setting zunächst entworfen und hier in Kapitel 3 erläutert. Das Ziel der in diesem Beitrag dargestellten Untersuchung ist die Analyse der bei der Durchführung der Phasen 1 bis 3 von Station 2 des Settings entstandenen Audio-Aufnahmen in Bezug auf die folgenden Forschungsfragen:

- Welche Gelingensbedingungen zur Erreichung der Lernziele (u. a. Anbahnung von Sourcing-Fähigkeiten) lassen sich aus den Lernendengesprächen während der Durchführung des Settings rekonstruieren?
- Welche Hindernisse und Schwierigkeiten, die der Anbahnung von Sourcing-Fähigkeiten im Weg standen, lassen sich aus den Lernendengesprächen während der Durchführung des Settings rekonstruieren?

Die in diesem Beitrag analysierten Daten stammen aus einem Korpus, das bei der Durchführung der hier vorgestellten Station 2 des didaktischen Settings entstanden ist. Bei der Datenerhebung wurden die Gespräche der Lernenden während der Aufgabenbewältigung (siehe Kapitel 4) von einem/einer Lernenden der Gruppe mit einem Smartphone aufgezeichnet und anschließend an die Lehrende des Seminars geschickt, die nicht dem Forscherteam angehört, sondern Station 2 des Settings nach einem zuvor besprochenen Manual durchführte. Es wurden nur Daten (Audioaufnahmen) während Partner- und Gruppenarbeiten erhoben, nicht während Einzelarbeiten, da üblicherweise während diesen nicht gesprochen wird. Während der Aufzeichnung wurde versucht Beobachtereffekte zu reduzieren, indem es zunächst eine Eingewöhnungsphase für die Aufnahmen gab und indem den Lernenden ein weiterer Grund für die Audioaufzeichnung angegeben wurde (vgl. Albert –Marx 2017: 22).

Die Daten wurden in einem DaF-Lernsetting (Tschechische Republik) erhoben: Station 2 wurde von einer regulären Lehrenden an der Universität umgesetzt, während das Forscherteam die Durchführung beobachtete und protokollierte. An der Erhebung nahmen zehn Deutschstudierende (Lehramt) des Lehrstuhls für deutsche Sprache der Pädagogischen Fakultät der Westböhmisches Universität in Pilsen im 5. Semester (7 weiblich, 3 männlich) freiwillig im Rahmen eines nicht verpflichtenden Zusatzworkshops am Abend teil. In diesem Studiensemester verfügen die Studierenden über Sprachkenntnisse des Deutschen, die sich auf dem Niveau des Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen auf B1.1 bis B2.2 einordnen lassen. Sie haben zudem schon erste Erfahrung mit wissenschaftlichen Texten gesammelt und sich insbesondere mit den germanistischen Fachgrundlagen beschäftigt. Die Studierenden bearbeiteten Station 2 des Settings in insgesamt zwei Teams, d. h. es gab eines mit vier Mitgliedern und eines mit sechs. Die Durchführung dauerte knapp 2,5 Stunden.

In Bezug auf den Lernkontext DaF wurden bei der Datenbereinigung bzw. Datenauswertung bei der Verwendung von Tschechisch als Arbeitssprache (Sprachwechsel) Äußerungen vom Forscherteam gemeinsam mit einer weiteren Person übersetzt, die in beiden Sprachen (Deutsch und Tschechisch) ein sehr hohes Sprachniveau besitzt.

Für die Datenbereinigung wurde das gesamte Material (Audioaufnahmen) erschlossen und sequenziert, um jene Passagen zu identifizieren, die zur Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind. Ausgewählt wurden für die qualitative Analyse alle Äußerungen von Lernenden, die einen Hinweis auf Gelingensbedingungen bzw. Hindernisfaktoren (siehe Forschungsfragen) geben bzw. aus denen sich solche rekonstruieren lassen.

Die auf diese Weise ausgewählten Sequenzen wurden transkribiert⁶ (Erweiterte Transkription nach Dresing/Pehl 2018). Das Gesamtkorpus enthält 95 Minuten und

⁶ Angefertigt wurden die Transkriptionen von Bc. Martin Kuchař, dem an dieser Stelle für seine Arbeit herzlich gedankt sei.

35 Sekunden Audioaufnahmen, wovon insgesamt 50 Minuten und 10 Sekunden transkribiert wurden. Die ausgewählten Gesprächssequenzen wurden im Programm MAX-QDA kodiert und anschließend kategorisiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010: 60) ausgewertet. Dabei wurde zunächst das Material bestimmt und die Entstehungssituation beschrieben. Nach der Ausdifferenzierung der Forschungsfrage wurde eine induktive Analyse durchgeführt: Zunächst wurden die Aussagen der Lernenden paraphrasiert und einem zweiten Schritt zu Kategorien zusammengefasst. Die aufgenommenen Gespräche wurden anschließend mit Bezug auf die Forschungsfragen erneut abgeglichen und das Kategoriensystem wurde anschließend – sofern nötig – (mehrfach) adaptiert.

Bei der Analyse waren die beiden Forscher auch die Kodierer, die in einem ersten Schritt das Datenmaterial mit Hilfe des Kodierleitfadens kodierten; bei Abweichungen wurde in einem zweiten Schritt nach einem Abgleich konsensuell eine Kodierung vorgenommen.

5. Datenanalyse

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse der Datenanalyse mit Fokus auf die beiden Forschungsfragen vorgestellt werden.

5.1 Welche Gelingensbedingungen zur Erreichung der Lernziele (u. a. Anbahnung von Sourcing-Fähigkeiten) lassen sich aus den Lernendengespräche während der Durchführung des Settings rekonstruieren?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird ein spezieller Fokus auf jene Audio-Passagen gelegt, die während der Bearbeitung des Textes entstanden sind, der zwar in seiner Beschaffenheit und Machart glaubwürdig erscheint, dessen Inhalte aber nach dem Abgleich der Metadaten als unglaubwürdig eingeschätzt werden (sollte). Das folgende Audio-Transkript zeigt die Beurteilung des Zeitungskommentars von Professor James Ulysses Forrington durch einen Studierenden. Diese – noch textinterne – Einschätzung durch den Studierenden M erfolgte, bevor er die Metadaten zu dem Text bekam. Er hält den Text dabei für glaubwürdig und informativ und begründet dies auch im Gespräch mit der Studierenden L damit, dass er von einem Wissenschaftler stammt:

M: zu Nummer 2, äh, (.) die Stimmung ist, (.) würde sagen QUASI-wissenschaftlich. #3:48 bis 3:55#

L: mhm. #3:55#

M: aber auf jeden Fall ist das, äh, informativ #4:02 bis 4:06#

M: und wie glaubwürdig entschie/ äh, erscheint dir/ mir, bläh! (.) Wie glaubwürdig *erscheint* mir der Text? Es, äh, oder er *erscheint* mir glaubwürdig, würde „ja“ sagen, dass es glaubwürdig ist, weil (.) es ist ha/ aufgrund, äh, einer Forschung (.) geschrieben ist. #4:39 bis 4:58#

L: mhm. #4:59#

M: also, dass es hat (.) etwa (.) wissenschaftlich Background, (.) würd' ich sagen. #4:59 bis 5:04#

L: ähm, (.) also informativ und ein bisschen emotionell, würd' ich sagen. #5:40 bis 5:43#
(Gruppe 2_Phase 1)

Erst durch den Abgleich mit den Metadaten erkennt der Studierende M nun in einer Reflexion des Lernprozesses nach Phase 3, dass die Informationen in dem Text nicht glaubwürdig und eigentlich unwissenschaftlich sind, wie der folgende Ausschnitt belegt:

M: aber hätte keine Ahnung, dass es kein Professor für Naturwissenschaften ist, sondern für ä-/ altenglische Literatur und das war bin bisschen tricky, aber jetzt weiß ich, datz/ dass ich muss überprüfen, (.) was für ein Ort, oder auf (.) was für einem Ort, äh, sind die Sachen passiert, was für Leute, äh, dort interessieren/ interessiert sind, was für eine Situation dort au-/ am Orte ist und was für ein Medium (.) äh, mitteilt die/ die News oder die Na-/ Nachrichten, also, äh, die wichtige ist/, äh, die wichtige ist es zu überprüfen, WAS für Medien sind jetzt RELEVANT, äh, und welche d-/ w-/ wie kann man das, äh, erkennen, dass/ dass es (.) relevante Medien sind und man muss immer (.) etwas background (.) äh, nach-/ nachschlagen, äh, damit/ damit man kein Bullshit bekommt, einfach. #0:15 bis 1:17#
(Gruppe 2_Phase 3)

Das Transkript belegt an dieser Stelle, dass der Studierende im Zuge von Sourcing-Prozessen erkannt hat, dass der vermeintliche Wissenschaftler gar kein Experte im relevanten Feld ist, sondern Literaturwissenschaftler, und dass sein Publikationsorgan als unseriös eingeschätzt werden kann, da es kaum bzw. gar keine Qualitätskontrollen für die Beiträge gibt (was durch den entsprechenden Wikipoint-Artikel ersichtlich wird). In einer weiteren Selbstreflexion gibt der Studierende nun auch an, dass seine Einschätzung des Textes sich grundlegend durch die zur Verfügung gestellten Metadaten geändert hat:

M: mmm, bei mir w-wurde das voll verändert durch die Metadaten, weil (.) als ich jetzt vorher gesagt hatte, zum Ersten habe ich gesehen: Ja, dass es ein Professor aus einer Universität, deswegen würde ich das glauben, aber wenn ich die Metadaten angeguckt hatte, dann ha-/ dann habe ich gelesen, dass, äh, der Professor ein Professor der altenglischen Literatur ist und keinen Naturwissenschaften-Professor, also/ deswegen habe ich meine Meinung verändert und auch wenn ich den Text mehrmals durchgelesen hatte, hatte ich (.) eine Wirkung bekommen, dass, äh, dass es, äh, nehmen wie quasi-poetisch ist. (.) Ja, was macht ein Sinn, wenn e-/ wenn es von einem Literaturprofessor geschrieben wurde (.) uund ja, wenn ich jetzt die Tabelle angucke im Vergleich zu anderen, also wir hatten da einen Text, der/ der glaubwürdig/ (..) v-wahrscheinlich, s-sei glaubwürdig, ich habe 'nen Text, der/ der meiner, wurde nicht so glaubwürdig #1:07 bis 2:10# (Gruppe 2_Phase 3)

Ordnet man diesen Lernprozess nun in die Modellierung des Sourcing-Prozesses (Abb. 2) ein, so erkennt man, dass der Studierende in Phase 1 zunächst konfligierende Informationen in unterschiedlichen Texten festgestellt hat, aber den Text von Professor James Ulysses Forrington vorläufig auf Basis einer textinternen Einschätzung und durch Heranziehen von Weltwissen als glaubwürdig beurteilt hat. Erst durch den Rückgriff auf Metadaten hat sich dies geändert und der Lernende reflektiert in seinem Lernprozess auch Fragen wie jene, was Expertentum bzw. auch, was die Glaubwürdigkeit von gewis-

sen Medien ausmacht. In diesem Fall wurden vom Lernenden M die Lernziele des Settings (Anwendung von Sourcing-Prozessen) erreicht, was auch dadurch zum Ausdruck gebracht wird, dass er selbst in der Reflexion seines Lernprozesses angibt, dass sich seine Einschätzung der Glaubwürdigkeit des Textes durch das Sourcing grundlegend geändert hat. Wie in seinen Aussagen in Gruppe 2 zum Ausdruck gebracht wird, scheint einerseits das kleinschrittige Vorgehen im Setting (alle Metadaten müssen gelesen und mit den Ausgangstexten in Verbindung gebracht werden, was durch ein Arbeitsblatt gesteuert wird) die Anwendung von Sourcing-Prozessen bei der Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Texten begünstigt zu haben. Der Lernende M führt in dem Transkript oben zudem das „Arbeitsblatt: Tabelle“ (siehe Abb. 5) auch explizit als nützliches Scaffold für den Lernprozess an.

Beim Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich jedoch, dass Gruppe 1 mit vergleichbaren Bedingungen nicht in der Lage war, Sourcing-Prozesse zur Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Texten erfolgreich zu nutzen. Darum soll in Folge bei der Beantwortung der Forschungsfrage 2 der Blick dieser Analyse auch auf interpersonale Faktoren und Gruppenunterschiede gelenkt werden, die bei Gruppe 2 zum Erreichen des Lernziels führten und in Gruppe 1 dem im Wege standen.

5.2 Welche Hindernisse und Schwierigkeiten, die der Anbahnung von Sourcing-Fähigkeiten im Weg standen, lassen sich aus den Lernendengespräche während der Durchführung des Settings rekonstruieren?

Der Fokus von Forschungsfrage 2 liegt nun auf den Analyseergebnissen von Gruppe 1. Untersucht man deren Gespräche bei der Aufgabenbewältigung, könnte man auch verleitet sein, dass das Nicht-Erreichen der Lernziele durch Faktoren zu erklären ist, die auf Hunger oder mangelnde Zeit zurückzuführen sind. Schließlich führen Gruppenmitglieder an zwei Stellen Folgendes aus:

V: gar nicht wahr sein. #5:25 bis 5:26#

P: mhm #5:26#

L: jo, ale wahr je, že mám hlad. [Ja, aber wahr ist, dass ich Hunger habe.] #5:27 bis 5:29# : (lacht) #5:30 bis 5:32#

J: (seufzt) sehr schwer zu sagen. (.) Äh, ja, dafür würd' ich vielleicht viel mehr Zeit brauchen, äh, also die Metadaten noch mal durchlesen, also wer/ wer/ äh, wer tun was, wer (.) äh, zum Beispiel, äh, (seufzt) also, äh, wer, äh, (..) hat, äh, die eine z-/ zum Beispiel, die eine Zeitung gekauft oder so was, ja? Also, das, äh, das mu-/ äh, müsste ich dann bisschen mehr durchlesen, aber (.) äh, ich würde sagen, dass die Wahrheit, äh, also, nirgendwo steht (lacht) hier in alle diese Texte. (lacht) #10:08 bis 10:39# (Gruppe 1_Phase 3)

Besonders interessant an dem Auszug ist, dass der Lernende neben dem Verweis, dass er mehr Zeit gebraucht hätte, die Funktion des Sourcings richtig benennt. Ähnliche Verweise auf Müdigkeit finden sich aber auch in Gruppe 2, welche die Lernziele des Settings erreicht hat. Dies entspricht zudem durchaus authentischen Bedingungen in Klassenzimmern bzw. Seminarräumen an Universitäten, weshalb an dieser Stelle nach

weiteren, anderen Faktoren gesucht werden soll, warum die die Lernziele des Settings in Gruppe 1 nicht erreicht wurden.

Bei der Analyse der Audiodaten fallen mehrere Äußerungen auf, die zeigen, dass von ihren Gruppenmitgliedern das Konzept der Textwelten nicht zur Gänze verinnerlicht bzw. verstanden wurde. So zeigt die folgende Äußerung deutlich, dass die Geschichte rund um Idaho City und seine Schneckenstreicher_innen insgesamt als unglaubwürdig eingeschätzt wird, da die Lernenden weiterhin bei einer textinternen Bewertung bleiben. Sie scheinen nicht verinnerlicht zu haben, dass sie in den Textwelten die Glaubwürdigkeit von Texten allein anhand von Metadaten einschätzen sollten:

J: als ich durchlesen habe, äh/ also, sagte ich mir – also, das/ das hier klingt zu gut, ja? Zu fantastisch, zu positiv. Ähm, (.) ja, es klingt, äh, was, äh, was (.) zum Beispiel, äh, auf was es geschrieben werde, also diese/ diese/ diese Artikel #6:03 bis 6:36# (Gruppe 1_Phase 3)

Ordnet man diese Äußerungen in die Modellierung des Sourcing-Prozesses (Abb. 2) ein, so kann festgestellt werden, dass der Studierende zwar konfligierende Informationen in unterschiedlichen Texten erkennt, aber dann deren Glaubwürdigkeit allein durch Heranziehen von Weltwissen und nicht durch einen Abgleich mit Metadaten beurteilt. Dem didaktischen Setting ist es an dieser Stelle anscheinend nicht in beiden Gruppen gelungen, seine Lernziele und das Konzept der Textwelten, nämlich, dass es sich dabei um eine fiktive Welt mit eigenen Wahrheiten handelt und man daher die Glaubwürdigkeit von Texten alleine anhand von Metadaten beurteilen kann, transparent und klar zu vermitteln.

In Gruppe 2 deutet die folgende Aussage einer Lernenden darauf hin, dass das Textwelten-Konzept besser verinnerlicht und verstanden wurde:

K: ja, ich weiß es fiktiv ist, aber, äh/ (..) also wenn es/ wenn es, äh, realistisch wäre, dann (.) würde ich, äh, (.) sehr (.) in/ fü/ interessiert für die Problematik sein, (..) äh, aber ich muss sagen, dass ich auch, äh, überrascht bin, äh, dass, äh, dass, also, äh, dass solche (..) kreative (.) Lösungen existieren können #1:57 bis 2:17# (Gruppe 2_Phase 2)

In Gruppe 1 scheint daher ein mangelndes Verständnis des Konzepts der Textwelten dazu geführt zu haben, dass die Lernenden weiterhin bei einer textinternen Evaluation des Textes geblieben sind und sie das Potenzial der Metadaten für die Bewertung der Glaubwürdigkeit von Texten nicht erkannt und angewandt und so die Lernziele von Station 2 des Settings nicht erreicht haben.

Ein weiterer Hindernisfaktor deutet sich in beiden Gruppen dabei in einem mangelnden Verständnis davon an, was Expertentum ausmacht. So wird in Gruppe 2 eingehend diskutiert, was einen Experten oder eine Expertin in einem gewissen Feld auszeichnet:

A: kann ich eine Frage? #1:18#

M: mhm. #1:19#

A: ist/ Ist es für (.) dich so wichtig, also, (.) nur die Leute, die in Bereich sind können etwas über den Bereich schreiben? (.) Weil du sprichst immer, dass der Professor, er hat Literatur (.) gelehrt, kann nicht so ein Person auch über Wissenschaft schreiben? #1:20 bis 1:40#

M: mhm, also es kann so passieren, aber wer/ wann er/ #1:40 bis 1:44#
A: warum ... #1:45#
M: S-/ W-/ #1:45 bis 1:46#
A: ... ist es ... #1:46#
M: jea #1:47#
A: unglaublich, weil nur er hat das nicht studiert, oder? #1:47 bis 1:50#
M: also, er hat das nicht studiert, er vielleicht (.) weiß nicht so viel davon, (.) also, das ist genauso/, also, jetzt ich studiere zum Beispiel Lehrkraft und ich würde jemanden über, (..) sa-/ sag mal, (.) Kohl/ Kohl-ele/ electro-power-plant (.) erzählen (...) würde das/ wäre das glaubwürdig? #1:50 bis 2:11#
A: irgendwie/ sagen wir/ ja, ich möchte nicht streiten (lacht) #2:10 bis 2:12#
M: nein, nein ... komm weiter #2:12 bis 2:14#
A: sagen wir, du studierst jetzt Deutsch #2:13 bis 2:15#
M: mhm #2:15#
A: aber du kannst auch Finnisch, und dann/ #2:15 bis 2:17#
M: zum Beispiel #2:18#
A: sagst du, Le-/ also, lehrst du uns auch ein finnisch Worte und wir glauben dir. Wir sagen, das ist/ nicht, das ist unglaublich #2:19 bis 2:26#
M: mhm! #2:27#
A: weil du nicht finnisch bist. #2:27 bis 2:29#
M: das stimmt, man (.) muss das aber, ja, d-/ deswegen sag' ich – man muss das überprüfen #2:29 bis 2:34#
L: ich ... Mhm #2:34# ... #2:35#
M: ob das wirklich so ist, aus relevanten Quellen, die Quellen sind da wichtig #2:34 bis 2:38#
A: oki #2:38# (Gruppe 2_Phase 3)

Diese Diskussion zwischen den Studierenden wird noch fortgesetzt und greift dabei – durchaus im Sinne der Lernziele des Settings – wesentliche Aspekte davon auf, was Expertentum ausmacht.

Die in diesem Kapitel aufgezeigten förderlichen Gelingensbedingungen bzw. auch Hindernisse sollen im nächsten Kapitel in konkrete Überarbeitungsschritte für Station 2 des Settings überführt werden.

6. Didaktischer Ausblick

In diesem Kapitel sollen nun didaktische Implikationen für die Überarbeitung von Station 2, aber auch für die weitere Theorieentwicklung auf Basis der Analyse in Kapitel 5 gezogen werden.

Um das Konzept der Textwelten und auch Sourcing-Prozesse transparenter und expliziter anzubahnen, soll das Training von Sourcing-Strategien in Phase 3 von Station 2 expliziter durch ein Strategietraining angeleitet werden. Solche Strategietrainingsprogramme, die zu den effektivsten Förderprogrammen gehören, wenn das Ziel verfolgt wird, die Kompetenzen von Lernenden anzubahnen (Philipp 2014), zeigen eine typische Herangehensweise vor (z. B. die Durchführung von Sourcing-Operationen). In Anlehnung an das Self-Regulated Strategy Program von Graham und Harris (2009: 63) werden dabei folgende Phasen vorgesehen:

Phase		Beschreibung
1	Hintergrundwissen entwickeln	Lehrende/r erklärt das Konzept der Textwelten und den Nutzen von Sourcing-Strategien.
2	Diskutieren	Lehrende/r diskutiert mit den Lernenden, welchen Nutzen das Sourcing hat und wie es angewandt wird.
3	Modellieren (Vorzeigen) durch die Lehrperson	Lehrende/r zeigt das Sourcing anhand einer konkreten Aufgabe vor, verknüpft mit lautem Denken und Gedächtnishilfen, und verbalisiert dabei auch ihre/seine handlungsbegleitenden Gedanken.
4	Memorieren	Danach prägen sich die Lernenden die vermittelten Sourcing-Strategien ein.
5	Unterstützen	Die Lernenden üben dann die Strategie mit Unterstützung der Lehrperson.
6	Unabhängiges Üben	Lernende übernehmen allmählich immer mehr Verantwortung für den Lernprozess und wenden die Sourcing-Strategie selbstständig an.

Tabelle 2. Strategietraining (basierend auf Graham & Harris 2009: 63)

Durch ein solches Strategietraining sollen die Lernenden Sourcing-Operationen durch den/die Lehrende/n vorgezeigt bekommen, bevor sie diese mit abnehmender Unterstützung selbst anwenden. Im Zuge des Strategietrainings ist dabei dann auch eine Diskussion des Textweltenkonzepts, der Lernziele des Settings und vor allem des Nutzens von Sourcing-Operationen vorgesehen, damit diese von den Lernenden besser verstanden, erfasst und angewandt werden können. Auf Grundlage dieses Strategietraining soll nun die folgende Vorgehensweise beim Sourcing von der Lehrperson vorgezeigt und dann von den Lernenden schrittweise selbst übernommen werden (Phase 3):

1. Lies den Text genau und fasse anschließend seine Kernaussagen zusammen. Gehe dabei auch auf möglicherweise erwähnte Funktionsweisen eines Produkts, technischen Verfahrens etc. ein.
2. Notiere Quellen, sofern auf welche verwiesen wird.
3. Wähle die passenden Metadaten zu deinem Text aus und untersuche sie im Hinblick auf die folgenden Fragestellungen: Was sagen sie zur Expertise des Autors/der Autorin? Was sagen sie zu seiner/ihrer Intention? Was sagen die Metadaten zu den Financiers des Textes? Was sagen sie über die herangezogenen Quellen?
4. Beurteile ausgehend von deiner Analyse der Metadaten die Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit des Textes.

Da die Analyse auch zeigt, dass die Teilnehmer_innen an der Erprobung ein unterschiedliches Verständnis davon hatten, was Expertentum ausmacht, soll das Setting im nächsten Zyklus des Forschungsansatzes (Design-Based Research) auch um eine eigene Vorwissensübung ergänzt werden, die die Lernenden für diese Fragestellung sensibilisiert. Dabei soll es vor allem um die Fragestellung, „Welchen Experten bzw. welche Expertin halte ich für glaubwürdig?“ gehen. Durch diese Vorwissensaktivierung soll den Lernenden eine Art „Folie“ gegeben werden, von der dann im Sinne der strukturierten Denkopoperationen nach Piaget weiter im Zuge des Settings abstrahiert werden kann. Dabei sollen sie gemeinsam zuerst darüber reflektieren, dass für Expertentum in unterschiedlichen

Bereichen unterschiedliche Maßstäbe gelten. Möchte man beispielsweise jemanden um Rat fragen, wohin man Urlaub fahren soll, kann man als „Expertin“ oder „Experten“ in diesem Fall jemanden heranziehen, der ähnliche Vorlieben und Interessen hat. Braucht man allerdings medizinische Hilfe, sucht man diese in der Regel bei einem Experten oder einer Expertin für Medizin. Diese Sensibilisierungsübung soll die Möglichkeit einer breiten Diskussion über Expertentum und Wissenschaftlichkeit eröffnen und jedenfalls auch – mit Bezug auf Station 2 des Settings – thematisieren, dass man nur für einen spezifischen Bereich und nicht generisch Expertise besitzen kann (vgl. Nölleke 2009).

Diese Überarbeitungsschritte sollen im nächsten Zyklus der Erprobung erneut evaluiert werden, um zu eruieren, ob und wie sie zu einem besseren Verständnis von Expertentum und auch des Konzepts der Textwelten bei Lernenden führen, damit diese – und somit kommen wir auf den Beginn des Beitrags zurück – schließlich beurteilen können, ob (in einer fiktiven Textwelt) Schneckenschleim wirklich die Landschaft ergrünen lassen kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- Albert, Ruth – Marx, Nicole (2017): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Anderson, Terry – Shattuck, Julie (2012): Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? In: *Educational Researcher* 41 (1), S. 16–25.
- Argelagos, Esther – Pifarre, Manoli (2012): Improving Information Problem Solving skills in Secondary Education through embedded instruction. In: *Computers in Human Behavior* 28 (2), S. 515–526.
- Braasch, Jason L. G. – Bråten, Ivar (2017): The discrepancy-induced source comprehension (D-ISC) model: Basic assumptions and preliminary evidence. In: *Educational Psychologist* 52 (3), S. 167–181.
- Bråten, Ivar – Brante, Eva W. – Strømso, Helge I. (2019): Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data. In: *Reading Research Quarterly* 54 (4), S. 481–50.
- Compton, Josh (2013): Inoculation theory. In: *The SAGE handbook of persuasion: Developments in theory and practice*. 2. Aufl. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 220–236.
- Cook, John – Lewandowsky, Stephan – Ecker, Ullrich (2017): Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. In: *PLoS ONE* 12 (5). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799> (zuletzt geprüft am 05. 07. 2022).
- Dresing, Thorsten – Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 8. Aufl. Marburg: Dr. Dresing und Pehl.
- Dube, Juliane (2019): Design Research. Anwendungsorientierte Grundlagenforschung. In: Jan Boelmann (Hg.): *Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik Band 1), S. 49–63.
- Ehrenmüller, Jürgen (2015): *Projektbericht zum Projekt „KI[R]KE – Kompetenztraining im Verbund mit kuriosen Texten“ (2014/2015)*. Online verfügbar unter https://www.imst.ac.at/files/projekte/1526/berichte/1526_Langfassung_Ehrenm%C3%BCller.pdf (zuletzt geprüft am 05. 07. 2022).
- Ehrenmüller, Jürgen – Schicker, Stephan (2022): Science – Erlesende Wege zu einem kritischen Umgang mit Fake News. In: *ide Informationen zur Deutschdidaktik* 46 (1), S. 104–114.
- Gil, Laura – Braten, Ivar – Vidal-Abarca, Eduardo (2010): Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? In: *Contemporary Educational Psychology* 35 (3), S. 157–173.
- Graham, Steve – Harris, Karen R. (2009): *Writing better. Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. 4. Aufl. Baltimore, London: Paul H. Brookes Publishing.
- Hertwig, Ralph – Grüne-Yanoff, Till (2017): Nudging and Boosting: Steering or Empowering Good Decisions. In: *Perspectives on Psychological Science* 12 (6), S. 973–986.

- Ireton, Cheryl – Posetti, Julie (2018): *Journalism, “fake news” & disinformation. Handbook for journalism education and training*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO series on journalism education).
- Jones-Jang, S. Mo – Mortensen, Tara – Liu, Jingjing (2019): Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't. In: *American Behavioral Scientist* 65 (2), S. 371–388.
- Kammerer, Yvonne – Meier, Nina – Stahl, Elmar (2016): Fostering secondary-school students' intertext model formation when reading a set of websites: The effectiveness of source prompts. In: *Computers & Education* 102 (1), S. 52–64. Online verfügbar unter <https://www.learntechlib.org/p/201565> (zuletzt geprüft am 05. 07. 2022).
- Kozyreva, Anastasia – Lewandowsky, Stephan – Hertwig, Ralph (2020): Citizens Versus the Internet: Confronting Digital Challenges With Cognitive Tools. In: *Psychological Science in the Public Interest* 21 (3), S. 103–156.
- La Paz, Susan de – Monte-Sano, Chauncey – Felton, Mark – Croninger, Robert – Jackson, Cara – Piantedosi, Kelly Worland (2017): A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies. In: *Reading Research Quarterly* 52 (1), S. 31–52.
- Lewandowsky, Stephan – Ecker, Ullrich – Seifert, Colleen M. – Schwarz, Norbert – Cook, John (2012): Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing. In: *Psychological Science in the Public Interest* 13 (3), S. 106–131. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/1529100612451018> (zuletzt geprüft am 02. 12. 2022)
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Neuausgabe. Weinheim: Beltz.
- Nölke, Daniel (2009): Die Konstruktion von Expertentum im Journalismus. In: Beatrice Dernbach – Thorsten Quandt (Hg.): *Spezialisierung im Journalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–110.
- Philipp, Maik (2014): *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz (Pädagogik Praxis).
- Philipp, Maik (2020): *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim: Beltz.
- Quandt, Thorsten – Frischlich, Lena – Boberg, Svenja – Schatto-Eckrodt, Tim (2019): Fake News. In: Tim P. Vos – Folker Hanusch – Dimitra Dimitrakopoulou – Margaretha Geertsema-Sligh – Annika Sehl (Hg.): *The international encyclopedia of journalism studies*. Hoboken: Wiley-Blackwell (The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication).
- Roozenbeek, Jon – van der Linden, Sander (2019): Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. In: *Palgrave Communications* 5 (1), S. 65.
- Scardamalia, Marlene – Goldman, Susan R. (2013): Managing, Understanding, Applying, and Creating Knowledge in the Information Age: Next-Generation Challenges and Opportunities. In: *Cognition and Instruction* 31 (2), S. 255–269.
- Schicker, Stephan – Ehrenmüller, Jürgen (2022): durch.fake.news.nicht.teilhaben – Analyse von Lernendengesprächen im Rahmen des didaktischen Settings Fake News: Awareness und Inoculation. In: *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* (ZDKM) (1), S. 142–159.
- Stadler, Marc – Bromme, Rainer (2014): The content-source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. In: David Rapp – Jason L. G. Braasch (Hg.): *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences // Processing inaccurate information. Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences*. Online-Ausg. Cambridge: Boston Review; The MIT Press, S. 379–402.
- Stadler, Marc – Scharrer, Lisa – Macedo-Rouet, Monica – Rouet, Jean-François – Bromme, Rainer (2016): Improving vocational students' consideration of source information when deciding about science controversies. In: *Reading and Writing* 29 (4), S. 705–729.
- Thaler, Richard H. – Sunstein, Cass R. (2008): *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven: Yale University Press.
- van der Linden, Sander – Leiserowitz, Anthony – Rosenthal, Seth – Maibach, Edward (2017): Inoculating the public against misinformation about climate change. In: *Global Challenges* 1 (2). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1002/gch2.201600008> (zuletzt geprüft am 02. 12. 2022)
- van der Linden, Sander – Roozenbeek, Jon (2021): Psychological Inoculation Against Fake News. In: Rainer Greifeneder – Mariela Jaffe – Eryn Newman – Norbert Schwarz (Hg.): *The Psychology of Fake News. Accepting, Sharing, and Correcting Misinformation*. Erscheinungsort nicht ermittelbar, S. 147–169.

- Vos, Tim P. – Hanusch, Folker – Dimitrakopoulou, Dimitra – Geertsema-Sligh, Margaretha – Sehl, Annika (Hg.) (2019): *The international encyclopedia of journalism studies*. Hoboken: Wiley-Blackwell (The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication).
- Wineburg, Samuel (1991): Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. In: *Journal of Educational Psychology* 83 (1), S. 73–87.

MMag. Stephan Schicker, PhD
Karl-Franzens-Universität Graz
Geisteswissenschaftliche Fakultät
Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung
stephan.schicker@uni-graz.at

Mag. phil. Jürgen Ehrenmüller
Westböhmische Universität in Pilsen
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache
ehrenmul@knj.zcu.cz

EIN ERFAHRUNGSBERICHT ZUR WORTBILDUNG IM STUDIUM FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN DER KARLS-UNIVERSITÄT PRAG¹

MARIE VACHKOVÁ

ABSTRACT:

A Field Report on Word Formation in the Study of German as a Foreign Language at the Charles University

For years, the theory of word formation in contemporary German has been a fixed part of the course *Lexicology and Word Formation in Contemporary German* at the Bachelor of German Language Studies at the Department of Germanic Studies of the Faculty of Arts, Charles University. The author describes the established practice and presents types of exercises designed to promote the development of passive vocabulary and to provide insight into the systemic relations of German word formation.

Key words: German, Czech, contrastive linguistics, word-formation theory, bachelor studies, types of exercises

ABSTRAKT:

Terénní zpráva o slovtvorbě v rámci studia němčiny jako cizího jazyka na Univerzitě Karlově

Teorie tvoření slov současné němčiny je po léta pevnou součástí kurzu *Lexikologie a tvoření slov v současné němčině* v rámci bakalářského studia německého jazyka v Ústavu germánských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Autorka popisuje zavedenou praxi a prezentuje typy cvičení, které mají podpořit rozvoj pasivní slovní zásoby a poskytnout vzhled do systémových vztahů německé slovtvorby.

Klíčová slova: němčina, čeština, kontrastivní lingvistika, teorie tvoření slov, bakalářské studium, typy cvičení

1. Einführung

Im folgenden Text sollen Beobachtungen thematisiert werden, die bei der Vermittlung der Grundlagen der deutschen Wortbildung im Rahmen des Bachelor-Unterrichts am Prager Institut für Germanische Studien und während der Erstellung von Wortbildungsübungen angeregt wurden.

¹ Der Text entstand im Rahmen des Projekts *Cooperatio* an der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität.

Die Wortbildung wird häufig als „Schnittstelle zwischen Wortschatz und Grammatik“ charakterisiert (so z. B. Elsen 2019: 141). Ihr Status im Rahmen des DaF-Unterrichts ist stets aktuell, vor allem unter dem Einfluss von neuen Erkenntnissen der Kognitionswissenschaft, der Hirnforschung sowie der Mehrsprachigkeit.² Die theoretischen Aspekte der didaktischen Umsetzung der Wortbildung beschreibt eingehend z. B. Targońska (2012, 2013); Gärtner (2017: 499) sieht die Didaktisierung der Wortbildung als einen „problemintensiven Bereich“ des Fremdsprachenunterrichts (FSU) im Hinblick auf die Erschließung von Gelegenheitsbildungen in den authentischen Texten. In der zusammenfassenden Darstellung von Tschichold und ten Hacken (2015: 2151) wird konstatiert, dass Wortbildung im Zweitspracherwerb bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde und dass sie meistens als „optional extension of linguistic knowledge for advanced learners“ angesehen wird. Diese Behauptung ist wohl nur angesichts des Standes berechtigt, den ausführlich Elsen (2019) beschreibt. Die von ihr erforschten DaF-Lehrwerke zeigen, dass der Wortbildung nur wenig Raum zugestanden wird: Einige Wortbildungsverfahren werden zwar behandelt, doch eher „eingeschränkt und auch nicht systematisch und nicht immer mit den nötigen Erklärungen“ (Elsen 2019: 149). Bedenkt man jedoch die Tatsache, dass der deutsche Wortschatz viele Regularitäten bietet und diese Strukturen erlernt werden können, ist die Skepsis von Tschichold und ten Hacken nicht angebracht: Auf die Möglichkeiten der Erweiterung der passiven (rezeptiven) und potenziellen Lexik hat bereits Denninghaus (1979) hingewiesen und den Reichtum des enorm ausbaufähigen deutschen Wortschatzes Klein (2013) aus der linguistischen Sicht erörtert: „Die heutige deutsche Sprache verfügt über einen überaus reichen Wortschatz, der weit jenseits dessen liegt, was je in einem Wörterbuch beschrieben worden ist.“ (Klein 2013: 53).

Die Zeiten, wo sich die Wortbildung im Rahmen der germanistischen Linguistik am Rande des Interesses befand, sind also schon längst vorbei.³ Davon zeugen die vielen Einführungen und zahllose Spezialstudien mit unterschiedlichen theoretischen Herangehensweisen. Von der Umsetzung der facettenreichen Erkenntnisse auf dem Gebiet der synchronen Beschreibung der deutschen Wortbildung im FSU gilt das aber schon weniger. Seit dem bahnbrechenden Artikel von Denninghaus (1979) über Wortbildung im FSU, wo der Autor einprägsame „Wortbezugsmodelle“ zur kontrastiven Wahrnehmung der Wortstruktur empfohlen hat, sind didaktisch orientierte Arbeiten (s. die Literatur bei Targońska) entstanden. Besonders wertvoll (weil praxisbezogen) ist dann die eingehende Studie von Elsen (2019), die eine einmalige Konzeption vorlegt: Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft schlägt sie die Reihenfolge der im DaF-Unterricht zu behandelnden Wortbildungserscheinungen vor (Elsen 2019: 153–154).

² Vgl. zahlreiche allgemeine Publikationen zur Neurodidaktik und zur Anwendung der Erkenntnisse der kognitiven Psychologie im Lehr- und Lernprozess in der Wortschatzarbeit, z. B. Pohl – Ulrich (2016), vor allem das Kapitel zur Wortbildung und Wortbildungssemantik. Die dynamische Position der Wortbildung, einer relativ selbständigen Subdisziplin, die Deckungsbereiche mit Morphologie, Syntax und Lexikologie aufweist, wird bei Šimečková (2004) auf die Lage im anwendungsorientierten Bereich, d. h. auch die Didaktik, bezogen.

³ Das digitale Archiv der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* bietet in der Zeitspanne 1964–2001 insgesamt 32 theoretische Aufsätze und Besprechungen zum Thema Wortbildung, was von der Notwendigkeit der Verbindung der theoretischen Grundlagen und der DaF-Unterrichtspraxis zeugt.

2. Der deutsche Wortschatz im germanistischen Unterricht

Vor der Einführung des Bachelor- und Masterstudiums (BS, MS) wurden am Institut für Germanische Studien einsemestrige Lexikologie- und Wortbildungskurse als Alternativen eines Pflichtfaches angeboten. Im strukturierten Germanistikstudium werden im Rahmen eines Kurses (*Lexikologie und Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*) beide Bereiche zusammengezogen, was eine erhebliche Reduzierung des jeweiligen Stoffumfangs mit sich brachte. Die Stimmen der Studierenden lauten positiv, was den einstündigen praktischen Teil des Wortschatz- und Wortbildungsunterrichts (nach einer Stunde Vorlesung) anbetrifft, und zwar aus zwei Gründen: Nicht nur wegen der Chance, die individuelle passive Lexik auszubauen, die für das Berufsleben wichtig ist, sondern auch deswegen, weil der Sprachunterricht nur einen kleinen Teil des gesamten germanistischen Lehrplans präsentiert. Einen dritten Grund gibt es auch: Mit einer pragmatischen Einstellung zum Sprachstudium, die sich immer mehr in den letzten Jahren abzeichnet, bringt die Erweiterung der praktischen Wortschatzkenntnisse das Gefühl eines relativ schnellen Fortschritts und spornt die Motivation an, obwohl die Einsicht in die Mechanismen der Wortbildung eine Menge von Übungen erfordert. Andere Aspekte der Wortbildung, vor allem die grammatischen und textuellen, kann man dann auf gebührende Weise noch in einer spezialisierten Wahlveranstaltung (*Lexikalische Übungen*) unterbringen.

3. Linguistische Ausgangspunkte

Da in diesem Text die didaktischen Aspekte fokussiert werden, sei nur das Allernotwendigste aus dem linguistischen Vorwissen vorausgeschickt: Die traditionelle theoretische Grundlage der tschechischen Wortbildungsforscher bildet die Nominationstheorie von Miloš Dokulil, die auch die Beschreibung des deutschen Wortbildungssystems beeinflusste.⁴ Die tschechische Wortbildungsforschung (im verbalen Bereich), die vor allem durch die Arbeiten von Alena Šimečková einen internationalen Rang erreichte⁵, wird fortgesetzt (s. Literatur). Als Ziel gelten nicht nur beschreibungstheoretische Aspekte auf der Grundlage der *parole* auf der Basis der „korporanalytischen Zugänge zu sprachlichem Usus“⁶, sondern auch didaktische und lexikographische Anwendungen. Dokulils Ansätze im Rahmen des strukturalistischen Erbes werden also nicht reflexionslos übernommen, sondern durch empirische Forschungen, die die *very large Korpora* ermöglichen, ergänzt bzw. weitergeleitet: Der Aspekt der diskursgebundenen Verwendung der Wortbildungen und Erforschung kotextueller Einbettungen (Kollokabilität) der Wortbildungsprodukte kommt z. B. bei der Kontrastierung von Wortbildungssynonymen zur

⁴ Zur Person und Werk von Miloš Dokulil (1912–2002) und seiner Stellung in der tschechischen Sprachwissenschaft vgl. die Einführung von Skoumalová – Šticha in Šimečková – Vachková (1996: 9–17).

⁵ Bis heute werden Šimečkovás Untersuchungen zu Präverbien zitiert, z. B. in der Duden Grammatik (2016).

⁶ Der so betitelte Aufsatz von Belica – Steyer (2008: 7–25) hat die Anwendung der korpusanalytischen Methoden an der Prager Arbeitsstätte eingeleitet. Näher dazu Vachková (2016: 16).

Geltung (vgl. Vachková 2018 und Literatur in Vachková 2016). Hier scheinen sich das korpuslinguistische Herangehen und die strukturalistische Sicht einander zu ergänzen: Die Erschließung von systemischen Beziehungen erfolgt auf einer noch nie gewesenen Materialbasis.⁷

4. Möglichkeiten des Wortbildungsunterrichts im aktuellen Lehrplan

Die DaF-Perspektive des gesamten germanistischen Sprachunterrichts limitiert die theoretischen Exkurse: Theorielastigkeit ist im einsemestrigen Kurs zur *Lexikologie und Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache* untersagt, denn es sind insgesamt 13 Sitzungen vorgesehen. Die Hälfte davon nimmt die Wortbildung in Anspruch. Deswegen wird eine bündige Erklärung der Grundbegriffe in einem reduzierten Umfang präsentiert. Der Akzent wird auf jene Termini gelegt, die für die Arbeit mit Wortbildungsübungen unentbehrlich sind. Hier kommt dann bei der Revision der erarbeiteten Aufgaben die „latente“ Theorie nicht selten zum Wort: Anfragen kommen meistens vonseiten der Zwei-Fach-Studierenden, die dank einer anderssprachigen philologischen Tradition (Bohemistik, Romanistik, Skandinavistik) einiges in Frage stellen, weil bestimmte Termini in den jeweiligen linguistischen Traditionen fehlen (so z. B. Konfixe) bzw. unterschiedlich verstanden werden (so z. B. die Konversion).

Zu erwähnen ist noch das Problem der Unterrichtssprache: Während etwa vor 20 Jahren die Vorlesungen ausschließlich in deutscher Sprache stattfanden, wird in letzter Zeit bei der Klärung der theoretischen Themen häufig die Muttersprache (das Tschechische) bevorzugt (es sei denn, dass sich im Auditorium ausländische Studierende befinden): Einerseits sind die realen Deutschkenntnisse der Bachelor-Studierenden im zweiten Studienjahr zu berücksichtigen, andererseits ist effektiv, an viele Wortbildungen kontrastiv heranzugehen. Die Fremdsprache als Forschungsobjekt in einem deutschsprachigen Hochschulunterricht zu reflektieren erfordert die Bewältigung der deutschen Terminologie:

Wortbildungsprodukt – Wortbildungsmodell – Wortbildungsart (vor allem Komposition, Derivation, Konversion, Kurzwortbildung, Partikelverbbildung) – Wortbildungsmittel – freies/gebundenes Morphem – unikales Morphem – Präfix – Suffix – Konfix – Affix – Zirkumfix – Lexikalisierung – Idiomatisierung – Motivation – reihenbildende Morpheme (Affixoide) – semantische Modifikation – syntaktische Transposition – Blockierung – Okkasionalismus – Fugenzeichen – Wortbildungssynonymie. Andere Termini werden auf Anfrage bzw. zur Ergänzung als fakultatives Wissen ergänzt. Sehr effektiv ist dabei eine häufige Wiederholung der Termini in der Form eines kurzen Brainstormings am Anfang jeder Unterrichtseinheit. Außerdem werden Aufgaben und Ziel der Wortbildung, deren

⁷ In diesem Bezug sei noch erwähnt, dass besonders lexikographische Umsetzungen und korpusbasierte Untersuchungen inzwischen zum Bestandteil der germanistischen Lehre geworden sind: So besteht auch eine Voraussetzung, so ausgerichtete Qualifikationsarbeiten anwendungsorientiert zu konzipieren. Diese Praxis aufrechtzuerhalten fällt seit den letzten Jahren immer schwieriger. Die Suche nach der Positionierung der oben angedeuteten philologischen Arbeit erfährt mit der sinkenden Zahl der Germanistikadepten und deren Interessenwandel neue Impulse (vgl. Vachková 2016).

Deckung mit Lexikologie, Morphologie und Syntax, ihre Umsetzung in der deutschsprachigen Lexikographie und deren Nutzen für den DaF-Unterricht angesprochen und mithilfe der Schneeballmethode immer mehr ausgebaut. Dabei werden praktische Tipps für die Erschließung von Wortbildungen erteilt und die Umsetzung der Wortbildung in der Lexikographie erklärt.

Im Selbststudium und bei Erklärungsbedarf werden von den Studierenden andere Quellen, fast ausschließlich (!) aus dem Internet, abgefragt, vorzugsweise eine gelungene Darstellung von Káňa (2012).

5. Wortbildungsübungen im praktischen Wortschatzunterricht

5.1 Zur Konzeption

Es sei vorausgeschickt, dass die Wortschatzkenntnisse in dem oben genannten Kurs (vgl. Kap. 4), der eine Pflichtveranstaltung ist, bei dem Einstieg in das erste Semester in der Regel der B1-Stufe des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) entsprechen. Die Studierenden sehen den Nachholbedarf vor allem im Bereich des passiven Wortschatzes ein, vorrangig angesichts der linguistischen, literarischen und literaturwissenschaftlichen Texte, die es in anderen Kursen aufzuarbeiten gilt.

Um diesem Wunsch entgegenzukommen und den passiven Wortschatz der Studierenden auszubauen, wurden als „erste Hilfe“ die *Übungen in deutscher Wortbildung für Germanisten Teil I* verfasst (Vachková 2000). Deren Auswahl ist dann in *Deutsche Grammatik: Eine Text- und Aufgabensammlung für Fortgeschrittene* (Šemelík et al. 2020: 169–240) eingegangen. Das primäre Ziel war, die Wortbildung auf eine mehr systematische Weise zu vermitteln (d. h. nicht etwa im Rahmen einer buntscheckigen Reihe von lexikalischen Übungen wie z. B. bei Ferenbach – Schüßler 2007 oder in einer knappen – obwohl gelungenen – Auswahl wie bei Strank 2010: 67–88) und die Grundfragen der Wortbildung in Wiederholungsübungen, die auch authentische Texte umfassen, zu erörtern. Als eine überaus inspirierende Quelle mit viel Einfallsreichtum, aus der viele Übungen bzw. Übungstypen von mir übernommen bzw. eingerichtet und aktualisiert wurden, stammt von Woschtschinina – Molotkova (1965). Konzeption dieser Übungen beruhte damals auf der Notwendigkeit, die Systemhaftigkeit zu vermitteln, unter besonderer Berücksichtigung der richtigen Strukturierung eines unbekanntes Wortes sowie der Syntagmatik der Wortbildungen. Der damalige Mangel an internationalen Kontakten und ein starker Akzent auf literarische Quellen erforderte es, die Sprachpraxis im Unterricht durch zahlreiche Übungen zu unterstützen. In unseren Tagen zeigen sich diese wieder aus einem anderen Grunde als wohltuend: Sie erziehen die Studierenden zur besseren Konzentration.

Die Konzeption von Vachková (2000), die nur den nominalen und verbalen Bereich umfasst, basiert auf einer wissenschaftlichen Beschreibung des Wortbildungssystems des Gegenwartss Deutschen: Als Grundlage der Übungen dienten die Wortbildungen, die auf einer Auswahl von produktiven Wortbildungsmodellen basierten, und zwar nach Fleischer – Barz (damals ²1995), sowie auf der Annahme, dass nicht nur die Strukturierung

der Wortbildungen eingeübt werden muss, sondern auch die Übersetzung der Wortbildungen ins Tschechische zu akzentuieren ist, um kontrastive Wahrnehmung der Wortbildung in den beiden Sprachen zu unterstützen. Andererseits ging es darum, bestimmte Modelle, die an den Formulierungsmöglichkeiten beteiligt sind (Umformulierungskunst), zu automatisieren. In Wiederholungsübungen ging es vor allem um Erschließung der Wortbildungen in authentischen Texten. Im letzten Teil wurden Anweisungen für einen effektiven Ausbau des Wortschatzes gegeben, indem geeignete Übungstypen vorgestellt wurden.

5.2 Übungstypen in Vachková (2000)

Den Übungen wird eine Übersicht zu den wichtigsten Modellstrukturen vorangestellt. Diese einleitende Übersicht, die als Einleitung zu allen behandelten Strukturmodellen steht, begleitet die Anweisung

Beschreiben Sie die folgenden Wortbildungsstrukturen, bestimmen Sie die Ableitungsbasis (Wortart, semantische Funktion, Fremdwort usw.) näher. Übersetzen Sie sie ins Tschechische. Bestimmen Sie die Wortbildungsbedeutung der einzelnen Bildungen.

ärztliche Hilfe: *arzt-lich* < *Arzt*, S.D (*lich*) *lékařská pomoc*

großmütterliche Sorgen

fremdsprachlicher Unterricht

allmonatliche Besuche

ein nachdenklicher Mensch

säuerliche Äpfel

Die Beispiele stehen für die in Fleischer – Barz (²1995)⁸ beschriebenen Modelle und halten sich an ihre formalisierte Beschreibung, vgl. *ärztlich* ist ein Derivat (D) von dem Substantiv (S) *Arzt*, das durch das Suffix *-lich* gebildet wurde: S.D (*lich*).

Nach dieser einleitenden Übung, die das Spektrum der Bildungsmöglichkeiten (hier bei einem Suffix) bietet, wurden Übungstypen eingefügt, die diverse Operationen präsentieren, so z. B.

(a) Bildung von Adjektiven mit einem Suffix (hier *-lich*) von Substantiven:

Arzt – Bauer – Bruder – Freund – Mann – Gast – Mensch – Bürger

⁸ In der neuen, überarbeiteten Fassung von Fleischer – Barz (2012) wurde auf die Formalisierung der Wortbildungsmodelle verzichtet. Aus der Sicht der germanistischen Ausbildung, die linguistisch geprägt ist, halte ich diese Darstellung jedoch als nützlich, weil sie zu einer Bewusstmachung der jeweiligen Struktur verhilft und zur konzentrierten Arbeit führen kann.

- (b) Übungen, die auf Kollokabilität des Derivats abzielen, haben z. B. folgende Anweisung: Verbinden Sie diese *-lich*-Adjektive mit je zwei folgenden Substantiven:

die Liebe, Gefühle/die Hilfe, die Behandlung/die Initiative, das Selbstbewusstsein/der Empfang, Grüße/die Kraft, die Stimme/die Aufnahme, das Land/die Schwäche, das Verhalten

Andere Übungen regen eine linguistische Überlegung an, so z. B. bei der

- (c) Unterscheidung, ob das gebildete Adjektiv eine passivische oder aktivische Bedeutung hat. Dazu sind passende Bezugswörter auszuwählen. Eine Übersetzung ins Tschechische wird verlangt.

begreiflich – unermesslich – nachdenklich – schädlich – vergesslich – unvergesslich

Einen wertvollen Beitrag zu Fertigkeiten im Bereich der Umformulierungen leisten Übungen, in denen diverse

- (d) Transformationen eingeübt werden, vgl.

Sie besucht ihn jede Woche. → Sie besucht ihn wöchentlich.

Eine andere Wissenskontrolle stellen dann

- (e) Übungen dar, in denen es gilt, zwischen zwei Suffixen zu wählen, vgl. z. B. die Unterscheidung zwischen *-ig* und *-lich*. Die Lernenden sollen zu dem richtigen Adjektiv ein passendes Bezugswort finden und die Verbindung ins Tschechische übersetzen:

überheb- überhebliches Benehmen, povýšené chování

abfäll- /feinfühl-/nebl-/armsel-/adel-/unwill-

Abschließend werden

- (f) Hin- und Herübersetzungen als bewährte Wissenskontrolle eingesetzt, wobei auf die Kontrastierung der deutschen und tschechischen Adjektivbildungen abgezielt wird:

povrchní známosti – ústní sdělení – písemná zpráva – smrtelná nemoc – škodlivý vliv; počáteční potíže – mylné názory – na přátelské úrovni – bolestná ztráta – stranické spory – nemocné děti/stonavé děti; modré nebe/modravé hory; zelené listy/nazelenalé klásky/zelenkává barva; stará paní/obstarožní dáma; sladká jahoda/nasládlá vůně; červená třešeň/načervenalá pokožka; chudá země/ubohé znalosti

eine zusätzliche Lehrveranstaltung organisieren – ein wohnliches Zimmer vermieten – überfachliche Kooperation anbahnen – einen förmlichen Besuch abstaten – eine

beachtliche Gesundheitsbesserung feststellen – eine leserliche Handschrift haben – eine sichtliche Enttäuschung verzeichnen – geschäftlichen Pflichten nachgehen – ein anhängliches Kind beschenken – das Treffen zeitlich bestimmen – die Protestierenden wurden tätlich – jemandem willentlich einen Schaden zufügen – den Pullover mit dem Rock farblich aufeinander abstimmen – eine längliche Backform verwenden – empfindliche Hautabhärten – stattliche Ergebnisse erzielen – einen schmerzlichen Verlust erleiden – betriebliche Probleme lösen – bildliche Ausdrücke verwenden – einen einträglichen Job aufreiben – den Eisbecher genüsslich auslöffeln – leiblicher Vater des Kindes sein – eine wunderliche Alte werden

Das theoretische Wissen wird abschließend getestet auf der Grundlage von

(a) Kontrollfragen:

Erklären Sie den Ursprung des Suffixes -lich.

Nennen Sie die anderen zwei wichtigsten Suffixe, die für die Bildung von desubstantivischen Adjektiven zuständig sind.

In welcher Hinsicht unterscheidet sich von ihnen -lich?

Die Palette der Übungstypen richtet sich nach der Reichweite einer Wortbildungsart, d. h. nach der Vielfalt der produktiven Wortbildungsmodelle, und danach, inwieweit sich in dieser Hinsicht das Deutsche vom Tschechischen unterscheidet.

Die sich im Anhang vorfindenden Texte zielen auf Umformulierungen, Detektion von idiomatisierten/lexikalisierten/terminologisierten Wortbildungen sowie Okkasionismen und deren Erschließung und textuelle Einbettung ab.

Der letzte, didaktisch konzipierte Teil, bietet Übungstypen, die auf eigenen Materialien aufbauen, die während der langjährigen Unterrichtspraxis herangezogen wurden. Sie sollen bessere Einprägung und Wahrnehmung der kontrastiven Aspekte unterstützen (hier mit abgeänderten Beispielen).

(b) Bewusstmachung der Bildungsweise, Funktion und Bedeutung eines Wortbildungsprodukts, Beispiel: Adjektive mit Suffix auf-*bar*

Essig kann man im Haushalt vielseitig verwenden. Er ist vielseitig verwendbar.

Bildungsweise: Verbstamm + Suffix *-bar*

Funktion: zur Ableitung von Adjektiven aus Verben

Bedeutung: zum Ausdruck der Möglichkeit

(c) Einsetzen des determinierenden Bestimmungswortes, das aus dem Kontext erschlossen wird, wobei mehrfache Lösungen konfrontiert werden können.

Es ist zwölf Uhr. Meine deutschen Kollegen machen einepause und gehen zu Mittag essen. Sie gehen in densaal. Einige Kolleginnen essen kein Fleisch, deswegen nehmen sie einen.....salat.

- (d) Jedes Kompositum kann auf eine syntaktische Struktur zurückgeführt werden⁹, wobei die inhaltlichen Beziehungen zwischen den Komponenten des Kompositums erschlossen werden. Diese Analyse sollte die Studierenden zu einer knappen Formulierung einer Erklärung anleiten. Dabei werden präpositionale Wortgruppen oder Nebensätze gebildet, so z. B.:

Kupferdach → *ein Dach aus Kupfer (Stoffrelation)*
Sonnenschutz → *ein Schutz gegen die Sonne (Finalrelation)*
Spielstraße →
Regenmantel →
Wanderschuhe →

- (e) Auflösung einer Wortbildungskonstruktion

ein marktfähiges Produkt ist ein Produkt, das ...
eine hautfreundliche Creme ist eine Creme, die ...
eine benutzerfreundliche Homepage ist eine Homepage, die ...

- (f) Sammlung bereits bekannter Substantivkomposita zu einem bestimmten Grundwort:

Was für Arten von Zügen gibt es?
Es gibt Schnellzüge, Personen- und Güterzüge, EC-Züge, S-Bahn-Züge ...

Was für Arten von Uhren gibt es? Was für Arten von Geräten gibt es? Was für Arten von Stoffen gibt es?

- (g) Rückführung eines Derivats auf das bekannte Ausgangswort, z. B. bei
-ion; -ieren:

Der Schüler fragt den Lehrer nach der Definition. Er möchte wissen, wie die physikalische Größe definiert wird.

Dabei wird eine Erklärung zur Konkurrenz und Unterscheidung der -ion/-ierung-Derivate geboten: vgl. *motivieren* > *Motivation/Motivierung*, *automatisieren* > *Automatisierung*

- (h) Automatisierung von Wortbildungen mit einem identischen Grundwort:

Sauerkraut ist vitaminhaltig.
Und Paprika? Paprika ist auch vitaminhaltig.
Und Wein? Der ist alkoholhaltig.
Und Kaffee?
Und Tee?

⁹ Diese Passage stützt sich auf die Darstellung bei Schippan (1992: 113f.).

- (i) Umschreibungen mittels von Wörtern, die in der Wortbildungskonstruktion nicht enthalten sind:

vitaminreiches Obst (enthalten) → das Obst enthält Vitamine
ein säurefester Behälter (angreifen) →
ein farbechter Stoff (Aussehen verändern) →

- (j) Rückführung einer Wortbildungskonstruktion auf das im Wörterbuch verzeichnete Wort:

Unter welchem Wort müssen Sie im Wörterbuch nachschlagen, um die Bedeutung entziffern zu können?

Subst. Verb

Teilnahme

Rückgabe

Blinker

verwendbar

Adjektiv Subst.

steinig

niveaulos

staubfrei

bewaldet

- (k) In welchen deutschen Bedeutungswörterbüchern sind produktive Affixe als selbstständige Lemmata aufgelistet?

- (l) Beschreiben Sie die Darstellung der Komposita/der Wortbildungsaffixe in *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*.

6. Abschließende Bemerkungen

Die vor allem auf Rezeption ausgerichteten Übungen unterstützen nicht nur die Konzentration beim Lernen, indem sie schriftlich im Selbststudium erarbeitet werden. Danach werden die Problemfälle, vor allem aber kontrastive Gesichtspunkte und Transfergefahr im Seminar diskutiert. Immer wieder zeigt sich, dass sich dieser Weg als anregungsreich für beide Seiten zeigt. In die neue, völlig umgearbeitete Auflage, die jetzt entsteht, können dann viele neue Gesichtspunkte eingehen. Die Autorin sieht die Einbeziehung des gegenwärtigen Wortschatzes vor und das Heranziehen der korpuslinguistischen Tools im DeReKo und dem DWDS-Korpus wie das Heranziehen des Parallelkorpus Deutsch-Tschechisch im Rahmen des Intercorp. Das Ziel ist, die Sprachreflexion zu unterstützen und die Nützlichkeit der elektronischen Ressourcen zu demonstrieren. Außerdem werden Fragen berührt, die bereits jetzt in die Seminare Eingang gefunden haben und die Wörterbucharbeit betreffen. In dieser Hinsicht wird lückenhafte lexiko-

graphische Bearbeitung von Wortbildungen berührt und vor allem mit Hilfe der Kookkurrenzdatenbank (vgl. Belica 2001) vorgeführt, wie z. B. die Verwendung der Wortbildungssynonyme anschaulich präsentiert werden kann (vgl. Vachková 2018). Was als stabiles Ziel der vorbereiteten Neuauflage bleibt, sind Einprägung der Wortbildungsstrukturen im passiven Wortschatz und dessen Kontextualisierung.

Die DaF-Lehrenden orientieren sich selbstverständlich immer an neuen deutschsprachigen Materialien und sehen sich nach neuen methodischen Anregungen um. Hier sei nur eine Quelle genannt, und zwar das Leipziger Skriptum von Barz et al. 2004, das durch integrative Darbietung der Wortbildung besticht und zur Vermittlung textueller und stilistischer Bezüge (z. B. Anteil und Funktion der Wortbildungen an Fach- und literarischen Texten und verschiedenen Textsorten) einlädt.

Am besten geeignet sind freilich die „maßgeschneiderten“ Materialien, die auf der Muttersprache gründen. In dieser Hinsicht soll das fast vollendete Wörterbuch zur Wortbildung Deutsch-Tschechisch¹⁰ erwähnt werden, das den tschechischen Germanistikstudierenden auf dem Weg zur Eroberung des deutschen Wortschatzes unter die Arme greifen soll.

LITERATUR

(a) Fachliteratur

- Barz, Irmhild – Schröder, Marianne – Hämmer, Karin – Poethe, Hannelore (2004): *Wortbildung – praktisch und integrativ*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Belica, Cyril – Steyer, Kathrin (2008): Korpusanalytische Zugänge zum sprachlichen Usus. In: Marie Vachková (Hg.): *Beiträge zur bilingualen Lexikographie*. Praha: Karolinum, S. 7–25.
- Denninghaus, Friedhelm (1979): Wortbildung und Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. In: *Zielsprache Deutsch 2*, S. 2–13.
- Elsen, Hilke (2019): Zum Status der Wortbildung in Lehrwerken für DaF. Vorschläge für eine Neukonzeption. In: *Muttersprache 129* (2), S. 141–157.
- Fehrenbach, Magda – Schüßler, Ingrid (2013): *Wörter zur Wahl. Wortschatzübungen Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Fleischer, Wolfgang – Barz, Irmhild (¹1992, ²1995): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Fleischer, Wolfgang – Barz, Irmhild (⁴2012): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin – Boston: Walter de Gruyter.
- Gärtner, Angelika (2012): Wortbildung: Problemfelder in DaF-Unterricht. In: *Info DaF A*, S. 499–513. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/infodaf-2012-0408> (zuletzt geprüft am 20. 06. 2022)
- Götz, Dieter – Haensch, Günther – Wellmann, Hans (2008): *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt. (CD-ROM).
- Kaňa, Tomáš (2012): *Wortbildung. Umriss der Theorie mit Aufgaben und Übungen*. Online verfügbar unter <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps12/wortbild/web/index.html> (zuletzt geprüft am 20. 6. 2022).
- Klein, Wolfgang (2013): Reichtum und Armut des deutschen Wortschatzes. In: *Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin – Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. 15–56. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/335126320_Reichtum_und_Armut_des_deutschen_Wortschatzes (zuletzt geprüft am 20. 6. 2022).
- Pohl, Inge – Winfried, Ulrich (Hg.) (2016): *Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Hohengehren: Schneider Verlag.

¹⁰ Autoren Martin Šemelík, Tomáš Koptík und Marie Vachková.

- Strank, Wiebke (2010): *Da fehlen mir die Worte. Systematischer Wortschatzerwerb für fortgeschrittene Lerner Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Šemelík, Martin – Kloudová, Věra – Dovalil, Vít – Vachková, Marie – Doležal, Jiří (2020): *Deutsche Grammatik: Eine Text- und Aufgabensammlung für Fortgeschrittene*. Praha: Karolinum.
- Šimečková, Alena – Vachková, Marie (1996): *Wortbildung. Theorie und Anwendung*. Praha: Karolinum.
- Šimečková, Alena (2004): Zur jüngeren germanistischen Wortbildungsforschung und zur Nutzung der Ergebnisse für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/2004, S. 140–151.
- Targońska, Joanna (2012): Wozu brauchen Fremdsprachenlernende Wortbildungskennntnisse? Theoretische Überlegungen zu möglichen Einsatzbereichen der Wortbildung im Fremdsprachenunterricht. In: *Studia Niemcoznawcze/Studien zur Deutschkunde* 49, S. 751–765.
- Targońska, Joanna (2013): Wortbildung und Wortbildungsübungen als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In: *Acta Neophilologica* XV (1), S. 201–216.
- Tschichold, Cornelia – Hacken, Pius ten (2015): Word-formation in second language acquisition. In: Peter O. Müller – Ingeborg Ohnheiser – Susan Olsen – Franz Rainer (Hg.): *Word-Formation. An International Handbook of the Languages of Europe*. Berlin: de Gruyter, S. 2137–2154.
- Vachková, Marie (2000): *Übungen in deutscher Wortbildung für Germanisten*. Praha: Karolinum.
- Vachková, Marie (Hg.) (2008): *Beiträge zur bilingualen Lexikographie*. Praha: Karolinum.
- Vachková, Marie (2016): 15 Jahre seit der Gründung der Lexikographischen Sektion (LS) des Instituts für Germanische Studien: Was haben wir gelernt? In: *AUC Philologica* 4/2016, S. 11–20. Online verfügbar unter <https://karolinum.cz/casopis/auc-philologica/rocnik-2016/cislo-4/clanek-3590> (zuletzt geprüft am 20. 06. 2022).
- Vachková, Marie (2018): *Methoden zur korpuslinguistischen Erforschung von semantischen Relationen*. In: Stefan Engelberg – Heidrun Kämper – Petra Storjohann (Hg.): *Wortschatz: Theorie, Empirie, Dokumentation*. Berlin: de Gruyter, S. 237–266.
- Woschtschinina, Ekaterina I. – Molotkova, Scharlotta R. (1965): *Slowoobrazowanie nemeckogo jazyka. Prawila i uprazhnenija*. Moskau – Leningrad: Prosweščtschenije.

(b) Elektronische Quellen

- CCDB = Belica, Cyril (2001): *Koorkurrenzdatenbank CCDB – V3.3. Eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform*. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim.
- Duden online*: Online verfügbar unter www.duden.de.
- DWDS = *Wörterbuch der deutschen Sprache*: Online verfügbar unter www.dwds.de.
- InterCorp*: Online verfügbar unter <https://intercorp.korpus.cz/>.
- DeReKo (Das Deutsche Referenzkorpus): Online verfügbar unter <https://www.ids-mannheim.de/digspra/kl/projekte/korpora/>.

(Alle Links zuletzt geprüft am 8. 3. 2023)

doc. PhDr. Marie Vachková, Ph.D.
Institut für Germanische Studien
Philosophische Fakultät der Karls-Universität
marie.vachkova@ff.cuni.cz

„ÉTELĪH FÚNCHO DERO UUÂRHÉITE. LÓSKÊT TÂRINNE. DÉR FÓNE DERO ÁNABLÂSENTÛN LÊRO ERCHÍCCHET UUÍRT“.¹ ZUR DIACHRONIE IN LEHRPLÄNEN DER PRAGER DEUTSCHEN UND TSCHECHISCHEN GERMANISTIK NACH DER TEILUNG DER PRAGER UNIVERSITÄT 1882

LENKA VODRÁŽKOVÁ

ABSTRACT:

„Ételĭh fúncho dero uuârhéite. lóskêt târinne. dér fóne dero ánablâsentûn lêro erchícchet uuírt“. **On Diachrony in Study Programs of German Studies after the Division of the University of Prague in 1882**

After 1882, the development of the University of Prague and its division reflected the situation of Czech and German society in the Czech Lands. While German Studies at the German university of Prague since 1882, when the University of Prague was divided into two autonomous – German and Czech – institutions, continued its pedagogical and scientific activities, it was necessary to establish German studies at the Czech university of Prague. Despite the progressive specialization of German Studies in German language and literature and the following internal differentiation of German Studies into older and newer German language and literature at the turn of the 19th and 20th centuries, great attention was traditionally paid to the older German language and literature in the curriculum of German Studies. The teaching here focused mainly on the analysis and interpretation of Gothic, Old and Middle High German texts from a linguistic and literary point of view. After 1900, the content of diachronic courses changed for German Germanists in favor of prehistory, dialectology and onomastics, and for Czech Germanists it was directed towards German-Czech language contacts, especially in the lexicon. These changes in the teaching profile and scholarly area were related not only to the development of German Studies, but also to social changes, especially in the 1930s and 1940s.

Key words: German Studies, diachrony, study program, university, Prague

ABSTRAKT:

„Ételĭh fúncho dero uuârhéite. lóskêt târinne. dér fóne dero ánablâsentûn lêro erchícchet uuírt“. **K diachronii v učebních osnovách pražské německé a české germanistiky po rozdělení pražské univerzity v roce 1882**

Po roce 1882 odrážel vývoj pražské univerzity a její rozdělení stav české a německé společnosti v českých zemích. Zatímco po rozdělení pražské

¹ Notker der Deutsche: Boethius, „De consolatione philosophiae“. Buch III. In: Paul Piper (Hg.): *Die Schriften Notkers und seiner Schüler*, Bd. 1, Freiburg – Leipzig: Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr 1882: 209.

univerzity německá germanistika navázala na obor před rokem 1882, bylo na české univerzitě nezbytné germanistiku nově založit. I přes postupující specializaci oboru na německý jazyk a literaturu a vnitřní diferenciaci germanistiky na starší a novější německý jazyk a literaturu kolem přelomu století byla v osnovách germanistiky tradičně věnována velká pozornost staršímu německému jazyku a literatuře. Výuka se zde zaměřovala zejména na analýzu a interpretaci gótských, starohornoněmeckých a středohornoněmeckých textů z jazykového a literárního hlediska. Obsah diachronních kurzů se po roce 1900 změnil u německých germanistů ve prospěch prehistorie, dialektologie a onomastiky a u českých germanistů směřoval k česko-německým jazykovým kontaktům, zejména v oblasti lexiky. Tyto změny v profilu výuky a oboru souvisely nejen s vývojem germanistiky, ale i se společenskými změnami zejména ve 30. a 40. letech 20. století.

Klíčová slova: germanistika, diachronie, učební osnova, univerzita, Praha

1. Diachronie in Lehrplänen der deutschen Philologie von ihren Anfängen bis in die 1880er Jahre

Im 19. Jahrhundert umfasste die Germanistik an österreichischen Universitäten eine auf deutsche Sprache und Literatur eingeeengte deutsche Philologie. Diese Profilierung des Faches kam auch in seiner Bezeichnung *Deutsche Sprache und Literatur* zum Ausdruck. Die methodologischen Umrisse waren von Anfang an durch die historisch-vergleichende Sprachforschung bestimmt. Dementsprechend lag der Schwerpunkt der germanistischen Forschung und Lehre auf älterer Sprache und Literatur.

Am Anfang der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts setzte die Phase der Stabilisierung im Fach *Deutsche Philologie* ein, die außer Seminargründungen durch Binnendifferenzierung der Disziplin in Ältere und Neuere deutsche Sprache und Literatur gekennzeichnet war (Vodrážková-Pokorná 2007: 73, Anm. 156). Diese Entwicklung spiegelte die endgültige institutionelle und professionelle Etablierung des Faches an den Universitäten, im Schulwesen und in der Öffentlichkeit wider. Etwa um die Jahrhundertwende vollzog sich nicht nur die Trennung des Faches in eine Abteilung für Ältere und eine Abteilung für Neuere Sprache und Literatur, sondern es bahnte sich auch die Scheidung der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft an.

2. Die Prager deutsche und tschechische Germanistik nach 1882

Die Universitätsentwicklung in den böhmischen Ländern reflektierte im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts genau den Stand der gesellschaftlichen Entfaltung bei Tschechen und Deutschen. In dem Maße, wie die gemeinsame institutionelle Plattform für tschechische und deutsche Wissenschaftler seit 1882 verloren ging, wurden die beiden Universitäten mehr und mehr den jeweils zugehörigen Nationalbewegungen zugeordnet: Das traditionelle Miteinander an einer Universität wurde durch ein Nebeneinander an zwei Universitäten abgelöst und seit dieser Zeit existierten in Prag nebeneinander eine deutsche und eine tschechische Germanistik.

2.1 Die deutsche Germanistik

Die Prager deutsche Germanistik nach 1882 knüpfte kontinuierlich an das Seminar für Deutsche Sprache und Literatur vor der Teilung der Prager Universität an, und zwar dank dem deutschen Professor als Garanten des Faches² und sie setzte ihre organisatorische und pädagogische Tätigkeit fort. Diese Universitätsdisziplin, deren Gegenstand Erforschung der nationalen, also der deutschen Sprache und Literatur war, stand – wie an anderen deutschsprachigen Universitäten – auch an der Prager deutschen Karl-Ferdinands-Universität im Mittelpunkt des Interesses und gehörte zu den bevorzugten Fächern im Bereich der Geisteswissenschaften. In Bezug auf die Bedeutung der Wissenschaft von deutscher Sprache und Literatur als Nationalphilologie zielten die Bemühungen der Prager deutschen Germanisten darauf ab, zur Fortentwicklung dieser Universitätsdisziplin mit ihrer pädagogischen und wissenschaftlichen Tätigkeit beizutragen. Im Zusammenhang mit diesen Bemühungen ging es den deutschen Germanisten darum, zur Bestimmung des eigenen spezifischen volkskulturellen Standortes beizutragen und die Wurzeln der eigenen nationalen Existenz der Deutschböhmen zu erhellen.

Die Kontinuität der Prager deutschen Germanistik projizierte sich in die Fortsetzung der Lehrveranstaltungen zur älteren und neueren deutschen Sprache und Literatur,³ die nach 1882 mit Berufung neuer Lehrkräfte um weitere sprach- und literaturwissenschaftliche Vorlesungen und Seminare von hohem Niveau erweitert wurden. Das reiche und verschiedenartige Studienprogramm zog dann nicht nur deutsche, sondern auch tschechische Studierende als außerordentliche Hörer der Prager deutschen Universität an:

„[...] an der Prager deutschen Universität [...] wurde ich als außerordentlicher Hörer gerade von Kelle und Sauer [...] in das zweite Fach meiner Kombination eingeführt [...] [Während der Althilologie Johann Kelle] auf mich mit [seinen] Meinungen und Prinzipien [nicht wirkte], [hatten] die parallel gehaltenen Vorlesungen Aug. Sauers mit hohem Niveau und überraschender Kenntnis der Fachliteratur eine stärkere Anziehungskraft.“ (Janko 1939: 164 und 309–310)

² Nach der Teilung der Karl-Ferdinands-Universität in Prag wurde die Kontinuität des Seminars für Deutsche Philologie von seinem Leiter, Prof. Johann Kelle (1828–1909), garantiert, der an der Prager Universität in den Jahren 1857–1899 wirkte und der für den Begründer der Prager Germanistik gehalten wird. Neben diesem deutschen Professor wurde die Prager deutsche Germanistik im Jahr 1882 noch vom Privatdozenten Hans Lambel (1842–1921) vertreten. Vgl. Vodrážková-Pokorná (2007: 351–353).

³ Seit den siebziger Jahren erfolgte auf formale Art und Weise die interne Differenzierung des Faches in Ältere und Neuere deutsche Sprache und Literatur ein, d. h. in den Instituten fanden sowohl deutsche Sprachgeschichte und ältere deutsche Literatur als auch die neuere deutsche Sprache und Literatur Beachtung. Die Übungen in der „Älteren“ Abteilung umfassten das Gebiet der gotischen, althochdeutschen, altsächsischen und mittelhochdeutschen Sprache und Literatur. Den Gegenstand der Übungen bildeten Lektüre und Erklärung ausgewählter Schriftwerke. An die Vorträge sowie an die Besprechung der schriftlichen Arbeiten schlossen sich regelmäßig eingehende Diskussionen an. Von den Vorlesungen und Seminaren zur älteren deutschen Sprache und Literatur fanden in Prag z. B. *Interpretation althochdeutscher Denkmäler* (SS 1874), *Mittelhochdeutsche Grammatik* (WS 1875/1876), *Gothische Grammatik* (SS 1877) und *Althochdeutsche Grammatik* (WS 1877/1878) bei Johann Kelle statt. Vgl. Vodrážková-Pokorná (2007: 65–66).

Zu diesen Absolventen der Prager tschechischen und deutschen Universität gehörten auch die tschechischen Germanisten, die sich um die Konstituierung der Prager tschechischen Germanistik zusammen mit den Begründern dieses Faches verdient machten.

2.2 Die tschechische Germanistik

Während sich die Prager deutsche Germanistik nach 1882 kontinuierlich weiterentwickelte, war es an der tschechischen Universität notwendig, das germanistische Fach zu gründen und es personell zu besetzen; erst dadurch bekam die tschechische Germanistik während der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts die notwendigen institutionellen Grundlagen.⁴ Die neu entstehende tschechische Germanistik musste sich einerseits neben dem traditionellen deutschen, in der damaligen germanistischen Landschaft bereits fest eingebürgerten Fach wissenschaftlich profilieren, andererseits hatte sie sich spezifische Aufgaben zu stellen, die mit ihrer Position in den böhmischen Ländern und mit der Heranbildung des tschechischen germanistischen Nachwuchses verbunden waren. Es ging vor allem darum, die Aufgabe und den Sinn der Universitätsdisziplin in den böhmischen Ländern und die Bedeutung des Studiums der deutschen Sprache und Literatur für die Tschechen zu erhellen und die deutsche Sprache und Literatur mit Berücksichtigung der historischen und kulturellen Spezifika in den böhmischen Ländern im Kontext der wechselseitigen historisch-kulturellen Beziehungen zwischen Deutschen und Tschechen zu behandeln und sie aus tschechischer Perspektive zu interpretieren. Daneben waren die Prager tschechischen Germanisten verpflichtet, den Umfang des Faches im Rahmen des allgemein gültigen, vom Ministerium für Kultus und Unterricht genehmigten germanistischen Studienprogramms mit Lehrveranstaltungen zur älteren und neueren deutschen Sprache und Literatur zu beachten.

3. Diachronie in Prager germanistischen Lehrplänen nach 1882

Trotz der unterschiedlichen wissenschaftlichen Profilierung und gesellschaftlichen Aufgaben der deutschen und tschechischen Germanistik in der durch nationale Zuspitzung gekennzeichneten Zeit wies die deutsche Philologie an der deutschen und tschechischen Universität in Prag nach 1882 gemeinsame Merkmale auf: Die Prager deutsche und tschechische Germanistik gehörte zu den philologischen Fächern, für die sich in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts die meisten Studierenden interessierten, was mit der Perspektive der Lehrpraxis und -berufs der Absolventen an Gymnasien und Realschulen zusammenhing (Petráň 1983: 202 und 206). Auch der Inhalt der Vorlesungen

⁴ Nachdem sich der erste tschechische Germanist Václav Emanuel Mourek (1846–1911) im Jahr 1884 an der Prager tschechischen Universität habilitierte, hielt er hier seine Vorlesungen über deutsche Sprache und Literatur. Seiner Ernennung zum außerordentlichen Professor für Deutsche Sprache und Literatur im Jahr 1888 folgte dann die Gründung des Germanistischen Seminars (seit 1889 des Seminars für Deutsche Philologie), mit der die Institutionalisierung des Faches an der Prager tschechischen Universität vollendet wurde; nach der Regel musste jedes selbstständige Seminar an der Universität von mindestens einem Professor vertreten werden. Hierzu Vodrážková-Pokorná (2007: 85–94).

und Seminare beider Institute an der Prager deutschen und tschechischen Universität unterschied sich nicht wesentlich.

Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts hatte der Umfang der Wissenschaft von deutscher Sprache und Literatur solche Dimensionen angenommen, dass sich eine Spezialisierung und Intensivierung der Forschungsarbeit als notwendig erwiesen hatte. Parallel zur zunehmenden Spezialisierung in der Forschung begannen sich immer mehr die Sprach- und Literaturwissenschaftler auch als Hochschullehrer einem besonderen Gebiet im Rahmen deutscher Sprache und Literatur zuzuwenden, und zwar nicht nur nach der Trennung des Faches in die Alt- und Neugermanistik, sondern auch nach der Scheidung der Germanistik in Sprach- und Literaturwissenschaft. Die Arbeitsteilung zwischen der älteren und neueren deutschen Philologie erfolgte in der Weise, dass der Vertreter der älteren deutschen Sprache und Literatur Sprachgeschichte, deutsche Grammatik und Phonetik, deutsche Literatur von den Anfängen bis ins 15. Jahrhundert sowie germanische Altertumskunde und Mythologie behandelte, während die neuere Literatur und Literaturgeschichte die deutsche Literatur seit dem 16. Jahrhundert, Metrik, Stilistik, Poetik und Theaterwissenschaft umfassten. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde die inhaltliche und methodische Entfaltung der Wissenschaft von deutscher Sprache und Literatur allgemein zu einem gewissen Abschluss gebracht. Sie verfügte über alle Fachrichtungen und entwickelte Programme, die sich in unterschiedlicher Ausformung auf das Konzept einer nationalen Philologie bezogen: 1. Ältere deutsche Sprache und Literatur, die quellen- und textkritisch alt- und mittelhochdeutsche Texte untersuchte und ihre Editionen besorgte, 2. Neuere deutsche Literatur und Literaturgeschichte, die sich durch Übertragung der Textkritik von der mittelalterlichen Dichtung entwickelte, 3. Sprachwissenschaft und 4. Volkskunde.

Das Studienprogramm bestand am deutschen und tschechischen Zweig der Prager Germanistik aus Vorlesungen und Seminaren.⁵ Die Hauptform des Unterrichts waren Vorlesungen, die vielfach tatsächlich noch eine „Vorlesung“ bzw. ein „Vorlesen“ aus Lehrbüchern oder Manuskripten darstellte. Großen Wert legte man auf die Seminare, in denen die Studierenden aufbauend auf ihren Grundkenntnissen zum praktischen selbstständigen Studium angeregt wurden. Während die systematischen Vorlesungen, in denen Blick auf das Ganze der Disziplin gerichtet und die Entwicklung sowie der notwendige Bestand der Wissenschaft dem Hörer dargelegt wurde, war die Einführung in die wissenschaftliche Arbeit und die Anleitung zur eigenen Betätigung in die Seminare verlegt, wo den Aufgaben der einzelnen Disziplinen im Detail nachgegangen wurde. Die einzige Besonderheit des tschechischen Lehrplans waren Sprachübungen, die von einem Lektor abgehalten wurden und den Hörern zur Vertiefung ihrer Sprachkenntnisse verhelfen sollten.

Die deutsche Philologie an der Prager Universität nach 1882 war von den allgemeinen Richtungen der deutschen Sprachforschung der Zeit abhängig. In methodologischer Hinsicht knüpfte die Sprachwissenschaft an die historisch-vergleichende Sprachforschung an und sie schuf die Voraussetzungen für neue methodische Entwicklungslinien im 20. Jahrhundert. Mit dem neuen Gedankenstrom, dem Positivismus,

⁵ Mit der anwachsenden Anzahl der Studierenden nahm seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts auch die Anzahl der Vorlesungen und Seminare zu. Hierzu Petráň (1983: 227).

erfolgte eine Hinwendung zum kausalgesetzlichen Denken der Naturwissenschaften und zu deren induktiven Forschungsmethoden. In diesem Zusammenhang versuchte man, auch die geisteswissenschaftliche Forschung in neue Bahnen zu führen und ihr neue Ziele zu geben. Die Sprachwissenschaft, auf die die Grundsätze des Positivismus übertragen wurden, ging von den beobachtbaren Sprachfakten aus und formierte sich naturwissenschaftlich, indem sie die Sprache in ihren als Naturgesetze aufgefassten Sprachwandelgesetzen auf Grund historischer Betrachtung erforschte; die Aufmerksamkeit wurde vor allem der historischen Lautlehre und den Lautgesetzen auf Grund des Sprachvergleichs gewidmet.

Der Charakter des germanistischen Studienprogramms verlangte von den Germanisten, dass sie sich vor allem mit der Sprachgeschichte im Kontext der germanischen Sprachen im Allgemeinen und der deutschen Sprache im Besonderen beschäftigten. Das Studium der Sprache wurde von dem der Literatur in Bezug auf den philologischen Charakter nicht abgetrennt; in Vorlesungen und Seminaren kam die Analyse der gotischen, alt- und mittelhochdeutschen Texte sowohl vom sprach- als auch vom literarhistorischen Standpunkt aus zum Ausdruck. Der Inhalt des Studienprogramms projizierte sich auch in die Themen der Dissertationen. Bis zum ersten Viertel des 20. Jahrhunderts überwogen die Doktorarbeiten zur älteren deutschen Sprache und Literatur bzw. zur vergleichenden Sprachwissenschaft (Petráň 1983: 206). Das Programm der Lehrveranstaltungen war von zwei Aspekten abhängig, und zwar 1) vom Profil des vom Ministerium für Kultus und Unterricht genehmigten germanistischen Studienprogramms, das die ältere und neuere deutsche Sprache und Literatur umfasste, und 2) von Forschungsinteressen der einzelnen Hochschulpädagogen. Gleichzeitig ist es zu beachten, dass die meisten Germanisten ihre an Gymnasien und Mittelschulen gewonnenen Erfahrungen in ihre Universitätslaufbahn und pädagogische Hochschulpraxis umsetzten.

Das Studium der Germanistik wurde zur Ausbildung für Deutschlehrer an höheren Schulen, d. h. an Gymnasien und Mittelschulen. Die funktionale Verknüpfung der deutschen Philologie und des Deutschunterrichts begann etwa in den sechziger Jahren und wurde im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts zur bleibenden Einrichtung. Die intensive Behandlung der älteren deutschen Sprache und Literatur neben der neueren Sprache und Literatur entsprach dem immer intensiveren Bedürfnis, nämlich fähige Lehrkräfte für das Schulwesen heranzubilden (Vodrážková-Pokorná 2007: 73–80). In Österreich war die Sicherung der Ausbildung der Lehrerschaft in dieser Zeit ein vorrangiges Ziel. In Bezug auf die Germanistik als Nationalphilologie bestand „die dringende Notwendigkeit einer ausreichenden [...] Vertretung des Faches für die an den Universitäten sich vorbereitenden Kandidaten des Gymnasiallehramtes im Gebiet der deutschen Sprache und Literatur [...]“ (zitiert nach Eggmaier 1981: 373).

3.1 Der diachrone Lehrplan der Prager deutschen Germanistik

Nach 1882 setzte der Lehrplan der Vorlesungen und Seminare im Fach Deutsche Sprache und Literatur an der Prager deutschen Universität kontinuierlich fort und er änderte sich wenig. Der Kern des Unterrichts bestand zuerst überwiegend in der Beschäftigung mit der älteren deutschen Sprache und Literatur.

Da die Beschäftigung mit der älteren deutschen Sprache und Literatur traditionell zum Aufgabengebiet der deutschen Philologen gehörte, waren es in der Regel drei ältere Sprachperioden – Gotisch, Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch – die die Grundlage der germanistischen Lehrpläne bildeten. Der Prager Germanist Johann Nepomuk Kelle (1828–1909) wurde als Althilologe von seinem Münchner Professor Johann Andreas Schmeller (1785–1852) beeinflusst. So schrieb Carl von Kraus (1868–1952) im Jahr 1908 anlässlich des achtzigsten Geburtstags Johann Kelles:

„Noch heute bewahrt Kelle einige vergilbte Blätter, auf denen Schmeller in den zierlichen Zügen früherer Tage allerlei gotischem althochdeutsche und altsächsische Formen niedergeschrieben hat, ein bescheidener Unterrichtsbehelf einer besseren Zeit, wo dem Studierenden noch keine Eselsbrücken den Zugang zu den Quellen versperrten.“ (v. Kraus 1907/1908: 388)

Im Jahr 1857 erfolgte Kelles Ernennung zum Professor Ordinarius für Deutsche Sprache und Literatur an der Universität Prag; an der Prager Alma Mater hat er dann durch über vierzig Jahre gewirkt – „wol vierzec jâr hab ich gesungen der mê, mag er wie Walther von der Vogelweide von sich sagen“ (v. Kraus 1907/1908: 389). Johann Kelle, der die Lehrveranstaltungen zur älteren deutschen Sprache und Literatur leitete, ging da von einer kurzen Übersicht über die Grammatik dieser Perioden zur Lektüre und Interpretation der ausgewählten Texte über. Er machte die Germanistikstudierenden vor allem mit der gotischen, althochdeutschen und mittelhochdeutschen Grammatik bekannt (*Gotische Grammatik, Althochdeutsche Grammatik, Grammatik des Altsächsischen, Mittelhochdeutsche Grammatik*)⁶, und zwar in Form eines Überblicks und gleichzeitig anhand einer Reihe von Interpretationen der deutschsprachigen Texte als Ergänzung zur jeweiligen Vorlesung (z. B. *Interpretation des Ulfila, Interpretation althochdeutscher Denkmäler, Erklärung althochdeutscher Denkmäler, Erklärung altsächsischer Texte, Erklärung mittelhochdeutscher Denkmäler und Übungen in der Herstellung mittelhochdeutscher Texte, Mittelhochdeutsche Interpretationsübungen, Erklärung mittelhochdeutscher Denkmäler*)⁷. Neben der deutschen Sprach- und Literaturgeschichte widmete Johann Kelle mit Rücksicht auf das Profil der Absolventen als Gymnasial- und Mittelschullehrer seine Aufmerksamkeit auch der germanistischen Wissenschaftsgeschichte und Methodik des gymnasialen Deutschunterrichts (z. B. *Geschichte der deutschen Philologie, Untersuchungen über einzelne Abschnitte der Geschichte der deutschen Philologie, Geschichte und Methodologie der deutschen Philologie*).⁸

„Altgrammatiker war damals nur Johann Kelle, ein Germanist für ältere deutsche Sprache und Literatur an der Prager deutschen Universität [...] Dass Kelle ganz von neuen Strömungen der linguistischen Betrachtung und Beurteilung unberührt blieb, das belegte er gleich in

⁶ Hierzu AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1882–1899.

⁷ Vgl. dazu AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1882–1899.

⁸ Hierzu AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1882–1899.

der Einleitung in seine Lesung über die gotische Grammatik, die er mit dem Grimmschen Vokaldreieck a ⁱ u eröffnete.“ (Janko 1939: 164; Übers. – L. V.)⁹

Seit dem akademischen Jahr 1876/1877 stand dem Begründer der Prager Germanistik Johann Kelle ein anderer Kenner der älteren deutschen Sprache und Literatur zur Seite – der aus Linz stammende Privatdozent für mittel- und neuhochdeutsche Sprache und Literatur Hans Lambel (1842–1921).¹⁰ Seine Lehrveranstaltungen betrafen meistens mittelhochdeutsche Grammatik und Interpretationen der mittelhochdeutschen Literatur, denen sprachliche Textanalysen nach den einzelnen Sprachebenen angeschlossen wurden (z. B. *Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen, Mittelhochdeutsche Grammatik*)¹¹ und die Literaturgeschichte der mittelhochdeutschen Zeit (z. B. *Erklärung des Meier Helmbrecht dem Gärtner, Mittelhochdeutsche Interpretationsübungen, Über Wolfram von Eschenbach mit Interpretation ausgewählter Stücke*);¹² in dieser Hinsicht unterschieden sich Lambels Lehrveranstaltungen thematisch im Grunde genommen nicht von denen anderer deutscher Philologen.

„Er war aus einer älteren [Generation, Anm. L. V.], die stolz darauf war, das Ganze zu umfassen, und wollte dem gutgemeinten Rate, sich für Alt- oder Neudeutsch zu entscheiden, nicht folgen. [...] Er war in der mittel- wie in der neuhochdeutschen Literatur vor allem Philologe; ob es um einen mittelalterlichen Schwank oder um einen neuen Dialektdichterging, so mußte er mit allen Mitteln der methodischen Kritik und Interpretation zum vollen Verständnis gelangen.“ (Kraus 1921: 3)

Im Rahmen der sprachhistorischen Analysen beachtete Hans Lambel die Mundarten unter lautlichem und formalem Aspekt, wobei er mit der Zeit den Bereich der oberösterreichischen Mundarten um die deutschen Mundarten in den böhmischen Ländern erweiterte (*Über deutsche Mundarten und deutsche Schriftsprache*)¹³. Ferner zog er in seinen Lehrveranstaltungen die Metrik, den Stil und die Lexik der literarischen Texte in Betracht (z. B. *Mittelhochdeutsche Metrik*).¹⁴

Von der Generation der Prager deutschen Germanisten, die nach Prag nach der Teilung der Universität von anderen österreichischen Universitäten berufen wurde, leitete die Lehrveranstaltungen zur älteren deutschen Sprache und Literatur Adolf Hauffen (1863–1930). „Es war ein stiller Humanist von männlich-herzlichem und liebevoll

⁹ „Starogramatikem byl tehďaz tolikěz Johann Kelle, germanista pro jazyk a starší literaturu německou na německé univerzitě pražské [...] Ze Kelle zůstal úplně nedotčen novými proudy lingvistického nazírání a posuzování, to dokázal hned v úvodě svého čtení o gotské mluvnici, které začínal Grimmovým trojúhelníkem samohláskovým a ⁱ u“ (Janko 1939: 164).

¹⁰ Hans Lambel beschäftigte sich auf Anregung seines Wiener Hochschullehrers Franz Pfeiffer (1815–1868) vorwiegend mit der höfischen Literatur des 13. Jahrhunderts (*Aus dem Hof- und Volksleben im 13. Jahrhundert*, 1866). Weiter vgl. Vodrážková-Pokorná (2007: 140–142).

¹¹ Vgl. AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1882–1911.

¹² AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1882–1911.

¹³ AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1882–1911.

¹⁴ AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1882–1911.

lauschendem Wesen, von edlem Gliederbau und Antlitz“ (Fussek 1975: 38). Zu seinen Lehrgebieten gehörten ältere deutsche Sprache und Literaturgeschichte sowie die Volkskunde. Seine erste Vorlesung an der Prager Universität betraf im Jahr 1889 *Geschichte des deutschen Volksliedes*. Von 1905 an hielt er in Prag alle vier Jahre eine Vorlesung zur deutschen Volkskunde (z. B. *Übersicht über das geistige Leben und die Volkskunde der Deutschen in Böhmen*, *Deutsche Volkskunde*, *Volkstum und Volkskunde der Deutschen in Böhmen*).¹⁵ Die Konzeption der Vorlesungen und Seminare konzentrierte sich aus diachroner Perspektive auf den historischen Überblick über die einzelnen deutschen Sprachstufen und auf die sprachhistorischen Textanalysen (z. B. *Einführung in die historische Grammatik des Althochdeutschen, Mittelhochdeutschen und Neuhochdeutschen*, *Neuhochdeutsche Grammatik auf geschichtlicher Grundlage*, *Sprachliche Übungen an Luther's Bibelübersetzung*)¹⁶, wobei in Textanalysen der volkskundlichen Texte mundartliche Merkmale vorwiegend berücksichtigt wurden (z. B. *Übungen mit deutschen Volksliedern*, *Geschichte des deutschen Volksschauspiels*, *Geschichte des deutschen Volksliedes*).¹⁷

„Im Oktober 1889 begann ich meine Lehrtätigkeit an der deutschen Universität in Prag als Privatdozent für deutsche Sprache und Literatur. Ich wurde habilitiert und hielt auch Vorlesungen aus dem gesamten Gebiet, und im weiteren Ausmaße, nachdem ich am 27. August 1898 zum außerordentlichen Professor ernannt worden war. In Übungen und Vorlesungen behandelte ich neben den regelmäßigen grammatischen und literargeschichtlichen Kollegien auch die Dichtung der Gegenwart. [...] Vor allem aber begann ich schon vom Anfang meiner Lehrtätigkeit an mit Vorlesungen über deutsche Volksdichtungen. So schon im ersten Semester über die Geschichte des deutschen Volksliedes, von 1892 an über deutsche Mythen, Märchen und Sagen, von 1900 an über das Volksschauspiel und als erster in Österreich halte ich seit 1905 regelmäßig alle vier Jahre eine abgerundete Vorlesung über deutsche Volkskunde mit einem eingehenden Kapitel über das deutsche Volkstum in Böhmen. Aus den (ebenso wie die Vorlesungen) gut besuchten Übungen über diesen Gegenstand erwachsen eine Reihe wertvoller Hausarbeiten und Dissertationen.“ (Hauffen 1980: 7–8)

In der Zwischenkriegszeit, in der die Prager Germanistik als Nationalphilologie ein hohes wissenschaftliches und gesellschaftliches Ansehen genoss, wurden mit dem Unterricht zur älteren deutschen Sprache und Literatur an der Prager deutschen Universität Carl von Kraus (1868–1952) und Primus Lessiak (1878–1937) betraut, die in Prag nach einem kurzen Intermezzo Ferdinand Detters (1864–1904),¹⁸ dem Nachfolger Johann Kel-

¹⁵ Hierzu Verzeichnis und Personalakten der Deutschen Universität Prag (1896–1925) in: Masaryk-Institut und Archiv der Tschechischen Akademie der Wissenschaften Prag, Fonds Deutsche Akademie, Karton 6. Weiter vgl. AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1889–1920. – AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Universität in Prag, 1920–1928.

¹⁶ Vgl. AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1889–1920. – AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Universität in Prag, 1920–1928.

¹⁷ Vgl. AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1889–1920. – AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Universität in Prag, 1920–1928.

¹⁸ Die Lehrveranstaltungen Ferdinand Detters betrafen die historische Grammatik des Deutschen (z. B. *Historische Grammatik der deutschen Sprache*, *Historische Syntax der deutschen Sprache*) und sprachhistorische Übungen (z. B. *Gotische Übungen*, *Althochdeutsche Übungen*, *Mittelhochdeutsche Übungen*). Vgl. AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1899–1904.

les, tätig waren. Während sich C. v. Kraus vor allem den einzelnen historischen Sprachstufen, insbesondere dem Mittelhochdeutschen, und der älteren deutschen Literaturgeschichte widmete (z. B. *Gotische Übungen, Althochdeutsche Übungen, Mittelhochdeutsche Übungen, Textkritische Übungen an mittelhochdeutschen Werken*)¹⁹, beschäftigte sich P. Lessiak noch dazu mit der Mundart-, Namen- und Wortforschung (z. B. *Einführung in die deutsche Dialektkunde, Übungen an mundartlichen Texten, Ausgewählte Kapitel aus der Lehre von der Wortbildung und vom Gebrauch der Wortformen im Deutschen*)²⁰ und legte damit die Grundlagen der späteren Profilierung der Prager deutschen Germanistik im Bereich der Mundart- und Namenkunde.

Nach Lessiaks Abgang nach Würzburg setzte den diachronen Unterricht Erich Gierach (1881–1943) fort, der aus dem preußischen Bromberg/Bydhošť (heute Bydgoszcz in Polen) stammte und fast sein ganzes Leben im deutschböhmisches Reichenberg/Liberec verbrachte. Im Jahre 1921 wurde er zum ordentlichen Professor für Ältere deutsche Sprache und Literatur ernannt. Seine pädagogische und wissenschaftliche Tätigkeit war durch enge Verbindung der Philologie und Geschichte gekennzeichnet und sie reflektierte die sich auf deutscher Seite allmählich verschärfenden nationalistischen Verhältnisse in der Tschechoslowakei. Er widmete sich nicht nur der älteren deutschen Sprache und Literatur wie sein Lehrer Ferdinand Detter (z. B. *Urgermanische Lautlehre, Einführung ins Gotische, Einführung in das Althochdeutsche, Einführung in das Mittelniederdeutsche, Die gotische Bibel, Gotische Übungen, Althochdeutsche Übungen, Übungen zur deutschen Heldensage, Textkritische Übungen an Hartmanns Armen Heinrich, Kritische Übungen zur mittelalterlichen Legendendichtung*)²¹, sondern er beachtete auch unter dem Einfluss Primus Lessiaks die deutsche Dialektologie und Onomastik, Siedlungsgeschichte, Vorgeschichte und Volkskunde, insbesondere in den deutschen Radgebieten der böhmischen Länder (z. B. *Deutsche Namenkunde, Deutsche Stammeskunde, Deutsche Fluß-, Berg- und Ländernamen, Übungen zur Ortsnamenforschung, Altdeutsche Volkskunde, Einführung in die sudetenländische Ortsnamenforschung*).²²

Seit den zwanziger Jahren wurden die Anregungen des Prager Hochschullehrers Primus Lessiak entscheidend für seinen anderen deutschböhmisches bzw. sudetendeutschen²³ Schüler – Ernst Schwarz (1895–1983), der Lessiaks methodisch wegweisende Arbeiten zur Sprachgeschichte in der Kontaktzone zwischen Deutschen und Slawen fortführte und erweiterte. Ernst Schwarz war als Absolvent der Germanistik, Geschichte und Geographie ein hervorragender Kenner der deutschen Dialektologie und Onomastik, insbesondere in den böhmischen Ländern. Zu seinen Lehr- und Forschungsschwerpunkten gehörten die deutsche Sprachgeschichte, Geschichte der deutschen Sprache in

¹⁹ AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1904–1911.

²⁰ AUK, Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag, 1906–1920.

²¹ AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Universität in Prag, 1921–1936.

²² AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Universität in Prag, 1921–1936.

²³ Sudetendeutsch ist eine alternative Bezeichnung der Deutschen, die in den böhmischen Ländern lebten. Der Begriff wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts für die deutschsprachige Bevölkerung Böhmens, Mährens und Schlesiens geprägt. Der Begriff setzte sich vor allem nach dem Ersten Weltkrieg durch und wurde insbesondere seit den zwanziger und dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts zum politischen Sammelbegriff für alle im deutschen Sprachraum der böhmischen, mährischen und schlesischen Grenzgebiete der Tschechoslowakei lebenden Deutschen.

den böhmischen Ländern und in der Tschechoslowakei (z. B. *Gotische Lektüre, Althochdeutsche Lektüre, Vergleichende mittelhochdeutsche Grammatik, Ausgewählte Kapitel aus germanisch-slavisches und deutsch-tschechischen Lehnwortkunde, Übungen zur mittelalterlichen deutschen Kanzleisprache in den Sudetenländern, Übungen zur sprachlichen Volksforschung in den Sudetenländern*)²⁴ sowie sudetendeutsche Dialektologie und Namenforschung (z. B. *Deutsche Ortsnamenkunde, Einführung in die deutsche Mundartenforschung der Sudetenländer, Heimische Namenkunde, Deutsche Mundartengeographie, Ortsnamenkunde der Sudetenländer, Die deutschen Familiennamen. Einführung in die deutsche Flurnamenforschung, Einführung in die deutsche Mundartkunde, Sudetendeutsche Orts- und Flurnamen als Geschichtsquelle*).²⁵ Diese Forschungsgebiete projizierte er seit 1935 als ordentlicher Professor für Ältere deutsche Sprache und Literatur in das Forschungsprojekt des *Sudetendeutschen Wörterbuchs*, an dem seine Schüler und Doktoranden mit ihren Seminar- und Diplomarbeiten sowie Dissertationen, die von Prof. Schwarz betreut wurden, partizipierten.²⁶

„Ein totaler Linguist, Sprachforscher vom Wirbel bis zur Zehe. Sprachforscher von Geblüt und Schicksal [...] von enormer Stoffkenntnis, subtiler Kritik und strömender Empfindsamkeit im Großen und Kleinen.“ (Fussek 1975: 80)

In seinen Lehrveranstaltungen zur älteren Sprache widmete Ernst Schwarz die Aufmerksamkeit insbesondere dem Germanischen und den germanisch-slavisches Sprachkontakten. „Das Gotische ist so zeitig überliefert, daß es bisweilen als einzige germanische Sprache Suffixe bietet, die die übrigen germanischen Sprachen nicht mehr besitzen“ (Fussek 1975: 80). Das Interesse für die Namenkunde hing dann mit der Tatsache zusammen, dass wichtigen Einblick in die ersten sprachlichen und geschichtlichen Berührungen zwischen Deutschen und Slawen die Beobachtung der Namen gibt. Ernst Schwarz war an der Deutschen Universität in Prag bis 1945 tätig, als er zum Verlassen Prags und der Tschechoslowakei infolge der Vertreibung gezwungen wurde. Mit seiner Persönlichkeit endet nicht nur die Reihe der Prager deutschen Germanisten, die mit den Lehrveranstaltungen zur älteren deutschen Sprache und Literatur betraut waren, sondern auch die Geschichte der Prager deutschen Germanistik.²⁷

²⁴ AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Universität in Prag, 1924–1940. – AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Karls-Universität in Prag, 1940–1945.

²⁵ AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Universität in Prag, 1924–1940. – AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Karls-Universität in Prag, 1940–1945.

²⁶ Die Seminar- und Diplomarbeiten sowie Dissertationen der Schüler von Prof. Schwarz werden zurzeit in der Bibliothek des Instituts für Germanische Studien der Prager Philosophischen Fakultät aufbewahrt.

²⁷ Mit unregelmäßigen Lehrveranstaltungen zur Diachronie waren auch die Germanisten Karl Essl (1889–1938) und Gerhard Eis (1908–1982) betraut. Karl Essl spezialisierte sich in den Jahren 1929–1938 auf Früh- und Neuhochdeutsch (z. B. *Frühneuhochdeutsche Übungen, Neuhochdeutsche Grammatik*) und Gerhard Eis beschäftigte sich in den Jahren 1936–1940 mit dem Germanischen, Altsächsischen und Mittelhochdeutschen (z. B. *Runendenkmäler, Altsächsisch, Altdeutsche Geistesgeschichte im Sudetenraum und Mittelhochdeutsche Handschriften aus Böhmen und Mähren als Quellen für die sudetendeutsche Geistesgeschichte*). Vgl. AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Universität in Prag, 1929–1940.

3.2 Diachronie in Lehrplänen der Prager tschechischen Germanistik

Der Inhalt der Vorlesungen und der Seminarübungen der Prager tschechischen Germanistik nach 1882 korrespondierte im Wesentlichen mit dem der deutschen Universität. Der auf der sogenannten Altgermanistik bestehende Inhalt des germanistischen Studienprogramms erforderte, dass sich der Professor für Deutsche Philologie vorwiegend der älteren deutschen Sprache und Literatur, d. h. der germanischen Sprachgeschichte sowie der deutschen Sprach- und Literaturgeschichte widmete. Die gotischen, sowie die alt- und mittelhochdeutschen Sprachstufen und die Geschichte der älteren deutschen Literatur bildeten den Schwerpunkt des germanistischen Lehrplans, wobei die ältere deutsche Sprache und Literatur sowohl die von Professoren und Privatdozenten gehaltenen Vorlesungen als auch die zum selbstständigen Studium bestimmten Seminarübungen umfassten. Die Vorlesungen konzentrierten sich vor allem auf die germanische und deutsche Sprachgeschichte aus der Perspektive des historischen Sprachvergleichs im Rahmen der indogermanischen Sprachenfamilie.²⁸

Bei den tschechischen Germanisten war der diachrone Unterricht nach der Gründung des germanistischen Seminars von dessen Abteilung II garantiert. Dieses Seminar für Ältere deutsche Sprache und Literatur wurde vom Begründer der Prager tschechischen Germanistik Václav Emanuel Mourek (1846–1911) oder vom Literarhistoriker Arnošt Vilém Kraus (1859–1943) geleitet.²⁹ Auf Grund des Vorschlags von V. E. Mourek und A. V. Kraus vom 16. November 1909 wurde dann eine neue Abteilung des Seminars für Germanische Grammatik unter der Leitung Josef Jankos (1869–1947) gegründet. Jankos Abteilung konzentrierte sich auf die phonetisch-grammatischen³⁰, syntaktischen, etymologischen und lexikographischen Themen.³¹ Im Bereich der Etymologie wurden germanische Entlehnungen aus dem Lateinischen und Keltischen und Entlehnungen aus dem Germanischen ins Slawische in Betracht gezogen. Das Gebiet der älteren deutschen Sprache und Literatur umfasste im sprachhistorischen Lehrplan auch germanische Sprachen und Dialekte und im literarhistorischen Lehrplan die germanische Literaturgeschichte einschließlich der Grammatik und Mythologie.³²

²⁸ Es ist zu beachten, dass Ende der neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts die sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen ca. 58 % aller philologischen Vorlesungen und Seminare bildeten. Vgl. Petráň (1983: 246).

²⁹ „Beide [d. h. V. E. Mourek und A. V. Kraus; Anm. L. V.] beteiligen sich an der Leitung der Übungen so, dass Prof. Kraus [...] immer einer [sic!] der nunmehrigen drei [sic!] Abteilungen des Instituts (I. Proseminar, II. Seminar für ältere Sprache und Literatur, III. Seminar für neuere Sprache und Literatur) und zwar vom Semester zu Semester fortschreitend vorsteht. Die beiden übrigen Abteilungen [werden] dem Prof. Mourek zufallen.“ NA, Fonds MKV/R, Sign. 5A Prag Philosophie, Inv. Nr. 21, Karton 127: Seminare und Proseminare.

³⁰ Siehe dazu die historisch-phonetische Studie *Zum Lautwert des gotischen h* (Prager deutsche Studien, H. 8, 1908, S. 59–70).

³¹ Vgl. dazu AUK, FF UK (1882–1939), Karton 28, Inv. Nr. 334, Professoren: Josef Janko.

³² Im Jahr 1898 veröffentlichten die tschechischen Germanisten in der Gedenkschrift der Tschechischen Akademie (*Památník České akademie*) den Beitrag *Práce o dosavadním studiu moderních jazyků západoevropských* [Arbeit über die bisherige Erforschung der modernen westeuropäischen Sprachen], in dem sie die wissenschaftliche und pädagogische Tätigkeit der tschechischen Germanisten präsentierten. Es wurde hier u. a. auf die Betätigungsfelder auf dem Gebiet der älteren deutschen Sprache sowie auf ihre Repräsentanten (Vilém Hurtig – Gotisch, Josef Janko – germanische Lautlehre, Antonín Beer – Aktionsarten des Verbs im Gotischen) hingewiesen.

Die sprachhistorischen Lehrveranstaltungen hielten auf tschechischer Seite Václav Emanuel Mourek und seine Schüler Jan Krejčí und Josef Janko. Der Schwerpunkt der pädagogischen Tätigkeit des Begründers der Prager tschechischen Germanistik und des Schülers Johann Kelles Václav Emanuel Mourek, der sich kontextuell im breiteren Rahmen der Philologie auf sprachwissenschaftliche Themen verlegte, lag in der historischen Grammatik des Deutschen. Seine ersten Vorlesungen an der Prager tschechischen Universität betrafen im Sommersemester des akademischen Jahres 1883/1884 gerade die historische Grammatik des Deutschen, die er kontinuierlich bis zu seinem Tode 1911 als obligatorischen Bestandteil des germanistischen Lehrplans fortsetzte.³³ Seine sprachhistorischen Lehrveranstaltungen erweiterte er seit 1892/1893 um die Vorlesungen zur mittelhochdeutschen Grammatik.³⁴

Moureks Interesse galt dabei zunächst den ältesten germanischen, d. h. den gotischen Texten (z. B. *Gotská mluvnice a výklad bible Ulfilovy*)³⁵. Er spezialisierte sich auf die gotische Syntax. Ausgestattet mit praktischen Erfahrungen eines langjährigen Gymnasiallehrers³⁶ hat er sowohl in seiner wissenschaftlichen als auch pädagogischen Tätigkeit die Textanalyse der Theorie vorgezogen.³⁷

„Da muss man bereit zugeben, dass Mourek mit einem Ameisenfleiß seine sprachwissenschaftlichen Ansichten modernisierte und somit seine beiden Lehrer Kvíčala und Kelle, die in altgrammatischer Auffassung erstarrten, weit überschattete [...] auf diesem fortgeschrittenen Niveau befanden sich seine akademischen Vorlesungen zur Grammatik und auf gleicher Ebene waren die Seminarübungen, die Mourek ganz nach seiner angeborenen pädagogischen Begabung [...] leitete. Sein Seminar, das später ausschließlich Mittelhochdeutsch betraf, führte Studierende zur Selbstständigkeit, wobei es niemanden am tieferen Wissensnachweis hinderte, sondern es mindestens dem auch nur ein bisschen aufmerksamen Teilnehmer allen wissenschaftlichen Bestand und die ganze zur Prüfung notwendige Interpretationsfähigkeit verschaffte.“ (Janko 1912b: 31; Übers. – L. V.)³⁸

³³ Die Vorlesungen erschienen in den Vorlesungsverzeichnissen unter dem Namen *Historická mluvnice jazyka německého* [Historische Grammatik der deutschen Sprache] (auch z. B. 1890 und 1892). Weiter vgl. Seznam přednášek na c. k. české Karlo-Ferdinandské univerzitě v Praze, 1892/1893–1911/1912.

³⁴ Vgl. dazu Seznam přednášek na c. k. české Karlo-Ferdinandské univerzitě v Praze, 1884–1911/1912.

³⁵ Seznam přednášek na c. k. české Karlo-Ferdinandské univerzitě v Praze, 1884–1911.

³⁶ Václav Emanuel Mourek war nach dem Abschluss des Studiums der Deutschen und Klassischen Philologie an der Prager Universität 1871–1872 Supplent und 1872–1883 als Gymnasialprofessor in Böhmisches Budweis/České Budějovice tätig. Hier unterrichtete er Latein, Griechisch, Deutsch und die Wahlfächer Stenographie und Englisch. Ab 1883 wirkte er als Gymnasialprofessor am Akademischen Gymnasium in der Štěpánská-Straße in Prag. Das war damals „die gewöhnliche Übergangsstation“ eines Gymnasialprofessors auf dem Wege zur Berufung an die Universität (Šimečková 2006: 61). Weiter vgl. Šimečková (2006: 59–68), Vodrážková (2015: 3–6).

³⁷ Von Moureks Lehrveranstaltungen, in denen die historische Grammatik anhand der Texte behandelt wurde, sind zu nennen, z. B. *Výklad vybraných kusů z Ulfilova gotského překladu bible* [Interpretation der ausgewählten Textauschnitte aus Ulfilas gotischer Bibelübersetzung; seit 1895], *Mluvnice anglosaská (s výkladem vybraných částí z Beowulfa)* [Angelsächsische Grammatik (mit Interpretation der ausgewählten Textauschnitte aus Beowulf); seit 1889/1890] und *Mluvnice staroseverská s výkladem vybraných částí Eddy řečené starší* [Altnordische Grammatik mit Interpretation der ausgewählten Textauschnitte aus der sog. Älteren Edda; seit 1890/1891].

³⁸ „Tu dlužno ochotně uznati, že se Mourek mravenčí píli úplně zmodernisoval v názorech jazykozpytných, daleko zastíniv oba své učitele, Kvíčalu i Kelle, již ustrnuli na stanovisku starogrammatickém [...] na tomto vyspělém stupni byly tedy jeho akademické přednášky mluvnické a v témž rámci pohybovala se i cvičení *seminární*, která Mourek zařídil [...] zcela podle vrozeného taktu paedagogického. Seminář jeho, který byl později povýtce středohornoněmecký, nabádal studenty k samostatnosti,

Moureks Arbeit mit reichem Textmaterial erwies sich bei seinen Studenten als positiv. Mourek führte seine Hörer zur Selbstständigkeit und tieferen Kenntnissen auf dem Gebiet der deutschen Philologie.

Mourek „wandte [...] seine seltenen praktischen Erfahrungen an und vermied es mit gutem Takt, dass das später durch das Proseminar ergänzte Seminar nicht nur zur neuen Tribüne des lehrenden Professors wurde; er erreichte, dass die Mitglieder dort selbstständig arbeiteten und dass die Seminarübungen in der Zusammenarbeit von Schüler und Lehrer gipfelten“ (Janko 1912a: 138; Übers. – L. V.)³⁹

Moureks Schüler, der spätere Begründer der Brüner sprachwissenschaftlichen Germanistik und Kenner des Gotischen Antonín Beer (1881–1950) bewertete hoch seinen Stil der methodologischen Herangehensweise, die „Unabhängigkeit von der Fachliteratur, völlige Ausschöpfung des Materials, selbstständige Bearbeitung und nüchterne Auswertung, die die Sprache nicht in die Bande einer aprioristischen Theorie einzwängt“ (Beer 1914: 2). Das hohe Niveau von Moureks sprachhistorischen Lehrveranstaltungen präsentierten seine Studenten auch während ihrer ausländischen Studienaufenthalte. Moureks Schüler und der spätere Professor für Tschechische Literaturgeschichte Miloslav Hýsek (1885–1957) erinnerte sich an Moureks Lehrveranstaltungen:

„[...] die Vorlesungen über das Altdeutsche und [...] Gotische waren sehr instruktiv und Mourek ergänzte sie mit praktischen Übungen im Proseminar und Seminar; in Berlin nahm ich an Seminaren zum Gotischen teil, die Prof. Roediger leitete. Und als ich mich in den ersten drei Sitzungen als einziger zur Interpretation meldete, fragte mich Roediger, wo ich Gotisch gelernt hätte. Als ich sagte, dass ich es bei Prof. Mourek getan habe, so schüttelte Roediger den Kopf und sagte lobend: „Murek, Murek – ja, ein sehr tüchtiger Fachmann.“ (Hýsek 1970: 129; Übers. – L. V.)⁴⁰

Jan Krejčí leitete im Seminar für Ältere deutsche Sprache und Literatur *Mittelhochdeutsche Übungen*.⁴¹ Dieses Seminar hing mit Krejčís Erforschung der mittelhochdeutschen Schriftsprache (1906) zusammen, wo er die literarischen Zeugnisse für die Existenz der Schriftsprache verfolgte.⁴² Nach Mourek und Kraus geht es um eine „Arbeit,

nebráně nikomu v projevech i hlubší znalosti, při nejmenším však poskytoval účastníkovi jen trochu dbalému všechnu vědní zásobu a obratnost interpretační, potřebnou ke zkoušce“ (Janko 1912b: 31).

³⁹ „[Mourek] užil [...] vzácných svých vědomostí praktických a vystříhal se s dobrým taktem toho, aby seminář, k němuž se později ještě přidružil proseminář, nestal se toliko novou tribunou přednášejícího profesora; dosáhl toho, aby tam členové uplatňovali se i samostatně a aby seminární cvičení vrcholilo v spolupráci žáka a učitele“ (Janko 1912a: 138).

⁴⁰ „[...] výklady o staré němčině a [...] o gótsčině byly velmi instruktivní a Mourek je doplňoval praktickým cvičením v prosemináři a semináři; v Berlíně jsem chodil do gótských cvičení profesora Roedigra a první tři hodiny jsem se jediný hlásil k interpretaci, takže se Roediger ptal, kde jsem se gótsčině učil – když jsem řekl, že [...] u prof. Mourka, pokyvoval Roediger hlavou a pochvaloval si: „Murek, Murek – ja, ein sehr tüchtiger Fachmann“ (Hýsek 1970: 129).

⁴¹ Die Lehrveranstaltungen erscheinen in Vorlesungsverzeichnissen unter dem Titel *Cvičení středohornoněmecká* [Mittelhochdeutsche Übungen] (Wintersemester 1908/1909, 77 Hörer; Wintersemester 1909/1910, 23 Hörer). Vgl. Seznam přednášek na c. k. české Karlo-Ferdinandské univerzitě v Praze, 1898–1919.

⁴² Hierzu vgl. *O středohornoněmecké mluvě spisovné, Kapitola z dějin německé filologie* (Über die mittelhochdeutsche Schriftsprache. Ein Kapitel aus der Geschichte der deutschen Philologie), die im

die eine ihrer schwierigsten Fragen behandelt, und zwar referierend, so daß die gesamte bedeutende Literatur dieser Frage auch den Anfängern durchsichtig und klar wird“.⁴³

Zur zweiten Generation der Prager tschechischen Germanisten gehörte zusammen mit Jan Krejčí auch der Schüler und Nachfolger Václav Emanuel Moureks Josef Janko, der sich in seinen Lehrveranstaltungen mit dem Germanischen unter dem Aspekt des historisch-vergleichenden Sprachvergleichs und mit den älteren historischen Sprachstufen des Deutschen beschäftigte.⁴⁴

„Sehr nützlich waren [...] grammatische Seminarübungen bei Mourek: das war zwar eine auf höheres Niveau gehobene Mittelschule, aber gleichzeitig war es eine Schule, in der jeder beim guten Willen die Interpretation der alten deutschen Texte gründlich üben konnte. Ich erinnere mich gut daran, wie hier die syntaktischen Besonderheiten manchmal eine unerwartete Erklärung durch Hinweise auf das neue und alte Tschechisch erlangten, deren Syntax oft mit dem mittelhochdeutschen Satzbau übereinstimmte [...] (Janko 1939: 309–310; Übers. – L. V.)⁴⁵

Im Unterschied zu Václav Emanuel Mourek, dessen Lehrveranstaltungen zum großen Teil in syntaktischen Textanalysen bestanden, akzentuierte Josef Janko im Geiste der Junggrammatiker die vergleichende Lautlehre (mit besonderer Berücksichtigung der Lautgesetze) und Formenlehre der germanischen Sprachen. Er beachtete dabei vor allem das Gotische, das Alt- und Mittelhochdeutsche sowie das Altenglische (z. B. *Srovnávací mluvnice jazyků germánských se zvláštním zřetelem k vývoji němčiny, Gotské tvarosloví, Mluvnice staroanglická, Germánské a německé posouvání hlásek, Problém germánského praeterita*)⁴⁶. Methodologisch ging er dabei von der präzisen und materialgestützten Analyse sprachlicher Elemente des germanischen Laut- und Formenbestands unter sprach-

Rahmen der Sitzungsberichte der Königlichen böhmischen Gesellschaft der Wissenschaften im Jahr 1906 veröffentlicht wurde.

⁴³ Václav Emanuel Mourek und Arnošt Vilém Kraus bewerteten die Monographie über die mittelhochdeutsche Schriftsprache anlässlich des Vorschlags der Ernennung Jan Krejčís zum außerordentlichen Professor. AUK, FF UK (1882–1939), Karton 35, Inv. Nr. 412, Professoren: Jan Krejčí (1897–1920): 25. 10. 1906.

⁴⁴ Von Jankos Vorlesungen sind nach seiner Habilitation 1903 zu nennen, z. B. *Srovnávací mluvnice jazyků starogermánských* [Vergleichende Grammatik der altgermanischen Sprachen, 1903], *Posouvání hlásek v germanštině* [Germanische Lautverschiebung, 1903, 1907/1908, 1911/1912], *Posouvání hlásek – vymezení horní němčiny* [Zweite Lautverschiebung, 1911/1912, 1929], *Germánské hláskosloví* [Germanische Lautlehre, 1930/1931–1931/1932], *Konsonantismus: vývoj souhlásek od ide. do němčiny* [Konsonantismus (vom Indogermanischen zum Deutschen), 1911/1912], *O koncových slabikách germánských* [Über die germanischen Endsilben, 1903], *O souhláskové deklinaci v germanštině*, [Über die Konsonantendeklination im Germanischen, 1903], *Historická mluvnice jazyka gotského* [Historische Grammatik des Gotischen] und *Historická mluvnice jazyka starohornoněmeckého, středohornoněmeckého, novohornoněmeckého* [Historische Grammatik des Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen] (beide 1903, 1909, 1912–1914, 1929). Von Jankos Seminaren sind z. B. *Četba a výklad textů gotských* [Lesung und Interpretation der gotischen Texte, 1903] zu erwähnen. Vgl. Seznam přednášek na c. k. české Karlo-Ferdinandské univerzitě v Praze, 1900–1920. – Seznam přednášek na Karlově univerzitě v Praze, 1920–1939.

⁴⁵ Velmi užitečná byla [...] seminární cvičení mluvnická u Mourka: to byla sice střední škola na vyšší stupeň povznesená, ale škola, v níž se při dobré vůli každý mohl důkladně vyvíjet ve výkladu starých německých textů. Pamatuji si dobře, jak syntaktické zvláštnosti docházely tu někdy neočekávaného osvětlení odkazy k nové a i staré češtině, jejichž skladba se často kryla se středohornoněmeckou [...] (Janko 1939: 309–310).

⁴⁶ Seznam přednášek na c. k. české Karlo-Ferdinandské univerzitě v Praze, 1900–1920.

vergleichendem Aspekt aus. Bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1939 leitete er eine Lehrveranstaltung zur germanischen Grammatik, mit besonderer Berücksichtigung des Gotischen und Hochdeutschen, der er regelmäßig Vorlesungen zum Mittelhochdeutschen und zur Laut- und Formenlehre des Isländischen anschloss.⁴⁷

Seit dem zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts lenkte Josef Janko neben der deutschen Sprachgeschichte seine Aufmerksamkeit auf die germanisch-slawischen Beziehungen im lexikalischen Bereich. Der Schwerpunkt seiner Vorlesungen und Seminare lag in der Etymologie slawischer bzw. tschechischer Wörter, die aus den germanischen Sprachen entlehnt wurden (z. B. *O germánské a německé etymologii*)⁴⁸. Diese Interessenverschiebung von der Germanistik zur Slawistik fällt in die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg und ist mit der zweiten Etappe der pädagogischen und wissenschaftlichen Tätigkeit Josef Jankos verbunden.

Nach den Worten seines Schülers und späteren Journalisten, Dichters, Dramatikers und Übersetzers František Kubka (1894–1969) war Josef Janko „ein strenger Wissenschaftler. Er hatte umfangreiche germanistische Kenntnisse, aber er war auch vergleichender Sprachwissenschaftler [...]. An der Universität las er über deutsche Grammatik und mittelhochdeutsche Literatur [...] Als Examinator war er unbarmherzig“ (Kubka 1959: 50; Übers. – L. V.).⁴⁹

Einen wichtigen Bestandteil der germanistischen Tätigkeit und ihrer Profilierung an der Prager tschechischen Universität stellte auch die Kooperation der Hochschullehrer mit Studierenden im Bereich des Vereinswesens dar, wo die germanistischen Forschungsinteressen und Lehrschwerpunkte präsentiert wurden. So wurde der tschechische germanistische Studentenverein *Kroužek českých germanistů* (1907–1917⁵⁰) gegründet, dessen Zweck es war, die germanische Philologie zu pflegen, wozu u. a. auch die Fachausbildung der Vereinsmitglieder mittels Vorträge in deutscher Philologie gehörte.⁵¹ Seit seiner Gründung stand der Studentenverein in Verbindung mit den Universitätslehrern, die sich in Form von Vorträgen oder vom Verein vervielfältigten Seminartexten an der Fortbildung der Vereinsmitglieder beteiligten. Die Themenbereiche der Vorträge bezogen sich, wie die Lehrveranstaltungen an der Universität, auch auf die ältere deutsche Philologie. Zur Vervielfältigung der Vortrags- und Seminartexte stellten Václav Emanuel Mourek und Josef Janko dem germanistischen Studentenverein ihre Vortrags- und Seminartexte zur Verfügung. Auf Grund der Vorträge, die V. E. Mourek an der Universität und in den Jahren 1908 und 1910 im *Kroužek českých germanistů* hielt, wurden die Vorlesungstexte über historische Grammatik der deutschen Sprache (*Historická mluvnice jazyka německého*, 1908) und gotische Grammatik (*Gotská mluvnice*, 1910) für den Mitgliedergebrauch vervielfältigt. Von Vorlesungstexten Josef Jankos wurden z. B. 1908 die Studienmaterialien über die germanische Lautverschiebung und 1911 über den

⁴⁷ Vgl. Seznam přednášek na c. k. české Karlo-Ferdinandské univerzitě v Praze, 1900–1920. – Seznam přednášek na Karlově univerzitě v Praze, 1920–1939.

⁴⁸ Seznam přednášek na Karlově univerzitě v Praze, 1920–1939.

⁴⁹ [Josef Janko byl] „přísný vědec. Měl obšírné znalosti germanistické, ale byl i jazykozpytcem srovnávacím [...]. Na univerzitě přednášek o německé mluvnici a středohornoněmecké literatuře. Jako examinator byl nemilosrdný.“ (Kubka 1959: 50).

⁵⁰ Die Vereinstätigkeit des germanistischen Studentenvereins wurde durch den Ersten Weltkrieg unterbrochen. Die meisten Mitglieder traten den Militärdienst an.

⁵¹ Vgl. NA, Fonds PP 1900–1907, Karton 1981. Sign. V20/42.

Konsonantismus. für die Vereinsmitglieder des tschechischen Germanistenvereins herausgegeben.⁵² Später, in der politisch zugespitzten Atmosphäre der dreißiger Jahre, die sich auch im Vereinswesen widerspiegelte, wies auch der Verein der Philosophie-Hörer der Karls-Universität (*Spolek posluchačů filosofie Karlovy university*) die Herausgabe von Seminartexten als Form der Vereinstätigkeit aus, zu denen u. a. Josef Jankos Germanische Lautlehre (*Germánské hláskosloví*, 1933) gehörte.

Im Wintersemester 1938/39 übernahm der Sprachwissenschaftler Ladislav Heger (1902–1975) aus den Gründen der Arbeit Josef Jankos am tschechischen etymologischen Wörterbuch einen Teil von dessen Stundendeputat. Im Wintersemester 1939/40 hielt Josef Janko seine letzte Vorlesung, und zwar zum Thema *Einführung in die deutsche Sprachgeschichte (Úvod do dějin jazyka německého)*; am 31. Oktober 1939 feierte er seinen 70. Geburtstag und ging unmittelbar vor der Schließung der tschechischen Hochschulen in den Ruhestand.

4. Fazit: Diachronie im Spiegel der deutschen und tschechischen Germanistik

Die deutsche Philologie an der Prager Universität bis zur Teilung 1882 war von den allgemeinen Richtungen der deutschen Sprachforschung der Zeit abhängig. Sie war durch die Oberhand der altdeutschen Studien gekennzeichnet, die vor allem in der Beschäftigung mit der Interpretation der gotischen sowie der alt- und mittelhochdeutschen Denkmäler sowohl vom sprachwissenschaftlichen als auch vom literaturwissenschaftlichen Standpunkt aus zum Ausdruck kam.

Erst nach der Teilung der Prager Universität stellten die ältere deutsche Sprache und Literatur auf deutscher und tschechischer Seite mit der fortschreitenden Spezialisierung einen der festen Bestandteile des Faches mit dem Schwerpunkt in den einzelnen historischen Sprachstufen des Deutschen und Textanalysen der literarischen Texte dar. Der Inhalt der diachronen Lehrveranstaltungen änderte sich nach 1900 bei deutschen Germanisten zugunsten der Vorgeschichte sowie der Mundartforschung und Namenkunde und bei tschechischen Germanisten zugunsten der deutsch-tschechischen Beziehungen, vor allem auf dem Gebiet der Lexik. In diese Veränderungen projizierte sich das Profil der Prager Germanistik: Der deutschen Germanistik ging es darum, zur Bestimmung des eigenen volkskulturellen Standortes beizutragen und die historischen Wurzeln der eigenen nationalen Existenz der Deutschböhmen zu erhellen. Die tschechische Germanistik zielte darauf ab, die deutsch-tschechischen sprach- und literaturhistorischen Beziehungen zwischen Deutschen und Tschechen zu untersuchen und sie vom tschechischen Gesichtspunkt aus zu interpretieren.

⁵² Die Lehrmaterialien wurden vom Prager Neophilologenklub (*Klub moderních filologů v Praze*) oder vom Verein der Philosophiehörer der Karls-Universität in Prag (*Spolek posluchačů filosofie Karlovy university v Praze*) herausgegeben, wie z. B. Janko, Josef: *Soustavná mluvnice hornoněmecká* (Praha 1909); Janko, Josef: *Mluvnice hornoněmecká II* (Praha 1910); Janko, Josef: *Konsonantismus* (Praha 1911/1912); Janko, Josef: *Soustavná mluvnice hornoněmecká IV, Tvarosloví* (Praha 1912 und 1913); Janko, Josef: *Nákres skladby středohornoněmecké* (I. Bd.: Praha 1913/1914, II. Bd.: Praha 1913/1914, III. Bd.: Praha 1914); Janko, Josef: *Středohornoněmecká mluvnice* (Praha 1929); Janko, Josef: *Germánské hláskosloví. Fonetika, Vokalismus, Konsonantismus* (Praha 1933).

Die konzeptionellen und methodologischen Grundlagen der Prager Germanistik auf dem Gebiet der älteren deutschen Sprache stellen ein wichtiges Erbe für die diachronen Lehrpläne an der Prager Universität bis heute dar, vor allem im Sinne der Bedeutung der Diachronie als Ausgangsbasis für die Vertiefung der sprachwissenschaftlichen Kenntnisse der deutschen Gegenwartssprache. *Ětelih fúncho dero uuârhéite. lóskèt tárínne. dér fóné dero ánablásentün léro erchicchet uuírt.*⁵³

LITERATURVERZEICHNIS

(a) Quellenverzeichnis

- Archiv Univerzity Karlovy [Archiv der Karls-Universität; weiter AUK], Ordnung der Vorlesungen der k. k. deutschen Karl-Ferdinands-Universität zu Prag 1882–1920.
AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Universität in Prag, 1920–1940.
AUK, Ordnung der Vorlesungen an der deutschen Karls-Universität in Prag, 1940–1945.
AUK, Seznam přednášek na c. k. české Karlo-Ferdinandské univerzitě v Praze [Ordnung der Vorlesungen an der k. k. tschechischen Karl-Ferdinands-Universität in Prag], 1900–1920.
AUK, Seznam přednášek na Karlově univerzitě v Praze [Ordnung der Vorlesungen an der Karls-Universität Prag], 1920–1939.
AUK, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy [Philosophische Fakultät der Karls-Universität; weiter FF UK] (1882–1939), Karton 28, Inv. Nr. 334, Professoren: Josef Janko (1899–1947).
AUK, FF UK (1882–1939), Karton 35, Inv. Nr. 412, Professoren: Jan Krejčí (1897–1920).
AUK, FF UK (1882–1939), Karton 42, Inv. Nr. 500, Professoren: Václav E. Mourek (1883–1911).
Masarykův ústav a Archiv Akademie věd ČR [Masaryk-Institut und Archiv der Tschechischen Akademie der Wissenschaften; weiter MÚ AAV], Verzeichnis und Personalakten, Fonds Deutsche Akademie, Karton 6: Deutsche Universität Prag (1896–1925).
Národní archiv Praha [Nationalarchiv Prag; weiter NA], Fonds Ministerstvo kultu a vyučování [Ministerium für Kultus und Unterricht; weiter MKV/R], Sign. 5A Prag Philosophie, Inv. Nr. 21, Karton 127: Seminare und Proseminare.
NA, Fonds Policejní presidium 1900–1907 [Polizei-Präsidium; weiter PP], 1900–1907, Karton 1981. Sign. V20/42.

(b) Fachliteratur

- Beer, Antonín (1914): Mourkova práce habilitační [Moureks Habilitationsschrift]. In: *Věstník České Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění*, XXIII, S. 1–10.
Berglová, Eva (2006): Zum pädagogischen Wirken der zwei Prager Professoren Václav Emanuel Mourek und Arnošt Vilém Kraus am Ausgang des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Milan Tvrđík – Lenka Vodrážková-Pokorná (Hg.): *Germanistik in den böhmischen Ländern im Kontext der europäischen Wissenschaftsgeschichte (1800–1945)*. Wuppertal: Arco, S. 69–80.
Bok, Václav (2006): Wendelin Toischer – ein halb vergessener Germanist. In: Milan Tvrđík – Lenka Vodrážková-Pokorná (Hg.): *Germanistik in den böhmischen Ländern im Kontext der europäischen Wissenschaftsgeschichte (1800–1945)*. Wuppertal: Arco, S. 45–58.
Dějiny Univerzity Karlovy. Jan Havránek und Zdeněk Pousta (Hg.), Bd. IV, Praha: Univerzita Karlova 1998.
Egglmaier, Herbert H. (1981): Der Unterricht in deutscher Sprache und Literatur an den Universitäten und Lyzeen der habsburgischen Erblande bzw. der Donaumonarchie vor der Universitätsreform. In: Walter Höf-

⁵³ Notker der Deutsche: Boethius, „De consolatione philosophiae“, Buch III. In: Paul Piper (Hg.): *Die Schriften Notkers und seiner Schüler*, Bd. 1, Freiburg – Leipzig: Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr 1882, S. 209. Weiter vgl. *Untersuchungen und Quellen zur germanischen und romanischen Philologie. Johann von Kelle dargebracht von seinen Kollegen und Schülern*. Prager deutsche Studien. H. 8 [Teil 1], 1908 [Motto].

- lechner (Hg.): *Beiträge und Materialien zur Geschichte der Wissenschaften in Österreich*. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt, S. 361–411.
- Fussek, Erich (1975): *Sie lehrten in Prag (Amüsantes und geistreiches von Prager Professoren)*. München: Aufstieg-Verlag.
- Hauffen, Adolf (1980): Mein Leben und Wirken. In: *Prager Nachrichten XXXI* (1), München, S. 6–9.
- Hýšek, Miloslav (1970): *Paměti* [Memoiren]. Brno: Blok.
- Internationales Germanistenlexikon 1800–1950*. Christoph König und Birgit Wägenbaur et al. (Hg.), 3 Bde., Berlin – New York: de Gruyter, 2003.
- Janko, Josef (1912a): Václav Emanuel Mourek. In: *Almanach České Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění* (22), Praha, S. 127–141.
- Janko, Josef (1912b): Václav Emanuel Mourek. In: *Časopis pro moderní filologii* 2, S. 27–35, 126–135.
- Janko, Josef (1939): Ze studijních vzpomínek. In: *Časopis pro moderní filologii* 25, S. 160–165, 307–312, 355–357.
- Kraus, Arnošt (1921): Hans Lambel. In: *Prager Presse*, 30. 12. 1921, S. 3.
- Kraus, Carl von (1907/1908): Johann von Kelle. Zu seinem achtzigsten Geburtstage. In: *Deutsche Arbeit* 7, H. 6, S. 388–391.
- Kubka, František (1959): *Na vlastní oči. Pravdivé malé povídky o mých současnících* [Mit eigenen Augen. Die wahren Kurzgeschichten über meine Zeitgenossen]. Praha: Československý spisovatel.
- Notker der Deutsche (1882): Boethius, „De consolatione philosophiæ“, Buch III. In: Paul Piper (Hg.): *Die Schriften Notkers und seiner Schüler*, Bd. 1, Freiburg – Leipzig: Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr.
- Petráň, Josef (1983): *Nástin dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (do roku 1948)* [Abriss der Geschichte der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität in Prag (bis 1948)]. Praha: Univerzita Karlova Praha.
- Pokorná, Lenka (2001): Die Anfänge der tschechischen Germanistik und ihre herausragenden Vertreter (bis 1945). In: Walter Koschmal – Marek Nekula – Joachim Rogall (Hg.): *Deutsche und Tschechen. Geschichte – Kultur – Politik*. München: Beck, S. 651–662.
- Pokorná, Lenka (2003): Die Anfänge der tschechischen Germanistik und ihre ersten Repräsentanten an der Prager Universität. In: Hans Lemberg (Hg.): *Universitäten in nationaler Konkurrenz. Zur Geschichte der Prager Universitäten im 19. und 20. Jahrhundert*. München: Oldenbourg, S. 115–133 [= Veröffentlichungen des Collegium Carolinum, Bd. 86].
- Pokorná, Lenka (2004): Zu den Anfängen der tschechischen Germanistik, mit besonderer Berücksichtigung des Vereinswesens. In: Iva Kratochvílová – Lenka Vaňková (Hg.): *Germanistik im Spiegel der Generationen. Opava – Ostrava: Slezská univerzita v Opavě – Ostravská univerzita*, S. 15–25.
- Skála, Emil (1994): Die sprachwissenschaftliche Germanistik an der Karlsuniversität in Prag. In: *Německá a rakouská studia v České republice a ve světě*. Praha: FSV UK, S. 55–61.
- Steger, Hugo (1959/60): Professor Dr. Ernst Schwarz 65 Jahre. In: *Mitteilungen für Namenkunde*. Bd. 5. Aachen, S. 1–6.
- Šimečková, Alena (2006): Anfänge der tschechischen Germanistik in Böhmen: Václav Emanuel Mourek. In: Milan Tvrđík – Lenka Vodrážková–Pokorná (Hg.): *Germanistik in den böhmischen Ländern im Kontext der europäischen Wissenschaftsgeschichte (1800–1945)*. Wuppertal: Arco, S. 59–68.
- Untersuchungen und Quellen zur germanischen und romanischen Philologie. Johann von Kelle dargebracht von seinen Kollegen und Schülern*. Prager deutsche Studien. H. 8 [Teil 1] und H. 9 [Teil 2], 1908.
- Vodrážková, Lenka (2015): Der Begründer der tschechischen Germanistik Václav Emanuel Mourek und Südböhmen. In: *Germanoslavica* 26 (1), S. 1–11.
- Vodrážková–Pokorná, Lenka (2007): *Die Prager Germanistik nach 1882. Mit besonderer Berücksichtigung des Lebenswerkes der bis 1900 an die Universität berufenen Persönlichkeiten*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Xenia Pragensia*. Ernesto Kraus septuagenario et Josepho Janko sexagenario. Ab amicis collegis discipulis oblata. Praga: Praga Sumptibus Societatis Neophilologorum 1929.

PhDr. Lenka Vodrážková, Ph.D.
 Institut für Germanische Studien
 Philosophische Fakultät der Karls-Universität Prag
 lenka.vodrazkova@ff.cuni.cz

ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE
PHILOLOGICA 3/2022

Herausgeber: Věra Hejhalová
Martin Šemelík

Grafische Gestaltung: Kateřina Řezáčová
Herausgegeben von der Karls-Universität
Karolinum Verlag, Ovocný trh 560/5, 116 36 Praha 1
www.karolinum.cz
Prag 2022
Satz: Karolinum Verlag
Druck: Karolinum Verlag

ISSN 0567-8269 (Print)
ISSN 2464-6830 (Online)
MK ČR E 19831

Distribution: Editionsabteilung der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität, nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1, Tschechische Republik
(books@ff.cuni.cz)