

# Deutsche Sprachwissenschaft international

Herausgegeben von Armin Burkhardt, Rudolf Hoberg  
und Claudio Di Meola

Band 21

Vincenzo Gannuscio (Hrsg.)

## Kontrastive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb



PETER LANG  
EDITION

## Kontrastive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb

# DEUTSCHE SPRACHWISSENSCHAFT INTERNATIONAL

Herausgegeben von Armin Burkhardt,  
Rudolf Hoberg und Claudio Di Meola

## BAND 21

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review  
der vorliegenden Publikation*

Die Qualität der in dieser Reihe  
erscheinenden Arbeiten wird vor der  
Publikation durch die Herausgeber der  
Reihe geprüft.

*Notes on the quality assurance and  
peer review of this publication*

Prior to publication, the quality of the  
work published in this series is  
reviewed by the editors  
of the series.

Vincenzo Gannuscio (Hrsg.)

# Kontrastive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb



PETER LANG  
EDITION

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung:

© Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem,  
säurefreiem Papier.

ISSN 1862-653X

ISBN 978-3-631-66778-1 (Print)

E-ISBN 978-3-653-06438-4 (E-Book)

DOI 10.3726/ 978-3-653-06438-4

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2015

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·

New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
<i>Martina Nied Curcio</i> Kontrastive Linguistik, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit.....	9
<i>Elvira Lima – Silvia Palermo</i> Mannheim und Europa. Zur internationalen Mitarbeit an den IDS-Projekten Progr@mm kontrastiv und Eurogr@mm.....	35
<i>Vincenzo Gannuscio</i> Deutsche und italienische Negationsstrategien im Vergleich: kontrastive Beschreibungsansätze für einen zielorientierten DaF-Unterricht .....	49
<i>Ivica Kolečáni Lenčová</i> Kunst im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel der Literatur und der bildenden Kunst im DaF-Unterricht) .....	67
<i>Nicoletta Gagliardi</i> Kontrastive Perspektiven in der italienischen Synchronfassung von Chris Kraus' Film <i>Vier Minuten</i> (2006) .....	85
<i>Uta Marx</i> Interkulturelles Lernen am Beispiel von Jan Weiler ,Maria, ihm schmeckt's nicht'. Über den Einsatz von fiktionalen Filmen im DaF-Unterricht.....	99
Autorinnen und Autoren.....	135



# Vorwort

Vorliegender Band versammelt einige Beiträge der internationalen Tagung *Kontrastive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb*, die am 9. und 10. Mai 2013 in Ragusa Ibla im Rahmen der von der Universität Catania organisierten ersten *Hybläer Studententage der Germanistik* stattgefunden hat.

Vergleichende Ansätze sind schon immer mehr oder weniger bewusst in der didaktischen Vermittlung fremder Sprachen und Kulturen eingesetzt worden, auch wenn die Kontrastive Linguistik als synchrone Sprachwissenschaft erst in der zweiten Hälfte des vorhergehenden Jahrhunderts auf Ansporn des amerikanischen Strukturalismus Fuß fasst. Wie Martina Nied Curcio (Rom) in ihrem einleitenden Beitrag beschreibt, kam es ab den 1950er Jahren zum Gedeihen einer Vielzahl von Publikationen, die vor allem im Rahmen der Fremdsprachendidaktik einzelne linguistische Phänomene kontrastiv beschrieben. Theoretisch-deskriptive Arbeiten blieben dabei eher eine Seltenheit. Heute hat sich die Kontrastive Linguistik nunmehr als eigenständige Wissenschaft etabliert und man kann ein regelrechtes Wiederaufleben des kontrastiven Ansatzes in der Fremdsprachenvermittlung beobachten. Auslösende Impulse lassen sich in der weitreichenderen Mehrsprachigkeitsdidaktik, in den Erkenntnissen der Zweisprachigkeitsforschung, sowie im Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der explizit die Sprachmittlung als kommunikative Aktivität einbindet, erkennen.

Diesen Trend bestätigte im Jahr 2005 auch das Mannheimer *Institut für deutsche Sprache*, das ein weitläufiges europäisches Projekt zur kontrastiven Grammatikforschung schuf. Ausgangspunkt war die unter der Leitung von Gisela Zifonun entstandene Online-Plattform *Progr@mm*, eine propädeutische Grammatik der deutschen Sprache, die sich auf den theoretischen Grundlagen der *Grammatik der deutschen Sprache* (1997) des IDS' stützte. Elvira Lima (Palermo) und Silvia Palermo (Salerno) beschreiben in ihrem Beitrag die „kontrastive Wende“, der die grammatischen Einheiten unterzogen wurden, indem sie durch die kontrastive Analyse aus der Sicht verschiedener europäischer Sprachen erweitert wurden. Im Beitrag findet man auszugsweise einige Beispiele dieser kontrastiven Beschreibungen. Ein ausführlicheres Beispiel einer kontrastiven Analyse eines sprachlichen Phänomens bietet Vincenzo Gannuscios (Catania/Ragusa) Beitrag, dessen Schwerpunkt eine grammatikalische Beschreibung verschiedener Negationsphänomene ist. Ausgehend vom Sprachenpaar Deutsch-Italienisch werden Kontakt- und Kontrastpunkte ermittelt, die zwecks einer erfolgreichen Didaktisierung im DaF-Unterricht eingesetzt werden können.



Die kontrastiv vergleichende Perspektive bietet nicht minder interessante Ansätze in der im Sprachunterricht oft innewohnenden Vermittlung kulturspezifischer Kenntnisse. Um sich am Erwartungshorizont der Adressaten der gegenwärtigen Sprachdidaktik zu orientieren, geschieht dies heutzutage nicht nur durch die nunmehr unentbehrliche Anwendung multimedialer Instrumente, sondern auch durch den Einsatz eines breiteren Spektrums kulturvermittelnder Kunstwerke.

Ivica Kolečáni Lenčová (Bratislava) analysiert in ihrem Beitrag, welchen Stellenwert Literatur und bildende Kunst im heutigen Fremdsprachenunterricht haben. Angesichts der veränderten Ansprüche der Didaktik, die immer mehr auf eine holistische Bildung des Schülers zielt, sind es vor allem Kunstwerke, die die emotionale Entwicklung, sowie auch die Entwicklung von Motivation, ethischen Werten und Kreativität fördern können. Durch die kontrastive Arbeit an künstlerischen Artefakten im DaF-Unterricht lässt sich neben dem sprachspezifischen Lernprozess also auch die ästhetisch-ethische Dimension bereichern.

Spezifisch auf das filmische Medium konzentrieren sich die letzten zwei Beiträge des Bandes. Nicoletta Gagliardi (Salerno) thematisiert anhand der Analyse der italienischen Synchronfassung von Chris Kraus' Film *Vier Minuten* einige Problematiken der translatorischen Praxis audiovisueller Texte, während Uta Marx (Catania/Ragusa), ausgehend von der Verfilmung Jan Weilers Roman *Maria, ihm schmeckt's nicht*, die zahlreichen Möglichkeiten eines Interkulturellen Lernens beschreibt.

An dieser Stelle sei den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und für den regen wissenschaftlichen Ideenaustausch gedankt. Nur ihre Kooperation und große Hilfsbereitschaft bei der Bearbeitung der Beiträge konnten vorliegenden Band ermöglichen. Mein Dank gilt auch Herrn Prof. Dr. Claudio Di Meola für die Aufnahme des Bandes in die Reihe *Deutsche Sprachwissenschaft International*.

Ragusa, im Oktober 2015.

Vincenzo Gannuscio

Martina Nied Curcio

# **Kontrastive Linguistik, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit**

**Abstract:** This paper gives a historical overview of contrastive linguistic as part of the synchronous linguistic studies and describes its meaning in language teaching. Strictly connected with it is the role of native language in the hypotheses of first and second language acquisition as well as the methodical settings. In regard to the current discussion this work describes the reciprocal effects of the contrastive linguistic with different theoretical principles. The author points out different reasons, which she thinks responsible for the resurgence of contrastive linguistic in foreign language didactics. Among these are multilingualism didactics, language awareness concepts, learn-psychological aspects from the research in bilingualism, as well as the appearance of the Common European Reference Framework for Languages with the integration of the language mediation as a communicative activity.

## **1. Kontrastive Linguistik als eigenständige und angewandte Wissenschaft**

Die Kontrastive Linguistik als vergleichende sprachwissenschaftliche Methode hat ihren Schwerpunkt in der Ermittlung und Beschreibung von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen zwei oder mehreren Sprachen. (Tekin 2012: 9)

Sprachen zu vergleichen, reicht bis in die Antike zurück; als Erkenntnis gewinnende Disziplin jedoch konnte sich der systematische Sprachvergleich erst Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts etablieren – und auch da muss man noch eher von historisch-vergleichender Sprachwissenschaft sprechen, denn die Kontrastive Linguistik (KL) als synchrone Sprachwissenschaft konnte sich erst im Zuge des amerikanischen Strukturalismus in den vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts etablieren. Charles C. Fries und Robert Lado gingen davon aus, dass ein systematischer Sprachvergleich zwischen Mutter- und Fremdsprache den Fremdsprachenerwerbsprozess und -unterricht effektiv unterstützen würde, indem man die Ergebnisse auf die Fremdsprachendidaktik anwendete (vgl. Tekin 2012). Die Kontrastive Linguistik war folglich nicht frei von einer pragmatischen Ausrichtung, sie sollte potentielle Interferenzen vermeiden helfen und die Progression in der Fremdsprache positiv beeinflussen. Fries verglich erstmals nach den Prinzipien des amerikanischen Strukturalismus die phonetische, lexikalische und syntaktische Ebene des Spanischen (Muttersprache) mit dem Englischen

(Zielsprache) und gilt somit als Begründer der Kontrastiven Linguistik (Tekin 2012: 17):

The most effective materials [for language teaching and learning] are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.<sup>1</sup>

Diese didaktisch-applikative Ausrichtung führte nach Lados Publikation *Linguistic across Cultures* (1957) zu einer ersten Euphorie in der Fremdsprachendidaktik. Lado ging davon aus, dass die Lernenden von selbst, auch ohne explizite Hinweise, grammatikalische Strukturen und Bedeutungen von der Muttersprache in die Fremdsprache übertragen:<sup>2</sup>

individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture.<sup>3</sup>

Lado, wie auch Fries, ging anfänglich davon aus, dass sich sämtliche Lernschwierigkeiten aber auch Lernerleichterungen aufgrund von Divergenzen und Konvergenzen zwischen Ausgangs- und Zielsprache hervorsagen ließen, und dass sich das didaktische Lehrmaterial daran orientieren sollte. Diese absolute Haltung wird zu einem späteren Zeitpunkt von ihm selbst relativiert. Er gelangt zu der Auffassung, dass die aus Sprachvergleichen resultierenden Divergenzen und Konvergenzen mit reell auftretenden Fehlern in der Fremdsprache zu vergleichen seien.

Der KL gelang es nach und nach, sich von ihrer Zweckbestimmung zu lösen und eine eher theoretisch-deskriptive Konzeption in den Mittelpunkt zu stellen; es sollten damit Grundlagen für die Sprachtheorie und den Sprachvergleich im Allgemeinen geschaffen werden. Eine Vielzahl von Publikationen, die einzelne linguistische Phänomene sprachenpaarspezifisch beschrieben und verglichen haben, entstand. Grundlegende Arbeiten zur Kontrastiven Linguistik sind dagegen sehr selten: 1983 erschien die *Einführung in die kontrastive Linguistik* von Kurt Rein und erst 30 Jahre später gelang Özlem Tekin erneut eine umfassende Betrachtung der KL, in der sie

unabhängig von einem spezifischen Sprachenpaar die theoretischen Methoden, Leistungen und Grenzen der KL analysiert, und anhand dieser theoretischen Basis gleichzeitig

---

1 Fries (1945: 9) zitiert in Tekin 2012: 17.

2 Diese Annahme konnte in neueren Untersuchungen bestätigt werden, auch wenn sich dadurch nicht gänzlich Lernschwierigkeiten oder -erleichterungen automatisch ergeben und Fehler vermeiden lassen.

3 Lado (1957: 2) zitiert in Tekin 2012: 17.

die Verfahren, Vorteile und Grenzen der praktischen Umsetzung von Sprachvergleichen für den Fremdsprachenunterricht untersucht.<sup>4</sup> (Tekin 2012: 10)

Heute geht man davon aus, dass sich die Kontrastive Linguistik als eigenständige Wissenschaft positioniert hat. Sie steht in einem Spannungsfeld zwischen theoretischer Sprachwissenschaft und außerlinguistischen Disziplinen und verfolgt daher inner- und außersprachliche Ziele (vgl. Tekin 2012).

Zu ihren *innerlinguistischen* Aufgaben und Zielen gehören:

- sie leistet einen Beitrag zur Allgemeinen Sprachwissenschaft,
- sie beschreibt einzelsprachliche Phänomene aus einer kontrastiven Perspektive,
- sie gibt ihre Ergebnisse an die Fehlerlinguistik weiter,
- sie nimmt sich sprachtypologischen Fragen an,
- sie steht in wechselseitiger Beziehung mit der (historisch-) vergleichenden Sprachwissenschaft.

Zu ihren *außerlinguistischen* Aufgaben und Zielen zählen:

- sie leistet einen Beitrag zur Fremdsprachendidaktik und -methodik,
- sie gibt Erkenntnisse an die (Lern-)psychologie weiter,
- sie gibt ihre Erkenntnisse an die Kulturwissenschaften weiter,
- sie leistet einen Beitrag zur Sprachmittlung (Übersetzen, Dolmetschen sowie alltägliches Sprachmitteln) und
- sie beeinflusst mit ihren Erkenntnissen die Lexikologie und Lexikographie.

Es ist zu unterstreichen, dass diese Beiträge an die verschiedenen Disziplinen nicht unidirektional zu betrachten ist; die KL steht mit all diesen Bereichen in wechselseitiger Beziehung.

Im folgenden Kapitel werden gerade die Beziehungen zur Fremdsprachendidaktik und -methodik in den Mittelpunkt gestellt.

---

4 Im Mittelpunkt der Beschreibung stehen folgende Fragen:

- Wie ist die KL entstanden? Wie hat sie sich im Laufe ihrer Geschichte bis heute entwickelt? Und wie gestaltet sich der aktuelle Forschungsstand?
- Was ist unter dem Begriff ‚Kontrastive Linguistik‘ zu verstehen? Welche Ziele hat sie? Und welchen Stellenwert hat sie innerhalb der Sprachwissenschaft?
- Was ist der Gegenstandsbereich der KL in der Theorie? Welche Voraussetzungen hat sie zu beachten? Welche Methoden können angewendet werden?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen den theoretischen Ergebnissen der KL und den Fehlern von Fremdsprachenlernern? Sollte die KL im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden? Und wenn ja, inwiefern könnten die theoretischen Ergebnisse der KL auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts angewendet werden? (Tekin 2012: 11)

## 2. Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik

### 2.1 Kontrastive Linguistik und die Hypothesen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs

Der Erfolg der KL in der Fremdsprachendidaktik ist eng mit den Hypothesen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs bzw. mit dem Verhältnis zwischen L1 und L2/L3/L4/etc. verbunden (vgl. Brdar-Szabó 2001, Hufeisen/ Riemer 2010, Königs 2010, Tekin 2012).

Durch die Verbreitung der *Kontrastivhypothese*, deren grundlegende Annahme ist, dass die Lernenden beim Fremdsprachenerwerb stets auf ihre Muttersprache zurück greifen und dass Divergenzen zu Interferenzen führen und Ähnlichkeiten das Erlernen der L2 erleichtern, gelangte die Kontrastive Linguistik zu einer großen Popularität. Trotz vielfältiger Warnung wurde die Kontrastivhypothese oft mit Kontrastivität bzw. Kontrastiver Linguistik gleichgesetzt, was schließlich auch dazu führte, dass die KL zunehmend kritisiert wurde. Nicht nur ihre theoretischen Grundlagen und ihre Methoden (v.a. die Suche nach einem adäquaten *tertium comparationis*) standen in der Schusslinie, sondern auch ihr praktischer Nutzen für den Fremdsprachenunterricht; denn Fehler konnten nun mal nicht hundertprozentig vorausgesagt werden. In den 1970er Jahren etablierte sich die sog. Fehlerlinguistik, deren Anspruch weit pragmatischer war. Ihr Ziel bestand darin, „eine Grundlage für die Bewertung und Korrektur sowie für die Therapie und Prophylaxe von Fremdsprachenfehlern zu schaffen“ (Tekin 2012: 39). Dabei wurde im Allgemeinen zwischen *mistakes* (physikalische oder psychologische Fehler) und *errors* (systematische Fehler) unterschieden, und später sogar gänzlich auf den Begriff „Fehler“ verzichtet, so dass nur noch von „Abweichungen“ die Rede war.

Überlegungen Noam Chomskys zum Erstspracherwerb und die Annahmen Pit Corders zur Ähnlichkeit zwischen Erst- und Zweitspracherwerb bewirkten, dass die KL völlig in den Hintergrund gedrängt wurde. Man ging davon aus, dass Erst- und Zweitspracherwerb identisch verlaufen würden. Der Vergleich zwischen L1 und L2, bzw. die Muttersprache an sich spielte keine Rolle und habe deshalb keinen Einfluss auf den L2-Erwerb. Diese Hypothesen mündeten in den 1970er Jahren in die *Identitätshypothese*, deren radikalste Form jedoch heutzutage keine Anhänger mehr findet.

Larry Selinker versuchte mit seinem Aufsatz *Interlanguage* von 1972 eine andere Erklärung von Fehlern während des Fremdsprachenerwerbs. Er ging davon aus, dass Lernende sich der Fremdsprache in verschiedenen Phasen bzw. Übergangssystemen annäherten, die sowohl Charakteristika der L1, als auch der L2,



aber auch andere davon unabhängige, aufwiesen. Diese *Interlanguage-Hypothese* ließ sowohl Raum für interlinguale (Transfer aus der Muttersprache) als auch für intralinguale, aus der Fremdsprache selbst resultierende, Erklärungen. Dadurch erhielt auch die Kontrastive Linguistik wieder mehr Gewicht, wenn auch die Rolle des Transfers neu bewertet und die des Fehlers umfassender erklärt werden musste.

Erst die kognitiv-pragmatische Wende Ende der Siebziger/ Anfang der Achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts konnte dazu führen, dass die Kontrastive Linguistik nicht mehr nur systemsprachliche Bedeutung inne hatte, sondern auch wieder für den Fremdsprachenunterricht interessant wurde, gerade weil es zunehmend nicht mehr nur um *langue* ging, sondern auch um *parole*. Auf den verschiedenen linguistischen Beschreibungsebenen wurden jetzt Untersuchungen durchgeführt.<sup>5</sup>

## 2.2 Kontrastive Linguistik und die Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Der Erfolg der KL in der Fremdsprachendidaktik ist nicht nur eng mit den Hypothesen des Erst- und Zweitspracherwerbs, sondern auch mit den – damit verbundenen – verwendeten Methoden verknüpft. In der *Grammatik-Übersetzungs-Methode*, in der die Sprache (eher die rezeptiven Kompetenzen) vor allem durch Erklärungen der Grammatik in der Muttersprache und Übersetzungsübungen gelernt wurde, hatte der explizite Sprachvergleich eine bedeutende Rolle inne. Die Lernenden waren angehalten, mit Hilfe von Texten die fremdsprachlichen Strukturen mit der Muttersprache direkt zu vergleichen.

Als Gegenbewegung – gerade zum Erlernen der modernen Fremdsprachen – entwickelte sich Mitte der vierziger/ Anfang der fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts die *Direkte Methode*, die die Verwendung der Muttersprache aus dem Klassenzimmer verbannte. Man war überzeugt, dass der Gebrauch einer Sprache nur durch das Imitieren und ihren Gebrauch selbst erlernt werden kann, d.h. indem „direkt“ in der Fremdsprache gedacht und gesprochen wurde. Grammatik wurde nicht explizit erklärt und sollte nur induktiv erschlossen werden. Nicht nur der Gebrauch der Muttersprache, sondern auch die Reflexion über die Sprache bzw. der Sprachvergleich wurde komplett außen vor gehalten. Diese Tendenz fand ihre Weiterentwicklung in der *audiolingualen* und *audiovisuellen Methode*. Entsprechend der behavioristischen Theorie der *Stimuli-Respons* sollten bestimmte vorgefertigte Modellstrukturen kontinuierlich und wiederholt eingeübt werden (*pattern drill*). Auch hier wurde der explizite Rückgriff auf die Muttersprache

---

5 Für einen Überblick s. Tekin 2012: 53–56.

– und somit der Sprachvergleich – abgelehnt, obwohl kontrastive Überlegungen für die Auswahl der *patterns* durchaus eine Rolle spielen konnten: Es wurden solche ausgewählt, die den Lernern größere Schwierigkeiten (v.a. aufgrund der Divergenz) bereiteten.

Im gymnasialen Fremdsprachenunterricht in Deutschland konnte sich dagegen die *Vermittelnde Methode* durchsetzen. Darunter kann man eine Art Mischung der bisherigen Methoden, die sich in der Praxis bewährt hatten, verstehen. Sie ist als Methode in sich nicht kohärent, sondern wendet Lern- und Übungsformen der bisherigen Methoden nebeneinander an, so z.B. induktiver (zweisprachiger) Grammatikunterricht, Textanalyse, dialogische (mündliche) Kommunikation, Frontalunterricht, *pattern drills*, etc. Da der Grammatik wieder ein höherer Stellenwert zugesichert wurde („nur über Wissen kann Können erreicht werden“, vgl. Henrici 2001: 845), ist anzunehmen, dass – wie in der Direkten Methode – der implizite Sprachvergleich nicht aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen wurde.

Als Ende der sechziger/ Anfang siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts die *Kognitive Wende* aufkam und man folglich der Überzeugung war, dass die Muttersprache im Bewusstsein des Fremdsprachenlernenden durchaus präsent war, fand die völlige Abkehr von behavioristischen Theorien statt.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist der kreative Umgang mit der Fremdsprache. Ausgehend von den bereits vorhandenen muttersprachlichen Strukturen wird dies über Erwerb, Organisation und Erweiterung des fremdsprachlichen Regelsystems, der stets aktivierbaren kognitiven Struktur des Lernenden erreicht. Der Weg zum automatischen sprachlichen Können führt über bewusst gemachtes Wissen. (Henrici 2001: 846)

Über das sprachliche Wissen und die Reflexion über Sprache sollte den Lernenden der Prozess des eigenen Lernens bewusst gemacht werden; vorhandenes Wissen sollte auf das zu Erlernende übertragen werden können. Analogiebildung, aber auch der (implizite) Vergleich zwischen Mutter- und Fremdsprache waren wichtige Strategien, die für den eigenen Erwerbsprozess nützlich sein sollten. Kontrastive Analysen und Reflexionen kamen wieder in Mode, wurden jedoch nicht bewusst als Hilfsmittel in den Fremdsprachenunterricht einbezogen.

Mit dem Aufkommen der *pragmatischen Wende* in den Siebziger Jahren (vgl. Piepho 1974) wurde die Rolle der metasprachlichen Reflexion wieder etwas in den Hintergrund gerückt. Oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts war es, den Lernenden für die verschiedensten kommunikativen Situationen in der Realität sprachlich vorzubereiten. Hörverstehens- und Sprechübungen, d.h. die mündliche Kompetenzen, hatten Vorrang. Diese *kommunikative Methode* wurde jedoch oft insofern missinterpretiert, dass sprachliche Erklärungen und Systematisierungen

verdrängt wurden, obwohl sie als Hilfsmittel für das Erreichen der kommunikativen Kompetenz erlaubt waren. Die Kontrastivität als Strategie zur Reflexion wurde abgelehnt. Interessant ist es trotzdem, dass genau in diese Zeit eine Vielzahl von Publikationen produktions- und kommunikationsorientierter Lehrwerke fällt, die sich bei der Beschreibung der Verben auf die Valenztheorie stützen (vgl. *Deutsch aktiv, Themen, Stufen*) und insofern eine kognitiv-reflexive Komponente beinhalten. M.E. wurde hier zum ersten Mal eine spezifische linguistische Theorie ganz bewusst als Grundlage bei der Erarbeitung von Lehrwerken verwendet. Grieshaber (1995) wies darauf hin, dass mehr und mehr Lehrwerke publiziert wurden, die das Prinzip der Kontrastivität als implizite Strategie miteinbezogen. Man muss aber doch sagen, dass das Verhältnis von Kontrastiver Linguistik und Fremdsprachendidaktik auch noch während der Kommunikativen Methode gespannt blieb, was sich in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis verschiedener Institutionen im Ausland, wo die Einsprachigkeit, d.h. die völlige Ausklammerung der Muttersprache, im DaF-Unterricht leider immer noch Credo ist, deutlich zeigt.<sup>6</sup> Die Aufgabe, kontrastiv (linguistisch und kulturell) ausgerichtete Lehrwerke für den Bereich Deutsch als Fremdsprache zu erarbeiten, sollte meiner Meinung nach heute insbesondere von der Auslandsgermanistik übernommen werden.

Die *interkulturelle Methode*, die sich auf das Verstehen der eigenen Kulturverhaftung und der fremden Kultur konzentriert, und die in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts avancierte und heute (neben der Kommunikativen Methode) immer noch aktuell ist, schaffte es, den expliziten Sprachvergleich, zumindest teilweise, wieder in den Fremdsprachenunterricht miteinzubeziehen. Gerade sie offenbarte über den Weg der Sprache und des sprachlichen Vergleichs kulturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen und konnte das interkulturelle Bewusstsein schulen und dadurch die Erlangung einer interkulturellen Kompetenz fördern. Diese Beziehung von Interkulturalität und Kontrastivität in der Sprache war jedoch nicht immer Grundlage der theoretischen Begründungen dieser Methode (vgl. Henrici 2001: 849).

Aus der oben angeführten Beschreibung wird deutlich, dass die kontrastive Analyse Bestandteil jeder Methode ist, wenn auch meist nur implizit. Tekin (2001:170) fasst dies in folgender Tabelle zusammen:

---

6 Zur Kritik an der unaufgeklärten Einsprachigkeit vgl. Butzkamm 2012.



Abb. 1: Bisherige Methoden des Fremdsprachenunterrichts und die Rolle des Sprachvergleichs (Hervorhebung im Original)

Methode	Lernpsychologische Grundlegung	Linguistische Grundlegung	Bedeutung des Sprachvergleichs
Grammatik-Übersetzungsmethode	---	Traditionelle Grammatik	<b>expliziter Vergleich</b> durch Übersetzungen
Direkte Methode	---	---	<b>impliziter Vergleich</b> durch die Lernenden
Audiolinguale und Audiovisuelle Methode	Behaviorismus	Strukturalistische Grammatik	<b>impliziter Vergleich</b> durch Kontrastivstudien als Grundlage für die Auswahl und Progression von Unterrichtsmaterialien
Vermittelnde Methode	---	Traditionelle + Strukturalistische Grammatik	<b>impliziter Vergleich</b> durch die Lernenden
Kognitive Methode	Kognitivismus	Generative Transformationsgrammatik	<b>impliziter Vergleich</b> durch Anknüpfung an muttersprachliches Wissen
Kommunikative Methode	Behaviorismus + Kognitivismus	---	<b>impliziter Vergleich</b> durch die Lernenden
Interkulturelle Methode	---	---	<b>expliziter Vergleich</b> durch Gegenüberstellungen sprachlicher und kultureller Erscheinungen

### 2.3 Kontrastive Linguistik und ihre *aktuelle* Bedeutung in der Fremdsprachendidaktik

In der heutigen Diskussion in Bezug auf Didaktik und Methodik im Fremdsprachenunterricht geht es oft weniger um eine bestimmte Methode oder um Methoden im Allgemeinen, sondern mehr um *Prinzipien*, die in verschiedenen Kombinationen – je nach Lehr- und Lernsituation – gemischt werden. Roche (2008: 28) spricht diesbezüglich von einem „Methodenmix, bei dem die verschiedenen Methoden relativ willkürlich kombiniert und ausprobiert werden.“ Auch Butzkamm (2012: XV) formuliert diesen Mix gleichfalls negativ: „All das bleibt allzu oft Patchwork-Methodik, weil ohne solides psycholinguistisches Fundament“.

*Handlungs- und Lernerorientierung, kommunikative Kompetenzen, interdisziplinäre Zusammenarbeit, CLIL (Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen), Mehrsprachigkeitsdidaktik, Language Awareness-Konzeptionen* (s. 3.2., 3.3.),

*autonomes Lernen, blended learning, interaktive Plattformen* und *Interkomprehension* (s. 3.2.) sind nur einige der im Trend liegenden Schlagwörter bzw. Prinzipien, die derzeit die Diskussion über den Fremdsprachenunterricht beherrschen. Außerdem rückte in den letzten Jahrzehnten der/die einzelne Lerner/in – und damit eher individuelle Faktoren, wie bspw. Alter und affektive Variablen, Lernstile, Lern(er)strategien, Lernumfeld, u.ä. – in den Mittelpunkt des Interesses beim Sprachenlernen.

Der allgemeine Konsens ist jedoch, dass die Fremdsprachendidaktik ohne linguistische und empirische Grundlage keine spezifischen Methodenvorschläge machen sollte. In letzter Zeit nehmen in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache vor allem empirische Untersuchungen zu, die mit Hilfe der *qualitativen* Methoden durchgeführt werden und die v.a. außerlinguistische Aspekte beobachten (Baumann/ Hoffmann/ Nied Curcio 2009, Aguado 2009, Riemer/ Settinieri 2010). Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Fremdsprachenlernprozessen (Hoffmann 2008a, 2008b). Dieser Fokus hat m.E. den Vorteil, dass sich die KL auf ihre innersprachlichen Aspekte konzentrieren, sich gleichzeitig mit den Ergebnissen aus der Fremdsprachendidaktik und -methodik, der Lernpsychologie, etc. konfrontieren und aufgrund dieser Wechselbeziehung gezielt Aussagen zum Fremdsprachenunterricht formulieren kann. Diese Überzeugung wird auch von der Angewandten Linguistik unterstützt, wo

die Bewusstmachung kontrastierender Momente ein wichtiges Verfahren [im Lernprozess ist], das mit einem erweiterten Wissen über Funktionen und Abläufe von kommunikativen Prozessen einher geht [...]. (Liedke 2007: 393)

Aber auch linguistische Untersuchungen und Beschreibungen, die für die Fremdsprachenlehre interessant sein können, mehren sich.<sup>7</sup> Gerade für das Verhältnis von Kontrastivität und Fehler, bzw. die Frage nach der Beziehung von kontrastiven (Interferenz-)Fehlern zu nicht-kontrastiven Fehlern, ist es wichtig, empirische Forschungen durchzuführen, die diesbezüglich mehr Klarheit verschaffen. Brdar-Szabó (2001: 200) erklärt in Bezug auf den gegenwärtigen Forschungsstand, dass dabei eine Perspektive grundlegend sein sollte, die Kontrastive Linguistik, Fehlerlinguistik und Lersprachforschung miteinander verbindet. Die Ergebnisse der KL und die Voraussagen potentieller Fehlerquellen müssen durch die Ermittlung

---

7 Für das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch sind in den letzten Jahren sehr viele Publikationen erschienen; sie können hier unmöglich alle aufgezählt werden. Es sei deshalb nur auf die Übersichten zur Kontrastiven Analyse Italienisch-Deutsch von Auer 2001 und Costa 2010 verwiesen und auf die Reihe „Kontrastive Linguistik. Linguistica contrastiva“, die seit 2011 von Elmar Schafroth und Marcella Costa herausgegeben wird.

von tatsächlichen Lernschwierigkeiten überprüft werden und durch Forschungen zur Lernautsprache (*Interlanguage*) einbezogen werden. Sie bezieht sich dabei auf Selinker (1989):

Selinker weist überzeugend nach, dass sich Kontrastive Linguistik, Fehleranalyse und Lernautsprachforschung zu einer ganzheitlichen Betrachtungsweise integrieren lassen, und ruft zur eingehenden Analyse der lange Zeit als überholt angesehenen umfangreichen Fachliteratur zur Kontrastiven Linguistik und Fehleranalyse auf, um durch die Verifizierung bzw. Falsifizierung der Annahmen der bisherigen Forschung der Untersuchung von Zweutspracherwerbsprozessen wichtige Anregungen zu vermitteln. (Brdar-Szabó 2001: 200)

Für eine Optimierung des Unterrichtsgeschehens postuliert Brdar-Szabó die Kontrastivität als Strategie, entweder als *explizite* oder *implizite Strategie*. *Kontrastivität als explizite Strategie* bedeutet, dass linguistische Erscheinungen bewusst kontrastiv vermittelt werden. Dabei bezieht sie sich auf James (1980: 154ff.) und Juhász (1970: 164)<sup>8</sup>. Ersterer spricht diesbezüglich von *contrastive teaching*, was die „gleichzeitige Präsentation aller Erscheinungen eines Subsystems der Zweutsprache im Vergleich zu dem entsprechenden Subsystem der Erstsprache“ (Brdar-Szabó 2001: 201) bedeutet. Juhász schlägt eine Unterscheidung von

drei Formen der kontrastiven Vermittlung zweutsprachlicher Erscheinungen [vor]:

- (1) Interlingual isomorphe Erscheinungen müssen einmal verstanden werden und können dann in den meisten Fällen ohne Bewusstmachung unmittelbar automatisiert werden.
- (2) Stark abweichende Erscheinungen müssen in scharfem Kontrast zur Erstsprache vermittelt und auch noch bei der darauf folgenden Automatisierung mehrmals durch eine Konfrontation mit der Erstsprache bewusst gemacht werden.
- (3) Bei Kontrastmangel müssen die entsprechenden Erscheinungen zur Überwindung der homogenen Hemmung häufig bewusst gemacht werden. (Juhász 1970: 164)

Portmann-Tselikas (2001: 16) warnt allerdings davor, „explizites“ Wissen nur als „linguistisch-terminologisch formuliertes Wissen“ zu betrachten. Das explizite Wissen könne auch „unschärfer und gänzlich „unlinguistisch“ formuliert sein, ohne dass es deswegen an potentieller Wirksamkeit verliert.“ Es ist keinesfalls gleichzusetzen mit dem Erlernen von sprachwissenschaftlichen Begriffen und Theorien. Explizites Wissen muss seiner Meinung nach für den Lernenden immer sinnvoll und anwendbar sein (vgl. ebd.: 34–35).

Bei der *Kontrastivität als implizite Strategie* geht es darum, dass der Lernende Hypothesen in Bezug auf die Fremdsprache aufstellt, die er/sie während des

---

8 Beide zitiert in Brdar-Szabó 2001: 201.

Lernprozesses ständig überdenkt und verbessert. Spezifische Strategien dazu sind: Selektion (v.a. des zu unterrichtenden bzw. erlernenden Inhalts), Komplexitätsreduktion (strukturelle, funktionale und entwicklungsbezogene Vereinfachungen), Progression (die Anordnung des Unterrichtsstoffes in Bezug auf die Lernprogression) und Metapher (Integration von Bewusstmachung und *language-awareness*) (vgl. Brdar-Szábo 2001: 203). Diesbezüglich seien nach Brdar-Szábo jedoch noch viele Fragen offen und Forschungsarbeiten nötig.

### **3. Kontrastive Linguistik – Mehrsprachigkeitsdidaktik – Sprachmittlung**

Die Gründe für das Wiederaufleben der Kontrastiven Linguistik sind sehr vielfältig. Ich gehe von folgenden wichtigen Aspekten aus:

1. Tendenz zur *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (inkl. Tertiärsprachendidaktik, Interkomprehension), in der die Rolle der Muttersprache aufgewertet wird,
2. Ergebnisse *empirischer Studien*, die belegen, dass *metasprachliche Reflexion* und linguistisches Wissen das Sprachbewusstsein positiv beeinflussen und dadurch von großem Vorteil für den Sprachgebrauch sind und den Sprachlernprozess fördern,
3. empirische Studien, die aufzeigen, dass *bilinguale Kinder*, aber auch erwachsene Lerner während ihres Spracherwerbs- bzw. -lernprozesses *auf die Muttersprache zurückgreifen* und ihre Sprachen vergleichen,
4. die *Etablierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, in dem auch die *Sprachmittlung* als wichtige kommunikative Sprachaktivität definiert und beschrieben wird.

#### **3.1 Kontrastive Linguistik und Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Seit den 1990er Jahren ist die Förderung des Sprachenlernens und der individuellen Mehrsprachigkeit in Verbindung mit der Betonung der Sprachenvielfalt ein Eckpfeiler der EU-Bildungspolitik. Die Hochrangige Gruppe *Mehrsprachigkeit* der Europäischen Kommission legte 2008 einen Bericht vor. Bedeutete dies in den 90er Jahren noch die Konzentration auf das Erlernen der Amtssprachen, so ist seit dem neuen Jahrtausend erkennbar, dass in Bezug auf die Sprachenpolitik auch das Erlernen der anderen europäischen Sprachen, einschließlich von Regional- oder Minderheitensprachen, Migrantensprachen, aber auch wichtigen

Weltsprachen, in den Mittelpunkt gerückt wurde.<sup>9</sup> Die Folge der Erweiterung des Binnenmarktes stelle eine Herausforderung an die Mehrsprachigkeit dar, vor allem in der interlingualen und interkulturellen Kommunikation. Die Hochrangige Gruppe verfolgt als Ziel die Sensibilisierung und Motivierung zum (lebenslangen) Sprachenlernen und weist auf den interkulturellen Wert des Sprachenlernens und die damit verbundenen kognitiven Vorteile hin:

Das Erlernen von Sprachen fördert Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, Konzentration, Begriffsbildung, kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeit und Befähigung zur Teamarbeit. (s. Fußnote 9)

Das Erlernen von Fremdsprachen habe nicht nur einen wichtigen interkulturellen Wert, d.h. eine Öffnung gegenüber Kulturen und Einstellungen anderer Menschen, sondern bedeute auch, sich mit der eigenen Sprache und Kultur auseinanderzusetzen. Diese Überlegung war natürlich nicht neu, erhielt aber nun ein völlig anderes Gewicht, da es in einem offiziellen Dokument der Europäischen Union niedergeschrieben war. Der Rückgriff auf die Muttersprache war somit offiziell anerkannt und konnte sich auch in sprachlichen Institutionen etablieren. Der Kontrastiven Linguistik wurden dadurch die Tore geöffnet.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache wurden in den letzten Jahren verschiedene Konzepte für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik erarbeitet (vgl. Hufeisen/ Neuner 2003; Neuner 2009). Neuner (2009) definiert dabei die Mehrsprachigkeitsdidaktik als Erweiterung der Kommunikativen Methode. Bei der Beschreibung verschiedener Ebenen in Bezug auf die verschiedenen zu erlernenden Schulsprachen ist er der Meinung, dass die Entdeckung von sprachlichen Aspekten wichtig sei für die Entwicklung der Sprachsensibilität und des Sprachbewusstseins. Es gehe dabei insbesondere um

die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der einzelnen, an der jeweiligen Schul-Sprachenkonstellation beteiligten Sprachen durch ihren Vergleich (Feststellung von Gemeinsamkeiten und Anknüpfungsmöglichkeiten (Transfer), aber auch von Unterschieden und unerwünschten Einflüssen (Interferenz). (Neuner 2009: 4)

In Bezug auf die Schulung und den Ausbau von Sprachbewusstsein schreibt er nicht nur der Fremdsprache (und ihrer Reflexion darüber) eine wichtige Bedeutung zu, sondern auch der Muttersprache bzw. der Zweitsprache (Herkunftssprache der Zugewanderten). Der Unterricht in der Muttersprache sei das Fundament, auf dessen sich der Fremdsprachenerwerb aufbauen kann; er bilde die Grundlage

---

9 Der vollständige Abschlussbericht ist als Kurzfassung abrufbar unter: [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_de.pdf) (Letzter Aufruf: 27.11.2013).



für die Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Neuner 2009: 6). Dort sollten die Lernenden den Sprachgebrauch reflektieren und bestimmte Strategien erlernen, die dann im Fremdsprachenunterricht weiterentwickelt werden.

Die *Tertiärsprachendidaktik* (im Bereich Deutsch als Fremdsprache gilt: DaF nach Englisch), sowie das Fremdsprachen- und Sachfachlernen (*CLIL*) sind weitere Ausprägungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, bei denen die gleichen Prinzipien (s. oben) gelten. Gerade im kognitiven Bereich leistet der Sprachvergleich einen wichtigen Beitrag bei der Ausbildung der *Sprachbewusstheit*. Neben der *Sprachlernbewusstheit* spielt diese bei den *language-awareness*-Konzeptionen eine entscheidende Rolle (s. 3.2., 3.3.).

Eine besondere Form bzw. Methode, um die Mehrsprachigkeit zu fördern, ist die *Interkomprehension*<sup>10</sup>, bei der die rezeptiven Fähigkeiten (v.a. das Lesen) ausgebildet werden. Eine Fremdsprache bzw. weitere Fremdsprachen sollen auf der Grundlage der Verwandtschaftsbeziehungen mit nah verwandten Sprachen erlernt werden (vgl. Meißner 2010). Im Mittelpunkt steht der Sprachvergleich und

---

10 Die Europäische Union fördert in besonderem Maße Projekte zur Interkomprehension, z.B. *EUROCOM*, *EUROM 4* bzw. *EUROM 5*, *GALANET*, *GALAPRO*.

„Ziel der Methode EuroCom ist es, den Europäern in *realistischer* Weise Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Realistisch erscheint der Erwerb *rezeptiver* Kompetenz in einer Sprachengruppe, d.h. interlingualer Lesekompetenz in allen Sprachen einer Familie (oder auch Teilen davon). EuroCom beweist dem Lerner, dass er durch die Kenntnis seiner Muttersprache und nur einer einzigen erlernten Fremdsprache der Sprachenfamilie bereits unerwartet viel Kenntnisse mitbringt. Die Bewusstmachung und Vertiefung der vorhandenen Kenntnisse durch die Methode führt dazu, dass der Lerner z.B. Nachrichten- oder Fachtexte in allen verwandten, aber noch nicht erlernten Sprachen in kürzester Zeit *verstehen* kann. [...] EuroComRom vermittelt *transferbasierte Erschließungsstrategien*, um unter optimaler Nutzung der knappen, zum Sprachenlernen verfügbaren Zeit vielsprachige rezeptive Kompetenz der Europäer zu ermöglichen. EuroComRom schöpft mit den sogenannten «*sieben Sieben*» aus den verwandten, aber dem Lerner angeblich unbekannten Sprachen so viel an Bekanntem heraus, dass die Beschränkung der sprachlichen Ausbildung der Europäer auf den traditionellen Einzelsprachenunterricht sich als unökonomisch erweist. Die Methode unterstützt dadurch progressiv den Erwerb einer Sprachlernkompetenz.“ (H. G. Klein: *EurCom. Europäische Interkomprehension*; <http://www.hgklein.de/eurocom/lit/ArtDoBuch.htm> (Letzter Aufruf 28.11.2013)).

Federführende Autoren für die Interkomprehension im deutschsprachigen Raum sind Franz-Joseph Meißner und Horst G. Klein; in den romanischsprachigen Ländern sei auf Publikationen von Claire Blanche-Benveniste und Elisabetta Bonvino verwiesen.

hier insbesondere die *Gemeinsamkeiten*.<sup>11</sup> Die Interkomprehensionsmethode läuft über die metasprachliche Reflexion und den kognitiven Vergleich verschiedener (nah verwandter) Sprachen (Muttersprache inbegriffen) ab. Dabei werden Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und interkulturelle Kompetenz gefördert.

### 3.2 Kontrastive Linguistik – metasprachliche Reflexion – Sprachbewusstheit

Im Zuge der kognitiven Wende hat sich auch in der Linguistik die Frage nach der Definition und der Rolle von *Sprachgefühl*, *metasprachlicher Reflexion* und *Sprachbewusstsein* neu gestellt (vgl. Neuland 1993: 724). Lange Zeit war der Begriff *Sprachbewusstsein* nicht einheitlich definiert; i.d.R. wurde es zwar als das bewusste, explizite, deklarative Sprachwissen definiert<sup>12</sup>, häufig kam es jedoch vor, dass die Trennung des eher impliziten Sprachgefühls und Sprachbewusstseins nicht klar vollzogen wurde. Als aus den 1970er Jahren Anstöße zur Weiterentwicklung des Konzepts von Sprachwissen und Sprachbewusstsein aus England nach Deutschland kamen, übernahm man von dort auch zum großen Teil die Terminologie: *language awareness*, *metalinguistic awareness* und *knowledge about language*.<sup>13</sup> Ins Deutsche fand dieser Begriff in seiner Übersetzung als *Sprachbewusstheit* Eingang (vgl. Neuner 2009).

Wie schon in 3.1. für die Mehrsprachigkeitsdidaktik angedeutet wurde, spielt der Vergleich mit der Muttersprache auch bei den *Language-Awareness*-Konzepten eine wichtige Rolle.

Language-Awareness-Konzeptionen betonen den Wert des Nachdenkens über die sprachlichen Besonderheiten der Zielsprache im Verhältnis zur Muttersprache, aber auch über die eigenen Lernstrategien und Lernerfahrungen und über soziokulturell spezifische Bedeutungen und Handlungsmuster, die sich hinter manch fremdsprachlicher Ausdrucksweise aufdecken lassen. (Fandrych 2005: 7)

- 
- 11 Ergebnisse aus der Lernpsychologie bestätigen, dass beim Erlernen neuer Informationen eine Verbindung zum bisherigen Wissen hergestellt wird, bzw. das neue zu erlernende Wissen mit schon Bekanntem verglichen wird (vgl. Meißner 2010: 382). Interlinguale Sprachvergleiche, d.h. eine bewusste Auseinandersetzung mit Konvergenzen und Divergenzen zwischen den Sprachen, werden ganz bewusst eingesetzt.
  - 12 Wichtige theoretische Anregungen zu *Sprachbewusstsein* und *Sprachgefühl* kamen von Gauger (1976). Coseriu (1988) und auch später Hartenstein (2002) unterschieden verschiedene Niveaus von Sprachbewusstsein.
  - 13 Ein besonders wichtiger Anstoß gab das Buch von Hawkins (1984).

Sprachbewusstheit umfasst außerdem die Aufmerksamkeit eines Individuums in Bezug auf Sprachen sowie die Fähigkeit, metasprachliche Reflexionen durchführen zu können. Man ist heute der Überzeugung, dass beide Fähigkeiten, *Sprachbewusstheit* und *Sprachaufmerksamkeit*, insbesondere auf der *Spracherfahrung* basieren. Als Ergebnis einer verstärkten Lernerperspektive bildete sich auch der Begriff *language learning awareness* (*Sprachlernbewusstheit*) heraus (vgl. Gnutzmann 2003: 336). Dieser bezieht sich vor allem auf die mentale Verarbeitung von Sprache, auf Sprachlernprozesse und den Einsatz von Lernstrategien. Bei den Mehrsprachigkeitskonzepten spielen außer neurophysiologischen, lernerexternen, emotionalen und fremdsprachenspezifischen Faktoren die kognitiven Faktoren wie Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Reflexion über Sprache eine wichtige Rolle (vgl. Hufeisen, 2004: 20). Der generelle Nutzen von *Language Awareness* bzw. ein hohes Niveau von sprachlicher Reflexion für den Fremdsprachenunterricht wird im Allgemeinen als positiv eingeschätzt; man ist sich jedoch nicht immer einig, inwieweit *Language Awareness* als explizites, deklaratives sprachliches Wissen zu einer Verbesserung der sprachlichen Kompetenz beitragen kann. Empirisch fehlen dazu noch überzeugende Forschungsergebnisse. Darüber, dass das explizite Wissen „ein zusätzlich verfügbares Instrument der Steuerung und Kontrolle von Verstehens- und Äußerungsprozessen“ in einem auf Grammatik basierenden Fremdsprachenunterrichts sein kann, ist man sich in letzter Zeit jedoch einig (Portmann-Tselikas 2003: 102). Dies sei ein maßgeblicher Unterschied zwischen *gesteuertem Sprachunterricht* und dem *ungesteuerten Spracherwerb*. Die Studierenden können sich dadurch „viel besser orientieren und sie können in ihren eigenen kommunikativen Äußerungen gewisse Dinge besser (komplexer, korrekter) sagen, als sie es ohne dieses Wissen täten“ (ebd.). Portmann-Tselikas stellt die Hypothese auf, dass Reflexion über Sprache durch explizites Wissen dem Studierenden hilft, sprachliche Erscheinungen besser zu ordnen, d.h. er kann sich besser in der Sprache orientieren, was letztendlich zu einer besseren Sprachkompetenz führe. Auch Butzkamm (1989: 102) zitierte schon Untersuchungen, die zeigen, dass Grammatikwissen von Lernenden als hilfreich empfunden wird, auch wenn sie keinen expliziten Grammatikunterricht hatten. Sowohl Portmann (2003) als auch Butzkamm (2012) weisen jedoch darauf hin, dass das Wissen über Sprache anwendbar sein müsse und auch tatsächlich eingesetzt werden könne. Butzkamm spricht außerdem vom „grammatischen Minimalismus“, d.h. von einer gewissen Zurückhaltung bei Grammatikerklärungen und räumt der Muttersprache in diesem Sinne eine wichtige Stellung ein: „Grammatische Phänomene von der Muttersprache her erklären!“ (Butzkamm 2012: 289–290).



In einer von mir im Jahre 2004 durchgeführten Umfrage mit 23 Germanistik-Studierenden des 2. Jahres des Bachelor-Studiengangs zur Rolle der (Kontrastiven) Linguistik<sup>14</sup> für den DaF-Unterricht, antworteten die Studierenden auf die Frage *Was ist deiner Meinung nach die Funktion der Linguistik an der Universität?* spontan, dass der Linguistik-Unterricht nützlich sei „für ein vertieftes bzw. komplettes Verständnis der Fremdsprache“, „um die Funktion der Sprache (das »Warum«) zu verstehen“, „um die Struktur einer Sprache besser zu verstehen“, „damit der Spracherwerb verbessert wird“, „um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der L1 und L2 zu verstehen“, „um über die Struktur der Sprache zu reflektieren“ und dass er „zeigt, wie eine Sprache durch ihre Kultur geprägt ist“.<sup>15</sup> Die metasprachliche Reflexion wirkt sich positiv auf den Fremdsprachenerwerb bzw. das -lernen aus. Die Reflexion über Sprache sollte deshalb durch eine kontrastive Ausrichtung – nach dem Prinzip des *contrastive teaching* – noch weiter Einzug in die Fremdsprachendidaktik halten.

### 3.3 Kontrastive Linguistik – Zweisprachigkeitsforschung – Lernpsychologie

Die Tatsache, dass Kinder schon sehr früh Aufmerksamkeit für Sprache zeigen, konnte durch Forschungen zum frühkindlichen Spracherwerb gezeigt werden. Reflektieren Kinder über Sprache, dann tun sie dies meistens zuerst über das Lexikon.<sup>16</sup> Bereits Vorschulkinder kontrollieren ihren Sprachgebrauch und verbessern sich bei Versprechern (vgl. Peltzer-Karpf 2001: 119). Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, tendieren dazu, ihr Wissen, das sie sich in einer Sprache angeeignet haben, mit der anderen in Verbindung zu bringen. Diese Form der Wissensverarbeitung gilt für jede Form von Bilingualismus, egal ob er ausbalanciert ist oder ob eine Sprache dominiert. Die Lernpsychologie weist darauf hin, dass neues Wissen immer in Bezug zu bisherigem Wissen gebracht wird, d.h. in unserem Falle: Wird eine neue Sprache gelernt, dann verknüpft der Lernende das neue sprachliche Wissen entweder mit der Muttersprache oder/und mit einer schon gelernten Fremdsprache:

---

14 Die Umfrage zielte allgemein auf die Rolle der Linguistik ab, wobei jedoch zu unterstreichen ist, dass all meine Seminare nach dem Prinzip des *contrastive teaching* (s. oben) ausgerichtet sind, und die Frage zur Linguistik deshalb auch die Kontrastive Linguistik einbezog.

15 Für eine detaillierte Beschreibung der Ergebnisse vgl. Nied Curcio 2007.

16 Diese Strategie lässt sich auch bei erwachsenen Lernenden beobachten (s. unten).

Für die menschliche Sprachverarbeitung gilt, dass sie als permanenter Versuch angesehen werden kann, vorhandenes Wissen zu klassifizieren, neu eingehende Informationen am vorhandenen klassifizierten Wissen entweder zu messen, es aber in jedem Fall zu ihm in Beziehung zu setzen und erst auf der Grundlage dieser Vorgänge neue Wissensstrukturen aufzubauen. (Königs 2000: 9)

Wildenauer-Jósza (2007: 113–115) hat in einer Untersuchung herausgefunden, dass erwachsene DaF-Lernende im Bereich Wortschatz und Grammatik zwischen Mutter- und/oder Fremdsprache vergleichen, auch ohne spezifische Aufforderung. Wichtige Gründe dafür sind die Ökonomisierung des Lernens und die Erweiterung des sprachlichen Wissens. Der Sprachvergleich bedeutet sowohl das Nachdenken über die Fremdsprache, als auch über die eigene Muttersprache. Je höher die Bewusstheit in der Muttersprache ist, umso positiver ist der Einfluss auf die Fremdsprache – aber auch umgekehrt.<sup>17</sup> Es scheint, als würden sich Mutter- und Fremdsprache in einem zirkulären Wechsel positiv beeinflussen. Zwei Argumente, die von den Probanden in Wildenauer-Jósza positiv genannt werden, sind die Ähnlichkeit zwischen den Sprachen und die schon gemachten *Sprachlernerfahrungen*, bzw. *Lernstrategien* (vgl. 116). Interessant ist, dass bei 80% der Probanden der Sprachvergleich als Strategie im Laufe des Lernprozesses, d.h. mit der Verbesserung der Deutschkenntnisse, abnimmt (vgl. 117). Die Begründungen dafür sind, dass der Sprachvergleich zu Beginn des Sprachlernprozesses als Notwendigkeit empfunden werde, und dass eine ausschließliche metasprachliche Reflexion in der Fremdsprache erst zu einem späteren Zeitpunkt positiv genutzt werden könne.

### **3.4 Kontrastive Linguistik – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen - Sprachmittlung**

In einer Gesellschaft, deren Forderung nach Mehrsprachigkeit und Interkulturalität immer stärker zunimmt, spielen *sprachmittlerische Tätigkeiten* eine immer größere Rolle. Die Hochrangige Gruppe *Mehrsprachigkeit* der Europäischen Kommission weist in ihrem Bericht von 2008 auf die Sprachmittlung (Übersetzen und Dolmetschen) als wichtige Kompetenz für die Gesellschaft und als wichtiges Berufsfeld in der Europäischen Gemeinschaft hin:

Als Ergebnis zunehmender transeuropäischer Mobilität und Migration in die Union ist die Nachfrage nach Dolmetschen und Übersetzen von Rechtstexten bzw. Gerichtsdolmetschen und -übersetzen sowie nach Dolmetschen und Übersetzen im Rahmen der

---

17 „Viele der Befragten haben die Erfahrung gemacht, dass das Deutschlernen die Kenntnis der Muttersprache verbessert oder die Reflektion über muttersprachliche Phänomene provoziert“. (ebd.: 115)

Gemeinschaft/ Dolmetschen und Übersetzen im öffentlichen Dienst stark angestiegen, insbesondere auf lokaler und regionaler Ebene.<sup>18</sup>

Einen nachhaltigen Beitrag dafür, dass Sprachmittlung, und somit die Muttersprache und der Sprachvergleich, im Fremdsprachenunterricht wieder hoffähig wurden, war die Etablierung der *Sprachmittlung* als kommunikative Kompetenz – gleichrangig neben *Rezeption*, *Produktion* und *Interaktion* – im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR).<sup>19</sup> *Sprachmittlung* wird dort definiert als

der Oberbegriff für verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Übertragung von Texten in eine andere Sprache [oder in eine andere sprachliche Varietät, oder in ein anderes sprachliches Kompetenzniveau]. Wichtig ist bei allen Formen, dass der Sprachmittler dabei nicht seine eigene Absichten zum Ausdruck bringt, sondern Mittler zwischen Gesprächspartnern ist, die einander nicht direkt verstehen können. (Trim/ North/ Coste 2001: 89)

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht sollte es m.E. weniger um die professionelle Sprachmittlung im Bereich der Übersetzungswissenschaft und Translation gehen, sondern um die Sprachmittlung als „*freie, adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung* von Inhalten aus einer Sprache in eine andere“ (Schöpp/ Nied Curcio/ Katelhön 2013: 5, Hervorhebung i.O.).<sup>20</sup>

In *Profile deutsch* (vgl. Glaboniat et al. 2005: 59–60) wird die Sprachmittlung entsprechend dem Zieltext in vier Arten unterteilt: Zieltext ins Deutsche, Zieltext in eine andere Sprache, Zieltext Deutsch-Deutsch, Zieltext zwischen Deutsch und einer anderen Sprache (Dialog). Eine systematische Ausarbeitung von globalen und detaillierten Kannbeschreibungen findet auf den Niveaustufen A1 und A2 für die *interlinguale*, *mündliche* Sprachmittlung statt; ab der Niveaustufe B1 werden auch Kannbeschreibungen für die *intra-linguale* und *schriftliche* Sprachmittlung einbezogen. Dies bedeutet, dass nicht nur zwischen zwei Sprachen gemittelt

---

18 [http://ec.europa.eu/languages/documents/multishort\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/multishort_de.pdf), S. 5. (Letzter Aufruf 28.11.2013)

19 „Die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden oder Sprachverwendenden wird in verschiedenen *kommunikativen Sprachaktivitäten* aktiviert, die *Rezeption*, *Produktion*, *Interaktion* und *Sprachmittlung* (insbesondere Dolmetschen und Übersetzung) umfassen, wobei jeder dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann.“ (Trim et al. 2001: 25)

20 Diese „offene“, eher auf den Lernprozess orientierte Definition, bezieht sich insbesondere auf die Sprachmittlung im schulischen Bereich, und wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet (vgl. Katelhön/ Nied Curcio 2012, House 2010, Rössler/ Reimann 2012).

werden kann, sondern auch innerhalb einer Sprache, z.B. zwischen Dialekt und Standardsprache oder zwischen einem höheren und einem niedrigeren Sprachniveau.<sup>21</sup>

Mittlerweile hat die Sprachmittlung auch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in Deutschland Einzug gehalten und ist ab dem Schuljahr 2016/17 in allen Bundesländern in der schriftlichen Abiturprüfung in den verpflichtenden Teil ‚Schreiben‘ eingebunden. Von den Schülerinnen und Schülern wird die Erstellung eines längeren Textes in der Zielsprache verlangt, sowie einer weiteren Prüfungsaufgabe, die aus den Bereichen Hör- und Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen und schriftliche bzw. mündliche Sprachmittlung besteht (vgl. Rössler/ Reimann 2012):

Die Schülerinnen und Schüler können – auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien – wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben. (KMK 2012: 19)

Für den Fremdsprachenunterricht Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch (in Deutschland) liegen entsprechend ausführliche Hinweise für die konkrete Einbindung der Sprachmittlung in schulische Kontexte vor. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache sei auf die Ausarbeitung der Kannbeschreibungen für die Sprachmittlung im *Römischen Modell*, einem Curriculum für *Lingua e Traduzione: Lingua Tedesca* an der römischen Universität La Sapienza (Nied Curcio et al. 2004, 2005), und auf die Publikation von Katelhön/ Nied Curcio (2012) verwiesen. In letzterer werden neben einer theoretischen Einführung 111 praxisbezogene Beispiele zur Sprachmittlung Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch und Deutsch-Deutsch vorgeschlagen.

#### 4. Schlussbemerkungen und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich eine Art Renaissance der Kontrastiven Linguistik abzeichnet; sie nimmt an Bedeutung sowohl als eigenständige Wissenschaft als auch als angewandte Wissenschaft in Bezug auf die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts stetig zu. Wie hier beschrieben wurde, weisen Erkenntnisse aus den verschiedenen Forschungsgebieten auf den positiven

---

21 Diese intralinguale Sprachmittlung ist m.E. in der Fremdsprachendidaktik besonders interessant für multikulturelle Klassen, aber auch für eine Binnendifferenzierung zwischen verschiedenen Niveaustufen.

Nutzen der Kontrastivität im Sinne von Juhász *contrastive teaching* hin. Gerade im universitären Fremdsprachenunterricht kann diese Strategie zur Bewusstmachung verschiedener sprachlicher und kultureller Phänomene sinnvoll und ökonomisch in den Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.<sup>22</sup> Diese Strategie, wie man sie auch immer nennen möge, kann gerade im Bereich der *Sprachmittlung* eine wichtige – und m.E. auch eine natürliche, selbstverständliche – Rolle übernehmen. Auch Rössler (2009: 159) meint, dass mit

der Aktivität Sprachmittlung dagegen [...] die Muttersprache nicht nur in (vermeintlichen) Notsituationen in den Fremdsprachenunterricht zurück[kehrt], sondern [...] explizit zu dessen Gegenstand bzw. zum Ausgangs- oder Zielpunkt kommunikativen Handelns [wird].

Schroedter-Albers (2000: 53f.) plädiert dafür, schon im Anfängerunterricht den Sprachvergleich als Strategie einzusetzen, da

sprachvergleichende Übungen zu Wortschatz, Wortfeldern, Wortfamilien sowie zu Wortbildung und zu grammatischen Strukturen den Lernprozess [fördern], da sie den Lernenden die Unterschiede zwischen dem fremdsprachlichen und dem muttersprachlichen Sprachsystem bewusst machen.

Im Bereich der Sprachmittlung zeigen Katelhön/ Nied Curcio (2012: 36–37) auf, wie schon im Anfängerunterricht sprach- und kulturvergleichend in Bezug auf die Sprachmittlung gearbeitet werden kann.

Das Sprachmitteln von Anfang an wirkt einem Fixieren auf das wörtliche Übersetzen entgegen und regt den Lernenden zum Gebrauch alternativer sprachlicher Strategien an, wie bspw. die Suche nach Synonymen oder Antonymen, oder das Verwenden von Paraphrasen oder Beispielen. Gerade begleitende metasprachliche Kenntnisse unter kontrastiven Gesichtspunkten [...] und das Üben von verschiedenen Strategien spielen hier eine entscheidende Rolle. (ebd: 36)

Auch das Sprachmitteln – wie jede andere kommunikative Fertigkeit – muss von Anfang an systematisch geübt werden, um es als Kompetenz entwickeln zu können. Dabei lernen die Studierenden direkt konkrete Mittel und Strategien, die ihren Sprachlernprozess positiv unterstützen und steuern. Es ist selbstverständlich wichtig, die Aufgabe zur Sprachmittlung auf dem richtigen Niveau anzusetzen.

---

22 In Bezug auf Grammatik und Grammatikübungen spricht Butzkamm (2012) über das „anders unterrichten“ von *bilingualement Üben* (266–270). Gerade dort, wo sich die Muttersprache „störend einmischt“, also bei Interferenzrisiken, ist seiner Meinung nach „kontrastierend wegzuüben“ (vgl. Butzkamm 2012: 267).



Das kann durch die Länge der Aufgabe, die Wahl der Textsorte, die Bestimmung der sprachlichen Mittel und der geeigneten Strategien geschehen.

In diesem Beitrag habe ich dargelegt, welche positiven Erkenntnisse aus den verschiedenen Forschungsbereichen und Erfahrungen aus der didaktischen Praxis für einen Einsatz des *contrastive teaching* im Fremdsprachenunterricht (in unserem Falle des Deutschen als Fremdsprache) sprechen. Die Entwicklung und Erarbeitung von sprachmittlerischen Kompetenzen eignet sich hier ganz besonders. Noch dazu ist diese Fertigkeit für die Lernenden extrem motivierend und kommt ihrem natürlichen Interesse von Vergleichen zwischen Mutter- und Fremdsprache bzw. zwischen Fremdsprachen entgegen, denn Sprachmitteln ist immer handlungsorientiert, zielgerichtet und kommunikativ zugleich. Es spricht alles dafür, diese Fertigkeit nun auch konsequent in die Didaktik Deutsch als Fremdsprache, gerade in der Auslandsgermanistik, einzubeziehen und die positiven Erkenntnisse zu nutzen.

## Literatur

- Aguado, Karin (2009): *Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und -lernforschung*. – In: B. Baumann, S. Hoffmann, M. Nied Curcio: *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main u.a.: Lang. 13–22.
- Auer, Peter (2001): *Kontrastive Analysen Deutsch-Italienisch: eine Übersicht*. – In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 367–374. <HSK 19.1>
- Baumann, Beate/ Hoffmann, Sabine/ Nied Curcio, Martina (2009): *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a Main u.a.: Lang.
- Brdar-Szabó, Rita (2001): *Kontrastivität in der Grammatik*. – In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 195–204. <HSK 19.1>
- Butzkamm, Wolfgang (1989<sup>3</sup>): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen und Basel: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2012<sup>3</sup>): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Coseriu, Eugenio (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprachens*. Tübingen: Niemeyer.
- Costa, Marcella (2010): *Deutsch-Italienisch*. – In: C. Fandrych et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Handbücher zur Sprache und Kommunikation*. Berlin: de Gruyter, 586–592.

- Ellis, Rod (1997): *Explicit Knowledge and Second Language Pedagogy*. – In: L. Van Lier, D. Corson (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*, 6. *Knowledge about Language*. London: Springer, 109–118.
- Fandrych, Christian (2005): *Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben*. – In: “Fremdsprache Deutsch”, 32, 5–11.
- Gauger, Hans-Martin (1976): *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München: Piper.
- Glaboniat, Manuela/ Müller, Martin/ Rusch, Paul/ Schmitz, Helen/ Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. A1-C2*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus (2003): *Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewußtsein*. – In: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 335–339.
- Grißhaber, Wilhelm (1995): *Zweisprachige Lehrwerke für Deutschlerner*. – In: N. Dittmar, M. Rost-Roth (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt u.a.: Lang, 283–302. <Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 52>
- Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hartenstein, Klaus (2000): *Zur Rolle von explizitem Wissen beim instruktionsgeleiteten L2-Grammatikerwerb – eine empirische Untersuchung am Beispiel der Lang- und Kurzformen der russischen Adjektive*. – In: C. Riemer (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 263–280.
- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henrici, Gert (2001): *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*. – In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 841–853. <HSK 19.2>
- Hessky, Regina (1994): *Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen*. – In: “Deutsch als Fremdsprache”, 1, 20–25.
- Hoffmann, Sabine (2008a): *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Sabine (2008b): *Selbstreflexion und Evaluierung von Fremdsprachenlernprozessen in der Projektarbeit*. – In: “Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, 19, 2, 209–246.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.10.2012. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_)

- beschluesse/2012/2012\_10\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. (Letzter Aufruf 27.11.2013).
- House, Juliana (2010): Übersetzen und Sprachmitteln. – In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 323–331. <HSK 35.1>
- Hufeisen, Britta (2004): *Deutsch und die anderen (Fremd-)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann*. – In: “Fremdsprache Deutsch”, 31, 19–23.
- Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010): *Spracherwerb und Sprachenlernen*. – In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 738–753. <HSK 35.1>
- Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard (2003): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Katelhön, Peggy/ Nied Curcio, Martina (2013): *Sprachmittlung – die vernachlässigte Kompetenz in der DaF-Didaktik? Theoretische und sprachpraktische Überlegungen zur Sprachmittlung in der Germanistik an italienischen Universitäten*. – In: “Deutsch als Fremdsprache”, 3, 150–158.
- Katelhön, Peggy/ Nied Curcio, Martina (2012): *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.
- Königs, Frank G. (2000): Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! – In: “Fremdsprache Deutsch”, 23, 6–13.
- Königs, Frank G. (2010): *Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte*. – In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 754–764. <HSK 35.1>
- Liedke, Martina (2007): *Deutsch als Fremdsprache*. – In: K. Knapp et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 389–410.
- Meißner, Franz-Josef (2010): *Interkomprehensionsforschung*. – In: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 381–386.
- Neuland, Eva (1993): *Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein*. – In: K. J. Mattheier, K.-P. Wegera, W. Hoffman, J. Macha, H.-J. Solms (Hrsg.): *Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 723–747.
- Neuland, Eva (1994): *Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel »Reflexiver Sprachgebrauch«*. – In: “ide (Information zur Deutschdidaktik)”, 4, 28–41.



- Neuland, Eva (2002): *Sprachbewußtsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht*. – In: “Der Deutschunterricht”, 3, 4–10.
- Neuner, Gerhard (2009): *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“*. [www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik](http://www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik) (Letzter Aufruf 27.11.2013)
- Neuner, Gerhard/ Kursia, Anita (2004): *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Elemente einer Lesedidaktik. Per Voi*, September bis Dezember 2004, Rom: Goethe-Institut, 12–20.
- Nied Curcio, Martina/ Rößler, Elke/ Schlanstein, Lisa/ Schlicht, Michael/ Serra Borneto, Carlo (2004): *Ein “Europäisches Curriculum” für Deutsch als Fremdsprache – Das Römische Modell*. – In: “DaF Werkstatt”, 3, 47–78.
- Nied Curcio, Martina/ Rößler, Elke/ Schlanstein, Lisa/ Schlicht, Michael/ Serra Borneto, Carlo (2005): *Ein Curriculum für DaF an italienischen Hochschulen. Das Römische Modell*. – In: “Deutsch als Fremdsprache”, 3, 136–142.
- Nied Curcio, Martina (2007): *Language awareness e la Linguistica nell’insegnamento universitario delle lingue*. – In: “SILTA”, XXXVI, 2, 249–262.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2001): *Stufen zur Metasprache: die Kontrolle syntaktischer Prozesse*. – In: P. R. Portmann-Tselikas S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: Studienverlag, 116–135.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): *Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen*. – In: P. R. Portmann-Tselikas, S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: Studienverlag, 9–48.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): *Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht*. – In: “German as a foreign language”. <http://www.qfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf> (Letzter Aufruf: 27.11.2013)
- Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (2013): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Riener, Claudia/ Settinieri, Julia (2010): *Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung*. – In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riener (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 764–781. <HSK 35.1>
- Roche, Jörg (2008<sup>2</sup>): *Fremdspracherwerb und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen u.a.: Francke.
- Rössler, Andrea (2009): *Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht*. – In: “Fremdsprachen Lehren und Lernen”, 38, 158–174.

- Scherfer, Peter (1983): *Untersuchungen zum Sprachbewußtsein der Patois-Sprecher in der Franche-Comte*. Tübingen: Narr.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1975): *Metasprache und Metakommunikation*. – In: Schlieben-Lange, Brigitte (Hrsg.): *Sprachtheorie*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 189–205.
- Schöpp, Frank/ Nied Curcio, Martina/ Katelhön, Peggy (2013): *Sprachmittlung Italienisch. 33 Aufgaben A1-B1. Buch + online-Angebot*. Stuttgart: Klett. <Reihe: Kommunikativ stark>
- Schroedter-Albers, Henning (2000): *Vom Sprachvergleich zum Übersetzen. Vorbereitende Übungen für den Übersetzungsunterricht*. – In: “Fremdsprache Deutsch”, 23, 53–54.
- Tekin, Özlem (2012): *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg.
- Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel (in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Übersetzung: Quetz, Jürgen, in Zusammenarbeit mit Schieß, Raimund und Sköries, Ulrike). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Wildenauer-Jósza, Doris (2001): *Kontrastivität in der Grammatik*. – In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 195–204. <HSK 19.1>
- Wildenauer-Jósza, Doris (2007): *Sprachvergleiche: Lernökonomisierung, Erweiterung sprachlichen Wissens, Förderung von Sprachbewusstheit*. – In: M. Hug, G. Siebert-Ott (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider, 113–119. <Reihe: Diskussionsforum Deutsch>



Elvira Lima – Silvia Palermo

# Mannheim und Europa. Zur internationalen Mitarbeit an den IDS-Projekten Progr@mm kontrastiv und Eurogr@mm

**Abstract:** A survey of the origin, development, aims and results of the six-year collaboration (2007–2012) of the Italian Group (Bianco, Lima, Palermo, Tonelli) as part of the International Group (France, Italy, Poland, Norway, Hungary), working with the Mannheim “Institute of German Language” (IDS) on the projects *Progr@mm kontrastiv* and later *Eurogr@mm*. The first three-year project *Progr@mm kontrastiv* consisted of a contrastive analysis of individual units related to aspects of the German grammar, already put online in the IDS *Progr@mm*: phrases, the most important components of a clause (verbal complex, complement, supplement), tenses and parts of speech. In the second three-year project *Eurogr@mm* a new topic was introduced: “the morphological inflection of the German language”, that was increasingly developed in contrastive form by each group; at first, with the exclusion of German units with which the comparison was started. The last stage of the cooperation between Mannheim IDS and the five European groups consisted in the description of the standard grammatical variations of written German in comparison with similar phenomena present in the other languages involved in the project. The volume *Flexionsmorphologie des Deutschen im Kontrast* (2012), that contains ten contrastive works on the inflectional system of German, compared with the bilateral and multilateral inflectional systems of French, Italian, Norwegian, Polish and Hungarian, represents one of the results of the collaboration between the five international groups and the Mannheim IDS.

## 0. Prämissen

Die Autorinnen vorliegenden Beitrags waren bis Januar 2013 Mitglieder der Projektgruppe Italien<sup>1</sup>, die im Rahmen einer internationalen Partnerschaft mit dem Mannheimer Institut für Deutsche Sprache (IDS) an den Projekten *Progr@mm kontrastiv* und *Eurogr@mm* kooperiert hat. In der Folge soll über die sechsjährige Zusammenarbeit, ihre Entstehung und ihre Ziele berichtet werden, aber auch über

---

1 Die vierköpfige Gruppe, die von 2007 bis 2012 an *Progr@mm kontrastiv* und *Eurogr@mm* gearbeitet hat, bestand (in alphabetischer Reihenfolge) aus Maria Teresa Bianco (Universität „L’Orientale“, Neapel), Elvira Lima (Universität Palermo), Silvia Palermo (Universität Salerno) und Livia Tonelli (Universität Genua). Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis der gemeinsamen Diskussion: Elvira Lima hat die Punkte 0, 2, 3, Silvia Palermo die Punkte 1, 4 verfasst.

ihre bisherigen wissenschaftlichen Ergebnisse sowie über die lernerfreundliche Absicht, die die IDS-Projektmitarbeiter und Ländergruppen bei der Veranschaulichung grammatischer Phänomene leitete. Die im laufenden Text eingebauten Tabellen stellen ein Beispiel dieser Vorgehensweise dar.

## 1. Einleitung

In der Fachliteratur und in der Fremdsprachendidaktik herrscht mittlerweile Einstimmigkeit darüber, dass der Vergleich von zwei oder mehreren Sprachen mit Rücksicht auf deren Ähnlichkeiten und Kontraste einen vielseitigen Mehrwert erbringt. Denn in theoretischer Hinsicht ergibt sich aus dem kontrastiven Ansatz eine Darstellung der zu analysierenden Sprache, die nicht selbstreferentiell ist, sondern sich ständig mit der oder den Kontrastsprachen auseinandersetzt und dabei nicht umhin kann, als der internationalen wissenschaftlichen Erkenntnis Rechnung zu tragen. Ganz von den Vorteilen zu schweigen, die aus der Lernerperspektive resultieren, etwa dadurch, dass die Gegenüberstellung von erst- und fremdsprachlichen Formen eine Überlegung über die jeweilige Ausgangssprache nahelegt, die wiederum dem Entstehen der Interferenzen auf den Grund geht und es somit ermöglicht, sie bewusster abzubauen.

Die kontrastive Grammatikforschung des Deutschen kann auf eine relativ lange Geschichte verweisen und scheint seit einigen Jahren, auf gleiche Weise wie die anderer Sprachen, einen erneuten Aufschwung zu erleben. Das nimmt nicht weiter wunder, wenn man bedenkt, dass aufgrund der heute verfügbaren Informatikmittel die Produktion der empirischen Basis für sprachliche Vergleiche, das heißt der Textkorpora, weniger umständlich geworden ist, so dass komparierende korpusgestützte Studien numerisch und qualitativ eine immer größere Rolle in der Grammatikschreibung spielen. Einen entscheidenden Beitrag zu dieser Entwicklung hat aber auch der wachsende Erfolg der sprachtypologischen Forschungsorientierung geliefert, die in letzter Zeit wichtige Ergebnisse erzielt und dadurch der sprachvergleichenden Perspektive neue Inhalte gebracht hat. Dem Thema der Kontrastivität war 2011, mit dem Titel „Deutsch im Sprachvergleich – Grammatische Kontraste und Konvergenzen“, die 47. Jahrestagung des traditionell kontrastivfreundlichen<sup>2</sup> Mannheimer Instituts für Deutsche Sprache gewidmet, in dem u.a. problematische Aspekte der angewandten kontrastiven Linguistik

---

2 Vgl. v.a. das 2001 entstandene Projekt „Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich“ (unter der Leitung von Gisela Zifonun) mit Hauptkontrastsprachen Englisch, Französisch, Polnisch und Ungarisch, das die Morphologie und die Syntax nominaler Kategorien bearbeitet. Zu Beschreibung und Zielen des Projekts sowie zu den

fokussiert wurden – was wohl kein Zufall ist, denn dem IDS verdankt man eines der ergiebigsten Experimente der letzten Jahre für eine kontrastive Darstellung der deutschen Sprache, die die didaktische Umsetzung nie aus den Augen verliert.

Ausgangspunkt dieses Experiments war das 2001 unter der Leitung von Gisela Zifonun entstandene IDS-Projekt *Progr@mm*<sup>3</sup>, eine propädeutische Internet-Grammatik des Deutschen auf der theoretischen Grundlage der 1997 erschienenen *Grammatik der deutschen Sprache*<sup>4</sup> des Instituts. Es handelt sich dabei um eine multimediale Internet-Lernplattform mit Hypertexten, Grafiken und Tondokumenten sowie interaktiven Übungen, die hauptsächlich, aber nicht ausschließlich für universitäre Adressaten im In- und Ausland gedacht ist und sich als interaktives Lernsystem für das sprachwissenschaftliche Grundstudium sowie als E-Learning-Mittel in Hypertextformat versteht. Sie umfasst zahlreiche Komponenten<sup>5</sup>, unter denen aus der Sicht der Lerner (Anfänger wie Fortgeschrittene) eine besondere Bedeutung der Komponente „Grammatisches Grundwissen“ zukommt, das wiederum in sechs thematische Einheiten (Primäre Komponenten des Satzes, Phrasen, Wortarten, Wortstellung, Intonation und Tempus) untergliedert ist. Hiermit soll der Leitgedanke des Projekts umgesetzt werden, das heißt, es soll der Versuch unternommen werden, anhand der neuen medialen Wege in einem wissenschaftlich gesicherten und auf den jüngsten Stand gebrachten Forschungsrahmen die grundlegenden Inhalte der deutschen Sprache anschaulich zu vermitteln.

Als besonders nützlich hinsichtlich des Sprachvergleichs erweist sich unter den restlichen Komponenten das Terminologische Wörterbuch, in dem in *grammis* und *Progr@mm* vorkommende Begriffe definiert und anhand von Belegen erklärt werden. Denn die meisten dieser Fachausdrücke sind zwar auch in der grammatischen Darstellung anderer Sprachen geläufig, bei einigen jedoch gibt es in der

---

in seinem Rahmen erschienenen Veröffentlichungen vgl. [www1.ids-mannheim.de/gra/projekte/gde.html](http://www1.ids-mannheim.de/gra/projekte/gde.html) (letzter Aufruf 29.07.14).

- 3 Autoren des Projekts, für den Internet-Besucher unter <http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm/> verfügbar (letzter Aufruf 29.07.14), waren die IDS-Mitarbeiter Horst Schwinn und zunächst Klaus Vorderwülbecke, später Hagen Augustin (s. Literaturverzeichnis).
- 4 Vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997). Auf der Basis dieser Grammatik entsteht auch *grammis*, das online verfügbare „Grammatische Informationssystem“ des IDS, worauf sowohl Sprachwissenschaftsstudierende als auch einfache Sprachverwender zurückgreifen können (vgl. dazu Konopka 2003, sowie Strecker 2005 und Vinckel 2007).
- 5 Zu den beiden im Text erwähnten Komponenten kommen die folgenden hinzu: *Seminarbausteine* mit Übungen und Projekten, *Grammatisches Wörterbuch*, *Progr@mm kontrastiv*.



Fremdsprache mehr als eine Entsprechung oder gar keine direkte Entsprechung, wie im Falle des Possessiv-*Pronomens* bzw. Possessiv-*Artikels*, das beispielsweise in der traditionellen Grammatikographie des Italienischen als *aggettivo possessivo* gilt. Hinzu kommt, dass gewisse Begriffe wie etwa „Abtönungspartikel“<sup>6</sup> für eine sprachliche Eigentümlichkeit stehen, die es in diesem Ausmaße in anderen Sprachen nicht gibt, geschweige denn von wenigen Termini jüngerer Einführung, die in der fremdsprachlichen Grammatikschreibung unbekannt sind. Die folgenden Tabellen 1 (*Abtönungspartikel*) und 2 (*Adjunktor*) stellen ein Beispiel für die letzten beiden Fälle dar:

Tab. 1: Aus dem Terminologischen Wörterbuch

### Abtönungspartikel

modal particle (englisch)  
 particule illocutoire (französisch)  
 particule modale (französisch)  
 particella modale (italienisch)  
 modalpartikkel (norwegisch)  
 modalt adverb (norwegisch)  
 partykuła tonująca (polnisch)  
 árnyaló partikula (ungarisch)

### Thematisch verwandte Bezeichnungen:

- Würzwort
- Einstellungspartikel
- Modalpartikel

Abtönungspartikeln wie *ja*, *halt*, *doch*, *denn*, *eben*, *vielleicht* sind typisch für die gesprochene Sprache. Sie kennzeichnen Erwartungen und Einstellungen der Kommunikationspartner. Mit der eingebetteten Abtönungspartikel **doch** in die Frage *Du kommst doch morgen?* drückt der Sprecher z. B. die Erwartung an den Hörer aus, dass dieser morgen kommt.

Abtönungspartikeln werden nicht flektiert und können nicht allein im Vorfeld eines Aussagesatzes stehen:

\* **Wohl** kommt sie morgen nicht.

\* **Halt** kommt sie morgen.

Abtönungspartikeln können nicht erfragt werden:

Wann/wie/was kommt sie morgen? – \* **Doch**.

Sie können nicht negiert werden:

\*Sie kommt nicht **ja** morgen!

6 Zum möglichen Einsatz von Instrumenten wie dem Terminologischen Wörterbuch im DaF-Unterricht s. Palermo/Wilke 2012.

Sie können keine Phrasen bilden, aber sie sind untereinander kombinierbar:

*Du hast **wohl etwa doch** Angst!*

Sie sind großteils unbetont, einige müssen allerdings betont werden.

**andere Bezeichnungen und Zuordnungen:** Je nach syntaktischer und semantischer Charakterisierung differiert der Umfang der Klasse. Viele Abtönungspartikeln haben entsprechende Formen in anderen Wortarten: z. B. *denn* (Konjunktoren), *ruhig* (Adjektiv)...

**Bestand:** (betonte Abtönungspartikeln = unterstrichen) *aber, auch, bloß, bloß, denn, denn, doch, doch, eben, eh\*, eigentlich, eigentlich, einfach, etwa, fei\*, halt, ja, ja, mal, man, nicht, nur, ruhig, ruhig, schon, schon, überhaupt, überhaupt, vielleicht, wohl, wohl...*

\*regional begrenzt

Tab. 2: Aus dem Terminologischen Wörterbuch

### Adjunktor

(adjoncteur) (französisch)

opérateur d'adjonction (französisch)

(aggiuntore) (italienisch)

(adjunktor) (norwegisch)

partykuła porównawcza (polnisch)

hasonlító elem (ungarisch)

### Thematisch verwandte Bezeichnungen:

– Vergleichspartikel

Die Adjunktoren *als* und *wie* können durch unterschiedliche Phrasentypen zu Adjunktorphrasen ausgebaut werden. Bezugsausdruck der Adjunktorphrase ist eine Nominalphrase (1), Pronominalphrase (2), Adjektivphrase (3), Adverbphrase (4) oder Verbgruppe/Satz (5). Der Kasus der NP oder ProP richtet sich nach dem Kasus des Bezugsausdrucks.

Semantisch betrachtet, drücken Adjunktoren immer einen Vergleich oder eine Zuordnung aus.

### Beispiele:

(1) *Denn es gibt Dinge, die **Männer** wie wir nicht wirklich wissen wollen.*

[die tageszeitung, 20.04.2007]

(2) *Man empfängt **ihn** wie einen Freund, der mal eben zu Besuch kommt und hochwillkommen ist.*

[Nürnberger Nachrichten, 10.11.1990]

(3) *Kay Ray kann singen und ist **frech** wie Oskar.*

[Rhein-Zeitung, 29.07.2005]

(4) *Und dann läuft plötzlich alles ganz **anders** als erwartet.*

[Hamburger Morgenpost, 16.04.2008]

(5) *Und er starb, wie er gelebt hatte: über seine Verhältnisse.*

[Die Presse, 24.11.2000]

**andere Bezeichnungen und Zuordnungen:** In manchen Darstellungen werden Adjunk-toren als Präpositionen klassifiziert, sie regieren jedoch im Unterschied zu den Präpositio-nen keinen Kasus.

**Bestand:** *als, wie*

## 2. Die „kontrastive“ Wende

Die mit der Kooperation vom IDS und den beteiligten ausländischen Projekt-mitgliedern „kontrastive“ Wende datiert aus dem Jahre 2005, als auf Anregung des IDS-Projektteams *Progr@mm* beschlossen wird, die dem Internet-Benutzer zugänglichen grammatischen Einheiten um die kontrastive Analyse von fünf europäischen Sprachen (Französisch, Italienisch, Norwegisch, Polnisch und Ungarisch<sup>7</sup>) zu erweitern. Ziel dieses zusätzlichen Angebotes war es, durch die vergleichende Perspektive die nach wie vor „deutschzentrierte“ Erläuterung (vgl. Schwinn 2007: 7) der grammatischen Phänomene sowohl in theoretischer als auch in didaktischer Hinsicht zu optimieren. Unter dem Ikon „kontrastiv“<sup>8</sup> auf der *homepage* von *Progr@mm* sollte nun zu den von der IDS-Forschungsgruppe verfassten Vorlagen die Beschreibung des jeweiligen grammatischen Phänomens in den Kontrastsprachen stehen. Dabei ließ sich bald feststellen, dass wegen der unterschiedlichen Struktur derselben (zwei romanischer, einer skandinavischen germanischen, einer slawischen und einer finnougri-schen) unter Umständen mit ungleich ausführlichen kontrastiven Beiträgen zu rechnen war, je nachdem, ob und in welchem Ausmaß Abweichungen vom deutschen Sprachsystem vorlagen. Allerdings sollte der gemeinsame Rahmen auch weiterhin durch die Übernahme der theoretischen Grundsätze von *Progr@mm* sowie durch die Verwendung des Deutschen als Metasprache gesichert sein.

Tatsächlich ließ sich ebenso bald feststellen, dass die internationale Mitarbeit mit dem damit verbundenen regen Meinungsaustausch eine vielversprechende

7 Leiter der numerisch unterschiedlich besetzten akademischen Forschergruppen waren (mit Ausnahme der italienischen Gruppe) ohne Unterbrechung bis Dezember 2012: Martine Dalmas aus Paris für die französische Sprache, Maria Teresa Bianco (2009 von Livia Tonelli aus Genua ersetzt) aus Neapel für die italienische, Cathrine Fabricius-Hansen aus Oslo für die norwegische, Leslaw Cirko aus Breslau für die polnische und Péter Bassola aus Szeged für die ungarische.

8 Zu *Progr@mm kontrastiv* vgl. Jallerat 2007 und Bianco 2007, leicht modifizierte deut-sche Fassung von Bianco 2006.

Forschungsperspektive eröffnete und somit die Aussicht auf wissenschaftlich und didaktisch relevante Ergebnisse. Demgemäß bemühte man sich um Fördergelder, um das ursprüngliche IDS-Projekt zu einem vom IDS koordinierten<sup>9</sup> internationalen Forschungsprojekt mit gemeinsamem Ziel und entsprechender Leistungsverteilung auszubauen. Dazu schien kein anderer Name passender als *Eurogr@mm*.

Anspruchsvoller Gegenstand des neuen, zunächst dreijährigen Projekts<sup>10</sup>, das im Januar 2007 durch Drittmittelfinanzierung startete, war im ersten Anlauf die fünffache kontrastive Analyse einzelner IDS-Vorlagen aus *Progr@mm*, das heißt aller Subklassen der „Phrasen“, des Bereichs „Primäre Komponente des Satzes“ (Verbalkomplex, Komplement, Supplement), des Tempus und der Wortarten samt entsprechendem, ebenso kontrastivem Übungsapparat. In der Folge wird anhand der Wortart Nomen ein (reduziertes) Beispiel der kontrastiven Beiträge der italienischen Gruppe gebracht:

Tab. 3: Kontrastive Anmerkungen zu *Progr@mm*-Einheiten

#### KONTRASTIV: Anmerkungen zum Nomen im Italienischen

Außer der referenziellen Funktion besitzen Nomina morphologische Eigenschaften, die einerseits das grammatische **Genus**, das dem Nomen inhärent ist, andererseits die Flektierbarkeit nach den Kategorisierungen **Kasus und Numerus** ausmachen. Hinsichtlich des Genus behält Deutsch die Dreiteilung in Maskulinum, Femininum und Neutrum der klassischen Sprachen bei, während Italienisch, wie alle romanischen Sprachen bis auf (bedingt) das Rumänische, das lateinische Neutrum nicht fortgesetzt hat und somit nur zwei Genera, Maskulinum und Femininum, beibehalten hat. Auch was die für die Nominalflexion in Frage kommenden Kategorisierungen betrifft, weist Italienisch gegenüber Deutsch eine morphologische Vereinfachung auf, insofern, als hier aufgrund des Kasusschwundes Nomina nur noch nach Numerus flektieren.

Reste des lateinischen Neutrums, genauer des pluralischen Neutrums auf *-a* (*genus > genera, vitium > vitia*), lassen sich im Italienischen bei Nomina der längst unproduktiv gewordenen 5. Flexionsklasse (vgl. Flexionsklassen der Nomina) belegen, die in der Numerusflexion Genuswechsel aufweisen. Es handelt sich dabei um einen numerisch spärlichen Bestand aus Nominallexemen, die im Singular Maskulina auf *-o* sind, im Plural Feminina auf *-a*: *il*

9 Dabei ging es um pragmatische Aufgaben wie die Gewährleistung der Kommunikation zwischen den ausländischen Gruppenmitarbeitern, die Festlegung von Fristen und Terminen und überhaupt um die Abstimmung des kontrastiven Materials auf den Projektrahmen, aber auch um die Auswahl von den zusätzlichen grammatischen Einheiten, die zur kontrastiven Analyse vorgeschlagen wurden.

10 Unter der Leitung von Gisela Zifonun, Mitarbeiter Horst Schwinn und Hagen Augustin.

*grido* > *le grida*; *il riso* > *le risa*, für deren ausführliche Beschreibung auf die Numerusflexion und die Flexionsklassen der Nomina verwiesen wird. In der Regel ist das lateinische Neutrum, dessen Abschwächung sich schon in der Spätlatinität ankündigte, im Übergang vom Lateinischen zum Italienischen im Maskulinum aufgegangen (lat. *genus* (n.) > it. *il genere* (m.); lat. *vitium* (n.) > it. *il vizio* (m.)). Allerdings wurden manche lateinische neutrale Pluralformen, wohl als Kollektiva empfunden, zu singularischen Feminina: lat. *folia* (m. Pl.) (dt. Blätter) > it. *la foglia* (f. Pl.) (Blatt).

Als inhärente Eigenschaft des Nomens ist das **Genus** konstant und schwankt im Italienischen noch seltener als im Deutschen, vgl. *un eco* (m.) oder *un'eco* (f.). Aufgrund des **parallelen Genussystems** des Italienischen markieren die Artikelwörter das Genus auch im Plural: *i bei bambini* (m.) und *le belle bambine* (f.) vs. *die Professoren* (m.) und *die Professorinnen* (f.). Demnach kann hier im Gegensatz zum Deutschen, wo etwa *die Unkosten*, *die Ferien* als genuslos gelten, das Genus der *Pluraliatantum* festgelegt werden: *le ferie* (f.) vs. *i pantaloni* (m.). Bei der begrenzten Anzahl italienischer Nomina, die beide Genera aufweisen, hängt der Genuswechsel mit einer semantischen Ausdifferenzierung zusammen: *il/la fronte* > *i fronti*, *le fronti*, *il/la camerata* > *i camerati*, *le camerate*; *lo/la squillo* > *gli squilli*, *le squillo*.

Gemäß ihrem Pluralflexionstyp sowie (bedingt) ihrer Endung im Singular lassen sich italienische Nomina in Flexionsklassen einteilen, die in unterschiedlichem Maße **genusbedingt** sind.

Auch im Italienischen bestimmt das Nomen als Kopf der Nominalphrase Genus und Numerus des attributiven Adjektivs und des Artikels: *una bella gita*, *il duro lavoro*, *i giochi pericolosi*.

Extra für *Eurogr@mm* wurde dann das neue Forschungsthema „Flexionsmorphologie des Deutschen“ im Vergleich mit den beteiligten Kontrastsprachen in Angriff genommen, das das breite und differenzierte Spektrum der Flexionsmodalität in den betroffenen Sprachsystemen veranschaulichen sollte. Ab 2009 nahm man sich eine korpusfundierte, kontrastive Auseinandersetzung der grammatischen Variation im standardnahen Deutsch vor. Mit den Worten zweier IDS-Projektmitarbeiter: Angestrebt wurde anhand *einer typologisch und kontrastiv vergleichenden Erforschung und Beschreibung der deutschen Grammatik* (Augustin 2008) *ein breites europäisches Netzwerk zur typologisch und kontrastiv vergleichenden Grammatikforschung mit dem Deutschen als Bezugssprache* (Schwinn 2007: 9).

### 3. Zur Flexionsmorphologie des Deutschen

Zentrales Thema der internationalen Arbeit an *Eurogr@mm* war die schon erwähnte Flexionsmorphologie des Deutschen aus kontrastiver Sicht, zu der, im Gegensatz zum kontrastiven Kommentar der *Progr@mm*-Einheiten, keine von IDS-Projektmitarbeitern konzipierten Vorlagen existierten. Insofern wäre auch



denkbar gewesen, worüber in der Tat präliminär diskutiert wurde, dass die Darstellung des grammatischen Stoffes nicht unbedingt vom Deutschen ausgeht, wie es bis dahin der Fall gewesen war, sondern methodisch anders verfährt. Die Befürchtung der Projektmitglieder, die für „Gleichberechtigung“ der Sprachen plädierten, war die, dass Flexionsphänomene, die im Deutschen nicht morphologisiert sind, jedoch in anderen Kontrastsprachen vorkommen (etwa der Verbalaspekt im Italienischen), auf die deutschzentrierte Weise nur noch flüchtig behandelt würden. Einen zufriedenstellenden Kompromiss fand man schließlich darin, dass die kontrastiven Anmerkungen nach wie vor die *Progr@mm*-Methode befolgten, ihr Umfang allerdings keiner Einschränkung unterlag, wobei eventuelle, auffallende Flexionseigentümlichkeit der Kontrastsprachen in einer neu eingeführten Hypertextsorte vertieft werden konnten.

Tab. 4: Kontrastive Anmerkungen zu *Progr@mm*-Einheiten

#### KONTRASTIV: Anmerkungen zum Präsensperfekt im Italienischen

Dem deutschen (hier) Präsensperfekt entspricht im Italienischen das *passato prossimo*, ebenfalls ein zusammengesetztes Tempus, das durch das Präsens der Hilfsverben *essere* oder *avere* (haben oder sein) und das Partizip Perfekt des Vollverbs gebildet wird: **sono andato**, **ho cantato**. In Bezug auf den Aspekt handelt es sich dabei um ein perfektives Vergangenheitstempus, das heißt um ein solches, das eine Handlung samt ihrem Endpunkt ausdrückt.

Innerhalb des italienischen Tempussystems gehört das *passato prossimo* neben dem *imperfetto* (Präteritum) zu den Tempora, deren Funktionsbereich im Zuwachs begriffen ist. Da das (it.) *passato prossimo* mit dem (it.) *passato remoto* die aspektuale Eigenschaft der Perfektivität teilt, womit beide Tempora (bei unscharf differenziertem Funktionsbereich) einen abgeschlossenen Vorgang in der Vergangenheit ausdrücken, erfolgt dieser Zuwachs hauptsächlich auf Kosten der synthetischen Form, die immer mehr von der analytischen Alternative verdrängt wird (siehe Präteritum). Im Großen und Ganzen kann man hier nur wiederholen, dass der Unterschied zwischen den beiden perfektiven Tempora nicht rein temporal ist (und zwar *passato remoto* bei weitem Zeitabstand zwischen Sprech- und Ereigniszeit, *passato prossimo* bei relativ geringem Zeitabstand zwischen beiden Koordinaten), sondern vor allem sprecherbezogen. Das *passato prossimo* steht für eine Vergangenheit, die präsentische Relevanz besitzt. Demnach werden Vorgänge, die zeitlich lange zurückliegen, die aber auf unterschiedlichen Ebenen auf die Gegenwart des Sprechers weiter wirken, eher durch Verwendung des *passato prossimo* als des *passato remoto* wiedergegeben:

**mi sono sposato** trent'anni fa e sono ancora insieme a mia moglie

ich habe vor 30 Jahren geheiratet und bin immer noch mit meiner Ehefrau zusammen

aber: mio cugino **si sposò** la prima volta in municipio

mein Vetter heiratete das erste Mal standesamtlich



wobei das zweite Beispiel nahelegt, dass diese erste Ehe gescheitert ist. Bezeichnend für die Opposition *passato remoto* vs. *passato prossimo* ist die Option zwischen *è nato* (er ist geboren) und *nacque* (er wurde geboren) je nachdem, ob der Betroffene lebt oder verstorben ist: *mio fratello è nato in dicembre* vs. *Dante nacque nel 1265*. Die Zuständigkeit des *passato remoto* als Erzähltempus bleibt hingegen weitgehend unbestritten, allerdings ist diese Verwendung im Allgemeinen auf gewisse Register der Schriftsprache beschränkt.

Zwischen dem deutschen Präsensperfekt und dem (it.) *passato prossimo* gibt es einen markanten Kontrast, der auf die aspektuale Eigenschaft der beiden Tempora zurückgeht. Im Gegensatz zur italienischen Entsprechung hat das deutsche Präsensperfekt nämlich auch imperfektive Funktion, das heißt, es kann eine durative, progressive oder wiederholte Handlung wiedergeben. Der Unterschied soll anhand der folgenden Beispiele erläutert werden:

- (1) *als ich angerufen habe (anrief), **hat** er Zeitung **gelesen***  
vs. *quando ho telefonato (telefonai) **leggeva** il giornale* (\**quando ho telefonato ha letto il giornale*)
- (2) *du **hast** davon **gewusst**, warum hast du es mir nicht gesagt?*  
vs. *tu lo **sapevi**, perché non me l'hai detto?* (\**tu l'hai saputo, perché non me l'hai detto?*)
- (3) *wie **hat** unser Mathelehrer am Gymnasium **geheißen**?*  
vs. *come **si chiamava** il nostro insegnante di matematica del ginnasio?* (\**come si è chiamato ...?*)
- (4) *im Sommer **ist** er jeden Tag **baden gegangen***  
vs. *in estate **andava** ogni giorno a **farsi il bagno*** (\**in estate è andato ogni giorno a farsi il bagno*)

In (1) werden zwei Handlungen dargestellt, die erste davon punktuell (das Anrufen), die andere (Zeitung lesen) ohne Angabe des Endpunkts in ihrem Verlauf, weswegen die Verwendung des italienischen perfektiven *passato prossimo* ungrammatisch wäre. In (2) und (3) signalisiert das *imperfetto* das durative Merkmal des Sachverhalts, wobei die Verwendung des *passato prossimo* in (2) eine andere Bedeutung ergeben würde (*du hast es erfahren, warum hast du es mir nicht gesagt?*). In (4) wird eine Gewohnheit, eine wiederholte Handlung in der Vergangenheit beschrieben, für die im Italienischen nur das *imperfetto* zur Verfügung steht.

Um offene Arbeitsfragen zu diskutieren sowie um die inhaltliche Planung zu entscheiden, aber nicht zuletzt um der Kooperation eine solide, auf persönlichen Beziehungen fundierte Basis zu schaffen, wollten sich die Projektmitglieder zweimal im Jahr treffen: einmal in Mannheim im Anschluss an die IDS-Jahrestagung und einmal an einem der kooperierenden ausländischen Universitätssitze. In den ersten drei Jahren fanden diese Arbeitstreffen 2007 in Ungarn (Universität Szeged), 2008 in Polen (Universität Breslau) und 2009 in Frankreich (Universität Paris-Sorbonne) statt.

Nach Verlängerung des *Eurogr@mm*-Projekts<sup>11</sup> folgten 2010 Arbeitstreffen in Italien (Neapel, Universität „L’Orientale“), 2011 in Norwegen (Universität Oslo) und zuletzt, 2012, wieder in Polen (Universität Breslau, Außenstelle Karpacz).

Mit Rücksicht auf die reichlich erschienene Literatur zu einem in den letzten Jahren beliebten Forschungsthema wurde in Neapel eine gründliche Umarbeitung der Einheit „Intonation“ beschlossen. Mit der Erstellung der neuen Vorlagen wurde Livia Tonelli von der Universität Genua, Koordinatorin der italienischen Projektgruppe, beauftragt. Zur Arbeitsgruppe Intonation gehörten außerdem die Projektmitglieder Gottfried Marschall (Frankreich), Attila Péteri (Ungarn) und Artur Tworek (Polen).

In Anbetracht der bisher vorliegenden Ergebnisse der Projekte *Progr@mm kontrastiv* und *Eurogr@mm* (vergleichende Erarbeitung mehrerer grundlegender grammatischer Einheiten und Erörterung des flexionsmorphologischen Bereichs in den verschiedenen Sprachen mit Einbindung in die Lernplattform *Progr@mm*) sowie, im Hinblick auf die Forschung, anhand der wissenschaftlichen Beiträge, die der internationale Einsatz erbracht hat, lässt sich aus der sechsjährigen Zusammenarbeit eine höchst positive Bilanz ziehen. Sie spricht für die Zweckmäßigkeit des Experiments im didaktischen und wissenschaftlichen Sinne und kann nur zur Fortsetzung derartiger Projekte anspornen.

Zu dieser Feststellung ermutigt die Lektüre des ausführlichen, 2009 von Cathrine Fabricius Hansen und Hagen Augustin herausgegebenen Sammelbandes zur *Flexionsmorphologie des Deutschen aus kontrastiver Sicht* (vgl. Literaturverzeichnis) mit zehn kontrastiven Arbeiten, die sich mit dem Flexionssystem des Deutschen im Vergleich mit dem der fünf Projektsprachen auseinandersetzen. Es dürfte sich dabei um eine der spärlichen Studien handeln, die in multikontrastiver Optik die unterschiedlichsten Erscheinungen der Flexion thematisiert, von ihren morphophonetischen Aspekten über die Nominal- und Pluralflexion bis hin zu den Verbalparadigmen. Insofern stellt der Band die Krönung des Vorhabens dar, den Partikularismus der eigenen wissenschaftlichen *ecclesia* zugunsten einer gemeinsamen, synkretischen Anschauung systeminhärenter Phänomene aufzugeben, von der man sich einen positiven Niederschlag in der Didaktik erwarten darf.

#### 4. Zur Variation

Abschluss der Kooperation zwischen dem IDS und den internationalen Gruppen bildet die erwähnte Beschreibung der standardnahen grammatischen Variation des

---

11 Von 2010 bis 2012.

geschriebenen Deutschen im Vergleich mit ähnlichen Erscheinungen der Projektsprachen. Langfristig gesehen soll diese Untersuchung die Basis einer neu konzipierten Grammatik des Deutschen werden, die sich anders als die traditionellen Darstellungen nicht auf die Untersuchung des monolithischen, kompakten Systems der Sprache beschränkt, sondern ihre Varietäten auf verschiedenen grammatischen Ebenen berücksichtigt. Im Zentrum dieser „Variationsgrammatik“ soll mit anderen Worten nicht das Sprachsystem, sondern der effektive Sprachgebrauch in seiner Vielfalt stehen. Zum Zweck einer übersichtlichen Behandlung des Themas ist es zunächst erforderlich, diese Vielfalt mit Rücksicht auf Frequenz, Austauschbarkeit und Abweichungsgrad von der Norm zu rationalisieren, was durch die Auswertung der *Eurogr@mm*-Korpora erfolgt. Eine Voruntersuchung dieser Projektphase bestand deswegen darin, dass die einzelnen Ländergruppen im Plenum gewählte, in der jeweiligen Sprache verfassten Textabschnitte gleichen Inhaltes morphosyntaktisch und informationsstrukturell (auf die ungarische Gruppe eingeschränkt) annotierten, um Phänomene hervorzuheben, die hinsichtlich des Kontrastes mit dem Deutschen von Bedeutung sein konnten. Es folgte eine quantitative Analyse zur linken Satzperipherie in den *Eurogr@mm*-Korpora, die als Voraussetzung für die qualitative Analyse zur Morphosyntax oder zur Informationsstruktur gilt. Der Gegenstand der qualitativen Analyse unterscheidet sich je nach Ländergruppe mit Rücksicht auf die Komplexität der linken Satzperipherie, auf deren informationsstrukturelle Aspekte und auf die Variabilität innerhalb des Vorfeldes.

Geplant ist ein Band, der die Ergebnisse dieser korpusgestützten kontrastiven Analyse aufnimmt und im Vorhaben der Beiträge für die zukünftige vergleichende Sprachforschung maßgeblich wird.

## Literatur

- Augustin, Hagen (2008): *Eurogr@mm*. – In: „Sprachreport“, 1, 32.
- Augustin, Hagen (2009): *Eurogr@mm – Internetprojekt und europäisches Forschungsnetzwerk*. – In: „Sprachreport“, 1, 24–27.
- Augustin, Hagen/ Fabricius Hansen, Cathrine (Hrsg.) (2012): *Flexionsmorphologie des Deutschen aus kontrastiver Sicht*. Tübingen: Groos. <Deutsch im Kontrast 26>
- Bianco, Maria Teresa (2006): *Internet in classe: la grammatica standard del tedesco ProGr@mm-Grammatik*. – In: N. Gagliardi (Hrsg.): *Didattiche multimediali per l'insegnamento del tedesco*. Atripalda: Mephite, 35–45.
- Bianco, Maria Teresa (2007): *Internet im Unterricht: die deutsche Standardgrammatik ProGr@mm – Ein Erfahrungsbericht aus Italien*. – In: „Sprachreport“. Sonderheft März, 2–6.

- Błachut, Edyta/ Cirko, Lesław/ Jurasz, Alina/ Tworek, Artur (Hrsg.) (2009): *Studia Linguistica XXVII*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Hevesi, Mónika (2007): *ProGr@mm, grammis und EuroGr@mm – Grammatik für DaF-Lerner im Internet*. – In: “GeMa – Germanistisches Magazin”, 2.
- Jallerat-Jabs, Britta (2007): „*ProGr@mm kontrastiv*“ – *Die propädeutische Grammatik des Instituts für Deutsche Sprache aus französischer Sicht*. – In: “Nouveaux Cahiers d’Allemand”, 25/3, 239–248.
- Konopka, Marek/ Schwinn, Horst (2009): *Grammatische Informationssysteme des IDS im Internet – „Grammatik in Fragen und Antworten“ und „ProGr@mm“*. – In: C. Di Meola, L. Gaeta, A. Hornung, L. Rega (Hrsg.): *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien Rom, 14.-16. Februar 2008*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 3–17.
- Konopka, Marek (2003): *Grammis – Ein grammatisches Informationssystem im Internet*. – In: “Sprachreport”, 1, 13–17.
- Lessmeister, Róbert (2007): *EuroGr@mm zu Gast in Szeged*. – In: “GeMa – Germanistisches Magazin”, 2.
- Palermo, Silvia/ Wilke, Beatrice (2012): *Zum Einsatz von Online-Korpora und -Instrumentarien im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) am Beispiel der Abtönungspartikeln*. – In: G. Maiello, R. Pellegrino (Hrsg.): *Database, Corpora, Insegnamenti Linguistici*, Fasano (BR-I)/Paris (F): Schena Ed./Alain Baudry et C.ie, 285–303.
- Schwinn, Horst (2003): *ProGr@mm in der Praxis. Ein Bericht über den universitären Einsatz der „Propädeutischen Grammatik“*. – In: “Sprachreport”, 2, 15–18.
- Schwinn, Horst (2005): *ProGr@mm. Die propädeutische Grammatik des Instituts für Deutsche Sprache*. – In: “Sprachreport”, 3, 17–19.
- Schwinn, Horst (2007): *EuroGr@mm – Ein neues Forschungsnetzwerk*. – In: “Sprachreport”. Sonderheft März, 7–10.
- Schwinn, Horst/ Augustin, Hagen (2007–2012): *ProGr@mm – Propädeutische Grammatik des Instituts für Deutsche Sprache*. [www.ids-mannheim.de/progr@mm/](http://www.ids-mannheim.de/progr@mm/) (letzter Aufruf 29.07.14).
- Strecker, Bruno (2005): *Grammis. Das grammatische Informationssystem des Instituts für Deutsche Sprache*. – In: “Sprachreport”, 3/2005, 12–15.
- Vinckel, Helene (2007): *grammis – Das grammatische Informationssystem des Instituts für Deutsche Sprache*. – In: “Nouveaux Cahiers d’Allemand”, 25/3, 239–251.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin/New York: de Gruyter.



Vincenzo Gannuscio

# Deutsche und italienische Negationsstrategien im Vergleich: kontrastive Beschreibungsansätze für einen zielorientierten DaF-Unterricht

**Abstract:** The comparative approach of typological linguistics proved that negation is a cognitive category of every human language. Negation is a complex linguistic instrument that allows speakers much more than simple denying. It isn't just a bivalent operator determining the polarity between true and untrue, but a much more complex linguistic instrument that allows to refuse, contradict, lie or ironize. Language teaching research dedicated to negation special attention and confronted the assimilation processes in native and non-native speakers. These comparative studies reveal in both groups significant similarities in the learning of negation, with the not to underestimate difference that when learning a foreign language a speaker already knows, understands and uses the negation at its best, because he could already test its potential in his mother tongue. On the basis of these studies it can be assumed that a contrastive approach could guarantee positive results in the foreign language didactics. In order to state this thesis, this paper presents a contrastive grammatical description of some basic phenomena of negation in German and Italian, trying to point out points of contact and contrast, which could be used for a more successful teaching.

## 0. Einleitung

Der sprachvergleichende Ansatz der typologischen Linguistik hat bewiesen, dass die Negation eine unabdingbare kognitive Kategorie aller menschlichen Natur-sprachen ist. Als linguistisches Universal erlernen alle Sprecher schon in den ersten Spracherwerbsphasen das ablehnende Lexem *nein* (Dimroth 2010: 39). Die Negation ist jedoch ein sprachliches Mittel, das in sich viel mehr als das simple Ablehnen beinhaltet. Negierende Lexeme decken in der Tat nur einen Teil des weiten Spektrums der Einsatzmöglichkeiten der Negation, die sich ein Muttersprachler erst in späteren Phasen des Spracherwerbs aneignet. Die Fähigkeit, eine Aussage zu negieren oder deren Gegenteil zu behaupten, ist ein Sprachmittel, das dem Sprecher kommunikative Aktionen wie Ablehnen, Verweigern, Widersprechen, Lügen oder Ironisieren ermöglicht. Es handelt sich also um ein viel komplexeres sprachliches Instrument als die einfache logische Negation, die als bivalenter Operator die Polarität zwischen wahr und unwahr bestimmt.



Diese Symmetrie zwischen Positiv und Negativ steht auch stark im Kontrast zu der unübersehbaren Asymmetrie, die sich durch die vielfältigen Realisierungsmöglichkeiten von negierenden Strukturen ergibt. Viele dieser verneinenden Ausdrucksweisen weisen Besonderheiten oder Anwendungseinschränkungen auf. Schon eine flüchtige Bestandsaufnahme der sprachlichen Mittel, die die negative Modalisierung konfigurieren, unterstützt diese Behauptung. Unter den negativen Modifikatoren zählt man Adverbien, Pronomen, Adjektive, Verben, Quantifikatoren und Affixe. Eine ausführliche Beschreibung dieser Elemente kann sehr problematisch sein, vor allem wenn man deren Interaktion mit den anderen Satzelementen in Betracht zieht. Man denke an Problemfelder wie die negative Konkordanz, an die doppelte Negation, an den Geltungsbereich der Negationswörter (*focus/scope*<sup>1</sup>) oder an deren syntaktisches Verhalten. Die Beschreibung dieser Punkte ist umso komplizierter, je mehr man sich auch auf die Interaktion zwischen der Negation und den anderen Bestandteilen des Satzes konzentriert, die unausweichlich von den Grundsätzen der Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik beeinflusst ist (Horn 2010: 1).

Schon ab Anfang des vorhergehenden Jahrhunderts hat die Sprachlehrforschung diesem komplexen Sprachuniversal besondere Aufmerksamkeit gewidmet und u.a. die Assimilationsprozesse von L1- und L2-Sprechern gegenübergestellt. Diese komparativen Studien (vgl. Dimroth 2010) offenbaren in beiden Spracherwerbsgruppen signifikante Ähnlichkeiten in der Aneignung der Negation, mit dem nicht zu unterschätzenden Unterschied, dass beim Erwerben einer Fremdsprache der Sprecher schon in der eigenen Muttersprache das Potential der Negation erprobt hat und somit deren Funktionsumfang und Einsatzmöglichkeiten bereits kennt. Anders als ein Kind, das in der muttersprachlichen Kommunikation seine ersten Erfahrungen macht, weiß zum Beispiel ein erwachsener Fremdspracherwerber aus der eigenen L1, dass die Negation in manchen Fällen einen begrenzten Geltungsbereich besitzt und nur einen Teil des Satzes betreffen kann, ohne zwangsweise den restlichen Teil zu beeinflussen. Auf der Grundlage dieser Studien ist daher mit Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik anzunehmen, dass der kontrastive Einstieg in den komplexen Bereich der Negation es erlauben kann, auf die kommunikativen Fähigkeiten der Muttersprache zurückzugreifen und somit zeitsparend gute Leistungen zu fördern.

Um diese These zu bekunden, präsentiert vorliegender Beitrag eine kontrastive Beschreibung einiger grundlegender Aspekte der Negation. Ausgehend vom Sprachenpaar Deutsch-Italienisch werden Kontakt- und Kontrastpunkte ermittelt, die

---

1 Zur Unterscheidung von *focus* und *scope* vgl. Gallman 2005: 922ff.

zwecks einer erfolgreichen Didaktisierung im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Schwerpunkt des Beitrags ist eine grammatikalische Beschreibung verschiedener Negationsphänomene. Auf eine Formulierung spezifisch didaktischer Vorschläge musste in diesem Rahmen verzichtet werden.

## 1. Einfacher Negativsatz

Die Komplexität der Negation ruft im Sprachunterricht schon im Rahmen des einfachen Negativsatzes Schwierigkeiten hervor. Bernini (1992: 102–105) postuliert, dass der einfache Negativsatz ein universell möglicher Satztyp ist. Jede Natursprache muss in der Lage sein, die Wahrheit einer Aussage zu verneinen. Obwohl es sich um ein Sprachuniversal handelt, setzen Sprachen unterschiedliche Verneinungsstrategien ein, die mehr oder weniger voneinander divergieren.

Die mit Abstand am häufigsten eingesetzte Strategie markiert den Negativsatz mit einem expliziten negativen Morph. Vergleicht man den positiven Aussagesatz mit dem negativen Äquivalent, kann man in letzterem eine zusätzliche morpho-syntaktische Einheit erkennen. Dies gilt auch für das unserer Studie zu Grunde liegende Sprachenpaar:

- dt.     *Hans schläft.*  
           *Hans schläft **nicht**<sup>2</sup>.*
- it.     *Giovanni dorme.*  
           *Giovanni **non**<sup>3</sup> dorme.*

- 
- 2 Die Klassifizierung von *nicht* hat in der sprachwissenschaftlichen Debatte zu unterschiedlichen Bezeichnungen und Interpretationen gebracht, die teilweise im Kontrast stehen. Die geläufigsten Bezeichnungen sind *Negationspartikel* (Strecker 2009, Zifonun 1997) und *Gradpartikel* (Engel 2004). In der Dudengrammatik wird *nicht* in die autonome Kategorie der *Negationswörter* eingegliedert (Duden 1998). Dieser *Negationsträger* ist Gegenstand zahlreicher Studien gewesen, vor allem hinsichtlich seiner Stellung im Satz unter Berücksichtigung des Einflusses der Verbvalenz und der Prosodie (Vierkant 2006).

*Nicht* kann auch die Funktion einer *Abtönungspartikel* ausüben, wie z.B. in Ausrufe-sätzen (*Was tut er nicht für seine Familie!*) und in rhetorischen Fragen (*Willst du mir heute nicht Gesellschaft leisten?*), beide Funktionen auch im Italienischen vorkommend (*Cosa non farei per te! / Resto finché non vai via anche tu*). In diesem Fall weist *nicht* keinen Negationswert auf.

- 3 Sensini (2011: 351) bezeichnet *non* als Negationsadverb. Es kann wie im angegebenen Beispiel vor einem finiten Verb, aber auch vor einem Partizip, einem *gerundio* oder vor einem Infinitiv (in der 2. Person der negativen Imperativform) stehen: *non arrivato in tempo, perse il treno; non potendo venire ti ho telefonato; non fare storie!*

Die meisten Sprachen Europas wenden diese Vorgangsweise an und begleiten das Verb mit einem oder mehreren Negationsmarkern. Nur die Gruppe der finnischen Sprachen (Lappisch, Finnisch und Estnisch) greift morphologisch ein und konjugiert ein regelrechtes Negativverb. Diesem Prozedere nähert sich das Englische, das zwar einen expliziten Negationsmarker hat, diesen aber an ein Hilfsverb bindet.

engl. *John sleeps.*  
*John **does not/doesn't** sleep.*

In seiner typologischen Studie der Negation in den Sprachen Europas teilt Bernini die Arten der Satznegation in drei Gruppen ein (Bernini 1992: 25–29):

- präverbale Negation,
- Klammernegation,
- postverbale Negation.

### 1.1 Präverbale Negation: NEG + Vb

Diese Negationsstrategie finden wir im Latein als Fortsetzung des Indoeuropäischen. Sie zeichnet sich durch ein Negationsmorphem in präverbaler Stellung aus. Die meisten romanischen Sprachen haben diese Verneinungsmodalität übernommen, die somit den Standard für Sprachen wie Portugiesisch, Spanisch, Italienisch, Rätoromanisch und Rumänisch darstellt.

it. *Giovanni **non** mangia pesce.*  
 sp. *Juan **no** come el pescado.*

Im Italienischen steht *non* in der Regel direkt vor dem Verb. Zwischen der Negation und dem Verb kann aber unter bestimmten Bedingungen ein Akkusativ- oder Dativpronomen stehen (Sensini 2011: 351):

it. *Non **le** ho telefonato.*

### 1.2 Klammernegation: NEG + Vb + NEG

Diese Negationsstrategie kennzeichnet sich durch den klammerhaften Einsatz zweier Negationselemente, die jeweils vor und nach dem flektierten Verb Stellung nehmen. Diese diskontinuierliche Verneinung finden wir im Französischen, im Katalanischen sowie auch in einigen norditalienischen Dialekten, wohl als anhaltendes Erbe des Spätlateins, das neben dem einfachen negierenden *non* emphatisierende Ausdrücke wie *non passum* (nicht einen Schritt, fr. *ne ... pas*, s. unten) oder *non micam* (nicht einen Krümel, nordit. *non ... mica*) zu verwenden pflegte (Eckardt: 2003: 1):

fr. Jean **ne** mange **pas** de poisson.

kat. Joan **no** menja **pas** peix.

Gerade am Beispiel des Französischen lässt sich veranschaulichen, wie die Klammernegation als Zwischenstatus der diachronen Sprachevolution angesehen werden kann. Als romanische Sprache verneint das Französisch anfangs nur mit der präverbalen Negation *ne*. Sprachhistorische Belege zeigen, wie dieser präverbale Marker ab dem Mittelalter mit zunehmender Regelmäßigkeit mit dem postverbal begleitenden Element *pas* erscheint, bis dieser Usus zur Norm wird. Der Sprachgebrauch entwickelt sich jedoch weiter und so spricht man seit etlichen Jahrzehnten von der graduellen Abkehr von *ne* und von dem bevorstehenden Verschwinden dieser Partikel, was zu einer einzig mit postverbalem *pas* ausgedrückten Negation führen würde. Vor allem im umgangssprachlichen Bereich ist es heute tatsächlich so weit, dass *pas* als alleinstehender postverbaler Negator fungiert (Bidaud 2008: 226). Auwera definiert dieses Element als *Kontaminationsnegator*, d.h. als ein Wort, das an sich kein Negator ist, das aber dank seines häufigen Vorkommens in einem negativen Kontext allmählich seinen ursprünglichen semantischen Wert einbüßt und einen autonomen negativen Wert entwickelt, womit es selbst zum Negator wird (Auwera 2010: 74). In einer ersten Phase hat die Sprache also die Möglichkeit, parallel auf zwei gleichrangige Negationsstrategien zu greifen, bis sich allmählich die neuere Strategie durchsetzt. Der Übergang von einer Phase zur anderen ist natürlich nicht scharf abgrenzbar und es koexistieren zeitweise konkurrierende Formen der Negation.

Im zeitgenössischen Französisch kann man den allmählichen Übergang von *ne ... pas* zu *pas* beobachten, obwohl in manchen Kontexten noch einzig mit *ne* negiert wird. Man beobachte beispielsweise das Modalverb *pouvoir*, bei dessen Verneinung dem Sprecher drei Negationsstrategien zur Verfügung stehen, die allesamt als akzeptabel gelten:

fr.	<i>Il</i>	<b>ne</b>	<i>peut</i>	<i>venir ce soir.</i>	(hohes Sprachregister)
	<i>Il</i>	<b>ne</b>	<i>peut</i>	<b>pas</b>	<i>venir ce soir.</i> (Standard)
	<i>Il</i>		<i>peut</i>	<b>pas</b>	<i>venir ce soir.</i> <sup>4</sup> (Umgangssprache)

Ausgehend von den Theoretisierungen von Otto Jespersen (1917) bezeichnet man diese Evolution als *negative cycle*. Viele Studien konvergieren darauf, dass der Impuls dieses auch als *Jespersen's cycle* bekannten Phänomens aus der Notwendigkeit hervorgeht, die Negation zu betonen. Je mehr Sprecher diese verstärkenden

4 Beispiel aus Auwera 2010: 79.

Elemente benutzen, desto mehr verlieren sie jedoch ihren emphatischen Charakter, bis sie wie im Französischen *pas* einen durchaus neutralen Wert annehmen.<sup>5</sup>

Diese Entwicklung ist in mehreren Sprachen vorhanden, unter anderem auch in den oben genannten regionalen Varianten des Italienischen, die zum Negieren im Gegensatz zum Standard *non ... mica* oder *non ... punto*<sup>6</sup> benutzen.

nordit. *Non mi piace mica.*

*Non mi garba punto.*

Im Vergleich zum Französischen scheint aber der negative Wert von *mica* stärker lexikalisiert zu sein, denn in einigen Kontexten übernimmt es die Rolle des eigentlichen Negationsmarkers *non*. So zum Beispiel in präverbaler Stellung, in verblosen Sätzen oder vor einem Adjektiv (Sensini 2011: 352):

it. *Mica è brutto questo film.*

*Mica brutta la ragazza.*

*Mica male.*

Das Aufkommen negativ polarisierter Begriffe wiederholt sich *ad libitum* und regeneriert sich kontinuierlich. Man siehe einige Beispiele aus der italienischen Umgangssprache, in der sich weitere Begriffe negativ lexikalisiert haben (teilweise aus dem vulgären Sprachregister):

it. *Non ci vedo un tubo.*

*Non ci vedo un accidente.*

*Non ci capisco una mazza.*

*Non ci capisco un cazzo.*

Aber anders als bei *mica* oder *punto* ist in all diesen Beispielen ein obligatorisches Artikelwort vorhanden. Daran erkennt man laut Bernini (1992: 42) die ursprüngliche Objektfunktion eines Satzprädikats.

Einige Forscher postulieren (vgl. u.a. Jäger 2008, Bernini 1992), dass die deutsche Negationspartikel *nicht* das Ergebnis eines analogen *negative cycle* sei. Im Althochdeutschen hätte demnach folgende Evolution stattgefunden:

---

5 Auwera hebt hervor, dass sich der beschriebene Grammatikalisierungsprozess von der Formulierung Jespersens unterscheidet. Der dänische Wissenschaftler spricht nämlich nicht von emphatischer Funktion, sondern eher von phonetischer Schwäche des ursprünglichen Negators, die es aufzuheben gilt. So kommt das originelle Negationslexem immer öfter im Paar mit einem zweiten Element vor, um dem Bedürfnis nachzukommen, sich phonetisch zu stärken (Auwera 2010: 76).

6 Auch in diesem Fall handelt es sich dabei um Substantive, die ursprünglich keine negativen Bedeutungen hatten (Sensini 2011: 352).

*ni/en/ne + Vb*

*ni/en/ne + Vb + uuiht* (*uuiht = Sache/Ding*)

*Vb + ne uuiht > nicht*

Am Ende dieses Zyklus‘ hätte sich also eine postverbale Negation durchgesetzt.

### 1.3 Postverbale Negation: Vb + NEG

Die postverbale Negation ist typisch für das Deutsche. Wie oben erwähnt, kommt sie aber auch im umgangssprachlichen Französisch (fr. *je parle pas*) vor, sowie in einem kompakten Sprachgebiet, das vom Okzitanischen über die Dialekte von Piemont und Lombardei bis zum westlichen Rätoromanischen reicht.

dt. *Ich spreche **nicht**.*

lomb. *Mi parli **no**. (= io non parlo)*

In Bezug auf das Norditalienische ist übrigens zu beobachten, dass die postverbale Negation, wenn auch auf den Substandard eingeschränkt, auch sonst keine Seltenheit darstellt, wobei in den folgenden Fällen nicht der einfache Negationsmarker *non* erscheint, sondern damit konkurrierende pronominale und adverbiale Morpheme:

*Ma c'era **niente** da fare.*

*Seppi **nulla** fino a che andai a casa.*

*Politicamente erano **niente**.*

*Davo **nemmeno** un soldo di valore a quei due.*

Bei diesen Beispielen kann man die postverbale Stellung des Negationsmarkers *nicht* anhand der Jesper'schen Theorie erklären. So postuliert Bernini (1992: 54), dass man hier die Negation als ein *comment* zum *topic* des positiven Aussagesatzes interpretieren kann:

<sub>TPC</sub> [*mi parli*] <sub>COMM</sub> [*no*]

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Die postverbale Negation stellt in keiner romanischen Sprache den Standard dar und da wo sie vorkommt, tritt sie in direkte Konkurrenz mit der Klammernegation. Sie ist also eine markierte Form, die wohl im Kontrast zur „natürlichen“ präverbalen Stellung zu stehen scheint. Laut einer Studie von Dahl:

Negators are placed either directly before or directly after the verb in 80–90% of all cases, and in both VO and OV languages, syntactic negators overwhelmingly precede verbs, the ratio between preverbal and postverbal placement being something like 3:1 in a hypothetical ideal sample. (Dahl 2010: 23–24)



Die bisherigen Beispiele zeigen, dass sich das Italienische und das Deutsche in der prä- bzw. postverbalen Stellung des Negationsmarkers unterscheiden. Dies ist besonders hinsichtlich der typologischen Klassifikation der Sprachen interessant. Die nachgestellte Negation, wie im Falle des Deutschen, entspricht nämlich der Anreihung der Satzkonstituenten in den SVO Sprachen, da das Bestimmungswort (*determinans*), d.h. die Negation, dem Grundwort (*determinatum*), d.h. dem Verb, folgt. Diese Anordnung ist charakteristisch für die romanischen Sprachen, aber nicht für das Deutsche, das von den meisten Grammatikern als SOV-Sprache eingestuft wird. Man kann also sowohl für das Italienische als auch für das Deutsche einen scheinbaren Widerspruch zwischen typologischer Angehörigkeit und Realisierung der Negation hervorheben. Denn, verhielten sie sich konsequentermaßen, erwartete man im Italienischen eine postverbale und im Deutschen eine präverbale Negation. Wie ist diese Entwicklung zu erklären?

Im Falle des Italienischen scheint der sogenannte „natürliche“ Trend der Sprache (Bernini 1992: 49–52) Oberhand gewonnen zu haben: Somit ist das Verb in den Geltungsbereich der vorangestellten Negation gerückt. Und wiederum: Bezüglich des Deutschen stellt die postverbale Negation laut der schon zitierten Dahl-Studie keine Ausnahme unter den SOV-Sprachen dar:

Negation tends to be postverbal in OV languages but this tendency is hidden by the fact that many postverbal negators attach to the verb as suffixes. (Dahl 2010: 23f)

## 2. Holophrastische Negation

Eine Holophrase ist eine satzwertige Äußerung, die nur aus einem Wort besteht. Bringt diese Einwortäußerung eine Negation zum Ausdruck, bezeichnet man sie als *holophrastische Negation* (Sensini 2011: 353). Während Deutsch und Italienisch in der Satznegation den oben beschriebenen Kontrast aufweisen, kann für beide Sprachen bezüglich dieser Negativsatztypologie ein assimilierbares Verhalten belegt werden. Man beachte beispielsweise die negative Einwortäußerung, die auf eine Entscheidungsfrage (Ja/Nein-Frage) folgen kann:<sup>7</sup>

dt. Hast du Hans gesehen? **Nein.** (Nein = Ich habe Hans nicht gesehen.)

it. Hai visto Giovanni? - **No.** (No = Non ho visto Giovanni.)

---

7 Bei positiver Antwort divergieren Deutsch und Italienisch nur insofern, als das Italienische nur das Satzäquivalent *sì* besitzt, während das Deutsche je nach Situation über das Paar *ja/doch* verfügt.

Deutsch und Italienisch (sowie die Mehrzahl der europäischen Sprachen) verhalten sich also auf analoge Weise: Sie benutzen ein satzäquivalentes Wort und verzichten somit auf das Verb. In anderen Sprachen ist dies nicht der Fall. Man denke zum Beispiel an das Englische, das entweder holophrastische Satzäquivalente oder elliptische, partiziplose Antwortsätze verwendet:

engl. *Have you seen John? – No, (I haven't).*

Allerdings: Einen Unterschied erkennt man doch in dem von uns fokussierten Sprachenpaar in folgenden Sätzen, die in Bernini Beispiele *anaphorischer holophrastischer Negation* belegen (Bernini 1992: 80–90):

it. *Giovanni mangia pesce, i suoi compagni no.*

dt. *Hans isst Fisch, seine Freunde nicht.*

Diese Gefüge stellen einen kontrastiven Kontext dar, in dem der zweite Satz die positive Aussage des ersten negiert.<sup>8</sup> Wie man an diesen Beispielen erkennen kann, benutzen beide Sprachen eine verblose, satzäquivalente Form, deren topikalisches Element eine Nominalphrase ist. Einen Unterschied zwischen Italienisch und Deutsch gibt es allerdings schon: Während erstere Sprache das gleiche Negationslexem der holophrastischen Negation einsetzt, benutzt die zweite das Negationslexem der verbalen Satznegation.

Die europäischen Sprachen können in Bezug auf die in diesen Gefügen verwendeten Negationslexeme in Gruppen eingeteilt werden. So hat man Sprachen (wie z.B. Spanisch), die mit dem gleichen Lexem die holophrastische Negation [ $\text{NEG}_{\text{HOL}}$ ], die prädikative Satznegation [ $\text{NEG}_{\text{PRÄD}}$ ] und die anaphorische holophrastische Negation [ $\text{NEG}_{\text{AN\_HOL}}$ ] realisieren:

$$[\text{NEG}_{\text{HOL}}] = [\text{NEG}_{\text{AN\_HOL}}] = [\text{NEG}_{\text{PRÄD}}]$$

sp.	<i>¿Has visto a Juan? – No.</i>	[ $\text{NEG}_{\text{HOL}}$ ]
	<i>Juán come pescado, sus compañeros no.</i>	[ $\text{NEG}_{\text{AN\_HOL}}$ ]
	<i>Juán no come pescado.</i>	[ $\text{NEG}_{\text{PRÄD}}$ ]

Das Verhalten des Italienischen und des Deutschen kann demnach so schematisiert werden:

8 Unmöglich oder zumindest höchst markiert wäre eine Umkehrung des Satzgefüges: *\*I suoi amici no, ma Giovanni mangia pesce (il pesce lo mangia)/ \*Seine Freunde nicht, aber Hans isst Fisch.* Deshalb spricht man in diesem Fall von anaphorischer Negation.

$$[\text{NEG}_{\text{HOL}}] = [\text{NEG}_{\text{AN\_HOL}}] \neq [\text{NEG}_{\text{PRÄD}}]$$

it.	<i>Hai visto Giovanni? – No.</i>	$[\text{NEG}_{\text{HOL}}]$
	<i>Giovanni mangia pesce, i suoi amici <b>no</b>.</i>	$[\text{NEG}_{\text{AN\_HOL}}]$
	<i>Giovanni <b>non</b> mangia pesce.</i>	$[\text{NEG}_{\text{PRÄD}}]$

$$[\text{NEG}_{\text{HOL}}] \neq [\text{NEG}_{\text{AN\_HOL}}] = [\text{NEG}_{\text{PRÄD}}]$$

dt.	<i>Hast du Hans gesehen? – Nein.</i>	$[\text{NEG}_{\text{HOL}}]$
	<i>Hans isst Fisch, seine Freunde <b>nicht</b>.</i>	$[\text{NEG}_{\text{AN\_HOL}}]$
	<i>Hans isst diesen Fisch <b>nicht</b>.</i>	$[\text{NEG}_{\text{PRÄD}}]$

### 3. Negative Koordination

Die Koordination negativer Sätze oder Phrasen bietet der sprachwissenschaftlichen Analyse interessante Ansatzpunkte. Man beachte folgendes Beispiel einer negativen Satzkoordination:

dt.	(a) <i>Hans spricht <b>nicht</b></i>	(b) <i>und rührt sich <b>nicht</b>.</i>
it.	(a) <i>Giovanni <b>non</b> parla</i>	(b) <i>e <b>non</b> si muove.</i>

Sowohl im Deutschen als auch im Italienischen können beide Sätze des negativen Gefüges mit den gewöhnlichen prädikativen Negationsmarkern negiert werden. Doch bietet sich im Italienischen auch folgende, vielleicht sogar zu bevorzugende Variante:

it.	(a) <i>Giovanni <b>non</b> parla</i>	(b) <i><b>né</b> si muove.</i>
-----	--------------------------------------	--------------------------------

Werden also im Deutschen beide Sätze (a/b) mit der Satznegationspartikel *nicht* negiert, verwendet das Italienische im ersten Satz (a) die reguläre Satznegation *non*, während der zweite Satz (b) mit der negativen Konjunktion *né* eingeleitet wird. Wie folgende Beispiele zeigen, finden wir dieses Morph in der negativen Koordination von Phrasen wieder, in der im Deutschen die negativen Koordinativ-Junktoren *weder/noch* eingesetzt werden.

dt.	(a) <i><b>Weder</b> Hans</i>	(b) <i><b>noch</b> seine Freunde wollten gehen.</i>
it.	(a) <i><b>Né</b> Giovanni</i>	(b) <i><b>né</b> i suoi compagni volevano andarsene.<sup>9</sup></i>

9 Der Gebrauch der italienischen und deutschen Koordinativ-Junktoren unterscheidet sich bezüglich ihres Gebrauchs in Antwortsätzen. Während *weder/noch* als selbständige Antwort auf eine Frage verwendet werden kann, ist das bei *nè/né* nicht der Fall: dt. *Ist er alt oder neu? – Weder noch.* / it. *E' vecchio o nuovo? – Nè vecchio nè nuovo.* (Schwarze 1995: 369)

Hierin unterscheiden sich diese Sprachen vom Englischen, das bei der negativen Koordination von Sätzen und Phrasen die gleichen Lexeme verwendet:

- |      |                                       |   |
|------|---------------------------------------|---|
| eng. | (a) <i>John <b>neither</b> speaks</i> | (b) <i><b>nor</b> moves.</i>                          |
|      | (a) <i><b>Neither</b> John</i>        | (b) <i><b>nor</b> his companions wanted to leave.</i> |

Eine ausführlichere Analyse bringt allerdings eine neue Problematik auf. Stimmt es einerseits, dass im oben angegebenen Beispiel von negativer Satzkoordination im Deutschen beide Propositionen (a/b) mit *nicht* negiert werden, sind in komplexeren Satzgefügen auch die Koordinativ-Junktoren *weder-noch* aufzufinden. Man beachte diesbezüglich folgende Beispiele:

- dt.     *Er war **weder** zu Hause, **noch** konnten wir ihn in seinem Büro erreichen.*<sup>10</sup>  
           ***Weder** ist die Vorlesung ausgefallen, **noch** wurde die Sprechstunde verlegt.*<sup>11</sup>

Ausgehend von diesen Sätzen könnte man vielleicht auch folgenden (wenig überzeugenden) Satz für akzeptabel halten:

- (?) ***Weder** spricht Hans, **noch** rührt er sich.*

Somit wären Deutsch und Englisch assimilierbar, da beide Sprachen die gleichen Junktoren zur negativen Satz- und Phrasenkoordination benutzen können.

#### 4. Sondernegation

In den bisher angeführten Beispielen beeinflusst das Vorhandensein eines Negationsmarkers die Polarität des ganzen Satzes. Schließt die Negation nur ein einzelnes Satzglied oder sogar nur einen Teil eines Satzglieds in den eigenen Geltungsbereich ein, spricht man von Sondernegation (Gallman 2005: 924).

Zunächst zwei Beispiele aus dem Italienischen:

- |     |  |                        |
|-----|--|------------------------|
| it. | <i>Giovanni <b>non</b> parla tedesco,</i>                    | <i>ma francese.</i>    |
|     | <i>Giovanni e Maria <b>non</b> si incontrarono a scuola,</i> | <i>ma a una festa.</i> |

Dank des korrektiven Zusatzes mit *ma* wird ersichtlich, dass es sich bei diesen Sätzen um Sondernegationen handelt. Fehlte er, könnte man sie als Satznegationen interpretieren, da die italienische Sprache auch in diesem Fall dazu neigt, das Negationsadverb vor das Verb zu setzen. Dem Sprecher steht allerdings auch frei, *non* direkt vor die zu negierende Phrase zu setzen:

- |     |  |                        |
|-----|--|------------------------|
| it. | <i>Giovanni parla <b>non</b> tedesco,</i>                    | <i>ma francese.</i>    |
|     | <i>Giovanni e Maria si incontrarono <b>non</b> a scuola,</i> | <i>ma a una festa.</i> |

<sup>10</sup> Beispiel aus Dreyer-Schmitt 2001: 144.

<sup>11</sup> Beispiel aus Weinrich 2005: 809.

Auch wenn diese Sätze unabhängig von der Stellung der Negation hinsichtlich ihres semantischen Inhalts vergleichbar sind, haben letztere einen emphatischen Charakter, da die Gegenüberstellung von *tedesco/ francese* und *a scuola/ a una festa* markiert wird. Durch die unterschiedliche Stellung des Negationsadverbs ergibt sich ein pragmatischer Unterschied zwischen den Sätzen: Im Falle der präverbalen Stellung könnte der Satz nach *tedesco* oder *a scuola* enden und trotzdem eine in sich abgeschlossene Bedeutung haben. Nur das Vorhandensein von *ma* klärt den Status der Sondernegation. Fehlte andererseits die Korrektur, wäre im Falle der Negation vor der Nominal- bzw. der Präpositionalphrase der Satz unvollständig.

Da die Negation im Deutschen immer in postverbaler Stellung ist, gibt es diese Stellungsflexibilität nicht. Es ist das Akkusativ- oder Präpositionalobjekt, das sich in den Geltungsbereich der Negation platziert:

- |     |   |                                 |
|-----|---|---------------------------------|
| dt. | <i>Hans spricht <b>nicht</b> Deutsch,</i>                     | <i>sondern Französisch.</i>     |
|     | <i>Hans und Maria trafen sich <b>nicht</b> in der Schule,</i> | <i>sondern auf einer Party.</i> |

In einer kontrastiven Untersuchung der Sondernegation kann man das Verhalten der indefiniten Nominalphrasen in Negativsätzen nicht übergehen. Man beobachte folgende Beispiele:

- |     |   |
|-----|---|
| dt. | <i>Es gab <b>kein</b> Brot.</i>         |
|     | <i>Hans hatte <b>keine</b> Freunde.</i> |
| it. | <i><b>Non</b> c'era pane.</i>           |
|     | <i>Giovanni <b>non</b> aveva amici.</i> |

Kann man im italienischen Satz einzig das Verb negieren, wird im Deutschen durch den vorangestellten Negativartikel *kein-* die unbestimmte Nominalphrase verneint. Diese Vorgangsweise charakterisiert auch andere germanische Sprachen. Die entsprechenden Sätze lauten im Englischen:

- |       |                                    |
|-------|------------------------------------|
| engl. | <i>There was <b>no</b> bread.</i>  |
|       | <i>John had <b>no</b> friends.</i> |

Im Englischen kann jedoch die negative Polarität des Satzes auch mit einer verbalen Negation ausgedrückt werden. Die unbestimmte Nominalphrase erfährt in diesem Fall eine Erweiterung mit dem Quantifikatoren *any*.

- |       |  |
|-------|--|
| engl. | <i>There <b>wasn't</b> <b>any</b> bread.</i>       |
|       | <i>John <b>didn't</b> have <b>any</b> friends.</i> |

Die Kombination eines Negativartikels mit einer unbestimmten Nominalphrase ermöglicht im Deutschen und Englischen prädikatlose negative Konstruktionen. Im Italienischen ist dies nicht möglich:

dt.	<i>Keine Ahnung</i>	engl.	<i>No idea</i>	it.	<i>(non ne ho idea)</i>
	<i>Kein Eingang</i>		<i>No entry</i>		<i>(vietato entrare)</i>
	<i>Kein Trinkwasser</i>				<i>(acqua non potabile)</i>
	<i>Keine Rückgabe</i>				<i>(non dà resto)</i>

## 5. Doppelte Negation

Besonders interessante Ansatzpunkte für eine kontrastive Analyse bietet die doppelte Negation, die grundlegende Unterschiede zwischen dem Italienischen und dem Deutschen aufweist: Im Italienischen verneint sie, im Deutschen hingegen gilt das lateinische Prinzip *duplex negatio affirmat*.

Das von der deutschen Sprache übernommene Grundprinzip, dass sich zwei Negationen gegenseitig aufheben, wird nicht nur vom Italienischen missachtet. Mit typologischem Ansatz identifiziert Horn (2010: 113) grundsätzlich zwei Umstände, unter denen dies geschieht. Der erste kommt zustande, wenn mindestens ein Element der doppelten Negation pleonastisch ist und somit als überflüssig empfunden wird (*pleonastic negation*). Den zweiten Fall hat man, wenn zwei (oder mehr) morpho-syntaktisch negative Elemente sich kombinieren, um semantisch eine einzige Negation auszudrücken (*negative concord*). Es gilt daher, die Fälle zu unterscheiden, in denen tatsächlich wie im Deutschen *duplex negatio affirmat* und die, in denen wie im Italienischen *duplex negatio negat*, womit sie als Beispiele des Phänomens der Hypernegation anzusehen sind.

Der affirmative Gebrauch einer doppelten Negation wird von vielen Grammatikern und Schriftstellern als eine überflüssige, verdächtig „latinisierende“ Randerscheinung eingeschätzt. So äußert sich Georg Orwell diesbezüglich:

Banal statements are given an appearance of profundity by means of the not un- formation. [...] It should be possible to laugh the not un- formation out of existence. [...] One can cure oneself of the not un- formation by memorizing this sentence: A not unblack dog was chasing a not unsmall rabbit accross a not ungreen field. (Orwell 2009: 10, 20)

Ein Adjektiv mit einem negierenden Präfix stellt zwar das Gegenteil des Ausgangslexems dar, kann dennoch nicht als spiegelbildliches Gegenstück betrachtet werden. Zur Veranschaulichung ein Beispiel: Ist man *nicht unglücklich*, gibt es zwar die Möglichkeit, dass man *glücklich* ist, aber es könnte auch sein, dass man sich in einem Moment der Apathie befindet, in dem man weder *glücklich* noch *unglücklich* ist. Die doppelte Negation beschreibt in diesem Fall einen Zustand, den Sapir (1944) als *zone of indifference* definiert (Horn 2010: 115). Die Meinungen vieler Sprachwissenschaftler konvergieren auch darauf, dass die Struktur NEG + NEG\_ADJ ein weniger starkes Adjektiv bildet als sein (hypothetisches) Gegenstück. Jedenfalls kann hervorgehoben werden, dass negierte Ausdrücke immer



markiert und bezüglich ihrer Verwendung beschränkter sind als nicht negierte Ausdrücke (Blühdorn 2012: 25).

In der deutschen Sprache setzt man die doppelte Negation nicht oft ein, außer wenn der Sprecher wie in den folgenden Beispielen mit einer Litotes einen gewissen Abstand zum Wahrheitsinhalt der Aussage halten möchte:

- dt. *Es ist nicht unwahr, dass du besser lernen solltest.*  
*Er ist nicht ohne Talent.*

Ein besonders interessantes Phänomen im Rahmen der doppelten Negation ist die Okkurrenz negativer Quantifikatoren in negativen Kontexten. Der negative Charakter dieser Lexeme kann wesenseigen (dt. *niemand*, it. *nessuno*) oder nicht wesenseigen (engl. *anybody*, it. *alcuno*) sein. Im Rahmen der doppelten Verneinung kommen natürlich vor allem erstere in Frage.

Zieht man *nessuno* in Betracht, kann man sehen, wie variabel sein Zusammenspiel mit der Negationspartikel *non* sein kann. Mal ist der Negationsmarker obligatorisch, mal ist er nicht zulässig. Von der prä- oder postverbalen Position des beteiligten Quantifikators hängt das Vorhandensein der Satznegation ab.

- it. *Non venne nessuno*  
*Nessuno venne* / \**Nessuno non venne*.

Im Deutschen ist dies nicht gegeben, da die Anwesenheit eines negativen Quantifikators die Satznegation unzulässig macht.

- dt. *Niemand kam*  
 \**Niemand kam nicht*.

Weiterhin erlaubt die italienische Sprache das gleichzeitige Vorhandensein mehrerer negativer Quantifikatoren:

- it. *Nessuno vide nulla.*  
*Nessuno dice mai niente per nessuna ragione.*

Das Deutsche akzeptiert innerhalb eines Satzes nur einen negativen Quantifikator. Demnach werden die anderen Stellen mit nicht negativen Lexemen besetzt.

- dt. *Niemand hat (irgend)etwas gesehen.*  
*Niemand hat jemals etwas aus irgendeinem Grund gesagt.*

Eine weitläufigere Darlegung der doppelten Negation oder gar des Zusammenspiels der negativen Quantifikatoren entzöge sich dem Vorhaben dieses Beitrags, doch zeigen schon diese wenigen Beispiele, welchen hochinteressanten sprachwissenschaftlichen Forschungsansatz dieses sprachliche Phänomen bietet.

## 6. Morphologische Negation

Die morphologische Negation entsteht durch Affigierung. Prä- und Suffixe verwandeln positive Lexeme verschiedener Wortklassen in negative Ausdrücke. Auch auf diese Negationsart kann in diesem Rahmen nur kurz angedeutet werden. In beiden Sprachen können Substantive, Adjektive und Adverbien nicht nur durch die Negationspartikel negiert werden, sondern auch durch Präfixe wie *un-* bzw. *in-*:

dt. Die Zukunft ist **nicht** sicher.  
Die Zukunft ist **unsicher**.

it. Il futuro **non** è certo.  
Il futuro è **incerto**.

Das italienische Präfix *in-* finden wir übrigens auch im Deutschen (z.B. **inkonsequent**). Unser beobachtetes Sprachenpaar teilt noch weitere negierende Präfixe wie *a-*, *des-*, *dis-*, *mis(s)-*.

dt. *moralisch* – *amoralisch*  
*stabilisieren* – *destabilisieren*  
*Kontinuität* – *Diskontinuität*  
*Glauben* – *Missglauben*

it. *morale* – *amorale*  
*stabilizzare* – *destabilizzare*  
*continuità* – *discontinuità*  
*credente* – *miscredente*

Diesen Präfixen gesellt sich im Deutschen das verneinende Suffix *-los*, ein Affix, das man in adjektivischen Desubstantivierungen mit negativer Bedeutung findet:

dt. *hilflos*  
*hoffnungslos*  
*arbeitslos*

## 7. Prosodische und idiomatische Negation

Negative Polarität erzielt die Sprache auch mit pragmatisch beeinflussten Mitteln. So zum Beispiel die prosodische Negation der gesprochenen Sprache, in der mit einem gezielt eingesetzten Satzakzent einzelne spezifische Konstituenten des Satzes negiert werden. Im folgenden Beispielsatz kann man, ohne die Stellung von *nicht* zu verändern, allein mit dem Verschieben des Satzakzents jeweils *Jakob*, *morgen* oder *München* negieren.

dt. **Jakob** fährt morgen nicht nach München.  
Jakob fährt **morgen** nicht nach München.  
Jakob fährt morgen nicht **nach München**.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Beispiel aus Bußmann 2008: 468.

Das Gleiche gilt auch für das Italienische, wo neben dem Satzakzent auch eine kurze Sprechpause eingesetzt werden kann:

- it. **Giacomo** [-] *domani non va a Monaco.*  
*Giacomo **domani** [-] non va a Monaco.*  
*Giacomo domani non va [-] **a Monaco.***

Pragmatisch bedingt ist teilweise auch die idiomatische Negation. Diese kommt in bestimmten Redewendungen vor, in denen die negative Bedeutung nicht durch den effektiven semantischen Inhalt der einzelnen eingesetzten Elementen abgeleitet werden kann. Hier einige Beispiele aus dem Deutschen:

- dt. *Das kümmert ihn einen Dreck.*  
*Ich verstehe nur Bahnhof.*  
*Ich kümmere mich den Teufel darum.<sup>13</sup>*

Man muss also die idiomatische Redewendung kennen, um den negativen Wert der Aussage zu verstehen, da dieser ohne lexikalische oder morphologische Mittel erzeugt wird.

Diesen Effekt kann man auch durch bestimmte Fügewörter erzielen, die den Satz negieren, ohne auf formale Negationsträger zu greifen. Mann nennt diese *prohibitive Negationsmarker*, also sprachliche Elemente, die von indirekten prohibitiven Gesprächsakten abgeleitet sind (Auwera 2010: 89):

- dt. *Er kommt, **ohne dass** er grüßt / ohne zu grüßen.* (= *Er grüßt nicht.*)  
*Er arbeitet, **anstatt dass** er schläft / anstatt zu schlafen.* (= *Er schläft nicht.*)  
*Das Wetter war zu heiß, **als dass** man hätte arbeiten können.* (= *Man konnte nicht arbeiten.*)<sup>14</sup>

Den gleichen Effekt bewirken bestimmte Verben, die, wenn sie in einem Trägersatz vorkommen, die negative Polarität des Nebensatzes bedingen (vgl. u.a. Blühdorn 2012: 32, Helbig 1990: 39):

- dt. *Ich habe **vermieden**, dich nachts anzurufen.*  
***Unterlasse** es bitte, Bier zu trinken.*

## 8. Fazit

Die vergleichende Analyse der Negationsstrategien verschiedener Sprachen bietet einen interessanten Didaktisierungsansatz. Ein kontrastiver Blick dieser Art aktiviert in den Lernenden metasprachliche Reflexionen, die unseres Erachtens dank des Einsatzes muttersprachlichen Vorwissens korrekte sprachliche Leistungen

13 Beispiele aus Bußmann 2008: 468 und Gallmann 2005: 921.

14 Beispiele aus Helbig 1990: 39.

fördern können. Eine adäquate Integration eines solchen kontrastiven Lehr-Modells mit den Beschreibungsansätzen der Felderanalyse, die bei Identifizierung und Definition des *negational focus* auf der Ebene der Phrase (Sondernegation) oder der Proposition (Satznegation) helfen, lässt z.B. einen schnelleren Erwerb der Stellungsregularitäten der Negationspartikel *nicht*, die seit jeher in der Praxis des DaF-Unterrichts eine signifikante Fehlerquelle darstellt, erwarten.

## Literatur

- Auwers (van der), Johan (2010): *On the diachrony of negation*. – In: L.R. Horn (Hrsg.): *The expression of negation*. Berlin u.a.: Gruyter, 73–109.
- Bernini, Giuliano / Ramat Paolo (1992): *La frase negativa nelle lingue d'europa*. Bologna: Il Mulino.
- Bidaud, Françoise (2008): *Nouvelle Grammaire du Français pour italophones*. Novara: Utet.
- Blühdorn, Hardarik (2012): *Negation im Deutschen. Syntax, Informationsstruktur, Semantik*. Tübingen: Narr.
- Bußmann, Hadumod (2008): *Negation*. – In: H. Bußmann (Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 468–469.
- Dahl, Östen (2010): *Typology of Negation*. – In: L.R. Horn (Hrsg.): *The expression of negation*. Berlin u.a.: Gruyter, 9–38.
- Dimroth, Christine (2010): *The Acquisition of Negation*. – In: L.R. Horn (Hrsg.): *The expression of negation*. Berlin u.a.: Gruyter, 39–71.
- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard (2001): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Hueber.
- Duden (1998): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (6. Auflage). Mannheim: Dudenverlag.
- Eckardt, Regine (2003): *Eine Runde im Jespersen-Zyklus: Negation, emphatische Negation und negativ-polare Elemente im Altfranzösischen*. – In: "KOPS" (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-9910>, letzter Aufruf 4.08.2014), Konstanz.
- Engel, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik*. München: Iudicium.
- Gallmann, Peter (2005): *Die syntaktische Negation*. – In: Duden: *Die Grammatik* (7. Auflage). Mannheim: Dudenverlag, 920–932.
- Hartung, Wolfdietrich (1966): *Die Negation in der deutschen Gegenwartssprache*. – In: "Deutsch als Fremdsprache", 3, 2, 13–19.
- Heinemann, Wolfgang (1983): *Negation und Negierung. Handlungstheoretische Aspekte einer linguistischen Kategorie*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

- Heinemann, Wolfgang (1982): *Negation und Verneinung*. – In: G. Schieb, W. Fleischer, R. Große, G. Lerchner, (Hrsg.): *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache*. Bd. 2. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 88–129.
- Heinemann, Wolfgang (1995): *Zur Kennzeichnung von Negationen in Sätzen*. – In: H. Popp (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: an den Quellen eines Faches*. München: Iudicium, 553–562.
- Helbig, Gerhard / Albrecht, Helga (1993): *Die Negation*. Leipzig: Langenscheidt.
- Horn, Laurence R. (2010): *Multiple negation in English and other languages*. – In: L.R. Horn (Hrsg.): *The expression of negation*. Berlin u.a.: Gruyter, 111–148.
- Jäger, Agnes (2008): *History of German Negation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jespersen, Otto (1917): *Negation in English and other languages*. Kopenhagen: Lunos.
- Orwell, George (2009): *Politics and the English Language and Other Essays*. Oxford: Oxford City Press.
- Schwarze, Cristoph (1995): *Grammatik der italienischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Sensini, Marcello (2011): *La grammatica della lingua italiana*. Milano: Mondadori.
- Strecker, Bruno (2009): *Negationspartikel*. – In: L. Hoffman (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Gruyter, 555–576.
- Vierkant, Stephan (2006): *Probleme der Negation bei der Übersetzung des Deutschen ins Italienische*. München: Grin.
- Weinrich, Harald (2005): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim: Olms.
- Zifonun et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. Berlin: Gruyter.

Ivica Kolečáni Lenčová

# **Kunst im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel der Literatur und der bildenden Kunst im DaF-Unterricht)**

**Abstract:** The document underscores the significance of artworks in foreign language teaching. In view of changes to education in recent years and requirements for a holistic development of the pupil's personality, it is particularly the works of art which support emotional development as well as development of motivation, ethical values and creativity as prerequisites for a high quality of life. Art (in our case literary texts and prints of artwork) definitely deserves to be included in the modern teaching of foreign languages, as this method allows cognition to be in harmony with emotions and imagination. Integration of artefacts into the teaching process emphasises both the aesthetic and ethical dimensions (which are often absent from the teaching of foreign languages), enriches the teaching process with qualities of humanistically oriented procedures and forms. Through their multidimensional nature and openness, artefacts provide stimuli for the pupil's self-formation and for establishing his value structures. Despite the aspects mentioned above, the artefacts are neither obligatory nor binding in the foreign language teaching. It is, therefore, necessary to eliminate this discrepancy between the potentiality of artefacts and their implementation in foreign languages, and to seek solutions for their effective and systematic integration in the teaching process.

Bei der Auswahl meines Themas bin ich davon ausgegangen, dass Kunstwerke (künstlerische Artefakte) auch im Zeitalter sich ausbreitender elektronischer Kommunikation gesellschaftlich unentbehrlich sind, sie sprechen die Lernenden ganzheitlich an und können in großem Maße zur Entfaltung ihrer Emotionalität sowie zur Förderung ihrer Kreativität dienen. Der Beitrag fokussiert sich auf Literatur und bildende Kunst, sowie auf neue Verfahren, mit ihnen im Fremdsprachenunterricht umzugehen. Die Rolle der Kunst wird in breiteren Zusammenhängen mit dem Ziel dargestellt, auf die aktuellen Forderungen der edukativen Realität an den Schulen zu reagieren und nach passenden und realisierbaren Lösungen zu suchen.

## **1. Einführung in die Problematik**

Die derzeitige dynamische Entwicklung der Gesellschaft, die historischen Veränderungen und die laufenden Innovationen verlangen die Vertiefung von demokratischen Beziehungen, eine Zivilisation, in der die Meinungspluralität akzeptiert



wird, Vielfältigkeit von Kulturen, Vielgestaltigkeit der Welt, die nicht ohne Toleranz, Empathie und Kulturbewusstheit zu realisieren sind.

In dem oben geschilderten Kontext müssen in der heutigen Gesellschaft die Fragen der Erziehung überall dort im Vordergrund stehen, wo es möglich ist. In der edukativen Umgebung der modernen Schule bedeutet dies, Bedingungen für die Entwicklung des Kreativen, Produktiven und damit auch des Moralischen und des Ästhetischen zu schaffen.

Die Wichtigkeit von und das Bedürfnis nach Erziehung im Unterricht auf allen Stufen des Schulsystems und die Stärkung der Erziehungsmethoden und zugleich die Eliminierung uneffektiver überflüssiger Bildung werden in zahlreichen pädagogischen und didaktischen Arbeiten akzentuiert. In den Vordergrund treten erzieherische Fragen wie Entwicklung der Emotionalität und der Kreativität und deshalb nicht zuletzt auch die Entwicklung der emotionalen Intelligenz. In dieser Hinsicht verdient die Erziehung eine größere Aufmerksamkeit und es ist nötig, immer mehr den Erlebnissen und Gefühlen des Lernenden zu folgen. Durch die ausgewogene Wirkung der informativ-bildenden und der formativ-entwickelnden Sphären wird eine komplexere Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden erreicht, sowohl im kognitiven als auch affektiven Bereich.

Bildung und Erziehung sollen anthropologische Konstanten sein, die Edukation zum „Wesensmerkmal des Menschen in seiner humanen Identität“ (Ries 2001: 151). Auf die Aktualität und das Bedürfnis einer Erziehung für das Leben unter der Voraussetzung einer Qualitätsarbeit des Lehrenden wird in zahlreichen pädagogischen und didaktischen Schriften hingewiesen. Eine qualitativ neue Erziehung stellt die Entwicklung der Metakognition (Selbsterkennung, Selbstregulation etc.), der Emotionalität, der Sozialisation, der Kommunikation, Autoregulation und der Kreativität in den Vordergrund. Für ein vollwertiges Leben ist *die emotionale Intelligenz*, der an den Schulen kaum genug Aufmerksamkeit gewidmet wird, sehr wichtig. In dieser Hinsicht verdient die Erziehung eine größere Aufmerksamkeit. Primäre Voraussetzungen für die Änderungen zum Vorteil der Erziehung sind eine Transformation des Schulsystems und der Erziehungsphilosophie sowie eine curriculare Transformation und Änderungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden. In Anlehnung an Zelina

ist die Erziehung wichtiger als die Bildung – dieses erste Axiom negiert keinesfalls Bildung, es betont bloß die Tatsache, dass es nötig ist, überflüssige uneffektive Bildung zu eliminieren und mehr Erziehungsmethoden zu stärken, mehr den Erlebnissen, Wertsystemen und der Motivation und den Gefühlen der Kinder zu folgen. (Zelina 1999: 11)

Durch die gesellschaftlich-ökonomischen Veränderungen wurden in der Slowakei neue Bedingungen für eine neue „Philosophie der Schule“ geschaffen – die

traditionelle, auf die Leistungen orientierte Zielsetzung wird durch die humanistische Orientierung ersetzt, in der Erziehungswerte, die Erlebnissphäre des Lernenden und die Attraktivität des Unterrichts einen festen Platz haben. In der pädagogischen Praxis spielen Aktivität, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Kreativität der Lernenden eine wichtige Rolle.

## 2. Emotion und Kognition im Unterricht

Jean Piaget (1995) vergleicht das menschliche kognitiv-emotionale System mit einem Motor, in dem die Kognition seine Struktur darstellt, die affektive Komponente hingegen den Treibstoff, der den Motor aktiviert. Aufregungen beeinflussen das Interesse des Menschen an bestimmten Sachverhalten und regen damit seine kognitiven Handlungen an. Daraus ergibt sich, dass Emotionen wie auch Kognitionen Prozesscharakter haben, d.h. der Entwicklung des Individuums unterworfen sind. Sie können erworben oder erlernt werden, sind variabel und flexibel.

Für die schulische Umgebung bedeutet dies, dass das kognitive Gedächtnisparadigma durch ein neues Paradigma, das mehr die emotionale und affektive Entfaltung der Persönlichkeit des Lernenden betont, ersetzt werden sollte. Anders gesagt kommt das informationsverarbeitende Paradigma ohne Emotionen, ohne Körperlichkeit der Lernenden zu kurz.

## 3. Fremdsprachenunterricht

Die zusammenhängenden, aktuellen pädagogischen und didaktisch-methodischen Fragen der Fremdsprachendidaktik knüpfen an die Umgestaltung von Bildung und Erziehung in Richtung Humanisierung und Förderung der Kreativität und Emotionalität an. Die Fremdsprachendidaktik spiegelt zu jeder Zeit die gesellschaftlich-politischen Forderungen wider, die die Gesellschaft in den legislativen Dokumenten zum Ausdruck bringt. Sie steht in enger Verbindung mit Bezugsdisziplinen wie Neurowissenschaften, Psycholinguistik und kognitiver Psychologie, deren neueste Erkenntnisse in die edukative Realität einzubauen sind. Theoretische Konsequenzen sollen in ihrer transformierten Form (als methodisch-didaktische Implikationen) auf die schulische Praxis zurückwirken. Das Ideal, dem im modernen Fremdsprachenlernen gefolgt wird, ist *die ganzheitliche Entwicklung der Schülerpersönlichkeit*, die ausgeglichene Entfaltung der informativ-bildenden und der formativ-entwickelnden Sphäre.

Eine der Aufgaben des Lehrers der humanistisch orientierten Schule ist es, offen gegenüber den Schülerbedürfnissen zu sein und die Schüler möglichst zur Orientierung an den höheren Bedürfnissen anzuregen. (Lenčová 2006: 51)

In einem so orientierten Unterricht fällt den künstlerischen Medien (Literatur, bildende Kunst, etc.) dank ihres Reichtums an Werten, die die einfache Darstellung der Realität überschreiten, eine spezifische Funktion zu. Kunstwerke mit ihren Botschaften und Signalen geben dem Lehrenden ein wirkungsvolles Medium in die Hand, den Lernenden zu aktivieren, seine emotionale Sphäre zu fördern und dadurch den Unterricht um die Qualitäten der kreativ-humanistischen Pädagogik zu bereichern (Lenčová 2006).

Im Fremdsprachenunterricht sollten die Lernenden ganzheitlich, in ihrem Denken, Handeln aber auch Fühlen erfasst werden. Der Lehrende kann ihnen dabei helfen, eine emotional positive Einstellung zum Lernen zu erreichen, und ihnen ermöglichen, ihre eigenen Gefühle zu äußern.

Dabei sollten die Lehrenden entgegenkommend reagieren, sich emphatisch verhalten und den Emotionen der Lernenden sowie ihren eigenen einen wesentlichen Platz im Unterrichtsgeschehen einräumen.

Der Einsatz von Literatur und anderen Kunstarten im Fremdsprachenunterricht dient nicht nur der Sprachvermittlung, sondern bietet mehr, weil er die erstrangige Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, die Förderung der kommunikativen Kompetenz, überschreitet. Die Kunst tritt nicht nur als Kommunikationsmedium auf, sondern auch als Reflexionsmedium von kulturellen Inhalten. Gerade Kunst mit ihrer vielfältigen Heterogenität, Mehrdimensionalität, Diskursivität, Überschreitung und Umgestaltung der Realität vermittelt eine endlose Möglichkeitsreihe von Anstößen, Emotionen, Affekten und Stimmungen zu gestalten und kann den Lernenden Gelegenheiten bieten, ein persönlich bedeutsames Lernen zu verwirklichen.

M.E. besteht die Chance der Literatur, der bildenden Kunst und anderer Kunstarten in ihrem Reichtum an Potentialitäten und Qualitäten, die im direkten Kontakt mit dem Lernenden authentisches ästhetisches Erlebnis gewährleisten. Darüber hinaus werden neuerdings Literatur und andere Kunstarten in verstärktem Maße innerhalb des Medienverbunds situiert, was neue Komparationsmöglichkeiten, Ähnlichkeiten und Interferenzen von Ausdrucksformen darstellt. Bei diesem Ansatz geht es um die Intermedialität, die die monomediale Perspektive erweitert und bereichert.

Der Umgang mit Kunstwerken bedeutet durch die natürliche Verbindung des Emotionalen mit dem Kognitiven eine Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts. Das emotionale Interesse des Lernenden führt dazu, dass seine Persönlichkeit in den Lernprozess einbezogen ist, dadurch wird das Lernen, wie oben, für ihn persönlich bedeutsam. Im metaphorischen Sinne erfüllen so Literatur und andere Kunstarten die Funktion des Wegweisers und des Begleiters in andere Welten.

Man soll ihn spüren, ihm zuhören und folgen, um diese Welten zu enträtseln und dadurch bei dem Lernenden

[...] die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst adäquat zu erkennen und interpretieren zu können, die eigenen Gefühle und Stimmungslagen effektiv regulieren zu können und sie für das Denken, Lernen und Problemlösen produktiv nützen zu können [...] (Hänze 1998: 8)

zu fördern.

Der Kontakt des Lernenden mit Kunst findet in Form *eines interkulturellen Dialogs als Erlebnisbegegnung des Lernenden mit dem Kunstwerk statt*, die mit der Wahrnehmung und dem Erlebnis als Grundbedingungen der Selbstreflexion und -identifikation des Lernenden verbunden ist (vgl. Lenčová 2005; Schweiger 2013), und bietet dem Lernenden die Möglichkeit, zu suchen und zu entdecken.

Während des Kontakts mit Kunst werden bei den Lernenden Gefühle, Motivation und Kreativität miteinbezogen (nonkognitive Charakteristiken der Persönlichkeit), Wertprozesse und Bildung der progressiven Affinität zu den Werten unterstützt.

Kunstwerke mit ihren Botschaften und Signalen geben dem Lehrenden ein wirkungsvolles Medium in die Hand, wie er den Schüler motivieren und aktivieren kann, wie er seine Emotionalität entwickeln und wie er dem Fremdsprachenerlernen einen tieferen Sinn geben kann. (Lenčová 2006: 51)

Dies wäre im transmissiven edukativen Modell des Gedächtnisparadigmas kaum möglich.

#### **4. Deutschunterricht an den Schulen**

Der Einsatz von Literatur und anderen Kunstarten, v.a. bildender Kunst und Musik ist nicht die übliche Realität, im Gegenteil arbeiten die Lehrenden nur selten damit. Literatur ist im Vergleich zu anderen Künsten relativ akzeptiert, wenn auch oft die Grenze der Sprachvermittlung nicht überschritten wird. Völlig im Hintergrund stehen scheinbar weniger sprachliche, resp. „nichtsprachliche“ Formen, die gar nicht in die Curricula eingegliedert sind. Literatur steht wenigstens am Rand des Unterrichts (vergleichen lassen sich die Qualität und die Häufigkeit ihres Einsatzes).

Die Lehrenden zeigen im Umgang mit Kunstarten eher einen pragmatischen Zugang, der dem Lernenden das künstlerisch-ästhetische Erlebnis abnimmt, bei der bildenden Kunst sind sie meist ratlos. In der Kommunikation dieser Art geht es primär um den Austausch von Wörtern, Übungen mit dem erlernten Wortschatz und Grammatikvermittlung, der Austausch von empfundenen Inhalten, tieferen Zusammenhängen im Prozess des Erlebnislernens findet nicht statt oder

bleibt unbemerkt im Hintergrund und geht allmählich verloren. In den aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache werden vor allem narrative Texte bearbeitet (Märchen, kurze Gedichte, Erzählungen aus dem Leben von Kindern, Reime, Rätsel, Autorenlieder, Comics, seltener Fantasy, Nonsense oder sog. Volksbücher – Geschichten über Till Eulenspiegel, die Schildbürger).

Beispiele aus der *bildenden Kunst* gibt es in den Lehrwerken keine. Der Umgang mit Werken der bildenden Kunst ist der Initiative der Lehrenden überlassen. Im Deutschunterricht werden, wenn überhaupt, nur sporadisch malerische, zeichnerische, graphische bzw. photographische Werke verwendet, die als seltener eingesetzte Kunstformen von Lehrenden und Lernenden für innovativ und motivierend gehalten werden.

Viele Lehrende haben keine Erfahrungen im Umgang mit Kunstwerken, ihr Methodenrepertoire ist begrenzt, oft bleiben sie bei der Methode der Beschreibung, meistens verzichten sie auf Methoden, die den Lernenden gestatten, ihre Stellungnahme zum Bild auszudrücken, mit ihrem Erfahrungshorizont zu vergleichen, eine phantasievolle Geschichte zu erzählen oder zu schreiben. Unbemerkt bleiben Geschichten vor und hinter dem Artefakt, Geschichten, die das Dargestellte zeitlich, räumlich, sozial oder kommunikativ öffnen, Texte im Bild, Rollenspiele, szenische Darstellungen als Ausdruck ihrer Kognition und Emotionalität (Lenčová 2013: 262–263). Im Umgang mit Kunstwerken kann man solche Verfahren wählen, die das kreative Potential des Lernenden aktivieren und seine ganzheitliche Entwicklung fördern, die emotionale Spannung erhöhen, seine intellektuelle Sphäre aktivieren, ihn nicht zuletzt als Menschen kultivieren. Die so orientierte Arbeit mit Kunst im Fremdsprachenunterricht spricht das Innere des Lernenden an, seine Gefühle, seine emotionale Welt – er kann sich mit den Helden identifizieren oder von ihnen distanzieren, er fühlt sich als Persönlichkeit angesprochen und ernst genommen. Zum Wort kommen Aspekte wie Sympathie und Antipathie, das Positive und das Negative, das Eigene und das Fremde.

Kunst bietet viele Anlässe zur Diskussion, authentischer Kommunikation, individueller Auseinandersetzung mit den Inhalten, den Gedanken und der inneren Welt der handelnden Personen, weckt ihre Neugier. Gerade die Neugier ist eine der grundlegenden Eigenschaften, die man zum Forschen und Entdecken braucht. An ein Kunstwerk ist nicht nur auf dem kognitiven Weg heranzugehen, sondern auch gleichzeitig emotional bzw. über konkretes Tun, Basteln und Entwickeln, denn ganzheitliches Lernen heißt lernen mit Kopf, Herz und Hand (kognitiv, affektiv, motorisch). Unter diesen Umständen werden vier der fünf Zugungskanäle aktiviert (kognitiv, visuell, auditiv, haptisch). Neben dem eigentlichen Ziel, der Verknüpfung des kognitiven Lernens mit dem emotionalen, der Heranführung an



die Werte des Humanismus ist das ganzheitliche Lernen auch leistungssteigernd: Das Behalten von Informationen wird umso besser gewährleistet, je besser die Aufnahmekanäle gebündelt sind. So ist die Behaltequote 10% bei rein gedanklicher Aufnahme (stilles Lesen), 20% bei akustischer Aufnahme, 30% bei visueller Aufnahme, 60% bei kombinierter akustisch-visueller Aufnahme. Fügt man das „Selbst-Machen“ hinzu, so ergibt das 90% (vgl. z.B. Storch 1999: 56). Ständiger Kontakt, eine Verbindung von verschiedenen Kunstarten führt zur Bereicherung des Emotionalen und des Ethischen, eröffnet einen großen Freiraum für die Entwicklung des kreativen Potentials des Schülers (Originalität, Sensibilität, Fluenz, Elaboration), seiner Selbstreflexion und seines Selbstbewusstseins. Nicht zuletzt werden seine Imaginationskraft, sein Ästhetik- und Schönheitsgefühl gefördert (vgl. Vašašová 2006: 144–147).

Im Unterricht, der auf optimale Weise individuelle Möglichkeiten jedes einzelnen Lernenden zu entfalten ermöglicht, wird die ganzheitliche (komplexe) Entwicklung der Schülerpersönlichkeit gefördert (es geht nicht nur um die Entwicklung seiner *ratio*). Die neue Schule soll in Anlehnung an Ries (2004) den jungen Menschen nicht nur zum *homo faber*, (leistungsfähiger Schaffender), sondern auch zum *homo ludens* (ein Mensch, der im Leben spielen möchte und kann), *homo moralis* (emphatischer, hilfsbereiter, freundlicher Mensch) und *homo spiritualis* (ein Mensch mit interiorisierten höheren Werten, zu geistiger Transzendenz fähig) erziehen (Lenčová 2013: 87).

Im Kontext der oben genannten Änderungen werden neue Bedingungen für den Umgang mit Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht geschaffen, ihr Stellenwert wird neu eingeschätzt und definiert. Durch Einbeziehen von künstlerischen Artefakten in den Fremdsprachenunterricht werden neben der Förderung der kommunikativen Kompetenz ganz neue Aspekte ins Spiel gebracht, die über die Förderung der Sprachkompetenz hinausgehen und die auf dem die Schülerpersönlichkeit ganzheitlich auffassenden Erlebnislernen basieren (Individualisierung und Personalisierung des Unterrichtens), die zwischenmenschliche Beziehungen, Normen und Werte (ethische Sozialisation, allgemeine Humanisierung des Unterrichtens) betonen. Das Erkennen der individuellen Chancen der Lernenden ist mit dem Erkennen ihrer Bedürfnisse, die (individuell und sozial bedingt) verschieden sind, verbunden.

Eine der Aufgaben des Lehrenden der humanistisch orientierten Schule ist, offenherzig gegenüber den Schülerbedürfnissen zu sein und die Lernenden möglichst auf höhere Bedürfnisse zu orientieren – sie sollen sich mittels Fremdspracherlernens mit Maximen wie Wahrheit, das Gute und Schönheit identifizieren und dabei ihrer menschlichen Identität treu bleiben (Lenčová 2013).



## 5. Lernzielbereiche

Voraussetzung für eine komplexere Arbeit mit künstlerischen Artefakten ist eine Auswahl der geeigneten Werke aus der künstlerischen Welt. Der Weg führt vom Lernziel zum künstlerischen Artefakt. Man soll dabei das Alter der Lernenden, Entwicklungsgesetzmäßigkeiten der jeweiligen Altersgruppe (damit hängen ihre Interessen und Neigungen zusammen) sowie das Prinzip der fächerübergreifenden Zusammenarbeit (Muttersprache, erzieherische Fächer wie Kunst, Musik, etc.) berücksichtigen. Diese Faktoren sind mit dem Anspruch auf einer dem Sprachniveau angemessene Darstellung verbunden.

Im Umgang mit Kunstwerken richte ich mich nach folgenden Prinzipien und Kriterien. Prinzipien:

1. Ästhetische und ethische Präzedenz;
2. Aktualität;
3. Originalität;
4. methodisch-didaktische Determinierung des Kunstwerks.

*Ästhetische und ethische Präzedenz:* Kunstwerke mit einem ästhetischen und ethischen Wert ermöglichen die komplexe Entwicklung der Schülerpersönlichkeit in allen Bereichen (kognitiver, emotionaler, affektiver Bereich).

*Aktualität:* Aktuell sind solche Themen, die nie an Gültigkeit verlieren, Grunderfahrungen und Gefühlsregungen des Menschen darstellen und dadurch bei jedem Lernenden bestimmte Assoziationen hervorrufen (sog. „zeitlose Themen“) und ihn persönlich ansprechen. Zu wichtigen Merkmalen des Kunstwerks zählt u.a. dessen Bezug zu der Lebens- und Fantasiewelt des Lernenden.

*Originalität:* Originalität (Einzigartigkeit) von Inhalten in der Themenauswahl und in der Bearbeitung fördert die Kreativität und Fantasie der Lernenden. Wenn die Kunstwerke Identifikations- und Vergleichsmöglichkeiten anbieten, gehen die Lernenden mit ihnen kreativ um, experimentieren, versuchen diese selbstständig zu dekodieren und eigenständig zu bearbeiten.

*Methodisch-didaktische Determinierung* bedeutet, dass nicht jedes Kunstwerk zur didaktischen Bearbeitung geeignet ist. Geeignet sind solche Kunstwerke, die die Lernenden auf kognitiver und aber auch nonkognitiver Ebene ansprechen, ihnen möglichst viele Anreize geben. Dadurch bekommen die Lernenden viel Freiraum für ihre persönlichen Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile (Lenčová 2013: 263).

Mit den oben genannten Prinzipien sind die folgenden Kriterien sehr eng verbunden:

1. Orientierung am Lerner;
2. Orientierung am Kunstwerk;
3. Orientierung an den Zielen des Fremdsprachenunterrichts;
4. Orientierung an der methodisch-didaktischen Funktion des Kunstwerks.

*Orientierung am Lerner:* seine Sprachkenntnisse, sein landeskundliches Wissen, sein Erfahrungshorizont, seine Interessen, Neigungen, Wünsche, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch sein Alter bedingt sind (Entwicklungsbesonderheiten der betreffenden Altersgruppe) – Kunstwerke sollen altersgemäß sein.

*Orientierung am Kunstwerk:* seine Form und Struktur (einfach, klar, etc.), ermöglicht einen positiven Transfer in andere Fächer/Bereiche, bietet visuelle, auditive und kinetische Anregungen, imaginäre Welten und fördert dadurch Fantasie und Vorstellungskraft der Schüler.

*Orientierung an den Zielen des Fremdsprachenunterrichts:* Entwicklung der Sprachkompetenz und der kommunikativen Kompetenz im engen Zusammenhang mit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und der Lesekompetenz.

*Orientierung an der methodisch-didaktischen Funktion des Kunstwerks:* die Offenheit eines literarischen Textes ermöglicht dem Leser, die berühmten „Leerstellen“ mit seinen Gedanken und Auffassungen zu füllen (Förderung der Fantasie und der Kreativität). Der Schüler soll sich im kognitiven Bereich und proportional dazu auch im emotionalen und affektiven Bereich entwickeln (vgl. Lenčová 2013: 87–88).

*Tabelle Auswahl von Artefakten*

AUSWAHL VON ARTEFAKTEN				
PRINZIPIEN	KRITERIEN			
	Lerner	Kunstwerk	Ziele	Funktion
ästhetische und ethische Präzedenz, Aktualität, Originalität, methodisch-didaktische Determinierung	Sprachkenntnisse, landeskundliches Wissen, Alter (Interessen, Neigungen, Wünsche...) Fertigkeiten, Fähigkeiten	Form und Struktur, visuelle, auditive, kinetische Anregungen, Imagination, Kreativität, Spiel, Transfer	Entwicklung der Sprachkompetenz, der kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen Kompetenz und der Lesekompetenz	ganzheitliche Entwicklung (kognitiver, emotionaler und affektiver Bereich)

(vgl. Lenčová, 2013: 89)

## 6. Neue Verfahren im Umgang mit Artefakten

Um den Mangel an Kunst im Fremdsprachenunterricht aufzuheben, sollte man Artefakte systematischer einsetzen. Konkrete Beispiele von kreativ-humanistischen Methoden mit Kommentaren bilden einen umfangreichen Katalog von Formen und Techniken zum Umgang mit künstlerischen Artefakten, der ein offenes Modell darstellt, d.h. Anregungen für das weitere Präzisieren, Ergänzen und Erweitern anbietet. In den didaktischen Verfahren gehe ich von zwei Thesen aus, die miteinander verbunden sind: Dem Lernenden werden solche Verfahren angeboten, die seine Aktivität und mehrkanaliges Lernen voraussetzen, Aha-Effekte hervorrufen und spielerische Arbeitsformen beim Einsatz der Methoden des Erlebnislernens zusammen mit gestaltpädagogischen Methoden ermöglichen. Zentral sind dabei die folgenden zwei Thesen:

1. Sofern wir mit Freude lernen, werden Furcht und Angst vor Versagen und Fehlern eliminiert.
2. Freude erleben wir bei der Aktivität, die wir selbst tun können.

## 7. Einige Beispiele von Didaktisierungen

### 7.1 Ernst Jandl, *familienfoto*

der vater hält sich gerade  
 die mutter hält sich gerade  
 der sohn hält sich gerade  
 der sohn hält sich gerade  
 der sohn hält sich gerade  
 der sohn hält sich gerade  
 der sohn hält sich gerade  
 die tochter hält sich gerade  
 die tochter hält sich gerade



(Lenčová 2009: 26f.)

Das schlichte und einfach strukturierte Gedicht von Ernst Jandl *familienfoto* kann eine gute Einstiegsmotivation für spontane Gespräche über Familie sein. Die Lernenden äußern sich dazu, wie groß die abgebildete Familie ist, danach, wie ihre Familie ist. Anhand des Gedichtes und der Illustration können sie ihre Familien beschreiben bzw. zeichnen. Geeignet dafür sind Familienfotos, die die Lernenden von zu Hause mitbringen und anhand derer sie dort abgebildete Situationen beschreiben. Bei solchen Aktivitäten sind die Schüler in das Bild miteinbezogen, erleben das Vorherige neu, vergegenwärtigen ihre ursprünglichen/damaligen

Gefühle, Wahrnehmungen, Empfindungen und geben diesen einen neuen Wert. Zugleich profitieren sie auch sprachlich (vgl. Lenčová 2013).

## 7.2 Gerda Anger Schmidt, *Alles ist relativ*

„Und was jetzt?“, fragt die Ameise. „Vor uns liegt ein unüberwindliches Meer.“  
„Das sehe ich anders“, sagt der Bär, hebt die Ameise hoch und trägt sie über die Pfütze.  
(Lenčová 2009: 18f.)

Die kleine Geschichte *Alles ist relativ* von Gerda Anger-Schmidt eignet sich gut für Anfänger. Man kann den Titel der Geschichte aufschreiben und die Lernenden überlegen lassen, ob sie etwas Analoges erlebt bzw. gehört haben. Danach werden ihre Ideen gesammelt, gemeinsam Beispiele ausgearbeitet, die den Satz *Alles ist relativ* belegen. Im folgenden Schritt wählen sie eine Situation aus und spielen diese mit verteilten Rollen. Anschließend wird durch den Lehrer eine Diskussion initiiert, wie sich jeder in seiner Rolle gefühlt hat und warum. In den Gesprächen wird das Einfühlungsvermögen der Lernenden gefördert, sie gewinnen neue Erfahrungen, u.a. im ethischen Bereich und entwickeln sich ganzheitlich.

## 7.3 Josef Guggenmos, *Ein kolossales Erlebnis*

An einem kolossal schönen Tag war ich in einem kolossalen Wald. Auf einmal kam eine kolossale Ameise und biss mich kolossal in die Wade. Das tat kolossal weh, und ich nahm in kolossalem Zorn einen kolossalen Fichtenzapfen und warf ihn auf die kolossale Ameise. Aber die kolossale Ameise fing mit kolossaler Geschicklichkeit den kolossalen Fichtenzapfen auf und warf ihn mir mit kolossaler Wucht an den Kopf. Da schrie ich so kolossal laut: „Au!“, dass die kolossale Ameise einen kolossalen Schreck bekam und zwischen den kolossal vielen Bäumen kolossal schnell davonlief.  
(Lenčová 2009: 32, 33f.)

Die Geschichte *Ein kolossales Erlebnis* von Josef Guggenmos bietet den Lernenden die Chance, sich mit dem Thema Lügen und Lügelei auseinanderzusetzen. Zuerst wird die Geschichte durch die Lernenden gelesen, dann bekommen sie die Möglichkeit, sich zum Inhalt der Geschichte zu äußern. Im folgenden Schritt erzählen sie eigene oder vermittelte Geschichten zu diesem Thema. Wenn sie welche kennen, nennen sie andere Lügengeschichten (aus der Literatur, aus Filmen – Baron Münchhausen, etc.). Man diskutiert über Stellungnahmen der Lernenden zum Lügen, ob es Situationen gibt, in denen man ihrer Meinung nach lügen „darf“, etc. Darüber hinaus kann man z.B. im Bereich Lexik Unterschiede und Ähnlichkeiten der Synonyme *lügen* – *schwindeln* – *flunkern* – *mogeln* – *schummeln* diskutieren und dabei mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern arbeiten. In Form eines Rollenspiels erzählen die Lernenden ihren Mitschülern eine Lügengeschichte, die

sie frei formulieren oder mit Hilfe von angegebenen Reizwörtern (z.B. Schule – Diktat – Drache, Hase – Wolkenkratzer – Held, zu Hause – Monster – Party) erstellen. Die Lernenden versuchen, die Frage zu beantworten, warum man „Lügenmärchen“ auch „Jägerlatein“ nennt (vgl. Lenčová 2013: 269).

#### 7.4 Franz Hohler, *Wie die Berge in die Schweiz kamen*

Früher war die Schweiz eines der flachsten Länder der Welt. Zwar war das ganze Land voller Sesselbahnen und Skilifte, aber sie führten alle geradeaus. Die Bergstationen waren nicht höher als die Talstationen, und wenn die Leute ausstiegen, wussten sie nicht recht, was tun.

„Man sieht hier auch nicht weiter“, sagten sie und fuhren ratlos wieder zurück. Skis und Schlitten versorgten sie zu hinterst in ihren Kellern.

„Was uns fehlt“, sagten sie zueinander, „sind die Berge.“

Einmal nun wanderte ein kluger Schweizer nach Holland. *Er hieß* Matter, Benedikt Matter. Was er dort sah, erstaunte ihn. Das ganze Land war voller Berge, aber es gab weder Skis noch Schlitten und schon gar nicht Sesselbahnen oder Skilifte. Im Winter stiegen die Holländer zu Fuß auf die verschneiten Gipfel und fuhren in ihren Holzpantoffeln wieder hinunter. Aber nach einem Mal hatten sie genug. Die Pantoffeln füllten sich rasch mit Schnee und sie bekamen nasse Füße. „Es ist so mühsam“, sagten die Holländer zueinander. „Was uns hier fehlt, ist flaches Land.“

Benedikt Matter horchte auf. „Was würdet ihr denn mit dem flachen Land tun?“, fragte er die Holländer.

„Tulpen pflanzen!“, riefen sie sofort, „das gibt nicht viel zu tun!“

„Das trifft sich gut“, sagte Benedikt Matter, „in der Schweiz gibt es fast nur Tulpen. Wir wissen kaum, wohin damit.“

Da beschlossen die Holländer, ihre Berge mit den Schweizern gegen Tulpen zu tauschen. Die Schweizer begannen nun, alle ihre Tulpenzwiebeln in Kisten zu verpacken und nach Holland zu schicken.

Mit den Bergen war es etwas schwieriger. Da erinnerte sich Benedikt Matter an das alte Sprichwort „Der Glaube versetzt Berge“.

„Wir müssen es nur glauben“, sagte er, „dann passiert es auch.“

Nun gingen alle Schweizer und Holländer einen Tag lang in die Kirche und glaubten ganz fest, dass die Berge von Holland in die Schweiz kämen, und siehe da, in Holland knirschte und krachte es, ein Berg nach dem andern riss sich vom Boden los, flog in die Schweiz und ließ sich dort nieder.

Endlich führten die Schweizer Bergbahnen und Skilifte in die Höhe, man hatte oben eine wunderbare Aussicht auf andere Berge und konnte mit den Skis hinunterfahren und jetzt kamen die Leute von weit her, um hier Ferien zu machen.

Die Holländer aber brauchten sich nicht mehr mit den Bergen abzumühen, denn nun war bei ihnen alles flach geworden, und sie pflanzten überall Tulpen und verkauften sie in die ganze Welt.



So waren sie beide zufrieden, die Holländer und die Schweizer, und weil der Mann, dem das alles in den Sinn gekommen war, Benedikt Matter hieß, nannte man den schönsten Berg in der Schweiz zu seinen Ehren das MATTERHORN.

(Lenčová 2009: 33–35f.)

Die phantasievolle Geschichte *Wie die Berge in die Schweiz kamen* von Franz Hohler lässt die Schüler in die imaginäre Welt der Lügengeschichten eintreten, um ihre eigene Phantasie zu fördern und zu entwickeln. Der Autor behandelt in bezaubernder Art und Weise landeskundliche Themen. Zuerst bekommen die Lernenden den unvollständigen literarischen Text, endend mit dem Satz: „...*Er hieß...*“ (kursiv im Text). Ihre Aufgabe besteht darin, ein neues Ende zu schreiben. Sie setzen die Geschichte fort, suchen nach einer möglichst originellen Lösung, versuchen zu erklären, wie es passieren konnte, dass man heute in der Schweiz hohe Berge bewundern kann. Dann vergleichen sie ihre Geschichten mit der von Franz Hohler. Wenn die Lernenden Lust haben, können sie sich eine Lügengeschichte zu anderen Themen ausdenken (z.B. *Wie die Bergseen in die Slowakei kamen. Wie die Höhlen in der Slowakei entstanden sind. Wie... nach Deutschland... Wie... nach Österreich... Wie...* ).

Für die Arbeit mit bildender Kunst eignen sich kleine Kunstreproduktionen bzw. Kunstbücher, die in Kunstgalerien bzw. Geschäften zu kaufen sind. In der Klasse kann man gemeinsam eine Sammlung von solchen Bildern erstellen, die den Lernenden frei zur Verfügung stehen.

## 7.5 Mikuláš Galanda, *Poet*

Mit dem Bild *Poet* von Mikuláš Galanda wird folgendermaßen gearbeitet:



*Variante A:* Der Lehrer tritt in der Funktion des Beraters und Helfers auf, falls sprachliche Probleme entstehen, sonst versuchen die Lernenden das Bild zu beschreiben und danach einen passenden Titel zu finden. Im folgenden Schritt setzen sie sich bequem hin, schließen die Augen und unternehmen zusammen mit ihrem Lehrer eine Phantasiereise in ihre Kindheit, erinnern sich an die Menschen, die sie gern haben, mit denen sie sich gut gefühlt haben, führen mit ihnen ein inneres Gespräch, erleben mit ihnen verschiedene Geschichten neu. Dann kommen sie wieder zurück in die Klasse und öffnen die Augen. In



einem folgenden Schritt versuchen sie, an den geliebten Menschen einen Brief zu schreiben, in dem sie ihm ihre Gefühle äußern, vielleicht das damals Ungesagte äußern. Anschließend werden Schülerarbeiten im Plenum (freiwillig) vorgelesen.

*Variante B:* Der Lehrer beschreibt das Bild, ohne es den Lernenden zu zeigen – was befindet sich vorne, hinten, seitlich, oben, unten, was macht die Person, welche Farben dominieren auf dem Bild. Die Lernenden hören ihm aufmerksam zu. Der Lehrende spricht nicht zu schnell, manche Passagen wiederholt er zum besseren Verständnis. Die Lernenden zeichnen, was sie von der Beschreibung verstehen. Nach dem Zeichnen macht sich jeder Lernende Notizen zu seinem Bild und denkt sich für sein Bild eine passende Überschrift aus. In dieser Phase stehen den Lernenden Wörterbücher zur Verfügung, der Lehrer übernimmt die Rolle des Helfers und Beraters. Erst danach werden die Lernenden mit dem Originalbild und gleichzeitig mit den Bildern der anderen Lernenden bekannt gemacht, im Plenum werden alle Zeichnungen diskutiert. Dann ergänzen die Lernenden ihre Zeichnungen durch neue Ideen (neue Personen, Dinge, etc.). Alle Schülerarbeiten werden ausgestellt, jeder Schüler stellt sein Bild den anderen vor, beantwortet Fragen der Mitschüler, erklärt sein „künstlerisches“ Vorhaben.

## 7.6 Landeskundliche Themen: Ostern

Bei landeskundlichen Themen kann man auch Kunstreproduktionen einsetzen. Das Thema Ostern bietet viele Möglichkeiten, nach gemeinsamen und unterschiedlichen kulturspezifischen Merkmalen in unseren Ländern zu suchen und sich damit auseinanderzusetzen. Die Lernenden machen sich mit den typischen Merkmalen der bildenden Kunst bekannt und lernen dabei die Handschrift des Künstlers kennen. Die Individualität und Originalität der künstlerischen Darstellung weckt ihr natürliches Interesse, führt die Lernenden zur empfind-



Jan Hála, Ostergruß

samen Wahrnehmung der dargestellten Situation, zum Erfassen der Einzelheiten. Neben dem Ziel, Landeskundliches zu vermitteln und zu vergleichen, nach Analogien und Diskrepanzen zu suchen, wird das Schöne, das Ästhetische in die Stunde gebracht. Durch Kunstreproduktionen werden assoziative Prozesse und Denkprozesse der Schüler gefördert. Die Lernenden sind motiviert, mehr über



Sibyla Greinerová, Ostergruß



Viera Hložníková, Ostergruß

Künstler, die sich landeskundlichen Themen widmen, zu erfahren und sich mit deren Werk und Leben bekannt zu machen, ihr ästhetisches Gefühl und ihre Emotionalität werden gefördert.

### 7.7 Josef Soukup, *Stilleben*

Außerdem ist noch zu erwähnen, dass man mit Kunstwerken auch in einem an-



deren Kontext arbeiten kann. Anstatt mit dem üblichen Bildmaterial zu arbeiten, sind Kunstreproduktionen in vielen pragmatischen unterrichtlichen Situationen einzusetzen. Das Aquarell *Stilleben* von J. Soukup mit verschiedenen Obstarten wird primär als Bildmaterial zum Thema Obst ver-

wendet, weiter als Vorlage für andere Aufgaben (z.B. kreatives Schreiben). Ein Kunstbild wirkt z.B. im Vergleich zu einer Zeichnung stärker motivierend und weckt die Vorstellungskraft und Imagination der Lernenden.

## 8. Fazit

In den letzten Jahrzehnten wurden Kultur, Kulturfähigkeit des Menschen und Kunst in verschiedenen Kontexten thematisiert. Die soziokulturologische Zielsetzung im edukativen Bereich an den Schulen stellt in der Bildung junger Menschen ein neues humanistisches Modell der Schule dar. In diesem Prozess gehört der

*Kunst eine unvertretbare Stelle* nicht nur in der Muttersprache und in den Erziehungsfächern, sondern auch in den Fremdsprachen. Der Einfluss der Kunst auf den Schüler realisiert sich in der Schule kurzfristig und direkt, zeigt sich aber im Leben oft indirekt und hoffentlich in der langfristigen Perspektive.

Durch eine stärkere Einbeziehung der Emotionen, Stimmungen und Wahrnehmungen des Lernenden, durch wiederholte ästhetische und ethische Anregungen wird sein Geschmack und Feingefühl kultiviert. Es werden ihm die Wege zu sich selbst und zu den anderen gezeigt.

## Literatur

- Aumont, Jacques (2005): *Obraz*. Praha: Akademie múzických umění.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Galanda, Mikuláš (1970): *Básnik*. Bratislava: SFVU.
- Greinerová, Sibyla (1970): *Veľkonočný pozdrav*. Bratislava: SFVU.
- Hála, Jan (1967): *Veľkonočný pozdrav*. Bratislava: SFVU.
- Hänze, Martin (1998): *Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotion und Kognition im Unterricht*. Neuwed: Luchterhand.
- Hlavsa, Jan a kol. (1986): *Psychologické metody výchovy k tvorivosti*. Praha: SPN.
- Hložníková, Viera (1967): *Veľkonočný pozdrav*. Bratislava: SFVU.
- Homolová, Eva (2004): *Učiteľské a žiacke roly nahodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica: UMB.
- Hüther, Gerald (2004): *Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen*. – In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 25–34.
- Kulka, Jiří (1991): *Psychologie umění*. Praha, SPN.
- Lenčová, Ivica (2005): *Literárny text v cudzojazyčnej edukácii*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- Lenčová, Ivica (2006): *Vybrané aspekty využitia obrazu v učebnej cudzích jazykov*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- Lenčová, Ivica (2009): *Phantasieland Lesen 1. Integrovaná učebnica literárneho či taniaprežiakov 2. stupňa základných škôl a osemročných gymnázií*. Bratislava: Príroda.
- Lenčová, Ivica (2009): *Phantasieland Lesen 2. Integrovaná učebnica literárneho či taniaprežiakov 2. Stupňa základných škôl a osemročných gymnázií*. Bratislava: Príroda.

- Kolečáni Lenčová, Ivica (2013): Künstlerische Artefakte – Auslöser für Kreativität und Emotionalität des Schülers. – In: J. Meyer, I. Puchalová (Hrsg.): *Perspektiven der Auslandsgermanistik*. Berlin: WEIDLER Buch Verlag.
- Kolečáni Lenčová, Ivica (2013): *Förderung der Kreativität und der Emotionalität der Schüler durch Kunstwerke im DaF-Unterricht*. – In: “Slowakische Zeitschrift für Germanistik“. BanskáBystrica: SUNG, 84–94.
- Löschmann, Martin/Schröder, Gisela (1984): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Petlák, Erich (2000): *Pedagogicko-didaktickáprácaučiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Piaget, Jean (1995): *Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes*. Berlin: Suhrkamp.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Riemer, Claudia (1996): *Literarische Texte*. –In: G. Henrici, C. Riemer (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Ries, Lumír/Zajícová, Pavla (2004): *Humanizacecizojazyčnéhovyučování*. –In: L.Ries, E. Kollárová (Hrsg.): *Svetcudzíchjazykovdnes*. Bratislava: Didaktis, 7–36.
- Ries, Lumír (2001): *Výukacizíchjazyků v humánní škole*. –In: R. Choděra: *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress.
- Schweiger, Hannes (2013): *Kulturbezogenes Lernen mit Literatur*. – In: “ÖDaF-Mitteilungen. Horizonte“, Sonderheft zur IDT 2013. Göttingen: V&R unipress GmbH, 29.Jhg., Heft 2, 61–77.
- Soukup, Josef: *Zátišie*. Praha.
- Vacek, Pavel (2008): *Rozvojmorálníhovědomížáků*. Praha: Portál.
- Vašašová, Zlata (2006): *Tvorivosť a kognitívneprocesy*. –In: Z. Vašašová (Hrsg.): *Človek v spoločnosti. Človek v edukačnom prostredí*. BanskáBystrica: UMB, 40–156.
- Wicke, Rainer-E. (2007): *Grenzüberschreitungen*. München: Iudicium.
- Zelina, Miron (1999): *Stratégie a metódyrozvojadieťaťa*. Bratislava: MC.





Nicoletta Gagliardi

## Kontrastive Perspektiven in der italienischen Synchronfassung von Chris Kraus' Film *Vier Minuten* (2006)

**Abstract:** In Chris Kraus's film *Four Minutes* (2006) the characters are characterized by the dialogues that are an illustrative pattern for the importance of language and the expressive power of words that are repeated throughout the film as the number four, which acts like a constant. The characters and their characterization by the dialogues, the concise actions/sparse acts that are accompanied by the appropriate facial expressions, seems to lose in strength by their synchronization at certain points. Using the example of selected scenes in the film, problems and solutions are presented that result in the transfer/translation into Italian.

In Italien laufen normalerweise nicht viele deutschsprachige Kinospielefilme, leider nur jene Filme, die die bekanntesten Filmpreise gewonnen haben oder die auf der Berlinale einen großen Erfolg haben, so dass sie sicher oder höchstwahrscheinlich für den italienischen Markt einen guten Gewinn erzielen können. Andere Filme sind nur auf internationalen Film-Festivals in Italien mit Untertiteln zu sehen, und man kann nur hoffen, dass sie danach ein größeres Publikum erreichen können, d.h. mit einer guten Distribution und Synchronfassung. Die beiden letzteren sind oft nicht selbstverständlich, auch wenn von diesen beiden Aspekten der Erfolg und die Einnahmen eines Films abhängen.

Der zweite Kinospielefilm von Chris Kraus *Vier Minuten* (2006) wurde auf vielen Festivals ausgezeichnet. Der Film gewann insgesamt 46 internationale Auszeichnungen, u.a. vier Bayerische Filmpreise und zwei deutsche Filmpreise (auch 'Lola in Gold' in der Kategorie Bester Film). Schon 2004 – vor der Dreharbeit – gewann das Drehbuch von Chris Kraus den Baden-Württembergischen Drehbuchpreis<sup>1</sup>. In Italien lief der Film 2007, im selben Jahr des deutschen Kinostarts und hatte einen gewissen Erfolg bei der Kritik<sup>2</sup> und beim Publikum. Der Film erzählt von

- 
- 1 Auch bekannt als der *Thomas Strittmatter Drehbuchpreis* oder *Thomas Strittmatter Preis*, ist er ein von der MFG Filmförderung Baden-Württemberg gestifteter Preis für Drehbuchautoren. Chris Kraus hat den Preis auch 2013 mit dem Drehbuch des Films *Die Blumen von gestern* gewonnen.
  - 2 In Italien wurde der Film auf den folgenden Festivals präsentiert: 21. Bozner Filmtage 2007, 10. European Film Festival Genova 2007.



der jungen, musikalisch talentierten Jenny von Loeben, die wegen eines brutalen Mordes im Frauengefängnis von Luckau sitzt. Dort gibt die alte Pianistin Traude Krüger ehrenamtlich Klavierunterricht. Sie erkennt bald Jennys Talent und meldet sie zu den Talentwettbewerben von „Jugend musiziert“ an. Jenny geht in die letzte Runde, aber vor der Finale streitet sie mit Ayse, einer Kameradin und wird bestraft. Mit Hilfe von Wachmann Mütze, Frau Krüger und Herrn von Loeben, ihrem Adoptivvater, nimmt Jenny am Wettbewerb teil, aber der Anstalt-Direktor Meyerbeer lässt sie nur vier Minuten den Wettbewerb bestreiten. Und in diesen vier Minuten hat Jenny den Auftritt ihres Lebens.

Im Film ist die Musik für die persönliche Entwicklung der Charaktere bestimmend. Ton und Musik spielen nämlich eine tragende Rolle. Regisseur Chris Kraus setzt bei der Musik die innere Beruhigung durch klassische Töne der Verarbeitung von Aggressionen durch Jazz und modernere Richtungen („Negermusik“ – laut Frau Krüger) gegenüber. Die Musik leistet dabei einen wichtigen Beitrag zur Identifizierbarkeit von Stimmungen oder zur Charakterisierung der emotionalen Zustände der Figuren: Während Frau Krüger in der Musik den Klang sucht, zieht Jenny Kraft aus der Wucht der Klänge. Jenny hat einen eigenen Rhythmus entwickelt und findet darin eine Möglichkeit sich auszudrücken. Es ist ein Kontrapunkt zu der kontrollierten Strenge von Traude Krüger<sup>3</sup>.

Der Film ist in seinen Dialogen ein musterhaftes Beispiel für die Bedeutung von Sprache und die Ausdruckskraft von Worten (Greune 2007), die sich im Laufe des Films wiederholen wie die Nummer Vier, die wie eine Konstante wirkt: In ihnen kommen Frau Krügers Manieriertheit, Direktor Meyerbeers Jovialität und Ambitionen, Jenny von Loebens Aggressivität, Ayses Überheblichkeit, Wachmann Kowalskis Pedanterie, Nadine Hofmanns (Kowalskis Ex-Frau) Versöhnungs-Versuche, Wachmann Mützes Unterwürfigkeit und Enttäuschung klar zum Ausdruck. Jeder Satz scheint bei diesem Film zu sitzen und betont die Persönlichkeit des Sprechers bzw. der Sprecherin. Kein Inhalt erscheint willkürlich gewählt, nichts Gesagtes wirkt überflüssig. Das entspricht dem *modus operandi* vom Regisseur, der in einem Interview von Jochen Brunow behauptet:

Je besser man einen Charakter kennt, bevor man anfängt zu schreiben, umso leichter gelingen die Dialoge. Das Sprechen hat mit der ganzen Psychologie der Figur zu tun,

---

3 Traude Krüger ist eine alte Frau mit klaren Prinzipien und einer ungeklärten Vergangenheit. Sie hat ihr Leben der Musik gewidmet und sich entschieden, ihre Freizeit in dem Gefängnis zu verbringen, wo sie als junge Frau zur NS-Zeit arbeitete. Sie hat eine spröde Höflichkeit, setzt auf Manieren und Bildung und bleibt am liebsten für sich. Ihre Haltung und Verhalten ist streng und steif. Eine Fassade, die ihr das Überleben sichert.

aber auch mit der Frage, hat er in diesem Augenblick Nierensteine, muss er übermorgen zu einer Operation? [...] Wenn einem als Autor Dialoge leichtfallen, muss man natürlich aufpassen, dass man nicht ins Gequatsche kommt, dass nicht uferlos geredet wird. (Brunow 2009: 45)

Im selben Interview behauptet Kraus, dass er auf der Grundlage biografischen Materials arbeitet, aber das bedeutet nicht, dass der Autor nur um sich selbst kreist. Lediglich die Themen müssen zutiefst mit ihm zu tun haben. Manchmal reichen auch Details. Entscheidend ist in einer solchen, nicht gerade vor Originalität strotzenden Geschichte<sup>4</sup>, dass erstens die Charaktere vollkommen überzeugen und dass zweitens die Atmosphäre hundertprozentig stimmt. Und die Atmosphäre der Repression und Gewalt kannte er nicht nur aus seiner Familie, sondern auch aus seinem ersten Internat, dem »Schülerheim Krüger«<sup>5</sup>, benannt nach der Leiterin der Anstalt, die eine ganz einzigartige Person war. Der Rollename von Monika Bleibtreu ist nämlich Krüger 'wie eine Hommage'<sup>6</sup>:

Natürlich war Frau Krüger sehr streng, schlug auch mit einer langen Stricknadel zu, wenn ihr was nicht passte. Aber sie liebte die Künste. Vor allem die Musik, doch auch Literatur und nicht zuletzt die Malerei. Sie war eine zum Antifaschismus konvertierte ehemalige

- 
- 4 Im Interview erklärt er, dass schon seit seinem Studium an der DFFB mit einer Technik arbeitet, die von Georges Simenon stammt: »Wenn du eine starke, dramatische Handlung entwerfen willst, brauchst du mindestens zwei Charaktere. Einer der beiden muss in Geheimnis haben, das er um jeden Preis bewahren will. Und der andere muss derjenige sein, der um keinen Preis der Welt dieses Geheimnis ergründen darf. Wenn du nun diese beiden Charaktere aufeinanderhetzt, bekommst du fast automatisch einen mörderischen Konflikt. Simenon hat auf diese Weise seine Krimis zusammengeagelt. Ich sammle seit 15 Jahren Zeitungsartikel, Reportagen über merkwürdige, abseitige, interessante Menschen, die ich auf die beschriebene Weise in den Zweikampf schicken kann. So bin ich eines Tages auf einen *Tagesspiegel*-Bericht gestoßen, in dem eine uralte Klavierlehrerin porträtiert wurde, die seit 50 Jahren im Gefängnis unterrichtet. Dieser Charakter hat mich nicht losgelassen. Ihr Geheimnis, das ich mir ausdachte, war die heimliche Liebe zu einer Frau, die im Zweiten Weltkrieg durch die Schuld der Klavierlehrerin in eben diesem Gefängnis hingerichtet worden war. Und ihren Konterpart fand ich dann sehr schnell in meinem Zeitungsarchiv: Eine *Zeit*-Reportage über eine junge, gewalttätige Borderlinerin, die als Adoptivkind eines Staatsanwalts auf dem Kinderstrich landete«.
  - 5 Laut den Erinnerung des Regisseurs: »[...] das war ein für die Eltern sehr preiswerter Zwitter aus Kinderheim und privater Verwahranstalt. Diese in der Nachkriegszeit gegründeten Pensionen wurden dann Ende der 1970er Jahre auch verboten, als plötzlich Pädagogenschlüssel in Mode kamen und Mindestalter von Heiminsassen und so was. Frau Krüger hat Pädagogen verabscheut«.
  - 6 Der Film ist Gertrud Krüger (1917–2004) gewidmet.

BDM-Führerin, deren Talente ich sehr bewunderte, aber deren Härte wir alle fürchteten. [...] Als ich an Vier Minuten saß, wurde mir immer klarer, dass diese echte Frau Krüger sehr der Klavierlehrerin ähnelte, die ich entwerfen wollte. Und noch ähnlicher zu meinen eigenen Erfahrungen erschien mir die Beziehung zwischen der Lehrerin und dieser Schülerin, eine Beziehung, die ambivalent und schwierig war. Das ist dann der Moment, in dem du dein Unterbewusstsein anzapfen kannst, deine Erinnerung flutet dich. Als Frau Krüger vor den Dreharbeiten starb, habe ich mich entschieden, meine Erinnerungen an meine Heimleiterin und den Charakter der Kunstfigur so eng wie möglich übereinanderzulegen. Das meine ich mit biografischen Schreiben. Deshalb ist Vier Minuten, dessen Plot und dessen Personal auf den ersten Blick nicht das Geringste mit meinem Leben zu tun haben, aus meiner Sicht dennoch mein persönlichstes Buch geworden – und in gewisser Hinsicht eben eine Internatsgeschichte. (Brunow 2009: 18)

Die Synchronfassung und die Dialogadaption wurde in Italien von Elisabetta Bucciarelli<sup>7</sup> durchgeführt, sie wurden jedoch auch kritisiert, wie z.B. in einigen italienischen Rezensionen, die noch im Netz zu lesen sind. Im Online-Review „aSinc“ wurde die Synchronisation des Films so negativ rezensiert, dass eine sehr genaue und vergleichende Untersuchung der Wortwahl bzw. Adaptionen der italienischen Fassung nötig wird: Die Regie des Films sei

rigorosa, intensa, emotiva, tutta centrata su particolari e sulla sensibilità dell'interpretazione, e avrebbe meritato un doppiaggio accorto. Il doppiaggio italiano invece è senza infamia ma soprattutto senza lode. I dialoghi sono piuttosto trascurati e approssimativi. L'asciuttezza e la stringatezza dei dialoghi originali avrebbero permesso senz'altro un'attenzione che è mancata, viste anche le evitabili imperfezioni come due professioniste che chiamano il solfeggio „leggere le note“ o annunciare una rivolta al braccio 9<sup>8</sup> in un carcere che non ha bracci. Esemplare della superficialità della scrittura è il personaggio della psicologa, figura del grottesco teatrino del mondo normale che si confronta con la devianza, che in italiano sembra uscita da una rivista da parrucchiere.

La direzione del doppiaggio sembra non aver sollecitato altro oltre le naturali capacità degli attori. Mentre Roberto Stocchi coglie e ripropone la frustrazione della guardia Mütze, falso gigante buono, e Gaetano Varcasia rende bene il modernismo d'accatto del direttore Meyerbeer, le due protagoniste non sono adeguate: Graziella Polesinanti prova a riprodurre la recitazione compressa di Monica Bleibtreu risultando però alla fine un

---

7 Chefin von C.D.L. Doppiaggio Edizioni (<http://www.cdl-dubbing.com>, letzter Aufruf 30.07.14), heute Leiterin von Soundart23 (<http://www.soundart.it>, letzter Aufruf 30.07.14).

8 Im Film sind die ersten Worte beim Alarm im Gefängnis: Gefängniswärter: – „Wo ist das? – Da vorne!“ Und werden im Italienischen: – „Presto! – Al braccio 9!“

po' più piatta del necessario, mentre Myriam Catania sembra mancare di ogni profondità nell'affrontare il complesso personaggio di Jenny.<sup>9</sup>

Bei Filmsynchronisationen ist zu berücksichtigen, dass zu den normalen Übersetzungsproblemen auch jene der Übereinstimmung von Wort und Bild hinzukommen (vgl. Herbst 1994). Im Folgenden wird ein Auszug einiger Schwächen der Synchronübersetzung unterstrichen, indem die Ausschnitte kontrastiv, vergleichend beobachtet werden.

Die Figuren und ihre Charakterisierung durch die Dialoge, die knappen Handlungen, die von entsprechender Mimik begleitet werden, verlieren an Stärke durch ihre Synchronisierung an bestimmten Stellen, wo z.B. die Charaktere zum ersten Mal hervorkommen.

Schon in der ersten Begegnung von Traude Krüger mit den Vollzugsbeamten des Gefängnisses, Wachmann Kowalski, werden Emotionen und Charaktere deutlich hervorgehoben, im Dialog um die Frage, ob die Ex-Sträflinge, die den Flügel transportiert haben, auf den Gefängnishof fahren dürfen:

Frau K.: Wir sind angemeldet.

Frau K.: *Siamo registrati.*

Kowalski: Sie sind angemeldet, Frau Krüger, nicht Ihre Begleitung. Die gehen nicht, wirklich nicht.

Kowalski: *Lei è registrata, Signora Krüger, non i suoi accompagnatori. Loro non entrano, niente da fare.*

Frau K.: Die Herren sind sehr nett.

Frau K.: Questi signori sono persone pulite.

Kowalski: Die Herren sind Müll. Und wir können hier keinen Müll hereinlassen. Auch keinen netten.

Kowalski: Questi signori sono rifiuti e noi qui non li teniamo i rifiuti, neanche quelli puliti.

Frau K.: Kein Wunder, dass Ihre Frau Sie verlassen hat.

Frau K.: *Non mi sorprende che sua moglie l'abbia lasciata.*

Oder im Gespräch Frau Krügers mit Herrn Meyerbeer, dem Anstaltsleiter, nach dem Transport des neuen Flügels. Direktor Mayerbeer ist ein Karrieretyp, er wird von Ehrgeiz getrieben und sucht nach persönlichen Vorteilen. Das wird schon zu Beginn des Films klar:

Frau K.: ich mache mir nur Sorgen um meine Schülerinnen.

Frau K.: *Mi preoccupa solo dei miei allievi.*

---

9 Rezension von Giovanni Rampazzo, in "aSinc. Rivista in rete in italiano e in inglese di critica del doppiaggio" [http://www.asinc.it/rec\\_dtt\\_00.asp?Id=89](http://www.asinc.it/rec_dtt_00.asp?Id=89) (letzter Aufruf: 1.2.2014).

Direktor Meyerbeer: Vier.

*Direktor Meyerbeer: Quattro.*

Frau K.: Wie, bitte?

*Frau K.: Prego?*

Direktor Meyerbeer: vier... sind nur vier Schülerinnen und eine hat sich gestern Nacht aufgehängt. Und die andere ist Kollege Mütze. Und das ist auf einer Seite schön und auf der anderen Seite, naja, eigentlich haben wir gedacht, er wäre eine Art Vollzugsbeamter.

*Direktor Meyerbeer: Quattro. Lei ha quattro allievi, quattro, e una si è impiccata ieri sera. L'altro è il collega Mütze. Da un lato, questo è positivo, dall'altro, no. A dire il vero, pensavamo che avrebbe fatto il secondino.*

In der Szene mitten im Dialog zwischen Frau Krüger und Herrn Meyerbeer kommt Wachmann Mütze vor, der in seiner Aussage nicht zufällig ein Kompositum mit dem selben Bestimmungswort *Vollzug-* verwendet:

Mütze: So bekommen wir ein neues Klavier. Das andere war hässlich und auch alt...  
Nun, freu dich mit Frau Krüger und mit mir auf die Justiz-Vollzugsanstalt.

*Mütze: È arrivato il nuovo pianoforte, quell'altro era brutto e pure vecchio. Adesso ti divertirai con la Signora Krüger e con me.*

Frau K.: Ja, danke Herr Mütze.

*Frau K.: Sì, grazie, Signor Mütze.*

Dann wird Frau Krüger noch expliziter Herrn Meyerbeer gegenüber und noch ein Kompositum mit *Vollzug-* (als Bestimmungswort) wird benutzt:

Frau K.: Allmählich zeigen Sie Ihr wahres Niveau, junger Mann!

*Frau K.: Ecco che esce fuori la sua vera indole.*

Direktor Meyerbeer: Frau Krüger, Sie haben wirklich jedes Recht mich zu beleidigen. [...]

*Direktor Meyerbeer: Signora Krüger, Lei ha tutto il diritto di insultarmi. [...]*

Frau K.: Wissen Sie, an wen Sie mich erinnern, Herr Direktor?

*Frau K.: Lo sa chi mi ricorda, signor direttore?*

Direktor Meyerbeer: Nicht Direktor, Meyerbeer.

*Direktor Meyerbeer: Niente Direttore, Meyerbeer.*

Frau K.: An meinen ersten Direktor und der wollte auch nicht, dass man ihn Direktor nennt.

*Frau K.: Il mio primo Direttore, anche lui non voleva essere chiamato Direttore.*

Direktor Meyerbeer: Anstaltsleiter?!

*Direktor Meyerbeer: Dirigeva un penitenziario?*

Frau K.: Sturmbannführer.

*Frau K.: Maggiore delle SS!*

Dialoge und Worte sind wichtig auch beim ersten Auftritt von anderen Charakteren, wie zum Beispiel Wachmann Mütze, während Kowalski anstelle von den Ex-Sträflingen das Klavier transportiert:

Kowalski: Hält keiner aus so was.

Kowalski: Ma guarda che rottura!

Frau K.: Was soll das denn?

Frau K.: *In che senso?*

Kowalski: Ach, der grüne Pisser!

Kowalski: Porca puttana!

Mütze: ...wo sind denn die Packer?

Mütze: *E quelli dei traslochi?*

Kowalski: SÜ1<sup>10</sup>

Kowalski: Sono rimasti fuori!

In der italienischen Synchronfassung versteht man nicht ganz, dass mit der Äußerung „Hält keiner aus so was“ Kowalski mit den Klavierstunden nicht einverstanden ist, außerdem wird seine Anmerkung über Mütze „Ach, der grüne Pisser!“ anders übersetzt. Kowalski, der Vertreter der Vollzugsbeamten, glaubt nicht an Menschlichkeit, sondern nur an Vorschriften und Ordnung und seiner Meinung nach hat die Arbeit Frau Krügers keinen Sinn.

Mütze hingegen sucht ständig Frau Krügers Anerkennung, indem er ihr liefert, was sie sich zu wünschen scheint: Bildung und Manieren. Im Laufe des Films sieht man oft ein Zitatenspiel zwischen Frau Krüger und Wachmann Mütze, der für ein Fernseh-Quiz-Show trainiert.

Jenny von Loeben, eine zwanzigjährige Frau voller zerstörerischer Kraft und Energie, bringt Frau Krüger jedoch mit ihrem frechen Benehmen so gegen sich auf, dass diese es ablehnt, sie auszubilden:

Frau K.: Ihre Hände sind wund

Frau K.: Ha le mani rovinare

Jenny: Ein bisschen.

Jenny: *Un po'*

Frau K.: Wovon?

Frau K.: *Come mai?*

Jenny: Was geht's Sie an?

Jenny: *Che gliene importa?*

Frau K.: Warum wollen Sie mit diesen Händen Klavier spielen?

Frau K.: *Perché vuole suonare il piano con quelle mani?*

Jenny: Ich hab keine andern.

Frau K.: *Non ne ho altre.*

Frau K.: Bringen Sie sie raus.

Frau K.: *La porti fuori.*

[...]

---

10 SÜ1 steht für „die einfache Sicherheitsüberprüfung von Personen“.



Jenny: Was ist jetzt mit meiner Klavierstunde?

*Jenny: E la mia lezione?*

Frau K.: Sie werden darauf verzichten können.

*Frau K.: Ne può fare anche a meno.*

Jenny: Was soll'n das?

*Jenny: Che c'è che non va?*

Frau K.: Junge Frau, in diesem Raum benimmt man sich.

*Frau K.: Ragazzina, qui ci si comporta bene.*

Jenny: Was'n los? Ich soll nicht spielen, weil ich keine andern Hände habe? Was is'n das für'n Scheiß hier?

*Jenny: Che c'è? Non posso suonare perché non ho altre mani? Che cazzo di atteggiamento fascista è questo?*

Im Italienischen sind Jennys Hände nicht wund, sondern ruiniert. Das deutsche Wort scheint die Schlägerei zwischen Jenny und Mütze zu antizipieren und weist auf jeden Fall auf die gewalttätige Auseinandersetzungen Jennys und auf ihre innere Verletzungen hin. Außerdem wird Jennys Wut mit anderen Worten markiert 'Che cazzo di atteggiamento fascista è questo?', die an die Vergangenheit Frau Krügers erinnern.

Gerade der Charakter von Frau Krüger, die sich stets um höfliche Distanz bemüht, wird durch ihre Wortwahl immer wieder betont, wie im Dialog zwischen der Klavierlehrerin und Wachmann Mütze, nachdem der Wachmann Jenny den Flügel entzogen hatte:

Mütze: Guten Tag, Frau Krüger... Schön, dass Sie wieder da sind.

*Mütze: Salve, Signora Krüger... Sono contento di rivederla.*

Frau K.: Was wird denn das?

*Frau K.: Cosa sta facendo?*

Mütze: Wir wollten Ihnen eine Freude machen, ich und Clara.

*Mütze: Volevamo farle una sorpresa, Clara ed io.*

Frau K.: Nun, Klara, kannst du mittlerweile einen Knicks?

*Frau K.: Clara, hai imparato a fare l'inchino?*

Clara: [Kopfschütteln]

*Klara: [no]*

Frau K.: Dann kannst du mir keine Freude machen. Sie haben Jenny drei Tage lang das Klavier entzogen? Ist das so?

*Frau K.: Allora tieniti la sorpresa. Ha proibito a Jenny di suonare per tre giorni, è vero?*

Mütze: Ach, Frau Krüger, das war nur wegen der Ablage. Die ist frisch gestrichen.

*Mütze: Ma, signora Krüger, era per la vernice, era ancora fresca.*

Frau K.: Gehen Sie! Sie können auch woanders basteln.

*Frau K.: Vada a verniciare da un'altra parte!*

An einer anderen Stelle wird die Eifersucht von Wachmann Mütze betont, der Frau Krüger ein Farbfernsehgerät bringt, um die Quizsendung zu schauen, an der er teilnehmen wird und auch die Verlegenheit Frau Krügers, die mit Jenny übt:

Frau K.: Es tut mir leid. Ich hätte was sagen sollen.

*Frau K.: Mi dispiace, avrei dovuto dire qualcosa.*

Mütze: Die sitzt neben Ihnen und spielt Beethoven.

*Mütze: Era vicino a Lei e suonava Beethoven.*

Frau K.: Ja... sie ist begabt.

*Frau K.: Bè, sa, ha talento.*

Mütze: Da sehen Sie, wie begabt die ist.

*Mütze: Sì, proprio un gran talento.*

Frau K.: Es ist nichts Persönliches, ich übe nur mit ihr. Sie nimmt an einem Wettbewerb teil.

*Frau K.: Non c'è niente di personale, le do solo lezioni, parteciperà a un concorso.*

Mütze: Ich auch. Morgen Abend. In Farbe. Schon vergessen?

*Mütze: Anch'io, questa sera, in televisione. Già dimenticato?*

Aber Mütze scheitert bei der Quizsendung im Fernsehen und das bedeutet eine große Enttäuschung (und auch Rachegefühle Jenny gegenüber):

Quizshow-Moderator: Achtung, hier ist die Jackpot-Frage: wenn Mozart für Cinderella eine Oper geschrieben hätte, was für ein Käse wäre dabei herausgekommen?

*Quizshow-Moderator: Ecco la domanda per il Jackpot: Se Mozart avesse scritto un'opera per Cinderella, quale tipo di formaggio ne sarebbe uscito?*

Mütze: Aber Mozart hat doch nie...ich mein, das war doch nie Käse...

*Mütze: Ma Mozart non ha mai...voglio dire, perché il formaggio?*

Quizshow-Moderator: wenn Mozart für Cinderella eine Oper geschrieben hätte, was für ein Käse wäre dabei herausgekommen?

*Quizshow-Moderator: Se Mozart avesse scritto un'opera per Cinderella, quale tipo di formaggio ne sarebbe uscito?*

Frau: Mozzarella!

*Frau: Mozzarella!*

Quizshow-Moderator: Und diese Antwort ist, meine Damen und Herren, ...richtig!

*Quizshow-Moderator: E la risposta è...esatta!*

Das Wortspiel "Cinderella/Mozzarella" ist fremd, sowohl auf Deutsch als auch auf Italienisch, Cinderella steht für Aschenputtel ("Cenerentola"), die aber nicht mit Mozzarella reimt, und die bittere Ironie des Witzes weist auf eine starke Kritik an die Quiz-Shows mit Pseudokultur hin, die viel brutaler und dekadenter als die mnemonische Kultur, die Belesenheit von Wachmann Mütze ist.

Ironie oder besser noch Sarkasmus findet sich auch an anderen Stellen des Films, wie z.B. beim Wettbewerb Jennys, als die Jury-Assistentin alle Fragen der Teilnehmer automatisch beantwortet, ohne ihnen richtig zuzuhören:

Frau: So, jetzt sind Sie dran.

*Frau: Venga, tocca a lei.*

1. Wettbewerberin: Kann man auch Stipendien eintragen?

1. Wettbewerberin: Devo elencare tutte le borse di studio?

Frau: Gerne!

*Frau: Sì.*

1. Wettbewerberin: Mehrere?

1. Wettbewerberin: Quali?

Frau: Alle!

*Frau: Tutte!*

2. Wettbewerberin: Ich bin Meisterschülerin!

2. Wettbewerberin: Io sto facendo un master!

Frau: Ruhig eintragen.

*Frau: Lo scriva.*

2. Wettbewerberin: Und Stipendiatin auch!

2. Wettbewerberin: Anche la borsa di studio?

Frau (an Jenny): Sind Sie auch Stipendiatin?

*Frau (an Jenny): Anche Lei è borsista?*

Jenny: Ne, ich bin Mörderin.

*Jenny: No, sono un'assassina.*

Frau: Tragen Sie's ein. Man weiß nie, wozu es gut ist.

*Frau: Lo scriva pure, non si sa mai, può tornarle utile.*

Auch wenn keine Abstimmung mit der Lippenbewegung zu berücksichtigen ist scheint die italienische Synchronfassung die Wortwahl des Autors nicht ganz zu beachten besonders beim Begriff 'Meisterschülerin', der anders übersetzt wird und dem Kontext (der Musikschüler) nicht entspricht.

In der italienischen Synchronfassung einer Szene, die mit der Vergangenheit Frau Krügers zu tun hat, wird noch eine Passage anders übersetzt:

Sophie: Du wirst viel berühmter werden als er<sup>11</sup>, ja, viel größer...ich glaub so sehr an dich.

*Sophie: Diventerai più famosa di lui, molto di più...credo in te.*

Frau K.: Sie werden dir auch 'ne Glatze schneiden?

*Frau K.: Raseranno la testa anche a te?*

Sophie: Ach, was. Im Sommer bin ich hier draußen mit so einem Pony.

*Sophie: Ma no. Quest'estate sarò qui fuori con un pony.*

Frau K.: Und was, wenn nicht?

*Frau K.: E se non succede?*

Sophie: Dann nicht.

*Sophie: Allora, niente.*

---

11 Hier ist Wilhelm Furtwängler gemeint, der die junge Pianistin Traude Krüger unterstützt hat.

Hier scheint die italienische Fassung nicht konsequent zu sein. Im Dialogkontext zwischen beiden Liebhaberinnen versteht man nur die Pony-Frisur, die Stirnfransen, und nicht ein echtes Pony-Pferd wie im Italienischen.

Als der SS-Kommandant die junge Frau Krüger verhört, sind auch kleine Details in der Übersetzung zu beachten:

SS: Sie schätzen Herrn Furtwängler?

SS: *Stima il signor Furtwängler?*

Frau K.: Ich hatte bei ihm Unterricht.

*Frau K.: Ho preso lezioni da lui.*

SS: Er hat sich sehr für Sie eingesetzt: er schreibt... Moment... Sie seien die beste deutsche Pianistin Ihres Jahrgangs, weltanschaulich gefestigt, aber geistig überspannt.

SS: *Si è adoperato molto per Lei. Scrive, di Lei: la migliore pianista tedesca dell'anno, ha una forte ideologia ma una mente instabile.*

Frau K.: Ja.

*Frau K.: Già.*

SS.: Kommunistin?

SS.: *È comunista?*

Frau K.: Nein.

*Frau K.: No.*

SS.: Verwandt?

SS.: *Parente?*

Frau K.: Wie bitte?

*Frau K.: Come?*

SS.: Sind Sie mit der Verurteilten verwandt?

SS.: *È parente della condannata?*

Frau K.: Nein.

*Frau K.: No.*

SS.: befreundet?

SS.: *Amica?*

Frau K.: Ja. Ich bin...

*Frau K.: Sì, sono...*

SS.: Nein! ...Sie sind ganz bestimmt nicht mit einem Volksschädling befreundet.

SS.: *No! ...in nessuna maniera può essere amica di una nemica del popolo.*

Frau K.: Nein.

*Frau K.: No.*

SS.: Sind Sie sicher?

SS.: *Ne è sicura?*

Frau K.: Ja, ich bin... ich war nur ihre Klavierlehrerin.

*Frau K.: Sì, sono... le davo solo lezioni di piano.*

Traude Krüger musste die Beziehung leugnen, um nicht selbst zum Opfer zu werden. Sie hatte keine Wahl, dennoch wiegt ihre Vergangenheit schwer. Sie hat gelernt, mit ihrer Schuld zu leben, sie bewahrt diesen Teil ihrer Lebensgeschichte

und kann sich Neuem nur schwerlich öffnen. Ihre Aggressionen sind feiner, glatter. Sie hat gelernt, sich auf ihre Weise zur Wehr zu setzen.

Die Wiederholung von denselben Wörtern, so wie die Widerspiegelungen von Anfangs- und Schluss-Szenen, von der aktuellen und der vergangenen Geschichte der Klavierlehrerin, sowohl im Bild als auch im Dialog, klappt nicht immer bei der Synchronisation, wie beispielsweise in der folgenden Szene:

Kowalski: Das sind SÜ-1er

Kowalski: Loro non possono entrare

Frau K.: Es ist mein letzter Tag. Ich hole nur mein Klavier.

Frau K.: *È il mio ultimo giorno. Prendo solo il pianoforte.*

Kowalski: Erzählen Sie mir eins Frau Krüger, was haben die Jungs, was andere nicht haben?

Kowalski: *Mi dica una cosa Signora Krüger, che cos'hanno quei ragazzi che gli altri non hanno?*

Frau K.: Der Eine ist Mörder, und der Andere hat seine Nichte vergewaltigt.

Frau K.: *Uno è un assassino e l'altro ha violentato sua nipote.*

Kowalski: Sie werden mir fehlen, Frau Krüger.

Kowalski: Ci mancherà, Signora Krüger.

[...]

Frau K. (an SÜ1): Sie bekommen dafür einen guten Preis. [Sie lässt den Ex- Sträflingen das Klavier]

Frau K. (an SÜ1): Cerchi di farsi fare un buon prezzo.

Kowalski ist Opfer seiner Pedanterie. Er ist Gefängniswärter aus Überzeugung, aber am Ende ist er fähig zu Veränderungen.

Es wird oft betont, dass im Film starke und gegenseitige Gefühle hervorgehoben werden: Hass, Trauer, Rache, Liebe, Angst, Ehrgeiz, Eifersucht, Grausamkeit, Schuld und Schuldgefühl bilden den Motor und die Motive für das Verhalten der handelnden Personen<sup>12</sup>. Keine der Figuren ist davon frei und es wird besonders durch die Worte und die Mimik ausgedrückt, die der Drehbuchautor und Regisseur Chris Kraus ausgewählt hat und die leider nicht immer in der italienischen Synchronfassung ein feines oder auch richtiges Äquivalent finden.

---

12 Jenny hasst den Vater und sich selbst, Traude Krüger hat den Hass verdrängt. Wachmann Mütze wird von seinem Wunsch nach Anerkennung, von Rachegefühlen und Eifersucht geleitet, Wachmann Kowalski vom Scheitern seiner Ehe, von zwanghaften Ordnungsgrundsätzen und einem pessimistischen Blick auf das Leben. Das Thema Schuld hat im Film viele Gesichter und keine der Figuren ist davon frei. Es reicht von der großen Schuld des Verrats und Mordes, der sexuellen Nötigung und der Verletzung von Menschenrechten, der Rache und des notorischen Ordnungszwangs bis zu geringeren Vergehen durch übergroße Neugier, Vorurteile und Eitelkeit.

## Fazit

Der Beitrag bietet einige Überlegungen über die translatorische Praxis eines audiovisuellen Textes bei der Gegenübersetzung einiger Film-Szenen oder -Sequenzen vom Film *Vier Minuten* in der Originalfassung, d.h. auf Deutsch und auf Italienisch. Die Untersuchung einiger Elemente, die diesen komplexen Bereich der Übersetzung darstellen, auch wenn keine Lippensynchronisierung nötig ist, hat andere Probleme auftreten lassen, die mit wichtigen Aspekten des Films zu tun haben:

- die verschiedenen Gefühle der Protagonisten und die Ironie bei der Wortwahl des Drehbuch-Autors zu übermitteln,
- die Soziolekte zu vermitteln,
- die einzelnen Wörter, die mit der Musik und der musikalischen Szene, mit dem Gefängnis und krimineller Szene, mit der Vergangenheit Frau Krügers und mit der deutschen Geschichte zu tun haben.

Im Film, wo kein Wort überflüssig zu sein scheint, entsprechen einige italienischen Wörter und Dialoge nicht dem Kontext, und scheinen nicht konsequent, sondern irreführend zu sein.

## Literatur

- Brunow, Jochen (2009): *Vom Salz des Lebens und vom Gefäß des Bösen. Ein Werkstattgespräch mit Chris Kraus*. – In: J. Brunow (Hrsg.): *Scenario 3: Film- und Drehbuch-Almanach*. Berlin: Bertz und Fischer Verlag, 14–51.
- Chiaro, Delia/ Heiss, Christine/ Bucaria, Chiara (Hrsg.) (2008): *Between text and image. Updating research in screen translation*, Amsterdam: John Benjamins.
- Gagliardi, Nicoletta (2014): *Willkommen im Süden: die Übersetzung einer kulturspezifischen italienischen Filmkomödie*. – In: M. E. Brunner, N. Gagliardi, L. Perone Capano (Hrsg.): *Deutsch-italienische Kulturbeziehungen als Seismograph der Globalisierung in Literatur, Übersetzung, Film, Kulturarbeit und Unterricht*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 115–127.
- Gagliardi, Nicoletta (2011): *Il cinema turco-tedesco contemporaneo in traduzione: prospettive transculturali e di genere*. In: O. Palusci (Hrsg.): *Traduttrici. Female Voices across Languages*. Trento: Tangram Edizioni Scientifiche, 307–319.
- Greune, Rotraut (2007): *Vier Minuten. Medienpädagogisches Begleitheft*. Berlin: Piffel Medien.
- Herbst, Thomas (1994): *Linguistische Aspekte der Synchronisation von Fernsehserien. Phonetik, Textlinguistik, Übersetzungstheorie*. Tübingen: Niemeyer Verlag.



- Heiss, Christine/ Soffritti, Marcello (2011): *Dubbing for breakfast: stereotipi linguistici e culturali e la (im)possibilità di trasposizione*. – In: R. Baccolini, D. Chiaro, C. Rundle, S. Whitsitt (Hrsg.): *Minding the Gap: Studies in Linguistic and Cultural Exchange* (Vol.II). Bologna: Bononia University Press, 67–80.
- Heiss, Christine (2010): *Die Stilisierung von Türkendeutsch im Film und das Problem der Synchronisation ins Italienische*. – In: “Intralinea On line Translation Journal”, 12, 1–10.
- Heiss, Christine (2009): *Abtönung und paralinguistische Elemente in Filmdialogen. Eine empirische Untersuchung anhand der multimedialen Datenbank Forlìx1*. – In: W. Heinrich, C. Heiss (Hrsg.): *Fachsprache, elektronische Wörterbücher, multimediale Datenbanken. Empirische Forschungsansätze der Sprach- und Übersetzungswissenschaft*. München: Iudicium, 153–169.
- Heiss, Christine (2007): *Filmdialoge als zu übersetzender Text? Ein kontrastiver Ansatz Deutsch-Italienisch, Italienisch –Deutsch*. – In: V. Atayan, D. Pirazzini, L. Sergo, G. Thome (Hrsg.): *Übersetzte Texte und Textsorten in der Romania*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 71–85. <Bonner romanistische Arbeiten 95>
- Heiss, Christine (2004): *Translatorische Aspekte der Filmsynchronisation Deutsch/Italienisch/Deutsch*. – In: “Moderne Sprachen”, 48/2, 39–58.
- Niemeier, Susanne (1991): *Intercultural Dimensions of Pragmatics in Film Synchronization*. – In: J. Blommert, J. Verschueren (Hrsg.): *The Pragmatics of International and Intercultural Communication*. Amsterdam: John Benjamins, 145–162.

Uta Marx

# Interkulturelles Lernen am Beispiel von Jan Weiler ‚*Maria, ihm schmeckt’s nicht*‘. Über den Einsatz von fiktionalen Filmen im DaF-Unterricht

**Abstract:** Including video materials in didactics belongs nowadays for almost every GFL teacher in school and higher education to daily routine. There is however still some uncertainty on which criteria to follow, when selecting films and on how these should be didacticized. Basing on the latest scientific findings in reception studies, the didactic proposal of this paper wants to demonstrate, on the example of *Maria ihm schmeckt’s nicht*, that teachers shouldn’t automatically work first on the literary text and then on its filmic adaption. This traditional contrastive method not always motivates pupils or students to an attentive reception, and ends often with a reductive evaluation of the film. In order to analyze and assess a film adequately, teachers and students should be familiar with the principles of the elements of film language, so they are discussed in this paper. Thanks to a new film critical view, the joint work on both texts’ may give at the end an answer to the question if it’s better to work on the original book or on film. Presenting concrete examples of exercises to propose before, during and after watching the film can inspire GFL teachers to develop their own templates in an unorthodox way, involving in the lessons also other text types (drawings, photographs, articles, etc.).

## 1. Einleitung

### 1.1 Ausgangslage

Glücklicherweise ist der Umgang mit Video-Materialien im Unterricht mittlerweile für nahezu alle DaF-Kursleiter (KL) täglich Brot. Barbara Biechele bringt die Situation in DaF-Klassenräumen und -Vorlesungssälen folgendermaßen auf den Punkt:

Diesem Gedanken folgend, haben filmische Textsorten, z.B. Spielfilme, Kurzfilme, Dokumentarfilme, Nachrichtensendungen, Soap-Operas, Werbespots oder auch zielgruppenspezifische Magazinsendungen des Fernsehens in den letzten Jahren verstärkt Einzug in das Lernen einer fremden Sprache erfahren und erleben auch in der aktuellen fremdsprachen-didaktischen Diskussion wie auf dem Lehrmedienmarkt größere Beachtung. (Biechele 2010: 13)

Wir alle setzen gern Videomaterialien im Unterricht ein, denn sie sind ein attraktives, motivierendes und effizientes Lern- und Lehrmedium. Auch in einer Vielzahl von Lehrbüchern finden wir mittlerweile die unterschiedlichsten filmischen Textsorten. Biechele stellt in ihrem Beitrag allerdings fest, dass

Lehrende häufig Unsicherheiten in Bezug auf die Auswahl filmischer Textsorten in Relation zum Sprachkönnen, bezüglich genauer Lern- resp. Lehrziele und des methodischen Designs äußern (Biechele 2010: 13)

und bietet dem Leser Anregungen, um aus dem Umgang mit Filmsequenzen im DaF-Unterricht Gelegenheiten zu entdeckendem, motivierendem Lernen zu machen.

## 1.2 Rezeptions- und Wirkungsprozesse

Dieser Artikel setzt es sich zum Ziel, die jüngsten Erkenntnisse der Rezeptionsforschung – die uns alle zu einem Überdenken unserer didaktischen Arbeit anregen könnten – sowie deren Implikationen für die Fremdsprachendidaktik aufzuzeigen. Da zum Repertoire filmanalytischer Arbeit auch die Berücksichtigung von Rezeption und Wirkung eines Films auf die – in unserem Fall jugendlichen – Rezipienten gehören muss, sollte Grundvoraussetzung aller Wirkungsabschätzungen

ein Modell der Medienkommunikation sein, welches von der gesicherten Erkenntnis ausgeht, dass der Rezeptions- und Wirkungsprozess kein einseitig linearer Vorgang ist, sondern dass ein Wechselverhältnis zwischen Text/Film und Rezipienten vorliegt (Interdependenz). (Gast 1996: 20)

Heute weiß man, dass Wirkungen nicht als Stimulus-Response-Vorgang zu fassen sind. Ein Text/Film wird immer auch aktiv verarbeitet und eben nicht nur passiv ‚erlitten‘. Doch welche Faktoren bestimmen über Auswahl, Wahrnehmung und Bedeutung bzw. Einschätzung eines Filmes von Seiten des Rezipienten/ Zuschauers?

Wolfgang Gast, Prof. für Medienkommunikation an der Universität Gießen, erforscht schon seit den 1980er Jahren die unterschiedlichen Medienfaktoren (wie Produktion, Text/ Film, Rezeption/ Wirkung) und kommt, was die filmdidaktische Arbeit angeht, zu einem interessanten, meiner Meinung nach überaus stimulierenden Fazit. Dazu später mehr.

Bei der Auswahl und Wahrnehmung der Information, der Bedeutung eines Films ist vor allem der Erwartungshorizont des Rezipienten entscheidend. Dieser setzt sich aus gesellschaftlich-politischen Einstellungen, sozialer Schicht/ Herkunft, aus ästhetischen und ethischen Normen, aus Mediengewohnheiten, literarischen Kenntnissen und – insbesondere für die filmdidaktische Arbeit mit Literaturverfilmungen von Bedeutung – Erfahrungen mit Filmanalyse zusammen.

Der Erwartungshorizont eines Rezipienten ist jedoch nichts Statisches – er stellt ein dynamisches, veränderbares System an Dispositionen, Bedürfnissen und Interessen dar: Veränderbar durch Medienkommunikation selbst, aber auch durch personale Kommunikation, etwa im Elternhaus, in der peer-group und in der Schule. (Gast 1996: 20)“

Diese Erkenntnisse können sich DaF-KL auch im universitären Bereich zu Nutze machen. So kann die Frage nach dem je nach Zielgruppe geeigneten bzw. motivierenden Videomaterial also zum Teil schon dank der verschiedenen, den Erwartungshorizont bestimmenden Komponenten beantwortet werden. Da die Komponente ‚Erfahrungen mit Filmanalyse‘ diejenige ist, die eine relativ homogene Rezeption innerhalb der Zielgruppe fördert und da sie zugleich auch diejenige ist, auf die der KL am ehesten Einfluss ausüben kann, befasst sich die vorliegende Arbeit vor allem mit diesem primär technischen Aspekt. Wenn der KL audiovisuelle Texte (Text/Film) auch in Hinsicht auf die einzelnen, im Film nicht immer wahrnehmbaren Wirkungsstrategien didaktisch aufbereitet und im Unterricht anhand von Standbildern, Szenen, Sequenzen usw. deutlich macht, erhalten die Kursteilnehmer (KT) dadurch auch die Gelegenheit, Medienkompetenz zu erlangen.

### 1.3 Die Vorzüge des fiktionalen Films und sein immenses Potential

Was nun die weiterhin bestehende Unsicherheit bezüglich der ‚richtigen‘ Textsorte im DaF-Unterricht angeht, begründet Biechele die Wahl bzw. die Vorzüge der Textsorte Spielfilm/ Kurzfilm folgendermaßen:

Spielfilme/ Kurzfilme erzählen von Menschen, von ihrem Glück und Leid, ihrer Lebensfreude und den zu lösenden Problemen in konkreten Raum-Zeit-Konstellationen. Sie vermitteln damit in Bild und Ton Geschichten von und mit Menschen, Einsichten über das Land, die Geschichte und Kultur in vielen Facetten. [...] Das Lernen mit Spielfilm/ Kurzfilm im Unterricht DaF ist *per se* interkulturelles Lernen. (Biechele 2010: 14)

Oft ist das Medium Film im DaF-Unterricht für Deutschlernende und -studierende der einzige audio-visuelle Zugang zur Welt der deutschen Sprache. Neben den bisher aufgeführten Gründen für den Einsatz von fiktionalen Filmen im Unterricht wären noch zu nennen: Sensibilisierung für andere Kulturen, die Möglichkeit, landeskundliche Aspekte auch durch die Sprache, die Kleidung, die Gesten der Filmfiguren kennen zu lernen, das Erlangen bzw. Ausbauen und Festigen der Kompetenz Hör-Seh-Verstehen, die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Geschichte und Kritik des Filmes sowie in dem der Wirkungsstrategien des Mediums Film. Eine meines Erachtens für die Fremdsprachendidaktik allgemeingültige Auflistung der Argumente, die für einen Einsatz audiovisueller Medien sprechen, finden wir bei Maria Eisenmann (2010: 343):

- vielseitige Einsatzmöglichkeiten
- Motivationselement: Symbiose von Bildung und Unterhaltung
- Wahrnehmungskompetenz (Hör-Seh-Verstehen)
- Zugang zu den Lernenden auf visueller und auditiver Ebene
- Film spricht unterschiedliche Lerntypen an
- interkulturelles Lernen: Einblick in verschiedene Lebenswelten und Zeiten
- intertextuell-literarische Kompetenz: tiefes Erfassen der literarischen Vorlage
- Authentizität: authentisches Material durch *native speakers*
- Kommunikationsanlass: Förderung der kommunikativen Kompetenz
- filmästhetische und filmkritische Kompetenz: Bewusstsein für manipulative Effekte und rezeptions- und sympathie lenkende Wirkung

Auch Tina Welke und Renate Faistauer konstatieren, dass der Bereich „Film und Video“ im Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache-Unterricht noch immer unterrepräsentiert ist, und das obwohl

bereits Ende der 80er Jahre Inge Schwerdtfeger in ihrem wichtigen Buch *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* die wesentlichen Vorteile von Film im DaF-Unterricht hervorgehoben hat. Sie forderte, das Seh-Verstehen als fünfte Fertigkeit in den Unterricht einzubeziehen. (Welke/Faistauer 2010: 7)

Der Fernstudienbrief von Marie-Luise Brandi (1996) wird von den beiden Herausgeberinnen, meiner Meinung nach zu Recht, als „Meilenstein“ bezeichnet. Brandi bietet einen neuen, gewissermaßen revolutionären Ansatz zur Arbeit mit Filmen an: Arbeitsaufgaben „vor, während und nach dem Sehen“.

Loredana Pavones Ansatz entspricht Brandis neuer Aufgabentypologie. Sie schreibt:

Der didaktische Einsatz von Videomaterial sieht drei Aktivitätstypen vor:

- a) voraussehende Aktivitäten. Präsentation in Form von Schlüsselwörtern oder kurzen Aussagen, die die Studierenden nicht kennen; Film-Hören ohne Bilder, um zur Formulierung von Vermutungen anzuregen; Verwendung unterschiedlicher Materialien, um die Fähigkeiten zur Vorhersage zu entwickeln.
- b) Aktivitäten während des Sehens. Das Hauptthema verstehen, die nötigen Informationen ermitteln, [...]
- c) Aktivitäten nach dem Sehen. Visueller mnemonischer Vorgang, Beantwortung kurzer Fragen [...] (Pavone 2003: 63)

Wenn wir bedenken, dass die audiovisuelle Rezeption schon 2001 in die Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens aufgenommen wurde, aber vor allem beim Lesen von Biecheles Definition der Fertigkeit

Hör-Seh-Verstehen<sup>1</sup> wird meines Erachtens deutlich, welches immense Potential DaF-KL zur Verfügung steht, wenn sie fiktionale Filme im Unterricht einsetzen. Das Knowhow lässt sich mittels einiger weniger Fachtexte erwerben (Brandi 1996, Pavone 2003, Welke/ Faistauer 2010). Darüber hinaus könnte sich für in Italien tätige bzw. die italienische Sprache sprechende DaF-KL ein Titel von Antonio Costa als sehr nützlich erweisen, um die eigenen Kenntnisse der Filmsprache zu erweitern (vgl. Costa 1985).

Um noch einmal auf die Wahl des passenden Filmes zurückzukommen: Im Falle von Literaturverfilmungen deutscher Literatur stellt sich das Problem auf den ersten Blick ja gar nicht. Sowohl im Deutschunterricht der Sekundären Oberstufe in Deutschland als auch im schulischen und universitären DaF-Unterricht in Italien ist der Ausgangspunkt immer der Text bzw. dessen Analyse. Im besten Fall werden die Literaturverfilmung und ihre Buchvorlage kontrastiv analysiert, im schlimmsten wird die Verfilmung als eine Art Belohnung eingesetzt.

#### **1.4 Der Teufelskreis der Literaturverfilmung und, wie er durchbrochen werden kann**

Selbst wenn die vergleichende Arbeit mit Film und Buch unter dem Aspekt bzw. anhand der Frage „Welche Unterschiede zwischen literarischem Werk und deren filmischer Umsetzung?“ aufgebaut, *ergo* zu einer kontrastiven Analyse der beiden höchst unterschiedlichen Textsorten wird, bleibt die Analyse auf einem rein inhaltlichen Niveau. Da aber eine Literaturverfilmung unseren Erwartungen (oder besser: den Bildern, die während der Lektüre in unserem Kopf entstanden sind, wie z.B. das Aussehen der Figuren, der Orte usw.) niemals entsprechen wird, ist diese Methodik von vornherein zum Scheitern verurteilt, da sie die Verfilmung immer schon *a priori* abwertet. Das kennen wir alle aus eigener Erfahrung: Die Verfilmung eines Romans, der uns sehr gefallen hat, hinterlässt einen faden, enttäuschenden Beigeschmack.

Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, schlägt Gast, der sich schon seit Jahrzehnten mit Literaturverfilmungen und den unterschiedlichen Herangehensweisen im Unterricht befasst, eine revolutionäre Methode vor, die sich die neuesten Erkenntnisse der Rezeptionsforschung zu Nutzen macht. Die nach wie

---

1 Das Hör-Seh-Verstehen bezieht sich auf die Fertigkeit, audiovisuelle Medien, d.h. Filme unterschiedlicher Genres, im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können. Gemäß dem semiotischen Status von Film bedeutet dies, Bild und Ton in ihren spezifischen Codes wahrzunehmen und zu interpretieren. Das Hör-Seh-Verstehen zielt auf das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit hin. (Biechele 2010: 22)



vor teilweise bitterböse Diskussion über Sinn und Zweck der Beschäftigung mit verfilmter Literatur im Unterricht, und insbesondere die Frage nach der richtigen Methode kommentiert der Gießener Wissenschaftler schon 1992 so:

Die negative Bilanz ist durch Vorurteil und Methode bereits vorprogrammiert. Die hierbei herangezogene Prämisse, der Rezeptionsvorgang sei durch Passivität und Gedankenlosigkeit (im wörtlichen Sinne), der Lesevorgang dagegen durch Aktivität, Phantasietätigkeit und Abstraktion gekennzeichnet, ist durch empirische Untersuchungen des Textverarbeitungsprozesses bereits widerlegt. [...] Die Textstimuli für die Phantasietätigkeit sind aufgrund der medialen Unterschiede anderer Art: nicht die inkomplette Personenzeichnung im Roman zum Beispiel, die der Leser im Kopf selbst ergänzen und komplettieren muss, sondern die Montage zweier Einstellungen, die Komposition von Sequenzen werden vom Zuschauer mit Sinn versehen, in ihrer Bedeutung ‚entschlüsselt‘. (Gast 1993: 131)

Gast drückt den Wunsch aus, dass die im Folgenden beschriebene Methode in alle Schulklassen gelangen möge. Da der meiner Ansicht nach bahnbrechende Ansatz eben die Vielzahl von Faktoren mit in Betracht zieht, die für das Seh-Verstehen richtunggebend sind und es beeinflussen, kann der KL insbesondere in der Phase der Vorentlastung die Basis für eine neuartige, motivierende Arbeit mit Literaturverfilmungen im Unterricht legen, sei es im schulischen, sei es im universitären DaF-Unterricht.

## **2. Die praktische Arbeit. Vorschläge für den Unterricht**

Hier sollen nun am Beispiel der Literaturverfilmung *Maria, ihm schmeckt's nicht* Erläuterungen und Anregungen gegeben werden, wie der KL vorgehen könnte, um eine Verfilmung zu didaktisieren. Je nach zeitlichem Rahmen und eigenen Vorlieben des KL könnten die Anregungen zu recht unterschiedlichen Unterrichtskonzepten führen.

Mit Bedacht wurde eine recht schematische Form der Darstellung gewählt, die der KL Schritt für Schritt mitverfolgen kann. Die »Aktivitäten vor dem Sehen« (Vorentlastung) sind in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil wird der Frage auf den Grund gegangen „Was ist denn eigentlich typisch Italienisch und was ist typisch Deutsch?“. Der zweite Teil befasst sich mit der Thematik ‚Gastarbeiter in Deutschland‘, während die dritte Etappe die eigentliche Arbeit am Film erleichtert, da sie die wichtigsten, konstituierenden Elemente der Filmsprache erläutert.

Im darauffolgenden Abschnitt »Aktivitäten während des Sehens« werden dem KL Anregungen und Tipps zur Ausarbeitung von Arbeitsblättern mit Lerntipps und Beobachtungsaufgaben gegeben, für die dann im letzten Abschnitt (praktische Arbeit) konkrete Beispiele angebracht werden. Abschließend erhält der KL eine letzte Anregung zu »Aktivitäten nach dem Sehen«.

## 2.1 Vor dem Sehen: Die Vorentlastung zur Thematik ,Typisch Deutsch/typisch Italienisch'

Im Vorfeld sollten die semantischen Felder um die Themen *Deutsche, Italiener, unterschiedliche Kulturen* erschlossen werden. Input-Fotografien von italienischen und deutschen Stereotypen (z.B. der erwachsenen Sohnmann und seine *mamma* bei Tisch, vor einem Teller Spaghetti; das berühmt-berüchtigte Sterntitelblatt mit der Pistole auf dem Teller Nudeln; Abbildungen italienischer Gestik usw./ Birkenstockschuhe und weiße Söckchen; eine Wand voller Kuckucksuhren; ein ,Betreten verboten'-Schild auf der Rasenfläche eines Parks; ein Garten voller Gartenzweige usw.) werden die KT gern kommentieren. Neben der Erarbeitung von neuem Wortschatz (Tafelbild, Wortlisten) bietet diese Aktivität die Möglichkeit, die Fähigkeiten zur Vorhersage zu entwickeln (vgl. Pavone 2003: 63) und kann je nach Art der vom KL ausgewählten Fotos eher unterhaltsam-lustig gestaltet oder eher kritisch gelenkt werden. Beim Googeln nach ,Fotos typisch deutsch' findet sich eine derartige Vielfalt an Geeignetem, dass für jeden Geschmack etwas dabei ist.

Auf der meiner Meinung nach hervorragenden Homepage ,Viaggio in Germania' – einer Art Fundgrube für jeden, der Informationen, Tipps usw. rund um Deutschland und die Deutschen sucht – stehen besonders zum Thema kulturelle Unterschiede einige sehr unterhaltsame kurze Texte zur Verfügung, wie z.B. ,*Quanto sono strani questi tedeschi*':

Per esempio... al ristorante vogliono sempre fare i conti separati, quando si salutano non si baciano quasi mai, se uno a 27–28 anni abita ancora in famiglia è considerato strano, sono capaci di andare a un matrimonio anche in jeans e t-shirt.<sup>2</sup>

Der Text bietet (Lesen, evtl. Übersetzen) neben der Erarbeitung von neuem Wortschatz insbesondere in der abschließenden Konversations-Phase die Gelegenheit, die kulturellen Unterschiede zwischen Italienern und Deutschen augenzwinkernd zu thematisieren.

Eine weitere Möglichkeit der Vorentlastung mittels Bildmaterial können relevante Standbilder aus dem Film sein, zu diesem Zweck eigens angefertigt, indem die DVD angehalten und das ausgewählte Fotogramm mit der Funktion *screenshot* kopiert wird. So können die Lernenden schon mal vorab mit Jan, der Hauptfigur aus Buch und Film, Bekanntschaft schließen, sehen ihn am süditalienischen Strand, weiß wie ein Neonlicht, in Badehose und Söckchen, sehen ihn im süditalienischen Städtchen inmitten einer Diskussion auf offener Straße, alle (Italiener) um ihn herum gestikulieren wild. Sein Auto, aus der Vogelperspektive aufgenommen,

---

2 <http://www.viaggio-in-germania.de/teseschi0.html> (Stand 23.07.2014).

wird von einer Schaferherde komplett eingezingelt. Antonio, der zukünftige Schwiegervater, transportiert als Geschenk für die italienische Verwandtschaft ein großes Möbelstück auf dem Dach seines Mercedes'. Je nach zeitlicher Möglichkeit könnte der KL, anstatt anonyme Fotos aus dem Internet zu verwenden, *screenshots* vorbereiten, die je nach Phase der Vorentlastung in das Unterrichtskonzept passen. So könnte z.B. in diesem Abschnitt ein Standbild der italienischen *nonna*, in irgendeiner ‚typisch italienischen‘ Haltung verewigt, den Studenten sehr hilfreich sein, sobald sie die *nonna* in kurzen Filmabschnitten werden wieder erkennen müssen.

## 2.2 Vor dem Sehen: Die Vorentlastung zur Thematik ‚Gastarbeiter in Deutschland‘

Hier eignet sich als heiterer Einstieg eine kurze Sequenz<sup>3</sup> aus dem Film ‚*Bianco, rosso e Verdone*‘ von Carlo Verdone<sup>4</sup>, den es nur in der italienischen Version gibt,

---

3 Im Folgenden werden die Begriffe ‚Einstellung‘ und ‚Sequenz‘ in der ihnen von Gast (1993: 53) gegebenen Bedeutung/ Definition verwendet: „Ein Film [...] muß daher in methodisch bearbeitbare Elemente zerlegt werden, welche die jeweilige Analyseeinheit bilden: 1. Es hat sich eingebürgert, die Einstellung als kleinste sinnvolle Einheit eines Films zu definieren. Eine Einstellung ist diejenige Einheit, die durch zwei Schnitte oder Blenden begrenzt ist und einen einheitlichen Kamerablick aufweist. Es kann durchaus sinnvoll (und heute auch technisch befriedigend lösbar) sein, das Einzelbild als Standbild zu analysieren, [...]. 2. Die nächstgrößere Einheit ist die Filmsequenz (der Szene auf dem Theater in gewisser Weise vergleichbar). Die Sequenz besteht aus einer Reihe verschiedener Einstellungen und faßt diese zu einer inhaltlich sinnvollen Einheit zusammen. Orts-, Zeit- und Figurenwechsel von Sequenz zu Sequenz kommt häufig vor, ist aber keineswegs zwingend. Das Wesentliche ist die inhaltlich-thematische Einheit.“ Die vorliegende Arbeit verwendet einen dritten Begriff, den der ‚Szene‘. Im deutschen Sprachraum wird er selbst in Rezensionen und vor allem in online-Nachschlagwerken größtenteils gleichbedeutend mit *Sequenz* gebraucht, was manchmal zu Missverständnissen führen kann. Giovanni Grazzini (1980: 185) definiert ‚Szene‘ folgendermaßen: „Jeder Moment der filmischen Darstellung, in der die bühnenbildnerischen beweglichen und unbeweglichen Faktoren grundsätzlich keiner Veränderung unterliegen, weder räumlich noch zeitlich. Die Szene kann mit einer einzigen Kameraeinstellung übereinstimmen oder (sie) kann ein ständiges Element sein, über mehrere Einstellungen.“ So kann zum Beispiel eine der bekanntesten Sequenzen des amerikanischen Filmes schlechthin, die lange Sequenz, in der sich Rocky Bilboa (*Rocky*, Regie: John G. Alvidsen, USA, 1976) auf seinen Boxkampf vorbereitet, als eine Aneinanderreihung vieler, kurzer Szenen betrachtet werden, die dank der die ganze Sequenz begleitenden Musik den Eindruck von Einheit vermitteln.

4 Ausschnitt: 01:54 – 06:45. Der komplette Film in: <http://www.youtube.com/watch?v=IUcdpEGW4EY> (Stand 23.07.2014)

die allerdings alle auf Deutsch gesprochenen Teile mit italienischen Untertiteln unterlegt. Die aus dem von Carlo Verdone 1981 gedrehten Film ausgewählte Sequenz (0:01:54 – 0:06:45) zeigt einen kurzen Moment aus dem Leben von Pasquale Ametrano (Carlo Verdone), einem plumpen, schlampigen, schweigsamen italienischen Gastarbeiter in München. Die überspitzte, karikaturistische Darstellung der stereotypen Figur des italienischen Gastarbeiters bietet als Input die Möglichkeit, weitere Vorurteile zusammen zu tragen, mit denen italienische Gastarbeiter in Deutschland schon seit der ersten Migrationswelle der 1940er und 1950er Jahre behaftet waren, vielleicht noch sind (?) und dadurch den Blick der KT für die Lebensbedingungen von Immigranten zu schärfen.

Je nach zeitlichem Rahmen könnte auch die Projektion einiger Sequenzen aus dem Film *‚I magliari‘*<sup>5</sup> mit Alberto Sordi in der Hauptrolle Aufschlüsse darüber geben, wie italienische Gastarbeiter im Deutschland der 1950er Jahre gelebt haben. Allerdings muss vor der Vorführung des kompletten Filmes gewarnt werden, denn Totonno (Alberto Sordi) verdient seinen Lebensunterhalt mit kriminellen Machenschaften und zieht im Lauf der Handlung immer mehr in Hannover ansässige Italiener in seinen Bann. Der KL sollte – wenn er einer eventuell sehr interessanten Diskussion zum Thema Vorurteile/ Stereotypen vs. geschichtlich dokumentierte Wirklichkeit *a priori* aus dem Weg gehen möchte bzw. es vorzieht, die Gastarbeiter-Thematik auf eine tendenziell positiv-unterhaltsame Art einzuführen – vorab einige geeignete Szenen oder Sequenzen auswählen bzw. didaktisieren.

Auch die Suche nach Bildmaterial im Web wird den KL zu einer kleinen Auswahl zwingen, die schon in sich richtungsweisend ist und über den Fortgang der Entlastungsphase entscheiden wird. Die Erläuterung der Kriterien zur Auswahl von Bildern im DaF-Unterricht würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Für diejenigen, die ihr Fachwissen zur der Arbeit mit Bildern im DaF erweitern möchten, könnte der Band *Bilder in der Landeskunde* (Macaire/Hosch 1999) von Nutzen sein. Meiner Meinung nach ist es wünschenswert, solche Abbildungen zu zeigen, die inhaltlich schon im Film enthaltene Szenen, Situationen, Hauptaussagen usw. antizipieren. Das Foto eines Klingelschildes mit hauptsächlich italienischen Nachnamen? Die für immer bildlich festgehaltene Ankunft eines Zuges mit Gastarbeitern aus Italien am Hauptbahnhof in München in den 1960er Jahren? Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Ein *screenshot* eines Standbildes aus dem Film (Antonio steigt inmitten zahlreicher anderer Italiener am Bahnhof Osnabrück aus dem Zug.) kann schon zu diesem Zeitpunkt interpretiert werden

---

5 *I magliari*, Francesco Rosi, Italien/ Frankreich, 1959.

und zudem auch gerade durch das spätere Wiedererkennen von Menschen und Situationen eine tendenziell emotionale Betrachtungsweise der Sequenz ermöglichen, die die KT während der praktischen Arbeit am Film als eine der Ersten sehen werden. Dazu später mehr.

„Kein Zutritt für Italiener“ – das stand in der 1960er Jahren an mancher Tür bundesdeutscher Gastwirtschaften. [...] Denn anders als unter Tage waren italienische Männer beim abendlichen Ausgehen keine gern gesehenen Gäste.<sup>6</sup>

Diese Auszüge aus einem kleinen, feinen Web-Artikel von Planet Wissen zeigen auf, dass auch die Textarbeit antizipierend sein kann/ sollte. Neben der Übung der Fertigkeiten Lese-Verstehen und Sprechen wird mit gezielten Fragen von Seiten des KL auch die Pavon'sche Fähigkeit des Vorhersagens geübt. Die teilweise oder komplette Übersetzung des Textes hingegen wird beim Ansehen ausgewählter Szenen und Sequenzen einen motivierende Wiedererkennungseffekt mit sich bringen und den KL das Seh-Verstehen erleichtern.

Leider kann der KL nicht bei jeder Arbeit mit Literaturverfilmungen auf ein Hörbuch zurückgreifen. Im Falle von *Maria, ihm schmeckt's nicht* gibt es glücklicherweise ein von Jan Weiler selbst eingespieltes Hörbuch, das zu zahlreichen Hör-Verstehen-Übungen eingesetzt werden kann und nebenbei den Vorteil hat, wirklich inhärenten Wortschatz erarbeiten zu können, *a priori* schon mal kleine Teilabschnitte zu behandeln, die die Haupt- und Nebenfiguren anreißen usw.

Nun stellt sich (berechtigterweise) die Frage: Wenn im Deutsch- bzw. DaF-Unterricht nicht erst die Buchvorlage und dann deren Verfilmung didaktisiert werden sollte, gilt nicht für das Hörbuch Ähnliches? Was bzw. wie viel darf durch das Hören vorweggenommen werden? Das wird jeder Lehrende selbst entscheiden müssen.

Eine letzte Anregung für die Phase der Vorentlastung: Gerade weil in DaF-Lernergruppen häufig KT anzutreffen sind, die mit der Thematik Gastarbeiter in Deutschland gewissermaßen vertraut sind, im engeren oder weiteren familiären Umfeld Kontakt zu Ex-Gastarbeitern haben, könnten auch kurze, von den Lernenden gemachte Interviews (mit Fragen zum täglichen Leben als Gastarbeiter in Deutschland) auf die eigentliche Arbeit mit den Filmszenen und -sequenzen vorbereiten.

---

6 [http://www.planetwissen.de/alltag\\_gesundheit/gastarbeiter\\_und\\_migration/geschichte\\_der\\_gastarbeiter/portraet\\_italiener\\_in\\_deutschland.jsp](http://www.planetwissen.de/alltag_gesundheit/gastarbeiter_und_migration/geschichte_der_gastarbeiter/portraet_italiener_in_deutschland.jsp) (Stand 23.07.2014).



## 2.3 Vor dem Sehen: Die Vorentlastung zur Filmsprache

In den Bereichen der Semiotik, der Kommunikationswissenschaften, in dem der Kritik des Mediums Film, selbst in dem der Filmrezension – einem breiten Publikum zugänglich – werden heutzutage immer häufiger die Begriffe Film-Text und audiovisueller Text verwendet. Beide Bezeichnungen unterstreichen meines Erachtens gleich zwei Notwendigkeiten: Zum Einen, für KT und KL gleichermaßen unerlässlich, das Erlernen einer weiteren Sprache, der Filmsprache; zum Anderen (zuerst einmal bei der Didaktisierung von Literaturverfilmungen für den DaF-Unterricht) ein komplettes Umdenken bzw. eine Art Umformulierung der Kriterien zur Beurteilung von Literaturverfilmungen. Um es mit Gast zu sagen: Den Teufelskreis durchbrechen.

Ein weiteres wichtiges Argument für den Einsatz von Filmen besteht in der Ausweitung des Literaturbegriffs auf mediale Literatur, d.h. der heutige Englischunterricht sollte sich nicht nur auf Printmedien beschränken, sondern technische Medien miteinbeziehen, denn lange Zeit wurden im Unterricht audiovisuelle Texte als Hilfsmittel, nicht jedoch als selbständige Texte verstanden. (Gast 2007: 412.)

In seinem Exkurs zur Filmsprache stellt sich Gast (2007: 412) die Frage

Gibt es eigentlich eine *Filmsprache*, eine *Filmsprache*? Ich gehe hier auf die Überlegungen von James Monaco zurück, der das vielleicht informativste und gründlichste Buch über den Film geschrieben hat. Monaco formuliert und ich zitiere zustimmend: „Der Film ist keine Sprache in dem Sinne, wie Englisch, Französisch oder Mathematik Sprachen sind... Aber der Film hat viel mit der Sprache gemein. [...] Eine Einführung in die Quasisprache des Films eröffnet dem Betrachter mehr Bedeutungsmöglichkeiten. Um das Phänomen Film zu beschreiben, ist es daher nützlich, die Metapher der Sprache zu gebrauchen (Monaco 2000: 152).

Gast (2007: 413) fährt fort:

Man hat sogar versucht, die verschiedenen Sprachebenen und ihre Elemente auf den Film zu übertragen: Es war von Filmsyntax die Rede, von Filmgrammatik, von der Zeichensetzung des Films, von der Filmsemantik selbstverständlich auch – aber sehr erfolgreich waren diese Verfahren für die Analyse nicht, denn die Filmsprache unterscheidet sich von der Wortsprache doch erheblich: Film hat eine Mehr-Zeichensystem-Struktur (man spricht daher auch häufig von der Semiotik des Films), braucht von daher für die über den sprachlichen Teil hinausgehenden Zeichenebenen spezifische Kategorien [...]. Darüber hinaus ist klar, dass auch für den Rezipienten die Verfügbarkeit spezifisch filmischer Beobachtungs- und Wahrnehmungskategorien seine Rezeption der Komplexität des Films in Form und Inhalt und auch die Wahrnehmung der Inszenierungsebene erheblich beeinflusst.



Zum Erlernen der Filmsprache, der vielen unterschiedlichen filmsprachlichen Elemente, kann neben den schon erwähnten Fachbüchern auch eine meiner Meinung nach besonders gut konzipierte eLearning-Seite der PH Ludwigsburg mit Materialien zum Thema Film für das Selbststudium gute Dienste leisten.<sup>7</sup> Die Seite problematisiert zunächst allgemeine medienkommunikative Aspekte, führt dann – auf einem kleinen, für unsere Zwecke äußerst wertvollen Bändchen von Gast basierend (1993a) – in Grundbegriffe der Filmsprache bzw. Methoden der Filmanalyse ein, gibt zudem Anregungen zur Filmanalyse anhand ausgewählter Beispiele und behandelt schließlich den literaturdidaktischen Aspekt der Filmanalyse im Deutschunterricht. Gast (1993a: 3) unterteilt die konstituierenden Elemente der Filmsprache so:

1. Kameraeinstellungsgrößen
2. Kamerawinkel (Perspektive)
3. Kamerabewegungen
4. Beleuchtung
5. Mise en scène
6. Wort-Bild-Ton-Beziehungen (Geräusche, Musik, Sprache in on/off-Modus)
7. Denotation und Konnotation
8. Montage (Schnitt)

### 2.3.1 Welche filmsprachlichen Elemente fokussieren?

Je nach Film/ Verfilmung wird der Lehrende im Unterricht mal diese, mal jene filmsprachlichen Elemente in den Vordergrund stellen. Zum einen würde die Analyse aller acht Elemente den Rahmen jedes DaF-Unterrichts sprengen, zum anderen wird das filmsprachlich geübte Auge des KL schnell erkennen, welche Wirkungsstrategien zum Einsatz kommen und diese gemeinsam mit den KT erarbeiten. Generell kann, was die Wirkungsstrategie von Filmen betrifft, folgende Regel beachtet werden: Je künstlerisch anspruchsvoller der Film – gemeint sind zum Beispiel die europäischen, so genannten *Autorenfilme* und die amerikanischen *independent*-Produktionen –, desto sichtbarer der Regisseur, d.h. auch die Wirkungsstrategien sind offensichtlicher und erleichtern die Entscheidung, auf welche filmsprachen Elemente besonderes Augenmerk zu richten sein wird. Die kommerzielleren, besonders die in den Vereinigten Staaten von den großen Labels produzierten Filme bevorzugen es bis auf wenige Ausnahmen, den Zuschauer in einem Stadium des sich der Wirkungsstrategien nicht Bewusstwerdens zu belassen

---

7 [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-dtsc-t-01/user\\_files/gans/film/film01.htm](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-dtsc-t-01/user_files/gans/film/film01.htm) (Stand 23.07.2014).

und so die Wirkung von zum Beispiel reißerischen Verfolgungsjagden noch zu verstärken. Vergleichen wir die unterschiedlichen Filmsprachen in *Jurassic Park* (Spielberg) und *Delikatessen* (Caro & Jeunet), wird schnell deutlich, welche Typologie Film bei der Suche nach den vorhandenen, erkennbaren Wirkungsstrategien die größere Herausforderung für KL und KT darstellen wird. Das bedeutet, die Kriterien zur Auswahl einer Literaturverfilmung sollten auch die Filmsprache mit in Betracht ziehen. Fällt die Wahl auf eine tendenziell eher im Stil *Jurassic Park* inszenierte Umsetzung eines literarischen Werkes durch einen ‚unsichtbaren‘ Regisseur, können Rezensionen und Interviews mit Regisseur und Drehbuchautor häufig schon im Vorfeld Aufschluss über die Intentionen beider geben. In diesem Fall wird sich der KL selbst auf die Suche begeben müssen, um auf die Frage „Wie werden die Intentionen von Regisseur und Drehbuchautor umgesetzt?“ eigene Antworten in diesem oder jenem filmsprachlichen Element zu finden.

Für die vorliegende Arbeit zu der filmischen Umsetzung des Romans *Maria, ihm schmeckt’s nicht*, die keineswegs den Anspruch hat, eine vollständige kontrastive Analyse des Romans und seiner Verfilmung zu sein, sind die Elemente Kameraeinstellungen, Kamerawinkel und die Subjektive besonders von Bedeutung. Für diesen eher technischen Teil sind ganz bewusst diejenigen Materialien gewählt worden, mittels derer der KL sein Wissen direkt an die KT weitergeben kann.

### 2.3.2 Kameraeinstellungen

Brandi präsentiert die Einstellungsgrößen folgendermaßen (1996: 49):

Eine Einstellung wird u.a. von der Einstellungsgröße bestimmt, d.h. wie etwas im Bild zu sehen ist und wieviel im Bild zu sehen ist – etwa das Gesicht eines Menschen oder der ganze Mensch und seine Umgebung. Die Wahl der Einstellung legt sowohl die Information, die der Zuschauer bekommen soll, fest als auch das emotionale Verhältnis des Zuschauers zum Geschehen.

Die Autorin übernimmt die in der Filmanalyse gängigen Unterteilungen in *Weit*, *Totale*, *Halbtotale*, *Halbnahe*, *Amerikanisch*, *Nahe/ Nahaufnahme*, *Groß/ Großaufnahme* und *Detail*. Ihre Erläuterungen sind für KT auf B1-Niveau gut verständlich und zudem ist jede Kameraeinstellung graphisch dargestellt. Um in den KT größeres Interesse für die Filmfiguren zu wecken, können anstelle der Schaubilder selbst angefertigte Standbilder (*screenshots*) der Einstellungsgrößen verwendet werden. Für die vorliegende Arbeit waren fünf der insgesamt acht Einstellungsgrößen relevant:

### a) *Weit*

Weite Landschaften, Panoramen werden so gezeigt, daß sich der einzelne in der Landschaft verliert. Solche Einstellungen haben häufig symbolische Funktion, so z.B. in den berühmten Schlußbildern, in denen der Held sich vom Zuschauer entfernt, bis er nicht mehr zu sehen ist. (Brandi 1996: 172)

Für diese Einstellung, die Atmosphäre vermitteln, symbolische Bilder entwerfen, eine Handlung gefühlvoll oder monumental öffnen oder schließen soll, eignen sich zum Beispiel die Standbilder ‚Der junge Antonio steht auf dem Baugelände, auf dem das Haus für seine Familie entstehen wird‘, ‚Jans Auto wird von einer Schafherde umzingelt‘ und ‚Familie Marcipane geht ans Meer‘ – an eine Stelle am Strand, an die der Durchschnittsdeutsche wegen ihres Panoramas nicht gehen würde, direkt neben einem nicht fertig gestellten Hotel.

### b) *Totale*

Mit der Totalen wird ein Überblick über das Geschehen gegeben, eine Information über die Umgebung, in dem aber die handelnde Person schon zu sehen ist. Der Zuschauer kann sich räumlich orientieren – und ist eher distanziert. (Brandi 1996: 49)

Hier könnte zum Beispiel das schon eingangs thematisierte Standbild von Jan am Strand in Badehose und Söckchen zum Einsatz kommen, da am Ort des Geschehens gleichzeitig einige Italiener in ihrem ‚typischen‘, stereotypen Verhalten am Meer beobachtet werden ‚Strandleben all’italiana.‘

### c) *Nahaufnahme/ Nahe*

Sie konzentriert sich auf die handelnde Person – Kopf und Brust sind zu sehen – oder auf einen Gegenstand. Ein wenig ist auch noch vom Hintergrund zu sehen. Der Zuschauer rückt den Personen schon näher. (Brandi 1996: 49)

Für diese Einstellung, die besonders im Fernsehen eingesetzt wird (Sprecher, Moderatoren usw.) und die Aufmerksamkeit des Zuschauers auf Mimik und Gestik der Personen lenkt, finden sich im Film viele potentielle Beispiele, wie zum Beispiel ein Standbild aus der Szene ‚Der junge Antonio mit anderen Einwanderern bei der obligatorischen, ärztlichen Untersuchung‘, auf dem auch die kritische, meines Erachtens leicht angewiderte Mimik der Arzthelferin Bände spricht.

### d) *Großaufnahme/ Groß*

Der Hintergrund fehlt fast ganz, die Kamera zeigt ein Gesicht bis etwa zum Hals – wie auf einem Passfoto. Gefühle spiegeln sich deutlich in Gestik und Mimik wider und sprechen den Zuschauer emotional an. (Brandi 1996: 49)

Diese Einstellung, die wir in Filmen primär in Gesprächssituationen antreffen, da sie die Mimik des Sprechenden (Sprache der Augen, Naserümpfen, zuckender Mundwinkel, die Stirn in Falten legen usw.) detailliert beobachtet, könnte durch ein Standbild der Umarmung von Ursula und Antonio in der Szene ‚Das junge Paar umarmt sich traurig im Hausflur seiner Mietwohnung‘ erläutert werden. Gast weist außerdem darauf hin, dass diese Einstellungsgröße für die Darstellung von Gefühlen und Empfindungen von großer Bedeutung für die Rezeption ist (Gast 1993a: 21). Dieser Aspekt der wahrnehmungslenkenden filmsprachlichen Elemente kann besonders in diesem, den Kameraeinstellungen gewidmeten Teil anschaulich thematisiert werden.

#### e) *Detail*

Die Kamera zeigt einen kleinen Ausschnitt: ein Auge, einen Mund, die Finger am Abzugs-hahn des Revolvers. Detaileinstellungen werden meist zur Spannungssteigerung und bei emotionalen Höhepunkten eingesetzt. (Brandi 1996: 173)

Diese Einstellung kann nur im Zusammenhang verstanden werden. Die Kontextualisierung wird in der Montagephase erreicht, durch die vorangehende und die nachfolgende Einstellung. Der riesig vergrößerte Gegenstand, aus extremer Nähe betrachtet, wird häufig als sogenannter Handlungsträger verwendet. Die vielleicht eindrucksvollste Verwendung der Detail-Einstellung finden wir bei Alfred Hitchcock, zum Beispiel in der berühmten Detailaufnahme des Juwels am Hals der weiblichen Hauptfigur im Film *Vertigo – Aus dem Reich der Toten*.

Als Standbild bietet sich der Öltropfen auf dem Teller aus der Sequenz ‚Jan, der iettatore‘ an. Ein weiteres Standbild (Detail der Hand des Vermieters von Antonio und Ursula, während er den Namensaufkleber ‚Antonio Marcipane‘ kratzend vom Klingelbrett seines Mietshauses entfernt), das schon während der Vorentlastung ‚Gastarbeiter in Deutschland‘ zum Einsatz kommen könnte, eignet sich hier ebenso gut, allerdings, um einen filmtechnischen Aspekt, ein Definitionsproblem anzusprechen: Das Standbild zeigt ein Detail, ein Stück einer Hand. Also ist diese Einstellung eine ‚Detail‘. Da aber um das Detail herum noch anderes Bedeutungsvolles (in diesem Fall würde das Klingelbrett von der Filmkritik und der Filmsemiotik ‚Handlungsträger‘ genannt) zu sehen ist, was technisch bzw. entfernungsmäßig ungefähr mit der Kameraeinstellung ‚Großaufnahme‘ übereinstimmt, könnte diese Einstellung auch eine Großaufnahme sein. Deshalb sollten im Verlauf der Arbeit am Film auch Meinungsverschiedenheiten in der Bestimmung von Detail- und Großaufnahmen zugelassen werden.

### 2.3.3 Kamerawinkel

Gast definiert dieses überaus wichtige Element der Filmsprache so (1993a: 23–24):

Ein elementares Mittel des Films für die Gestaltung und damit auch für die Wahrnehmungslenkung ist die Perspektive. [...], aber in keinem anderen Medium ist seine Bedeutung so groß wie im Film. Das ergibt sich zwangsläufig aus der Aufnahmetechnik. Die Kamera ist als Aufnahmeinstrument beweglich, kann ein Geschehen, eine Person oder eine Figur aus verschiedenen Positionen aufnehmen. Das Ergebnis sind unterschiedliche perspektivische Darstellungen, die drei – miteinander zusammenhängende – Funktionen haben: 1. Sie geben den Blick des Produzenten (Regisseurs, Kameramanns/ frau) auf das Dargestellte wieder, sind [...] Ausdruck seiner Aussageintentionen. 2. Sie geben dem Dargestellten eine jeweils unterschiedliche Qualität. [...] 3. Sie drängen den Zuschauer – meistens unmerklich, nur bei extremen Perspektiven für ihn sichtbar – in eine Wahrnehmungsrolle. Er sieht mit der Kamera auf die perspektivisch gestaltete Person bzw. das Geschehen und hat – wegen des Filmtempos – auch kaum Zeit, eine Alternative zur angebotenen Perspektive selbst zu entwickeln.

Brandi liefert neben einem sehr anschaulichen Schaubild folgende Definitionen der drei unterschiedlichen Kameraperspektiven (Brandi 1996: 173):

- a) *Die Normalansicht* (la perspective en hauteur d'oeil/ eye level)  
Sie entspricht der Sicht auf einer Augenhöhe von ca. 1,7 m. Diese Kameraposition entspricht der normalen alltäglichen Wahrnehmung.
- b) *Die Vogelperspektive* (la plongée/ overhead)  
Die Kamera steht höher als die dargestellte Person bzw. der Gegenstand. Der Zuschauer wird dadurch in eine erhöhte Position gebracht, die ihm eine Sicht von oben auf das Geschehen und somit eventuell ein Gefühl der Überlegenheit vermittelt.
- c) *Die Froschperspektive* (la contre-plongée/ below shot)  
Die Kamera steht tiefer als die Person/ der Gegenstand. Diese Position, die zu dem Zuschauer aufblicken lässt, vermittelt das Gefühl der Unterlegenheit und gibt der dargestellten Person den Aspekt der Dominanz.

Die Relevanz der Perspektive, des Kamerawinkels für die Bedeutungskonstitution und – für unsere Zwecke äußerst wichtig – für die Wahrnehmungslenkung wird stärker deutlich, wenn wir die Frosch- und die Vogelperspektive in ihrer reinen, extremen Form betrachten. Um sich der im Medium Film teilweise recht subtilen Wirkungsstrategien bewusst zu werden, bedarf es eben eines geübten Auges. Die Extremperspektiven (wie zum Beispiel im schon erwähnten Film *Delikatessen*) sind eher selten anzutreffen,

[...] und bevorzugt in bestimmten Genres wie Psychothriller oder Satire [...]. In der Regel haben wir es mit Mischformen zu tun. [...] Man bemerkt etwa die ständige leichte Untersicht auf eine Person kaum und weiß gar nicht, warum man die so dargestellte



Person so und nicht anders einschätzt, sympathisch oder unsympathisch findet usw.  
(Gast 1993a: 24)

Die Funktion der Froschperspektive beschreibt Gast so (1993a: 24):

Die Froschperspektive kann – je nach inhaltlichem Kontext und anderen filmsprachlichen Komponenten von Einstellung bzw. Sequenz – unterschiedliche Funktionen erfüllen: Sie kann die gezeigte Person als übermächtig, unerreichbar hochstehend idolisieren. Sie kann – insbesondere in extremer Kameraposition – eine Person lächerlich machen, verspotten, karikieren. Sie kann eine Person bedrohlich, unheimlich wirken lassen. Dies gilt nicht nur für die Darstellung von Personen, sondern auch für die Zeichnung von Dingen. So kann ein Haus – meist wird die Einstellung noch semantisch durch entsprechendes Licht und Musik aufgeheizt – bedrohlich erscheinen.

Es ist stark anzunehmen, dass Gast beim Schreiben dieser Zeilen das wohl berühmteste Beispiel für ein bedrohlich inszeniertes Haus vor Augen hatte, das des Altmeisters Hitchcock im Film *Psycho*. Deshalb wäre zu überlegen, als aussagekräftiges Beispiel für den Unterricht ein Standbild des Psycho-Hauses anzubieten. Doch auch in der Weiler-Verfilmung finden sich Szenen, aus denen sich mittels *screenshot* Standbilder anfertigen lassen; zum Beispiel eignet sich eine stärkere Untersicht auf Jan, der sich nach einem Riesenstreit mit seiner zukünftigen italienischen Verwandtschaft auf der Toilette eingeschlossen hat und, auf dem Klodeckel sitzend, auf Rache sinnt und nun plötzlich bedrohlich wirkt, nicht mehr Opfer ist. Auch in der Sequenz ‚Jan geht zum ersten Mal mit der ganzen italienischen Sippe an den Strand‘ finden wir eine schon fast extreme Froschperspektive, diesmal von Antonio, der sich am Rand von Jans Strandhandtuch aufbaut, um mit Jan zu sprechen und aus einer extrem niedrigen Kameraposition aufgenommen bedrohlich wirkt.

Die Funktion der Vogelperspektive beschreibt Gast folgendermaßen (1993a: 26):

Entsprechend dem jeweiligen Darstellungsmodus hat diese Kameraperspektive unterschiedliche Funktionen. Sie kann dem Zuschauer die Identifikation mit einem Helden vermitteln, dem sich die übrige Welt aus einer erhöhten Position überlegen darstellt. Sie kann aber auch – z.B. im Wechselspiel mit froschperspektivischer Darstellung – einer realistischen Abbildung des Gezeigten dienen, in dem etwa die unterschiedliche Situation zweier Parteien über perspektivische Darstellung erreicht wird.

So kann dann auch als Beispiel einer extremen Vogelperspektive als Standbild das Gegenstück zum bereits behandelten *screenshot* ‚Jan blickt liegend von seinem Strandtuch zum bedrohlichen Antonio hoch‘ verwendet werden: Jan ist aus einer extrem erhöhten Kameraposition heraus dargestellt, was dem Zuschauer die untergeordnete Position des Deutschen suggeriert. Auch Traurigkeit, Trauer, Isolierung, Verunsicherung und Einsamkeit werden häufig mit Hilfe der



Vogelperspektive ausgedrückt, wie wir es in der Sequenz beobachten können, in der sich das junge Paar (Ursula und Antonio) mit einem tendenziell fremdenfeindlichen Immobilienmakler auf einem weitläufigen Acker über Einzelheiten des geplanten Grundstückerwerbs auseinandersetzt, oder besser: Ursula spricht mit dem Makler, während Antonio etwas verlassen am Rande des Geschehens steht, im weit entfernten Hintergrund die Stadt mit ihren rauchenden Schornsteinen. Dieses Standbild wurde bereits zur Erläuterung der Einstellungsgröße *Weit* verwendet.

So wie Gast bei den Perspektiven von Mischformen spricht, muss auch hier gesagt werden: Die einzelnen filmsprachlichen Komponenten können natürlich auch in Kombination auftreten, so können wir zum Beispiel in *Delikatessen* eine Kameraeinstellung *Detail*, aus einer extrem niedrigen Kameraposition (Froschperspektive) finden – neben der Brutalität und Macht des Metzgers, die durch die Froschperspektive suggeriert werden, empfindet der Zuschauer gleichzeitig einen gewissen Ekel vor der Figur beim Betrachten von dessen riesigen, geweiteten Nasenlöchern im Detail – und unsere Inszenierungsanalyse muss gleich zwei oder mehr filmsprachliche Elemente in Betracht ziehen.

#### 2.3.4 Subjektive

Eine (vor)letzte Komponente der Filmsprache soll kurz vorgestellt werden, die sogenannte *Subjektive* oder *subjektive Kameraeinstellung*. Leider befassen sich die wenigsten Fachbücher mit diesem äußerst wahrnehmungslenkenden Element, vielleicht, weil diese Einstellung schon *per definizione* zwei unterschiedliche Aspekte in sich vereint. In seiner Einführung (Die subjektive Kamera) erklärt David Cheshire (1981: 14) die Aufnahme so:

Es ist eines der paradoxen Merkmale des Films, daß wir beim Betrachten einer Filmszene nicht voraussetzen, es müsse jemand ‚dabeigewesen‘ sein. So ist es möglich, einen einsamen Menschen zu zeigen. Wir sind Zeugen seiner Einsamkeit, obwohl er in Wirklichkeit allein wäre. Es ist aber auch möglich, ‚subjektiv‘ zu filmen, nämlich so, als hätte sich die Kamera im Kopf einer handelnden Person befunden – gewissermaßen anstelle ihrer Augen.

Im der Geschichte des Films gewidmeten Kapitel heißt es:

[...] in den ‚Straßenfilmen‘ vom zeitgenössischen Leben in der Großstadt. Das hervorstechende Merkmal dieser Filme war die Mobilität und Wendigkeit der Kameraarbeit, die ihren Höhepunkt in F.W. Murnaus *Der letzte Mann* erreichte. Hier tritt die Kamera buchstäblich an die Stelle der Augen eines Hotelportiers, aber sie erlaubt uns trotzdem, den Mann auch von außen zu sehen. (Cheshire 1981: 24)

Und eben weil die subjektive Kameraeinstellung uns einen Moment lang die Augen der handelnden Person leiht, oder auch die eines Vogels, einer Ameise usw. können subjektive Aufnahmen auch aus der (extremen) Frosch- oder Vogelperspektive gedreht sein. Auch hier gilt: Die extremste Form der Subjektiven kommt primär in Psychothrillern, Satiren und Komödien vor. Sie dient der Spannungssteigerung im Thriller – wie zum Beispiel in der Schlusssequenz des Filmes *The Blair Witch Project* (Daniel Myrick & Edoardo Sanchez, Vereinigte Staaten, 1999), in der die Gegenwart der Hexe allein durch den Einsatz der Subjektiven suggeriert wird, höchst spannend und sehr gruselig –, wie auch der Karikaturierung von Tier und Mensch in Satiren und Komödien. Ihre allgemeine Funktion wird deutlich, sobald diese subjektive Einstellung mit dem Kamerawinkel Normal kombiniert auftritt: Überall dort, wo im Film ein Dialog dargestellt, inszeniert wird, werden subjektive Aufnahmen gemacht, mal vom einen, mal vom anderen Gesprächsteilnehmer. Diese Fotogramme (die sogenannten ‚Gegenschüsse‘ des Schuss-Gegenschuss-Verfahrens (Cheshire 1981: 24)) werden dann in der Montagephase so geschnitten d.h. zusammengefügt, dass der Zuschauer sich des ständigen Sichtwechsels nicht wirklich bewusst wird, ihn auch nicht als störend empfindet, und somit die Intensivierung von Emotionen beider Gesprächsteilnehmer stärker erlebt, empfindet, wahrnimmt.

Und da die Subjektive stark wahrnehmungslenkend wirkt und glücklicherweise eine Szene in *Maria, ihm schmeckt's nicht* eine herrliche Subjektive einsetzt, bietet sich für die Erarbeitung dieses vielleicht etwas komplizierteren Teils die Verwendung einer ganz bestimmten Stelle im Film an. Gemeint ist die Sequenz, in der Antonio seinen zukünftigen Schwiegersohn der gesammelten Verwandtschaft auf einem Platz im alten Stadtkern vorstellt: Jeder möchte dem *tedesco* die Wangen küssen, ihn umarmen oder ihn ganz aus der Nähe betrachten. Schon ein Standbild würde genügen, um diese Wirkungsstrategie zu entdecken, aber unterhaltsamer bzw. anschaulicher ist natürlich die ganze Sequenz.

Eine letzte filmkonstituierende Komponente (das sechste filmsprachliche Element) soll kurz angesprochen werden, die Wort-Bild-Ton-Beziehungen:

Ein Wesensmerkmal der audiovisuellen Textsorte Film besteht in dem Zusammenspiel der drei unterschiedlichen Zeichensysteme Bild, Sprache und Ton, die in der Filmrezeption als Einheit erlebt werden und zum Teil in komplizierten Beziehungen zueinander stehen. [...] Die erste grundlegende Unterscheidung in der Verwendung der akustischen Zeichen besteht zwischen On- und Off-Ton: *On (the screen)* heißt, die Tonquelle (das kann eine Person, eine Zeichentrickfigur, ein Auto, ein Radio etc. sein) ist im Bild gleichzeitig sichtbar. *Off (the screen)* heißt, die Tonquelle ist nicht sichtbar, wobei noch einmal zu unterscheiden ist, ob die Quelle auf der Bildebene überhaupt vorkommt, nur zeitweise

nicht zu sehen ist oder ob diese eine Zutat der Regie darstellt (wie meist bei der Filmmusik). (Gast 1993: 34)

Zum Einsatz der Musik im Film erfahren wir (Gast 1993: 36):

Neben der Sprache ist die Musik das wichtigste Element des Zeichensystems ‚Ton‘. Zwar hat sie nicht mehr die große Bedeutung wie zu Zeiten des Stummfilms, wo sie in vielen Fällen nicht nur eine die Bilder verstärkende, sondern auch diese interpretierende und kommentierende Funktion hatte.

Gast übernimmt die 1987 von Gabriele Brößke in einem Funktionskatalog zusammengefassten Ergebnisse verschiedenster Analysen und Monografien zur Filmmusik:

- Musik illustriert bzw. kommentiert den Handlungsablauf des Films und die Gefühle seiner Hauptfiguren, dies schließt mögliche *Kontrapunktierung* und *Leitmotivik* ein.
- Musik etabliert Raum und Zeit des Films.
- Musik emotionalisiert die Rezipienten des Films.
- Musik strukturiert den Film, verdeutlicht Zäsuren bzw. Kontinuität in der Handlung.
- Musik dient – insbesondere als Titellied – der Filmwerbung und Kanonisierung. (Brößke 1987: 11)

Brößke weist zu Recht darauf hin,

daß nur eine Analyse aller Zeichensysteme des Films auch die jeweilige Funktion von Filmmusik im Einzelfall bestimmen kann. (Gast 1993a: 37)

Das bedeutet für unsere Vorgehensweise, dass die Analyse der Musik in Kombination mit anderen filmsprachlichen Elementen einhergehen muss. Die vielen unterschiedlichen Funktionen der Musik werden vom Rezipienten größtenteils unbewusst und doch korrekt verstanden. Also kann auch dieser Teil der Arbeit an Literaturverfilmungen (und allgemein an fiktionalen Filmen) eine Gelegenheit sein, die Wirkungsstrategien der Musik im Film und somit ein weiteres Mosaiksteinchen der Medienkompetenz zu schulen, zu fördern.

Sowohl die leitmotivische als auch die kontrapunktierende Funktion der Musik kann Figuren Situationen, Orte betreffen. Sie dient dem Zuschauer zur Wiedererkennung von schon Vorgestelltem. Von der Intensivierung der Gefühle der Hauptfiguren bis hin zur Spannungssteigerung, vom Verweis auf ein Filmgenre bis hin zu seiner Parodierung – wie wir sie zum Beispiel im computeranimierten Film *Rango* (Gore Verbinski, USA, 2011) antreffen – all diese Funktionen bzw. Wirkungsstrategien könnten theoretisch detailliert untersucht werden, allerdings würde auch diese Analyse den Rahmen des DaF-Unterrichts sprengen. Da die für den Film *Maria, ihm schmeckt's nicht* gewählten Musikstücke die Intentionen des

Regisseurs in vielen Szenen und Sequenzen deutlich machen, könnte sich eine Unterrichtseinheit ‚Einsatz der Musik‘ lohnen.

## 2.4 Während des Sehens: Lerntipps und Beobachtungsaufgaben

Wie schon eingangs erwähnt, sind sich Biechele, Brandi und Pavone einig, dass den KT nach der Phase der Vorentlastung nun während des zweiten Sehens ausgewählter Szenen bzw. Sequenzen sogenannte Beobachtungsaufgaben zur Verfügung gestellt werden sollten, die in Einzelarbeit oder in kleinen Gruppen bearbeitet werden können.

### 2.4.1 Lerntipps

Neben einer Reihe von Beobachtungsaufgaben empfiehlt Biechele (2010: 26):

Bei der Arbeit an ausgewählten Sequenzen zum tieferen Verstehen von Film und den Mitteln der Filmsprache ist es notwendig, den Lernenden Lerntipps zu vermitteln, die ihre Aufmerksamkeit auf die Filmsemiotik lenken. Diese können, z.B. auf Lernkarten sehr einfach formuliert sein.

Zwei Lerntipps sollten meines Erachtens in die Aufgabenstellung der Beobachtungsaufgaben integriert werden:

- Menschen in Situationen beobachten: Wie ist jemand? Wie/Was fühlt jemand? Warum?
- Bild und Ton. Was wird gezeigt, und WIE wird es gezeigt? Achte immer auch auf die Kameraperspektive.

Aus der Liste der von Biechele aufgeführten Beispiele für Beobachtungsaufgaben wären zu nennen:

Was macht...? Wie sieht sie/ er aus? (Protagonist/Antagonist) Was „sagt“ die Mimik?  
 Was „sagt“ die Gestik?  
 Wie wirkt die Stimme von...?  
 Welche Symbole sind zu erkennen? (Farben, Räume, Bewegungen, Musik...)  
 Farben und Licht: Wie wirkt die Szene? Haben Farben und Licht eine besondere Bedeutung? (Biechele 2010: 28–29)

Als Input zur genaueren Beobachtung der Hauptfiguren könnte direkt das von Biechele angebotene Arbeitsblatt (2010: 30) verwendet werden:

Wie wirkt der Protagonist XY in der Sequenz auf dich? Glücklich? Unglücklich? Gefühlvoll? Hart? Sicher? Unsicher? Friedlich? Aggressiv? Traurig? Fröhlich?

Die KT werden aufgefordert, sich in jedem Punkt, bei der Wahl eines jeden Adjektivs, zu entscheiden, ihre ganz persönliche Lösung anzukreuzen und im Plenum zu begründen.

Da es ja in den für diese Arbeit ausgewählten Szenen und Sequenzen einige recht unterschiedliche Aspekte zu bearbeiten gäbe, könnte der KL zum Beispiel einzelne Arbeitsblätter zu folgenden Themen anfertigen:

- a) *Interkulturelles*: Wie wird XY dargestellt? Kameraeinstellungen, Kamerawinkel? Welche Stereotypen, augenzwinkernden Darstellungen finden wir? Wie reagiert XY auf die italienische resp. deutsche Mentalität?
- b) *Charaktere der Hauptfiguren*: Welche Haupteigenschaften werden deutlich?
- c) *Gefühle*: Welche Gefühle in den Hauptfiguren werden deutlich? Wie (mittels welcher Wirkungsstrategien?) werden sie dem Rezipienten vermittelt?
- d) *Orte*: Stereotype Darstellungen (der typisch italienische, zugemüllte Strand; die typisch spießig-deutsch eingerichtete Wohnung)? Welche Rolle spielen Licht, Geräusche und Musik? Leitmotivisch?
- e) *Sprache*: Formelhafte Darstellung des Deutsch sprechenden Italieners resp. Italienisch sprechenden Deutschen? Welche ‚typischen‘ Fehler?

Die Liste der Vorschläge für thematische Arbeitsblätter könnte noch beliebig erweitert werden. Auch hier bleibt es dem KL überlassen, die seiner Meinung nach wichtigen Aspekte richtungsweisend zu didaktisieren.

An dieser Stelle kann die bisher erläuterte Arbeit des KL größtenteils durch eine meiner Meinung nach äußerst hilfreiche Passage von Marie-Luise Brandi (1996: 78) synthetisiert werden:

Methodisches Vorgehen. Wir möchten Ihnen für die Arbeit mit Spielfilmen folgendes Verfahren vorschlagen:

1. Sehen Sie sich zunächst den ganzen Film an.<sup>8</sup>
2. Wählen Sie dann eine oder mehrere Schlüsselszenen aus, die jeweils eine in sich abgeschlossene Einheit darstellen. Eine

---

8 Meiner Erfahrung nach empfiehlt es sich für den Lehrenden, bei einem zweiten oder dritten Sehen ein Sequenzprotokoll des gesamten Filmes zu erstellen, was die Folgearbeit extrem erleichtern kann. Gast (1993: 53) rät zu diesem Schritt: „Um der Zeichenstruktur eines Films gerecht zu werden, ist es nötig, ihn sowohl als ganzen (Makroanalyse) als auch, zumindest exemplarisch, an ausgewählten, für die jeweilige Fragestellung relevanten Einstellungen bzw. einzelnen Sequenzen im Detail (Mikroanalyse) zu untersuchen. Für die Arbeit mit dem Großtext ‚Film‘ überhaupt sowie auch für die Makroanalyse unter bestimmten inhaltlichen Fragestellungen ist als Arbeitsgrundlage ein Sequenzplan unerlässlich. Dieser kann – je nach Verwendungszweck – schon in ganz einfacher Form hilfreich sein: Nummer der Sequenz und Stichwort zum



Sequenz ist dann eine Schlüsselszene, wenn sie einen wesentlichen thematischen Aspekt des Films beleuchtet und wenn die Hauptpersonen des Films darin erscheinen. Die Auswahl der Schlüsselszenen muß also nicht der Chronologie des Filmablaufs entsprechen. 3. Arbeiten Sie mit den Lernern anhand der von Ihnen ausgewählten Szene(n) die wichtigsten thematischen Aspekte des Films heraus (Leitfrage: *Welche Schlüsse läßt die Szene auf den ganzen Film zu – in bezug auf die Hauptperson(en), die Thematik und Problematik?*). 4. Nach der kleinschrittigen didaktischen Arbeit mit einer oder mehreren Schlüsselszenen kann der Film entweder in der Klasse oder außerhalb des Unterrichts im ganzen gezeigt werden.<sup>9</sup> Wenn Sie so vorgehen, schlagen Sie unserer Meinung nach einen praktikablen Weg ein. Sie beugen einer passiven Konsumhaltung vor, [...].

#### 2.4.2 Beobachtungsaufgaben

Auch für den nächsten Schritt, das Erstellen von Arbeitsblättern ‚*Während des Sehens*‘, erweist sich Brandi als echte Fundgrube. Mittels zahlreicher Beispiele für thematisch recht unterschiedliche Beobachtungsaufgaben (Brandi 1996: 78–82) kann der KL diejenigen Arbeitsblätter als Grundlage für die eigene Arbeit verwenden, die zu den von ihm gewählten Schlüsselszenen und -sequenzen am besten passen. In der vorliegenden Arbeit musste auf detaillierte Erläuterungen leider verzichtet werden.

Nun steht es dem KL frei, den eher technischen Teil der Vorentlastung (Medienkompetenzschulen) direkt unter Verwendung der ausgewählten Schlüsselszenen und -sequenzen anzugehen, was sich im Falle eines eher eng gesteckten zeitlichen Rahmens anbietet, oder aber die eigentliche Arbeit am Film erst einzuleiten, nachdem die Lernenden einen gewissen Grad an Medienkompetenz erlangt haben. Im Folgenden werden die für diese Arbeit verwendeten Szenen bzw. Sequenzen mit den jeweils inhärenten Fragestellungen bzw. Beobachtungsaufgaben vorgestellt<sup>10</sup>, wobei für jede einzelne Thematik, soweit es die ausgewählte Szene

---

Sequenzinhalt schaffen bereits Übersicht, erleichtern das Aufsuchen einzelner Sequenzen für Mikroanalysen und geben Hinweise auf die Makrostruktur des Films.“ Glücklicherweise finden sich im Web zahlreiche Sequenzpläne bekannter deutscher Spielfilme.

- 9 Gast hat erstmals 1996 zwanzig methodische Vorschläge zur didaktischen Filmanalyse erarbeitet (1996: 20), deren tabellarische Darstellung es dem Lehrenden ermöglicht, sich je nach Lernzielvorhaben zügig die geeignete Methodik heraus zu suchen. Für die vorliegende Arbeit wurde die Methode 6 (‚Thematische Sequenzen‘) gewählt, die die Sichtung einer oder weniger Sequenzen zu einem wichtigen Problembereich der literarischen Vorlage vorsieht.
- 10 Wie schon anderswo erläutert, sollte für die Arbeit mit einer Buchvorlage und deren Verfilmung darauf verzichtet werden, schon in diesem Stadium der Erarbeitung den ganzen Film zu zeigen.



oder Sequenz zulässt, auch die eingesetzten filmsprachlichen Elemente in Betracht gezogen wurden. Je nachdem, welcher Aspekt bei der Arbeit an einem einzelnen Ausschnitt im Vordergrund stehen soll, kann es natürlich passieren, dass dieser keine gut sichtbaren Wirkungsstrategien aufweist und sich Beobachtungsaufgaben zur Filmsprache als unmöglich erweisen.

## 2.5 Die Arbeit am Film

Im Folgenden wird die praktische Arbeit am Film detailliert beschrieben, damit sich KL gegebenenfalls an dieser Methode orientieren können, um selbst Filme für den DaF-Unterricht zu didaktisieren. Erfahrungsgemäß empfiehlt sich die nachfolgende Vorgehensweise: Der Filmausschnitt wird ein erstes Mal ohne jegliche Anmerkungen projiziert, anschließend erhalten die KT die Arbeitsblätter, im Plenum wird die Bedeutung der einzelnen Fragen geklärt. Nach dem Sehen des Ausschnitts beantworten die KT die Fragen individuell oder in kleinen Gruppen.

Der Einstieg in den praktischen Teil der Arbeit beginnt mit einer letzten, an dieser Stelle notwendigen Vorentlastung: Die KT waren während der filmsprachlichen Vorentlastung schon mit allen engeren Familienangehörigen vertraut gemacht worden. Trotzdem hat es sich als hilfreich erwiesen, die Figuren direkt vor dem Sehen noch einmal zu zeigen: Eine PowerPoint-Seite mit den Mini-Stammbäumen beider Familien könnte, mit einem Foto der jeweiligen Figur (*screenshot*) neben ihrem Namen, auf einen Blick die Verwandtschaftsverhältnisse beider Stämme klären bzw. wiederauffrischen. Insbesondere zu Beginn der Arbeit am Film kann das schnelle Wiedererkennen der Figuren die eigentliche Arbeit mit den einzelnen Filmausschnitten erleichtern.

### Filmausschnitt 1

*Sequenz, Campobello. Die Verwandtschaft wartet vor der Kirche auf den Bräutigam' (00:02:45 – 00:04:09)*

Nachdem das semantische Feld *Familie* in der Phase der Vorentlastung mittels unterschiedlichster Inputs ausreichend thematisiert worden ist, wird nun der erste Filmausschnitt projiziert. Anschließend erhalten die KT ein Arbeitsblatt mit Beobachtungsaufgaben (siehe 2.4.), die sie durchlesen und nun während des zweiten und dritten Sehens beantworten.

- Frage 1. Wie viele Männer, Frauen und Kinder aus Saras bzw. Antonios Familie sind zugegen? Zählen Sie.
- Frage 2. Wie viele Männer, Frauen und Kinder aus Jans Familie sind anwesend? Zählen Sie.
- Frage 3. Wie sind die Männer aus Saras bzw. Antonios Familie dargestellt? Wie hingegen die Frauen?
- Frage 3b. Definieren Sie Saras bzw. Antonios Familie mit einem Wort.
- Frage 4. Wie sind die Männer aus Jans Familie dargestellt? Wie hingegen die Frauen?
- Frage 4b. Definieren Sie Jans Familie mit einem Wort.
- Frage 5. Welche Gefühle vermittelt Ihnen die Szene?
- Frage 6. Welche filmsprachlichen Elemente werden zu diesem Zweck eingesetzt?

Die Lernenden kreuzen die ihrer Meinung nach passenden, in Gegensatzpaaren aufgeführten Adjektive zur Beschreibung der männlichen und weiblichen Verwandtschaft in getrennten Tabellen an (am Geschehen beteiligt/ nicht am Geschehen beteiligt, im Vordergrund/ im Hintergrund, in Bewegung/ statisch, laut/ leise, ruhig/ aufgebracht, klar umrissen/ nicht klar umrissen). Das Arbeitsblatt enthält auch die Zusatzfrage ‚Weitere Adjektive?‘, die den KT Raum gibt bzw. sie einlädt, weitere Beobachtungen zur Charakterisierung der anwesenden Personen stichwortartig festzuhalten, was sich in dem Moment als notwendig erweist, in dem die KT auch Ursula, Jans deutsche Mutter, charakterisieren möchten und feststellen, dass die vorgegebenen Adjektivpaare zwar auch für Ursula geeignet sind, der vollständigen Charakterisierung der Figur allerdings irgendwie nicht gerecht werden.

Zu einem späteren Zeitpunkt, sobald die KT die einzelnen Charaktere des Films besser kennen, wird auf die Frage zurückzukommen sein, warum die Eröffnungsszene des Films beiden Familien so unterschiedlich viel Raum zugesteht?

Da die Beantwortung der Fragen »Arbeitsblatt zum Filmausschnitt 1« gutes Beobachten erfordert, und somit die Rezeption von Seiten der Zuschauer auch das bis dato erworbene Wissen im Bereich Seh-Verstehen erproben wird, könnten weitere Projektionen erforderlich sein.

## Filmausschnitt 2

*Sequenz, Campobello. Abendessen der Familie Marcipane und Jan, dem ‚Iettatore‘, Werfer des bösen Blicks (00:44.26 – 00:46:18)*

Diese Sequenz könnte unter dem Aspekt *Familie* betrachtet und bearbeitet werden. Die KT ‚sehen‘ sie zuerst einmal ohne Bild, eventuell wird ein zweites, drittes Hören erforderlich sein, um die erste Frage beantworten zu können. Die gesamte

Sequenz wird direkt im Anschluss, sobald Frage 1 beantwortet ist und die Ergebnisse im Plenum verglichen wurden, noch einmal projiziert, diesmal mit Bild.

- Frage 1. Wer? Welche Personen sind anwesend? Wo? Wo befinden sich die Familienmitglieder? Was? Was tun die einzelnen Personen? Wie? Wie interagiert die Familie Marcipane mit Jan?
- Frage 2. Schreiben Sie einen kurzen Text, in dem Sie das Abendessen beschreiben.<sup>11</sup>
- Frage 3. Was empfindet Jan Ihrer Meinung nach in der dargestellten Situation? Halten Sie Ihre Eindrücke in Stichworten fest.
- Frage 4. Mit welchen filmsprachlichen Elementen (Kameraeinstellungen /Kamerawinkel/ Kamerabewegungen/ Beleuchtung/ mise en scène/ Wort-Bild-Tonbeziehungen = Sprache, Musik, Geräusche in on- oder off-Modus/ Schnitt/ Handlungs-dramaturgie und Erzählstruktur) werden Jans Gefühle zum Ausdruck gebracht?

### Filmausschnitt 3

*Sequenz, Campobello. Antonio, Ursula, Sara und Jan kommen spätabends im Städtchen an' (00:17:05 – 00:19:10)*

Dieser Filmausschnitt eignet sich zur Erarbeitung des semantischen Feldes *Familie*, könnte allerdings auch in eine Arbeit zum Thema ‚Interkulturalität: Sprache(n) bzw. nonverbale Kommunikation‘ eingebunden werden. Das erste Sehen dieser Sequenz erfolgt, wie bei allen Filmausschnitten, ohne jegliche Beobachtungsaufgaben. Während der zweiten Vorführung sind folgende Fragen zu beantworten:

- Frage 1. Wer ist wer? Zählen Sie die in der Sequenz agierenden Figuren auf und stellen jeweils die verwandtschaftlichen Verbindungen her.<sup>12</sup>
- Frage 2. Kreuzen Sie für jede Figur die Begriffe an, die diese am ehesten beschreiben (Mimik, Gestik, Bewegung, spricht/ spricht nicht viel, laut/ leise, aufgeregt/ ruhig-entspannt).<sup>13</sup>
- Frage 3. Definieren Sie die italienische Familie mit einem Begriff.
- Frage 4. Welche Gefühlen werden Ihnen durch die Darstellung der italienischen Familie vermittelt?

11 Auf dem Arbeitsblatt stehen 5–6 Leerzeilen zur Verfügung. Das Lösen dieser Aufgabe kann in Kleingruppen geschehen.

12 Als hilfreich hat sich erwiesen, an dieser Stelle die Antworten der KT im Plenum zu vergleichen bzw. eventuell zu vervollständigen.

13 Zur Beantwortung dieser Frage wurden die KT aufgefordert, alle Namen in die zahlreichen Spalten der Tabelle einzutragen, die nun im nächsten Schritt zu bearbeiten ist.

- Frage 5. Welche filmsprachlichen Elemente kommen besonders zum Tragen? Kreuzen Sie an (Kameraeinstellungen/ Kamerawinkel/ Kamerabewegungen/ Beleuchtung/ mise en scène/ Wort-Bild-Tonbeziehungen (Gesprochenes/ Musik/ Geräusche in on- oder off-Modus)/ Schnitt/ Handlungs-dramaturgie und Erzählstruktur)
- Frage 5b. Welche Wirkungsstrategien sind zu erkennen?
- Frage 6. Wie fühlt sich Jan Ihrer Meinung nach in der dargestellten Situation? Schreiben Sie fünf Begriffe, die seine Gefühle am passendsten ausdrücken können.
- Frage 7. Durch den Einsatz welcher filmsprachlichen Elemente wird Jans ein wenig isolierte Position dargestellt? Schreiben Sie.

Wie in der Einleitung zu diesem Filmausschnitt bereits erwähnt, eignet sich diese Sequenz auch zur Erarbeitung des Themas *Interkulturalität: Sprache(n) bzw. non-verbale Kommunikation*. Eine Beobachtungsaufgabe könnte darin bestehen, auf dem Arbeitsblatt alle in der Sequenz anwesenden Figuren durch unterschiedlich farbige Striche zu verbinden und somit in Verbindung zueinander zu stellen: 1) Wer spricht mit wem? 2) Auf welche Art: mittels einzelner Lexeme, mittels komplexer Syntagmen? 3) Wer kommuniziert auf der nonverbalen Ebene (Gestik, Mimik) mit wem? 4) Wer berührt wen?

Auf die Behandlung der Thematik *Sprache(n) in Maria, ihm schmeckt’s nicht*, die sich für die kontrastive Analyse Roman vs. dessen Verfilmung als eine von verschiedenen, möglichen Richtungen anbietet (oder besser: fast aufdrängt) und folglich genauso vorentlastet werden könnte wie eingangs beschrieben, kann an dieser Stelle leider nicht näher eingegangen werden.

#### Filmausschnitt 4

Sequenz ‚Campobello. Erstes gemeinsames Abendessen der beiden Familien‘ (00:19:10 – 00:21:36)

Auch dieser Filmausschnitt könnte unter dem Aspekt *Sprache(n) in Maria, ihm schmeckt’s nicht* zum Einsatz kommen; ebenso geeignet ist er m.E. aber, um nun durch Szenen und Sequenzen aus der Verfilmung die Thematik *Interkulturalität, zwei Welten begegnen einander* einzuleiten. Vor dem zweiten Sehen der Sequenz erhalten die KT die Arbeitsblätter mit Beobachtungsaufgaben. Um die Arbeit im Kurs unkompliziert zu gestalten, wird zu Beginn ein recht kurzer Ausschnitt (00:21:22 – 00:21:35) aus dem angegebenen Filmausschnitt vorgeführt. Er wird ohne jegliche Erläuterungen zur Kontextualisierung, ohne Ton projiziert, anschließend beantworten die KT die Frage 1. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen, was schon vor der Projektion der gesamten Sequenz Anlass zu Diskussionen

über die höchstwahrscheinlich richtig eingeschätzte verbale Reaktion der italienischen Familie geben wird. Nun wird die Sequenz im Ganzen vorgeführt.

- Frage 1. Was meinen Sie? Wie kommentiert Antonio das Geschehen, was sagt die restliche Familie?
- Frage 2. Wie fühlen sich wohl die Teilnehmer dieses deutsch-italienischen Abendessens? <sup>14</sup>
- Frage 2b. Fügen Sie der Figur Jan einige eigene Adjektive hinzu.
- Frage 2c. Werden filmsprachliche Elemente eingesetzt, um Gefühle zu suggerieren? Welche Wirkungsstrategien sind zu beobachten?
- Frage 3. Wie kommt die italienische Gastfreundschaft zum Ausdruck? Halten Sie Ihre Beobachtungen in Stichworten fest. Berichten Sie im Plenum.
- Frage 4. Wer spricht Jan direkt an, wer nicht?
- Frage 5. In welcher Form wird am Tisch über Jan gesprochen?
- Frage 6. Welches von Jan ausgesprochene Wort könnte auf eine sympathische Art das Konzept der Sprachbarriere ausdrücken?
- Frage 7. Was meinen Sie? Würden Sie sich in einer deutschen Großfamilie auf Anhieb wohlfühlen?

#### Filmausschnitt 5

Sequenz ‚Deutschland. Sara, Antonio und Ursula lernen Jans Eltern kennen‘ (00:09:35 – 00:13:28)

Auch diese Sequenz kommt für die Vertiefung des Themas *Interkulturalität: Zwei Welten begegnen einander* infrage, allerdings verschiebt sich die Fokussierung auf die Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede, wie sie aus deutscher Sicht bzw. in Deutschland ‚erlebt‘ werden. Auch bei der Bearbeitung dieser Sequenz muss ein kurzer Ausschnitt (00:10:32 – 00:11:11) vorab gezeigt werden, ohne Ton. Nachdem die Antworten auf die Fragen 1 und 1b im Plenum diskutiert wurden, wird die gesamte Sequenz projiziert.

---

14 Die Lernenden sollen ankreuzen, welche Adjektive am ehesten zu jeder Figur und ihren Gefühlen passen (laut/ leise, angeregt/ gelangweilt, am Gespräch beteiligt/ unbeteiligt, zufrieden/ unzufrieden, selbstsicher/ unsicher, nervös/ entspannt, glücklich/ unglücklich).

15 Aus Adjektivpaaren wählen oder individuelle Antwort in ganzen Sätzen.

- Frage 1. Was meinen Sie? Was könnte der Inhalt des Gesprächs zwischen Antonio und Eberhard sein? Betreiben sie Smalltalk, oder diskutieren sie über ein wichtiges Thema?
- Frage 1b. Welche Atmosphäre scheint zwischen den beiden Männern zu herrschen? <sup>15</sup>
- Frage 2. Welche Indizien und sichtbaren Zeichen deutscher Kultur und Mentalität werden dem Zuschauer in dieser Sequenz angeboten und suggerieren, dass die Sequenz in Deutschland spielt?
- Frage 3. Was tut Antonio während der Präsentation, die vor der Haustür stattfindet?
- Frage 3b. Halten Sie bitte kurz stichwortartig fest, wie Sie Antonios Verhalten interpretieren.
- Frage 4. Wie empfinden Sie die Atmosphäre bei Tisch? Aus Adjektivpaaren wählen und ankreuzen.
- Frage 4b. Haben Sie eine Wirkungsstrategie entdeckt? Ist Ihnen die Atmosphäre am Tisch durch den besonderen Einsatz irgendeines filmsprachlichen Elements suggeriert worden?
- Frage 5. Wie reagiert Eberhard, als Jan versucht, das Wortgefecht zwischen Antonio und Eberhard zu beenden? Halten Sie seinen Antwortsatz fest.
- Frage 6. Wie reagiert Eberhard, als Antonio erklärt, was sich alles ändern wird nach Saras und Jans Hochzeit? Bitte beschreiben Sie die Reaktion in zwei, drei Sätzen.

### Filmausschnitt 6

*Sequenz (flashback) ‚Deutschland. Antonio kommt in Osnabrück an‘ (00:28:17 – 00:30:17)*

Diese Sequenz bietet sich zur Thematik *Gastarbeiter in Deutschland* an. Nachdem das semantische Feld in der Phase der Vorentlastung erschlossen worden war, kann die Sequenz nun mittels Arbeitsblättern (Beobachtungsaufgaben und Interpretationsansätze) didaktisiert und mit derselben Vorgehensweise wie beschrieben bearbeitet werden.

Eine mögliche Beobachtungsaufgabe könnte lauten: Mit welchen Begriffen definiert und beschreibt Antonio das Deutschland seines ersten Aufenthaltes? Da schon während der Vorentlastung (2.2. Gastarbeiter in Deutschland) ein Standbild vom jungen Antonio bei seiner Ankunft in Deutschland diskutiert worden war, wird das Wiedererkennen einer Szene dieser Sequenz zum Einen eine emotionalisierende Rezeption begünstigen, zum Anderen für die KT die Beantwortung zweier Beobachtungsaufgaben interessanter machen:

- Frage 1. Welche Gefühle vermittelt Ihnen die kurze Szene, die Antonio bei seiner Ankunft am Osnabrücker Bahnhof zeigt?
- Frage 2. Welche filmsprachlichen Elemente suggerieren Ihnen diese Gefühle?



## 2.6 Aktivitäten nach dem Sehen

### 2.6.1 Antizipierendes Schreiben

Ein letzter Filmausschnitt soll erläutern, wie eine antizipierende Aktivität (Schreiben) nach dem Sehen gestaltet werden könnte. Der folgende Filmausschnitt (Szene ‚Campobello. Jan lernt schwimmen‘ (01:26:11 – 01:27:41), die Angabe ‚Regie Neele Leana Vollmar‘ darf nicht gezeigt werden!), eine kurze Szene, mit der der Film endet, ist nicht besonders vorentlastet worden. Er wird ohne jegliche Erläuterungen dreimal gezeigt, wie üblich während der gesamten Arbeit am Film. Als Hausaufgabe beantworten die KT drei Fragen:

- Frage 1. Was ist vorher passiert?
- Frage 2. Was wird danach wahrscheinlich passieren?
- Frage 3. Wie stehen die beiden Männer wohl zueinander, d.h. welche Gefühle verbinden sie vermutlich?

In der nächsten Unterrichtseinheit werden die hoffentlich vielseitigen Ideen im Plenum vorgestellt und diskutiert.

### 2.6.2 Roman vs. Verfilmung

Nachdem die KT inzwischen mit den Figuren im Film vertraut sind, auch einige ‚interkulturelle‘ Situationen aus der Sicht der Beteiligten kennen gelernt haben, muss der KL nun entscheiden, ob der weiteren Arbeit am Film Vorrang gegeben werden soll oder ob die Arbeit am Roman nun beginnen kann. Sollen zum Beispiel die Charaktere aller Familienmitglieder mithilfe weiterer Sequenzen noch genauer skizziert werden? Diese Fragestellung impliziert eine abschließende Bemerkung, die die Rezeption von Filmen und deren Buchvorlage betrifft und eingangs schon erörtert wurde: Während der Arbeit mit Literaturverfilmungen sollte niemals außeracht gelassen werden, dass sich beim Lesen Bilder im Kopf bilden, die wir mit jeder projizierten Sequenz ein wenig mehr kompromittieren.

Wie aber eingangs erläutert, ist stets auch das Risiko gegeben, Romanverfilmungen *a priori* abzuwerten, weil sie dem Roman, oder besser den Bildern daraus in unseren Köpfen in der Mehrzahl der Fälle nicht gerecht werden.

Um weder das sich Bilder Bilden beim Lesen zu sehr zu kompromittieren noch den filmsprachlich kompetenten und kritischen Blick aufgrund der Bilder im Kopf unmöglich zu machen, wird in diesem Unterrichtsvorschlag eine Art Mittelweg gewählt: Die Arbeit am Roman beginnt mit der Lektüre einer Inhaltsangabe des Romans. Dieser Einstieg erleichtert den KT das Verständnis bzw. die Orientierung im Roman, der nicht linear von Seite 7 bis Seite 256 gelesen wird:

Die Lernenden erhalten nach und nach die Aufgabe, bestimmte Kapitel, Kapitel-auszüge, einzelne Seiten, einzelne Absätze zu lesen, zu interpretieren und etwaige sonstige Textarbeit zu leisten. Einige Aufgaben können gegebenenfalls auch als Hausaufgabe aufgegeben werden.

Die vom KL ausgewählten Texte können beim Lesen den Wiedererkennungsprozess fördern, da schon gesehene Sequenzen in einer anderen Form, der der Schriftsprache, auftauchen. Da die kontrastive Analyse zu keinem Zeitpunkt der Arbeit vernachlässigt werden sollte, könnte es sich als hilfreich erweisen, die KT stets zu bitten, im Anschluss an die Textarbeit, sozusagen, spontan, kurz schriftlich festzuhalten, welche Unterschiede zwischen Text und Film beobachtet wurden.

Nachdem die individuellen Antworten im Plenum verglichen und diskutiert wurden, kann nun die Sequenz, auf die sich die Textstelle bezieht, noch einmal vorgeführt werden. Da der Inhalt soweit bekannt ist, sollten nun nur Beobachtungsaufgaben gestellt werden, die der kontrastiven Analyse dienlich sind: Nun können Schriftsprache und Filmsprache kompetent ‚verglichen‘ werden und die Aufforderung zu entscheiden, welche der beiden Sprachen von Fall zu Fall geeigneter erscheint, ein Konzept, eine Situation auszudrücken, könnte zu interessanten, höchstwahrscheinlich recht unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Diese Art, beide Quellen abschnittsweise miteinander zu vergleichen, bietet dem KL auch die Möglichkeit, umgekehrt vorzugehen: Die KT lesen Textausschnitte, leisten Textarbeit und stellen ihre ‚Ergebnisse‘ im Plenum vor. Anschließend sehen sie (mit dem üblichen *procedere*: ein erstes Mal ohne jegliche Erläuterungen, beim zweiten, dritten Sehen mit Beobachtungsaufgaben vor allem zur Filmsprache, unseren acht filmsprachlichen Elementen) die entsprechende, ihnen noch unbekannte Sequenz oder Szene und können gleich entscheiden, in welcher der beiden ‚Sprachen‘ ihnen der Abschnitt besser gefallen hat und aus welchen Gründen.

Sobald ein Großteil des Roman gelesen und die Mehrheit der Sequenzen gesehen sind, kann nun die restliche Arbeit für die KT darin bestehen, den Roman linear von S.7 bis S.256 zu lesen (viele werden zum zweiten Mal gelesen und vertieft), den gesamten Film zu sehen und sich Notizen über die Stellen zu machen, an denen die unterschiedliche Darstellungsweise besonders auffällig ist. Diese Notizen werden dann in einer abschließenden Unterrichtseinheit im Plenum vorgestellt und verglichen. Auch eine Frage der Art „Was hat Ihnen denn nun besser gefallen, der Roman oder die Verfilmung?“ wird nun ohne Zweifel zu interessanten Antworten führen.

### 3. Fazit

Der Einsatz von Video-Materialien hat zwar schon seit Jahrzehnten einen festen Bestandteil im Repertoire des DaF-Unterrichts, doch sowohl die Kriterien zur Auswahl eines für den eigenen Unterricht geeigneten fiktionalen Films (Kurz-/Spielfilm) als auch die Vorgehensweise sind nach wie vor mit Unsicherheiten behaftet.

Die Ergebnisse jüngerer Studien zu Rezeptions- und Wirkungsprozessen könnten neue Wege aufweisen, wie Filme im DaF-Unterricht effektiver verwendet werden könnten. Insbesondere die „traditionelle“ Arbeit mit Literaturverfilmungen birgt das Risiko, dass die filmische Umsetzung – einzig auf der inhaltlichen Ebene mit ihrer Vorlage verglichen – nicht adäquat beurteilt und höchstwahrscheinlich abgewertet wird. Text und Film sprechen unterschiedliche Sprachen. Die sogenannte Filmsprache kann (wie jede andere Sprache auch) und muss erlernt werden, bevor die filmsprachenkritischkompetente kontrastive Analyse überhaupt möglich wird. Um Äpfel mit Birnen vergleichen zu können, muss von beiden erst gekostet werden.

Die hier aufgezeigte Methode, Roman und Verfilmung gleichzeitig, parallel zu erschließen, unterscheidet sich in einem weiteren Punkt von der „traditionellen“ Vorgehensweise: Die Buchvorlage wird nicht linear von vorn bis hinten gelesen und bearbeitet, um dann im Anschluss die filmische Umsetzung den Bildern im Kopf gegenüber zu stellen. Durch das Schritt für Schritt, mal im Roman, mal im Film neue Charaktere, Haupt- und Nebenfiguren und ihre Gefühle, neue Orte und Atmosphären, neue Situationen kennen zu lernen, schaltet das Risiko aus, die Verfilmung von vornherein abzuwerten.

Durch das parallele Erarbeiten und Erschließen beider Quellen kann in jedem Moment der kontrastiven Analyse, eben durch die bereits erworbene, filmsprachlich kompetente Fähigkeit des Seh-Verstehens eine fundierte Beurteilung erfolgen auf die Frage: „Welche der beiden Textsorten stellt die Figur, ein bestimmtes Gefühl, einen charakteristischen Ort besser dar?“

Die in der vorliegenden Arbeit erörterte Methode, Buchvorlage und Verfilmung in Teilstücke zerlegt zu analysieren, mag nicht jedem KL behagen. Und doch könnten die möglicherweise lebhaften Diskussionen in der Abschlussphase eines jeden Abschnittes einen Versuch wert sein. Und wenn es auch am Ende keinen eindeutigen Sieger geben wird, könnte der Weg das Ziel sein, könnte im einen oder anderen KT (und KL) die neue, gewissermaßen bahnbrechende Sichtweise ein ganz neues Licht auf Literaturverfilmungen werfen, nicht nur im Klassenzimmer oder Vorlesungssaal.

Dass diese Arbeit darauf verzichtet, diejenigen Textstellen des Romans anzugeben, die den behandelten Filmausschnitten entsprechen (könnten), lässt für alle Interessierten einen anregenden, spannenden Teil der Arbeit offen.

## Literatur

- Biechele, Barbara (2010): *Verstehen braucht sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. – In: T. Welke, R. Faistauer (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, 13–32. Wien: Praesens Verlag.
- Brandi, Marie-Luise (1996): *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. München: Goethe-Institut München. (Fernstudieneinheit 13)
- Bröbke, Gabriele (1987): „...a language we all understand.“ *Zur Analyse und Funktion von Filmmusik*. – In: L. Bauer, E. Ledig, M. Schaudig (Hrsg.): *Strategien der Filmanalyse*, 9–23. München: Diskurs Film.
- Cheshire, David (1981): *Filmen* Bern: Hallwag AG.
- Costa, Antonio (1985): *Sapere vedere il cinema*. Milano: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas S.p.A. (Strumenti Bompiani)
- Eisenmann, Marie (2010): *Die Funktion von bewegten Bildern für die Erschließung eines literarischen Textes: Shakespeares Komödie The Taming oft the Shrew und die Film-Adaption 10 Things I Hate about You*. – In: C. Hecke, C. Suhrkamp (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, 341–361. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
- Gast, Wolfgang (2007): *Wie „liest“ man einen Film? Zu Methoden der Inszenierungsanalyse*. – In: S. Feuchert u.a. (Hrsg.): *Festschrift Erwin Leibfried, Literatur und Geschichte*, 397–416. Ffm.
- Gast, Wolfgang (1996): *Filmanalyse. Basisartikel*. – In: „Praxis Deutsch“, Heft 140, 20.
- Gast, Wolfgang (1993a): *Film und Literatur. Grundbuch – Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse*. Frankfurt/M: Verlag Moritz Diesterweg.
- Gast, Wolfgang (1993b): *Verfilmte Literatur. Beiträge des Symposiums abgehalten am Goethe-Institut Kopenhagen im Herbst 1992*. – In: S.-A. Jørgensen, P. Schepelern (Hrsg.): *Text und Kontext* (18, 1–2). München: Fink.
- Grazzini, Giovanni (1980): *Le mille parole del cinema. Dizionario portatile dello spettatore*. Bari: Editori Laterza. (Universale Laterza 554)

- Macaire, Dominique, Hosch, Wolfram (1999): *Bilder in der Landeskunde, Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 11)
- Monaco, James (2000): *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Pavone, Loredana (2003): *Il video nella didattica delle lingue straniere*. Catania: C.U.E.C.M.
- Welke, Tina, Faistauer, Renate (Hrsg.) (2010): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag.
- Weiler, Jan (2011): *Maria, ihm schmeckt's nicht*, 1. Auflage. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.

## Filmographie

*Bianco, rosso e Verdone*, Carlo Verdone, Italien, 1981; *Delikatessen*, Jean-Pierre Jeunet & Marc Caro, Frankreich 1991; *I magliari*, Francesco Rosi, Italien/Frankreich, 1959; *Jurassic Park*, Steven Spielberg, USA, 1993; *Maria, ihm schmeckt's nicht*, Neele Leana Vollmar, Deutschland/Italien, 2009; *Psycho*, Alfred Hitchcock, USA, 1960; *Rango*, Gore Verbinski, USA, 2011; *Rocky*, John G. Alvidsen, USA, 1976; *The Blair Witch Project*, Daniel Myrick & Edoardo Sanchez, USA, 1999; *Vertigo – Aus dem Reich der Toten*, Alfred Hitchcock, USA, 1958.

## Anhang

### Sequenzprotokoll

- |     |                     |   |
|-----|---------------------|---|
| 1.  | 00:00:00 – 00:02:00 | Campobello. Autopanne Jan.  |
| 2.  | 00:02:00 – 00:04:10 | Campobello. Vor der Kirche warten alle auf Jan, den Bräutigam.  |
| 3.  | 00:04:10 – 00:05:11 | Deutschland. Sara und Jan fahren Saras Eltern besuchen.   |
| 4.  | 00:05:11 – 00:08:26 | Krefeld. Jan hält in Saras Elternhaus um ihre Hand an.  |
| 5.  | 00:08:26 – 00:09:52 | Krefeld. Zubettgehenszeit in Saras Elternhaus.  |
| 6.  | 00:09:52 – 00:13:30 | Düsseldorf. Marcipanes sind bei Jans Eltern eingeladen.   |
| 7.  | 00:13:30 – 00:17:05 | Marcipanes und Jan reisen im Auto nach Campobello.  |
| 8.  | 00:17:05 – 00:19:10 | Ankunft spätabends in Campobello.   |
| 9.  | 00:19:10 – 00:21:41 | Campobello. Erstes gemeinsames Abendessen in Antonios Elternhaus.   |
| 10. | 00:21:41 – 00:23:14 | Campobello. Bettenmachen für die Gäste.   |
| 11. | 00:23:14 – 00:24:40 | Campobello. Sara und Jan wollen zum Standesamt.   |
| 12. | 00:24:40 – 00:26:40 | Campobello. Die gesamte Familie bricht zum Meer auf.  |
| 13. | 00:26:40 – 00:28:00 | Am Meer bei Campobello. Jan kann nicht schwimmen.   |
| 14. | 00:28:00 – 00:28:43 | Am Meer bei Campobello. Gespräch zwischen Antonio und Jan.  |
| 15. | 00:28:43 – 00:30:39 | FLASHBACK. Osnabrück. Der junge Antonio beginnt sein neues Leben.   |
| 16. | 00:30:39 – 00:31:40 | Zurück am Meer bei Campobello. Jan verletzt sich am Fuß.  |
| 17. | 00:31:40 – 00:34:00 | Campobello. Sara und Jan versuchen zweimal ihr Glück auf dem Standesamt.                                  |
| 18. | 00:34:00 – 00:35:20 | FLASHBACK. Campobello. Streit der Familie Carducci.   |
| 19. | 00:35:20 – 00:36:50 | Campobello. Beim Pfarrer.   |
| 20. | 00:36:50 – 00:37:44 | Campobello. Probleme mit den Behörden.  |
| 21. | 00:37:44 – 00:39:09 | Campobello. Im Haus der Marcipanes sucht Sara die fehlenden Urkunden.                                     |
| 22. | 00:39:09 – 00:40:10 | Campobello. Die nonna und Sara betrachten alte Fotos von Antonio und Ursula                               |
| 23. | 00:40:10 – 00:40:53 | FLASHBACK. Campobello. Der junge Antonio macht sich nachts mit einem Koffer auf den Weg nach Deutschland. |
| 24. | 00:40:53 – 00:42:11 | Campobello. Am Bahnhof. Ursula und Sara fahren nach München (ab).   |
| 25. | 00:42:11 – 00:44:50 | Campobello. Jan baut in einen Autounfall.   |
| 26. | 00:44:50 – 00:47:07 | Campobello. Abendessen mit Jan, dem Werfer des bösen Blickes. Jan Schließt sich auf der Toilette ein.     |
| 27. | 00:47:07 – 00:48:38 | Campobello. Die nonna ist vor dem Fernseher eingeschlafen.  |
| 28. | 00:48:38 – 00:50:43 | Campobello. Auf einer Piazza lernt Jan weitere Verwandte kennen.  |



29.	00:50:43 – 00:52:53	FLASHBACK. Campobello. Antonio kommt nach drei Jahren auf Besuch.
30.	00:52:53 – 00:53:53	Campobello. In einer Bar.
31.	00:53:53 – 00:54:26	Campobello. Ursula und Sara kehren aus Deutschland zurück.
32.	00:54:26 – 00:55:39	Campobello. In der Küche der Marcipanes klopfen die Frauen Tintenfisch.
33.	00:55:39 – 00:56:35	Campobello. Gespräch zwischen Ursula und Jan im Hof.
34.	00:56:35 – 00:58:53	Campobello. Jan soll als Ehering den des Onkels erhalten, lehnt ihn aber ab.
35.	00:58:53 – 01:00:13	Campobello. Die Deutschen kommen (Ankunft Jans Eltern).
36.	01:00:13 – 01:03:40	Campobello. Gemeinsames Abendessen auf einer Piazza.
37.	01:03:40 – 01:06:31	Campobello. Im Haus Marcipane streiten sich alle. Dialog Eberhard und Jan.
38.	01:06:31 – 01:09:07	Campobello. Der Tag der Hochzeit, Sara und Jan streiten sich.
39.	01:09:07 – 01:10:15	Campobello. Jan flieht aus Campobello, Autopanne (Anfangsszene)
40.	01:10:15 – 01:10:58	Campobello. Sara weint, Antonio fährt los, um Jan zu suchen.
41.	01:10:58 – 01:13:01	Campobello. Jan wartet vor der Werkstatt der Carducci.
42.	01:13:01 – 01:14:27	Campobello. Antonio kommt vor der Werkstatt Carducci an, Gespräch zwischen ihm und Jan.
43.	01:14:27 – 01:21:51	FLASHBACK. Osnabrück. Ursula und Antonio lernen sich kennen, heiraten, bauen sich eine gemeinsame Zukunft auf.
44.	01:21:51 – 01:24:50	Campobello. Antonio und Jan fahren in das Städtchen zurück. Sara ist am Bahnhof Bari, die beiden fahren dorthin, um sie abzuholen.
45.	01:24:50 – 01:26:14	Campobello. Ursula und Antonio heiraten nochmal kirchlich.
46.	01:26:14	Campobello. Am Meer. Jan lernt schwimmen.

## Autorinnen und Autoren

**Nicoletta Gagliardi**, Assoc. Prof. Ph. Dr., Professorin für Deutsch als Fremdsprache und Deutsche Linguistik an der Universität Salerno.

Forschungsschwerpunkte: Die Sprache der deutschen Gegenwartsliteratur, Übersetzung und Didaktik der Fachsprachen, Onomastik, Italianismen im Gegenwartsdeutschen, sprachliche und kulturelle Stereotypen, Gesprächslinguistik, Korpuslinguistik, Multimedia-DaF-Didaktik, CLIL.

*Anschrift:* Università degli Studi di Salerno, Via Giovanni Paolo II 132, 84084 Fisciano (Salerno), Italien.

*Mail:* ngagliardi@unisa.it

**Vincenzo Gannuscio**, Ph. Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Deutsche Sprache und Sprachwissenschaft am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Catania.

Forschungsschwerpunkte: Orthographie und Graphematik, Kontrastive Grammatik im DaF-Unterricht, Sprachenpolitik.

*Anschrift:* Università degli Studi di Catania, Struttura didattica speciale di Lingue e letterature straniere, Ex-Convento di Santa Teresa, Via Orfanotrofo 49, 97100 Ragusa Ibla, Italien.

*Mail:* v.gannuscio@unict.it

**Ivica Kolečáni Lenčová**, Assoc. Prof. Ph. Dr., Lehrende am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava.

Forschungsschwerpunkte: Didaktik DaF, Kunst und Kultur im Fremdsprachenunterricht, visuelles Medium, Testen und Prüfen, alternative pädagogische Konzepte und Unterrichtsmodelle (Gestaltpädagogik).

*Anschrift:* Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slowakische Republik.

*Mail:* ivica.lencova@gmail.com

**Elvira Lima**, Assoc. Prof. Ph. Dr., Professorin für Deutsche Sprache und Sprachwissenschaft an der Universität Palermo (in Ruhestand).

Forschungsschwerpunkte: Orthographie und Graphematik, Kontrastive Grammatik im DaF-Unterricht, Übersetzung und Übersetzungswissenschaft.

*Anschrift:* Università degli Studi di Palermo, Via del Vespro, 129, 90127 Palermo, Italien

*Mail:* elviraaidalima@gmail.com

**Uta Marx**, hat an der Universität *La Sapienza* in Rom und an der Universität Padua deutsche Literatur, Kunstgeschichte, Geschichte und Kritik des Kinos und Theaterwissenschaften studiert. Seit 1990 ist sie als DaF-Lehrerin tätig, seit 2007 arbeitet sie als Sprachexpertin für Deutsche Sprache an der fremdsprachlichen Fakultät der Universität Catania.

Forschungsschwerpunkte: Einsatz von Videomaterialien, die Vermittlung deutscher (Jugend)-Kultur und der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht.

*Anschrift:* Università degli Studi di Catania, Struttura didattica speciale di Lingue e letterature straniere, Ex-Convento di Santa Teresa, Via Orfanotrofio 49, 97100 Ragusa Ibla, Italien.

*Mail:* uta.marx@unict.it

**Martina Nied Curcio**, Assoc. Prof. Ph. Dr., Professorin für Deutsche Sprache und Sprachwissenschaft am Department für Fremdsprachen, Literatur und Kultur der Universität Roma Tre.

Forschungsschwerpunkte: Kontrastive Linguistik: Syntax (Valenz), Lexikologie und Lexikographie, Sprachmittlung und Didaktik Deutsch als Fremdsprache.

*Anschrift:* Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Via Ostiense 236, 00146 Roma, Italien.

*Mail:* martina.nied@uniroma3.it

**Silvia Palermo**, Ph. Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin Salerno.

Forschungsschwerpunkte: Übersetzung und Übersetzungswissenschaft; die Sprache der deutschen Gegenwartsliteratur, besonders von türkischstämmigen Autoren; kontrastive Linguistik; DaF-Didaktik. Neben der Forschung und der Didaktik ist sie als literarische Übersetzerin tätig.

*Anschrift:* Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Studi Umanistici (DIPSUM), via Giovanni Paolo II, 132, 84084 Fisciano (SA), Italien.

*Mail:* spalermo@unisa.it

## Deutsche Sprachwissenschaft international

Herausgegeben von Armin Burkhardt, Rudolf Hoberg und Claudio Di Meola

- Band 1 Eva-Maria Thüne / Franca Ortu (Hrsg.): *Gesprochene Sprache – Partikeln. Beiträge der Arbeitsgruppen der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien Rom 2006.* 2007.
- Band 2 Dorothee Heller / Piergiulio Taino (Hrsg.): *Italienisch-deutsche Studien zur fachlichen Kommunikation.* 2007.
- Band 3 Rita Brdar-Szabó / Elisabeth Knipf-Komlósi / Attila Péteri (Hrsg.): *An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik.* 2009.
- Band 4 Beate Baumann / Sabine Hoffmann / Martina Nied Curcio (Hrsg.): *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache.* 2009.
- Band 5 Claudio Di Meola / Livio Gaeta / Antonie Hornung / Lorenza Rega (Hrsg.): *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien. Rom, 14.–16. Februar 2008.* 2009.
- Band 6 Klaus Fischer / Eilika Fobbe / Stefan J. Schierholz (Hrsg.): *Valenz und Deutsch als Fremdsprache.* 2010.
- Band 7 Piergiulio Taino / Marina Brambilla / Tobias Briest (Hrsg.): *Eindeutig uneindeutig. Fachsprachen – ihre Übersetzung, ihre Didaktik.* 2009.
- Band 8 Sara Costa: *Fremde Texte – fremde Wörter. Prozesse und Strategien bei Verstehensblockaden.* 2010.
- Band 9 Fabio Mollica: *Korrelate im Deutschen und im Italienischen.* 2010.
- Band 10 Jianhua Zhu/Rudolf Hoberg (Hrsg.): *Germanistische Sprachwissenschaft und Deutschunterricht in chinesisch-deutscher Perspektive.* 2010.
- Band 11 Norbert Dittmar / Nils Bahlo (Hrsg.): *Beschreibungen für gesprochenes Deutsch auf dem Prüfstand. Analysen und Perspektiven.* 2010.
- Band 12 Dorothee Heller (Hrsg.): *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen. Schnittstellen ihrer Analyse.* 2010.
- Band 13 Dagmar Knorr / Antonella Nardi (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln.* 2011.
- Band 14 Claudio Di Meola / Antonie Hornung / Lorenza Rega (Hrsg.): *Perspektiven Vier. Akten der 4. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien. Rom, 4.-6. Februar 2010.* 2012.
- Band 15 Sandro M. Moraldo (Hrsg.): *Sprachenpolitik und Rechtssprache. Methodische Ansätze und Einzelanalysen.* 2012.
- Band 16 Klaus Fischer / Fabio Mollica (Hrsg.): *Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache.* 2012.
- Band 17 Armin Burkhardt / Jin Zhao / Jianhua Zhu (Hrsg.): *Alltags- und Fachkommunikation in der globalisierten Welt. Eine Annäherung.* 2014.
- Band 18 Antonella Nardi / Dagmar Knorr (Hrsg.): *Bewegte Sprache. Leben mit und für Mehrsprachigkeit.* 2014.
- Band 19 Corinna Reuter / Anne-Kathrin Schließ (Hrsg.): *Linguistische und sprachdidaktische Aspekte germanistischer Forschung Chinesisch-Deutsch.* 2014.

Band 20 Claudio Di Meola / Daniela Puato (Hrsg.): Deutsch kontrastiv aus italienischer Sicht. Phraseologie, Temporalität und Pragmatik. 2015.

Band 21 Vincenzo Gannuscio (Hrsg.): Kontrastive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb. 2015.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

Vergleichende Ansätze sind schon immer in der didaktischen Vermittlung fremder Sprachen und Kulturen eingesetzt worden, auch wenn die Kontrastive Linguistik als synchrone Sprachwissenschaft erst in der zweiten Hälfte des vorhergehenden Jahrhunderts auf Ansporn des amerikanischen Strukturalismus Fuß fasst. Ausgehend von einer theoretisch-deskriptiven Einleitung versammelt dieser Band Beiträge zur kontrastiven Fremdsprachendidaktik und zur vergleichenden Perspektive in der im Sprachunterricht oft innewohnenden Vermittlung kulturspezifischer Kenntnisse.

Vincenzo Gannuscio ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Deutsche Sprache und Sprachwissenschaft an der *Struttura didattica speciale di Lingue e letterature straniere* der Universität Catania (Italien). Seine Forschungsschwerpunkte sind Orthographie und Graphematik, Kontrastive Grammatik im DaF-Unterricht und Sprachenpolitik.