

Die Textgrammatik Harald Weinrichs als Lernergrammatik
im DaF-Unterricht

by

Angelika Weber

A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree

D.Litt

in the Department of Modern European Languages

at the

UNIVERSITY OF PRETORIA

FACULTY OF HUMANITIES

SUPERVISOR: Prof. Stephan Mühr

December 2013

Inhaltsverzeichnis

I. EINLEITUNG	5
II. ZUM FORSCHUNGSSTAND.....	9
1. Zur Geschichte der Grammatikvermittlung im Überblick	9
1.1 Grammatikvermittlung und Unterrichtskonzeptionen	12
1.2 Zusammenfassung	17
2. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht: eine Bestandsaufnahme.....	18
2.1 Angewandte Textlinguistik und DaF-Unterricht	19
2.2 Die Neuentdeckung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht	22
2.3 Die Textgrammatik nach Harald Weinrich.....	27
2.3.1 Harald Weinrich: Werk und Thematik	27
2.3.2 Textgrammatik im Vergleich zu Satzgrammatiken.....	30
2.4 Literatur als Medium zur Vermittlung von Grammatik	32
2.4.1 Rudolf Otto Wiemer	33
2.4.2 Rüdiger Krechel	34
2.4.3 Wolfgang Butzkamm.....	35
2.4.4 Christoph Werr.....	37
2.4.5 Ingrid Mummert.....	37
2.4.6 Hans Hunfeld	39
2.4.7 Wolfgang Rug / Andreas Tomaszewski	42
2.5 Kritische Rezeption der Textgrammatik Weinrichs.....	43
2.6 Zusammenfassung	45
3. Zur Bedeutung des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht.....	49
3.1 Schreiben im Rückblick.....	50
3.2 Funktionen des Schreibens.....	52
3.3 Schreibübungen.....	53
3.4 Schreiben als Prozess	54

3.5 Kreatives Schreiben	55
3.6 Die Beziehung zwischen Schreiben und Lesen	58
3.7 Zusammenfassung	59
4. Exkurs: Konsequenzen neurowissenschaftlicher Forschungsergebnisse für das Fremdsprachenlernen	60
III. METHODOLOGIE.....	72
5. Problemstellung	72
6. Rahmenbedingungen.....	79
6.1 Die Lernenden	81
6.2 DaF im südafrikanischen Bildungssystem.....	83
6.2.1 <i>Basic Education</i> : Zum Schulsystem in Südafrika.....	83
6.2.2 <i>Higher Education: BA Languages</i> an der Universität Pretoria	85
7. Hypothese.....	86
8. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse.....	89
8.1 Textgrammatisches Unterrichtsmodell mit seinen Komponenten	91
8.1.1 Der Fremdsprachenlernende (FSL).....	92
8.1.2 Die Inputtexte.....	92
8.1.3 Die Outputtexte.....	96
8.1.4 Lernziele	99
8.2 Das textgrammatische Unterrichtsmodell als Ablaufmodell	101
8.2.1 Die vier Lernphasen des methodisch-didaktischen Verfahrens	103
8.2.2 Zur Rolle der Bewertung und Benotung.....	106
8.2.3 Grenzen des Unterrichtsverfahrens	109
8.3 Auswertung der Texte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse adaptiert nach Lamnek	110
9. Begrenzung der methodologischen Geltungsreichweite	117

10. Ethische Vorschriften	118
IV. AUSWERTUNG DER OUTPUTTEXTE MITTELS INHALTSANALYSE	119
11. Grammatische Themen nach Wortarten	119
11.1 Das Verb	122
11.1.1 Verbergänzungen	123
11.1.2 Die Tempora	127
11.1.3 Wechselpräpositionen.....	134
11.1.4 Imperativ	136
11.1.5 Modalverben	144
11.1.6 Konjunktiv II	154
11.2 Das Substantiv	161
11.2.1 Die Großschreibung.....	162
11.2.2 Das Genus.....	166
11.2.3 Deklination des Substantivs.....	170
11.2.4 Der Gebrauch des Genitivs.....	172
11.2.5 Numerus der Substantive	178
11.3 Die Pronomen	181
11.3.1 Reflexivpronomen.....	181
11.3.2 Possessivpronomen	185
11.3.3 Demonstrativpronomen.....	188
11.3.4 Relativpronomen.....	190
11.3.6 Interrogativpronomen.....	194
11.3.7 Indefinitpronomen	195
11.4 Die Präpositionen.....	202
11.4.1 Präpositionen mit dem Dativ und Akkusativ	202
11.4.2 Präpositionen mit dem Dativ	216
11.4.3 Präpositionen mit dem Akkusativ	219
11.4.4 Präpositionen mit dem Genitiv	223
11.4.5 Gesamtübung mit Präpositionen.....	226
11.5 Das Adjektiv	230

11.5.1 Deklination der Adjektive	231
11.5.2 Verstärkung der Adjektive	234
11.5.3 Steigerung der Adjektive	239
11.5.4 Partizipien als Adjektive	243
11.5.5 Wortbildung.....	246
11.6 Das Adverb	256
11.6.1 Temporal- und Modaladverbien	256
11.6.2 Lokaladverbien	259
11.7 Die Konnektoren	265
11.7.1 Stellung des Verbs in Nebensätzen.....	265
11.7.2 Fokussierung auf einzelne Konnektoren.....	266
V. ZUSAMMENFASSUNG, SCHLUSSFOLGERUNG UND AUSBLICK.....	290
LITERATURVERZEICHNIS	302
ANHANG	315
Anhang 1: Lernreflexion	315
Anhang 2: Liste der Outputtext-Verfasserinnen und –Verfasser und Auswertung der Bewertung.....	316
Anhang 3: Informed consent.....	318
Anhang 4: Kommentare der Lernenden	320

I. Einleitung

Immer wieder wird auf das besondere Potenzial der Literatur hingewiesen, in Lernenden „Neugier und Lernlust“ zu wecken (Weinrich 1981) und sie emotional zu berühren und zum kreativen Schaffen anzuregen, das an die Interessen und die Lebenswelt der Lernenden anknüpft. Dieses gilt gerade auch für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (DaF).¹ Literatur muss aber nicht allein dem Literaturunterricht vorbehalten bleiben, sondern ihre Wirkung kann sich auch im Grammatikunterricht entfalten, und zwar dadurch, dass die Grammatik zu einer Textgrammatik im Sinne Harald Weinrichs ausgeweitet wird: die grammatischen Phänomene auf der Basis von Texten – vorzugsweise literarischen Texten - zu verstehen. Dass sich die Lernziele Sprachkompetenz und Literaturkompetenz durchaus verbinden lassen, ist keine neue Idee. Schon in der spätantiken und mittelalterlichen *ars grammatica* gehörte die Lehre der Grammatik mit der Lektüre und Erklärung der Dichter untrennbar zusammen (Weinrich 1981: 172). Seitdem häufen sich die Stimmen, die die Grammatikvermittlung anhand literarischer Texte befürworten, und es liegen viele (wissenschaftliche) Arbeiten vor, die an konkreten Beispielen zeigen, wie ein solcher Unterricht stattfinden kann.² Doch eine Lernergrammatik, die einen fremdsprachlichen Grammatikunterricht ausschließlich mit literarischen Texten darstellt, wurde bis dato noch nicht verfasst.

Vor diesem Hintergrund ist die Idee des Forschungsvorhabens der vorliegenden Arbeit im Bereich der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache entstanden, in dem ein Unterrichtsmodell entwickelt wird, das Literatur in den Grammatikunterricht integriert, um nicht nur die Grammatik, sondern auch Literarizität und kulturbezogenes Lernen³ zu vermitteln. Grundlage dieses Ansatzes stellt die Textgrammatik Harald Weinrichs dar, die als Basis für die hier vorgestellte Lernergrammatik dient. Der Begriff „Lernergrammatik“ bezieht sich auf „pädagogische Grammatikbeschreibungen, die eine Hilfe zum Erwerb und Erlernen dieser Kompetenz darstellen“ (Tschirner 1999: 227). Für die vorliegende Arbeit gilt in besonderer Weise auch Lorenz Nieders (1987) Ansatz

¹ Vgl. dazu u.a. Kast (1994), Krumm (2001), Dobstadt/Riedner (2011), Schier (2011), Radwan (2011).

² Vgl. dazu u.a. Wiemer (1971, 1974), Weinrich (1981, 1983), Krechel (1983), Butzkamm (1985), Werr (1987), Mummert (1993a/b), Hunfeld (1990) und Rug/Tomaszewski (1993).

³ Vgl. Dobstadt/Riedner (2011).

einer solchen Grammatik, die sprachlichen Elemente im Textzusammenhang zu finden. Es handelt sich folglich um eine „textbezogene Grammatik“ (ebd.), deren Belegmaterial überwiegend aus originalen Texten stamme und an diesen Texten nachgeprüft werden könne. Solch eine „lernerfreundliche fremdsprachliche Grammatik“ (im Sinne von „Grammatikbuch“) (Tschirner 1999: 227) ist an dieser Stelle gemeint.⁴

Die Arbeit zeigt in einer Fallstudie auf, wie im DaF-Unterricht an der Universität Pretoria, Südafrika, Grammatik ausschließlich anhand von literarischen Texten vermittelbar ist. Ein Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit besteht somit darin, Methodenkonzeptionen und theoretische Positionen des Grammatikunterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Diskussionen zum Thema Sprache/Grammatik und Literatur zusammenzuführen und kritisch zu prüfen. In einem zweiten Schwerpunkt wird untersucht, wie Grammatiklernen mithilfe von literarischen Texten in einem südafrikanischen DaF-Studiengang stattfinden kann.

Das zentrale Problem dieser Arbeit setzt sich mit der Fragestellung auseinander, inwiefern der Ansatz der Textgrammatik Harald Weinrichs effektiv als eine Lernergrammatik im DaF-Unterricht angewendet werden kann? Im Rahmen einer Fallstudie soll demonstriert werden, wie die Textgrammatik als Lernergrammatik einen effizienten und holistischen Beitrag für das Erlernen von Fremdsprachen liefern kann. Die wichtigsten Fragen des Forschungsvorhabens lassen sich zudem folgendermaßen zusammenfassen:

1. Warum sind literarische Texte im Grammatikunterricht des Deutschen als Fremdsprache geeignet?
2. Wie können die Grundsätze der Textgrammatik Harald Weinrichs effektiv als Lernergrammatik im DaF-Unterricht angewendet werden?
3. Welche Texte sind für den Unterricht geeignet? Nach welchen Kriterien werden sie ausgewählt?
4. Wie werden literarische Texte für den Grammatikunterricht didaktisiert?

⁴ Die andere Bedeutungen des Begriffs „Lernergrammatik“ verweisen nach Tschirner (1999: 227) auf die mentale linguistische Kompetenz von Fremdsprachensprechern. Vgl. auch Helbig (1999) und Schmidt (1990 und 1992).

5. Welche Unterrichtsverfahren eignen sich am besten für einen solchen Unterricht?
6. Welche Lernziele sollen durch einen solchen Unterricht erreicht werden?
7. Wie werden die Lernenden animiert, selbst „literarische“ Texte zu produzieren?
8. Wie ändert sich die Haltung der Lernenden angesichts eines solchermaßen gestalteten Grammatikunterrichts?

Ziel der vorliegenden Arbeit ist der Entwurf eines Forschungsdesigns für einen Grammatikunterricht, der nicht nur Sprachwissen vermittelt, sondern dieses mit Originalität (vgl. Peeters 2008), Originalität und Kreativität verbindet, sodass die Lernenden dazu befähigt werden, ihre Fremdsprachenkenntnisse in einem sprachlichen Kontext kompetent anwenden zu können. Dazu musste die umfangreiche, wissenschaftliche Textgrammatik Harald Weinrichs für den Fremdsprachenunterricht adaptiert und zu einer umfassenden Lernergrammatik ausgeweitet werden. An Fallbeispielen wird demonstriert, welche Ergebnisse durch diese Methode erzielt werden können. Das schriftlich erhobene Material besteht aus Textproduktionen der Lernenden, die gesammelt und anhand der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2002: 114ff.) und Lamnek (2010: 434ff.) analysiert und ausgewertet werden. Diese Inhaltsanalyse ermöglicht es, die sprachlichen Eigenschaften der Texte objektiv und systematisch zu identifizieren. Darüber hinaus gibt sie Rückschlüsse auf individuelle, emotionale, kulturelle und soziale Aspekte der Verfasserinnen und Verfasser dieser Texte, obwohl bei der Auswertung linguistisch-grammatische und literarisch-ästhetische Kriterien im Vordergrund der Analyse stehen.

Die Arbeit besteht aus drei Hauptteilen. Im ersten Teil werden als Grundlage der Fallstudie drei Themenfelder des Fremdsprachenunterrichts dargestellt, auf denen das Konzept der Lernergrammatik aufbaut: Grammatik (1. Kapitel), Literatur (2. Kapitel) und kreatives Schreiben (3. Kapitel). In einem Rückblick wird im ersten Kapitel dargestellt, wie sich Methodenkonzeptionen und Schwerpunktsetzungen im Bereich der Grammatik- und Literaturvermittlung im DaF-Unterricht verschoben und verändert haben. Dadurch soll aufgezeigt werden, welche Lern- und Lehrmethoden sich im Zuge der Veränderungen als wissenschaftlich fundiert, optimal und effektiv erwiesen haben,

um diese als Basis für die hier vorgestellte Lernergrammatik anzuwenden. Im zweiten Kapitel wird eine Bestandsaufnahme davon gemacht, wie seit Entstehung der Textlinguistik in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts vermehrt der Einsatz literarischer Texte auch im DaF-Unterricht gefordert wird. Das dritte Kapitel zeigt didaktisch-methodische Begründungen des Schreibens, vor allem des kreativen Schreibens auf, die für einen Grammatikunterricht, in dem mit literarischen Texten gehandelt wird, eine entscheidende Rolle spielen. In einem Exkurs sollen zudem wichtige Forschungsergebnisse aus der Gehirnforschung dargestellt werden, die zu praktischen Schlussfolgerungen für Schule, Universität und Gesellschaft geführt haben. Auf diesen drei Eckpunkten stützt sich das vorzustellende Unterrichtsmodell der vorliegenden Arbeit für die Lernergrammatik.

Im zweiten Teil werden die empirische Forschungsmethodologie erläutert, die Rahmenbedingungen und Zielgruppe beschrieben und ein Unterrichtsmodell entwickelt, das die praktische Umsetzung der Lernergrammatik ermöglicht und veranschaulicht.

Der dritte Teil besteht aus der empirischen Analyse der Ergebnisse, die im Rahmen dieses Unterrichts entstanden sind und von den Studierenden erarbeitet wurden. Diese Ergebnisse werden mittels der Inhaltsanalyse ausgewertet.

Eine Zusammenfassung und Schlussfolgerung spricht sich im vierten Teil für den weiteren Ausbau dieses Konzepts aus und legt dar, wie ein textgrammatischer Unterricht auch auf anderen Ebenen für den DaF-Unterricht umgesetzt werden kann.

II. Zum Forschungsstand

Die vorliegende Arbeit ist in der Überschneidung dreier Bereiche zu verorten, die die Grundlage des in dieser Fallstudie vorgestellten Ansatzes bilden: Grammatik, Literatur und kreatives Schreiben. Zuerst werden in einem Überblick die wichtigsten Unterrichtskonzeptionen skizziert, wie sie im Rahmen der Fragestellung dieser Untersuchung bedeutsam sind. Sehr unterschiedliche Ansichten herrschten über die Bedeutung expliziter bzw. impliziter Grammatikvermittlung und die Verwendung literarischer Texte im DaF-Unterricht seit Beginn des letzten Jahrhunderts. Welchen Stellenwert Grammatik und Literatur im fremdsprachlichen Unterricht hatten, lag an der jeweiligen Ziel- und Schwerpunktsetzung des fremdsprachlichen Unterrichts, die sich auf verschiedenen Methodenkonzeptionen bezogen. Zweitens wird untersucht, wie die Literatur im Zusammenhang mit dem Lernen des Deutschen als Fremdsprache in den letzten Jahrzehnten rezipiert wurde. Den dritten Bereich, an den die Arbeit angrenzt, bildet das kreative Schreiben, das ebenfalls im Wandel der Methoden und Konzepte des Fremdsprachenunterrichts von wechselhafter Bedeutung war und erst in jüngerer Zeit als wichtige Kompetenz gefördert wird. Schlussendlich wird die Bedeutung neurowissenschaftlicher Forschungsergebnisse für diese drei Bereiche mit in Betracht gezogen. Ziel dieses Kapitels ist es, den Rahmen für den hier vorgestellten Ansatz des Grammatiklernens mit literarischen Texten zu umreißen und den Stellenwert von expliziter Grammatikvermittlung auf der einen und Literaturunterricht auf der anderen Seite neu zu definieren und mit dem kreativen Schreiben in einem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht in Beziehung zu setzen.

1. Zur Geschichte der Grammatikvermittlung im Überblick

Die Diskussion um die Rolle und die Art der Vermittlung der Grammatik im Unterricht des Deutschen (das gilt für Mutter-, Fremd- oder Zweitsprache) wird schon früh geführt. 1630 empfiehlt Comenius in seiner „Großen Didaktik“ (zitiert bei Rall 2001: 880): „Jede Sprache soll mehr durch Gebrauch als durch Regeln gelernt werden.“ 1867 kritisiert Hildebrand⁵ die vornehmlich formalistische Vorgehensweise im deutschen

⁵ Rudolf Hildebrand wirkte richtungsweisend für eine Erneuerung des Deutschunterrichts mit seiner Schrift ‚Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule‘ (1867). Hildebrand war Germanist, Prof. in Leipzig

Grammatikunterricht (Eichler 1998: 226). 1882 fordert der Marburger Anglist Wilhelm Viëtor in einem Pamphlet „Der Sprachunterricht muß umkehren“⁶ eine Reform des Fremdsprachenunterrichts,⁷ da die Sprachdidaktik sich zu stark am Literatur- und Übersetzungsunterricht der Bildungssprachen Latein und Griechisch orientiere. Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte nicht sein, „*Wissen über* die Fremdsprache zu erwerben und Literatur übersetzen zu können“, sondern „das sprachliche *Können*“ (Hervorhebung im Text), d. h. die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. Nicht der Grammatikunterricht, sondern die Sprachkompetenz sollte im Vordergrund stehen. Außerdem forderte er ein induktives, an Texten und am unterrichtlichen Gespräch in der Fremdsprache orientiertes Vorgehen (Eichler 1998: 30).

Ende der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts machte Weisgerber einen ersten Versuch zur Erneuerung dieses Grammatikunterrichts, und zwar durch seine „inhaltsbezogene Grammatik“. Die Sprachinhaltsforschung dieser Zeit wendet sich ebenfalls gegen „rein formalistisch orientierte Schulen“⁸. In seinem Buch *Vom Weltbild der Deutschen Sprache* (1950) betont Weisgerber die sich verändernde, lebendige Sprache, deren innerlichste Leistung „eine Kraft geistigen Gestaltens“ sei (Weisgerber 1950: 7f).⁹ Die inhaltsbezogene Grammatik hebt die Inhaltsseite, d. h. die Bedeutungslehre, die Zeichenbildung und die Wortbildung in den Vordergrund, während die Formseite der Sprache in den Hintergrund tritt. Der Bedeutungsgehalt eines Wortes beruhe auf Grundlagen der richtigen Verwendung dieses Wortes, woraus Weisgerber die Idee des Wortfelds entwickelt: die Bedeutung eines Wortes lässt sich aus seiner Position zu anderen bestimmen (Weisgerber 1950: 32f.). Die Wortfeldtheorie wird von Trier weiterentwickelt.¹⁰ Dieser (ders.: 12) geht von einer isolierenden Betrachtung von

und Mitarbeiter und zeitweilig Leiter des ‚Deutschen Wörterbuchs‘ der Brüder J. und W. Grimm. In: Brockhaus Enzyklopädie (1989), Bd. 10, 71.

⁶ Wilhelm Viëtor. (1882). *Der Sprachunterricht muß umkehren!* Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Leipzig.

⁷ Vgl. Rösler (1994: 101), Huneke/Steinig (1997: 142) und Rall (2001: 880).

⁸ Brockhaus Enzyklopädie (1989), Bd. 20, 703.

⁹ Weisgerber beruft sich auf Humboldt, der die genetische Eigenschaft der Sprache hervorhebt. Diese sei viel mehr eine Tätigkeit (Energie) und nicht ein Werk (Ergon). Sie ist „die ewig sich wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierte Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen“, heißt es bei Humboldt (1830: 185).

¹⁰ Trier beschreibt die Wortfeldtheorie in seinem Buch *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes* (1931); siehe „Einführung in die Geschichte der

Einzelbeständen zu einer ganzheitlichen Sichtweise über. Kein Wort existiere isoliert im Bewusstsein des Sprechers oder Hörers, sondern jeweils in Verbindung mit einer Reihe anderer Wörter. Die Bedeutung eines Einzelwortes konstituiere sich folglich nur in Abgrenzung zu der Bedeutung der benachbarten und opponierenden Worte.

Auch Glinz wirkte innerhalb der inhaltsbezogenen Sprachtheorie, bezog sich allerdings stark auf den linguistischen Strukturalismus (1975a: 229). Seine „Deutsche Grammatik“ soll einführen „in die wissenschaftliche Behandlung der deutschen Grammatik von einem operationalen Standpunkt aus“ (1975b: 5). Durch Anwendung systematischer Operationen (Klang-, Verschiebe-, Ersatz- und Umformungsproben) auf verschiedene Texte können die elementaren Begriffe (Wortarten, Wortformen, Satzglieder) gewonnen bzw. überprüft werden.

Unter Texten versteht Glinz (1975a: 13) „sprachliche Gebilde, in denen deutsche Sprache der Gegenwart in einer greifbaren Form vorliegt.“ Ziel der Arbeit mit solchen Texten sei nicht die Erkenntnis des *Besonderen* eines Textes, sondern des darin *Sprach-Üblichen* (1975b: 14). Diese Art der „operativen“ Grammatik trägt wesentlich zu einem induktiven Unterricht bei. Der Benutzer solle, so Glinz (1977: 15), alle Akte des Verstehens solcher Texte, die er spontan und oft unbewusst täglich beim Lesen vollziehe, sich in wissenschaftlich kontrollierter Weise voll bewusst machen. Nach Eichler (1998: 230) trug dieses Verfahren maßgeblich zu einer eigenständigen Grammatik der deutschen Sprache bei, im Unterschied zu der traditionellen, sich an der lateinischen Grammatik orientierenden Schulgrammatik.¹¹

Aus der langen Geschichte der Bewertung der Grammatik im Sprachunterricht kristallisieren sich für die vorliegende Arbeit folgende wichtige Schwerpunkte heraus:

Feldtheorie“ von Anthony van der Lee und Oskar Reichmann. In: Trier, J. (1973). Aufsätze und Vorträge zur Wortfeldtheorie. Hrsg. von Anthony van der Lee und Oskar Reichmann. The Hague/Paris: Mouton; 9.

¹¹ Erwähnenswert ist das Beispiel bei Glinz (1977: 186-188), in dem eine lessingsche Fabel *Der Besitzer des Bogens* dem Grammatikunterricht zugrunde liegt. Die Aufgabe mündet im Verfassen einer eigenen Fabel durch die Lernenden. Lernziel eines solchen Grammatikunterrichts ist die Förderung des analytischen (logischen) Denkens, wie Eichler (1998: 238) darstellt: „Die Glinzschen Proben und strukturalistischen Verfahren legen den Grammatikunterricht als Methodenlehre der Sprachanalyse an und fördern eine analytische Kreativität“.

- Damit Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache ermöglicht wird, sollte Sprache in ihrer tatsächlichen Anwendung gelernt werden (Comenius, Hildebrand, Viëtor).
- Die Auffassung, Sprache als „Kraft geistigen Gestaltens“ (Weisgerber) zu verstehen, sollte auch im Sprachunterricht gelten. Das heißt, dass Sprachenlernen nicht auf bloße Grammatikübungen reduziert werden kann.
- Sprache sollte im Zusammenhang gelernt werden, denn sie kommt nicht in isolierten Wörtern oder Sätzen vor (Weisgerber und Trier).
- Sprache sollte operational, d. h. auf Handlungen beruhend angewendet werden (Glinz).

In diesen Ausführungen wird deutlich, dass es schon früh die Erkenntnis gab, dass die zusammenhängende Lektüre und ein induktiver Unterricht den Schwerpunkt des Sprachunterrichts bilden sollten. Denn so würden die Lernenden „durch eigene Kraft und selbstständiges Nachdenken“ (Viëtor 1882: 30) Einsichten in die Grammatik gewinnen und gleichzeitig in ihrer aktiven Kompetenz geschult (Eichler 1998: 230).

1.1 Grammatikvermittlung und Unterrichtskonzeptionen

Seit dem 20. Jahrhundert gibt es eine Methodenvielfalt in der Grammatikvermittlung und den daran gekoppelten Unterrichtskonzeptionen, die hier kurz rekapituliert werden soll. Der historische Überblick soll gleichzeitig die Stellung der Literatur im DaF-Unterricht der letzten sechs Jahrzehnte darlegen.

Die *Grammatik-Übersetzungs-Methode* ist seit dem 18. Jahrhundert nachweisbar und war bis zur Reformpädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts die dominante Methode des Fremdsprachenunterrichts (Rösch 2011: 67). Diese nach dem Muster des Lehrens von alten Sprachen konzipierte Methode hatte trotz der oben beschriebenen Erneuerungsversuche auch vor und nach dem zweiten Weltkrieg eine starke Position (Henrici 2001: 843). Ihr Ziel war nicht nur der Unterricht der klassischen Sprachen, sondern auch der Zugang zur literarischen Hochkultur der jeweiligen Sprache. Ausgangspunkt und Mittelpunkt bildeten die metasprachliche Formulierung von

Grammatikregeln. Der Gebrauch der Fremdsprache in alltäglichen Situationen war nicht das Lernziel.

Das Konzept der *direkten oder natürlichen Methode* beruht auf der Annahme, dass das Fremdsprachenlernen als analoges Lernen zum Erstspracherwerb erfolgt (Henrici 2001: 844). Grammatik wird – wenn überhaupt – induktiv behandelt, das heißt durch Präsentation des Sprachmaterials selbst. Diese Methode war in Sprachschulen wie dem Goethe-Institut und die Alliance Française besonders beliebt, in denen das zentrale Lernziel die Sprachkompetenz in der Fremdsprache ist. Der „Natural Approach“ von Krashen/Terrell (1983: 17), der Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde, kann als Neuentdeckung dieser Methode betrachtet werden. Sie wurde in den 90er Jahren von Tschirner (1996) erneut aufgegriffen und im Fremdsprachenunterricht angewendet. Kritisiert werden kann an diesem Methodenentwurf, dass die Grammatik völlig unterbewertet und ihr Thematisieren als unnötige Last empfunden wird. An die Stelle des Kognitivierens steht die Imitation des Sprachmaterials; Hören und Sprechen sind die Hauptaktivitäten (Henrici 2001: 844).

Die *audiolingualen und audiovisuellen Methoden* wurden in den 50er und 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts modern (Müller-Küppers 1991: 11). Sie entstanden ab den 40er Jahren auf Grundlage der deskriptiv-strukturalistischen Beschreibung von „Satzmustern“ (1933, C. C. Fries, 1952) und der behavioristischen, auf dem Reiz-Reaktions-Schema beruhenden Lerntheorie (John B. Watson, 1924; Burrhus F. Skinner, 1957). Ziel des Sprachunterrichts ist sprachliches Können in der Alltagssprache. Grammatische Regeln werden nicht durch Analyse und Einsicht (Kognitivierung) internalisiert, sondern durch Habitualisierung der Sprachmuster („patterns“) (ebd.). Die Automatisierung und Habitualisierung von musterhaften Satz- und Strukturmodellen durch ständiges Nachahmen, Wiederholen und Auswendiglernen (*pattern drill, habit-forming*) ist ein Hauptmerkmal dieser Methode. Dafür wurden neue technische Unterrichtsmittel wie das Sprachlabor eingeführt (ders.: 7). Kritik an diesem Modell kann vor allem deshalb erhoben werden, weil der Unterricht weitgehend aus rein reproduktiven Leistungen besteht. Dass fremdsprachliches Handeln eine kreative und produktive Tätigkeit ist, werde nicht berücksichtigt (Huneke/Steinig 1997: 132).

Der *kognitive Ansatz* mit dem Schlagwort „Lernen durch Einsicht“ bildete ab Ende der 1960er bis in die 1970er Jahre eine Gegenbewegung zu den behavioristischen Lehrmethoden (Henrici 2001: 846).¹² Das grammatische Beschreibungsmodell beruht auf Chomskys *Generativer Transformationsgrammatik* (Helbig 1979: 292). Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist der kreative Umgang mit der Fremdsprache. Das Lernen und das langfristige Verinnerlichen des Gelernten findet durch kreative, verarbeitende Prozesse statt. Durch bewusstmachende Methoden wie Erklären und Systematisieren sowie Analyse und Synthese sollen Lernende Einsicht in die Regelmäßigkeiten der Fremdsprache gewinnen (Henrici 2001: 847). Kritisiert wurde nach Henrici (ebd.) an diesem Konzept die „Linguistisierung des Sprachunterrichts“. Didaktisierte Modelle der Generativen Transformationsgrammatik wie traditionelle Grammatik, Verb-Dependenz-Grammatik und funktionale Grammatik wurden von Lehrern als zu „mathematisch“ und „öde“ angesehen (Eichler 1998: 231).

Anknüpfend an den kognitiven Ansatz bezeichnet die sog. *Kognitive Wende* der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts eine Neuorientierung der Sprachdidaktik, die mit einer gleichzeitigen politischen Wende einherging (Steinig/Huneke 2011: 29). Den Diskussionen um Chancengleichheit, Emanzipation und eine gerechtere Gesellschaft der 1970er und frühen 1980er Jahre folgte eine Rückbesinnung auf das Private, Individuelle und Subjektive. Spinner (2001: 133) verdeutlicht, wie sich in der Sprachdidaktik das Interesse auf das sprachliche Lernen des Kindes und auf die Lernprozesse richtete, wie diese sich im Gehirn abspielen. Die kognitive Lernpsychologie begreift Lernen als „selbstgesteuerte, konstruktive innere Tätigkeit“ (ebd.). Aufgabe der Unterrichtenden sei es, diese innere Aktivität der Lernenden zu stimulieren (ders.: 134). Kreative Verfahren, z. B. ein handelnder und produktiver Umgang mit Literatur sowie kreatives, personales und freies Schreiben sind Methoden, die diesem Ziel entgegenkommen. Auch das autonome Lernen, die Befähigung des Lernenden zum Weiterlernen, ist ein wichtiger Aspekt (Thurmaier 1997: 26). Jedes Lernen ist, so Spinner (2001: 135), „aktive Konstruktion“, nicht bloße Übernahme von Information. Steinig/Huneke (ebd.) weisen darauf hin, dass die theoretische Grundlage dieses Vorgehens auf dem *radikalen Konstruktivismus* beruhe: Der Lehrer kann mit

¹² Vgl. auch Rösler (1994: 103).

seinen Informationen und Instruktionen die Denkstrukturen des Lernenden nicht direkt beeinflussen. Vorige Erfahrungen und Prozesse, die unabhängig von einem bestimmten Input existieren, schaffen im Kopf des Individuums ständig eigene kognitive Strukturen, die letztlich das Lernen erst ermöglichen. Spinner (2001: 146f.) sieht eine Gefahr des Kognitivismus darin, dass Lehrende versuchten, das Innere der Lernenden „in Einzeloperationen aufzuschlüsseln“ und „ihren Geist zu verwalten“. Wichtig sei, stets zu wissen, dass der Geist des anderen Menschen sich nie ganz erfassen ließe, dass man Anderssein gelten lassen müsse und nie genau wissen könne, was ein Lernender mit seiner Aussage meint. Sonst machten wir den anderen Menschen zu unserem Bild.

Die „kommunikative Wende“ begann in England Anfang der 1970er Jahre mit der Bezeichnung „National-Functional Syllabus“ von Wilkens (1976) (Henrici 2001: 847). In Deutschland wurde die *kommunikative Methode* insbesondere von Hans-Eberhard Piepho propagiert und gefördert. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht der Schüler, nicht der Lernstoff (Neuner 1989b: 67). Vorerfahrungen des Lernenden werden in Betracht gezogen, z. B. mit dem Erlernen einer anderen Fremdsprache; auch wird die Fähigkeit des Lernenden zu eigener kreativen Sprachverwendung mit berücksichtigt. Der Lerner soll schnellstmöglich in alltäglichen Situationen in der Fremdsprache handlungskompetent agieren können. Entscheidend ist dafür vor allen Dingen die Verwendung von Themen und Inhalten, die an die Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen. Unterrichtsformen sind interaktiv aufgebaut; sie fördern den Diskurs, sind sozial integrativ und bestehen zum großen Teil aus Gruppenunterricht, Projekten, Rollenspielen und Simulationen (Henrici 2001: 848). Die mündliche Sprachkompetenz überwiegt der schriftlichen und das Gelingen in einer Kommunikationssituation hängt vom Verständnis ab, nicht vom korrekten Gebrauch grammatischer Regularitäten. Allerdings reduziert diese Methode die Fremdsprache auf ein schlichtes Kommunikationsmittel. Die Sprache dient somit nicht mehr als Mittel zum Zweck der geistigen Bildung und Lesen, Hören und Verstehen wird anhand von Gebrauchs- und Alltagstexten gelernt; die Literatur wird vernachlässigt. Huber (2003: 19) weist außerdem darauf hin, dass die Fähigkeit, vollständig korrekte Sätze von sich zu geben, oft schon als das Ganze gesehen werde. Im Fremdsprachenunterricht werde auch heute immer noch vorwiegend *Sprache als Lerngegenstand* betrachtet, statt dass der

Schwerpunkt zunehmend auf *Sprache als Medium* umgewichtet werde (dies.: 48) (Hervorhebung im Text).

Der interkulturelle Ansatz der 80er und 90er Jahre im DaF-Unterricht, der an den kommunikativ-pragmatischen Ansatz anknüpft (Huneke/Steinig 1997: 153), betont die Tatsache, dass Fremdsprachenlernen immer auch mit interkulturellem Lernen verbunden ist. Auch wird der spezifische Hintergrund der Lernenden verstärkt berücksichtigt. Zu der Vermittlung von Fertigkeiten kommt auch das „Fremdverstehen“ (ebd.) hinzu, das in die sprachlichen Kompetenzen integriert ist. Einsichten in die eigene und in die Zielsprachenkultur werden vorausgesetzt, die das kommunikative Handeln bestimmen (ders.: 154). Um dieses Lernziel zu erreichen, sind fiktionale Texte, im Gegensatz zu Alltagsdialogen des kommunikativen Ansatzes, hilfreich und wurden wieder Teil des Unterrichts. Diese bieten Zugänge zu einer fremden Kultur und zu verschiedenen Perspektiven innerhalb dieser Kultur, wie auch Bischof *et al.* (1999: 16) ausführen. Aus der Kritik an der mangelnden Wissenschaftlichkeit der traditionellen Landeskunde fordert Altmayer (2006: 181) eine Verwissenschaftlichung derselben und ihre Transformation zur Kulturwissenschaft, der ein primär lerner- und lernprozessorientiertes Konzept von Landeskunde zugrunde liegt (ders.: 183). Ziel solch eines Unterrichts solle sein, die Lernenden mit kulturbezogenem Wissen und kulturbezogenen Kompetenzen auszustatten, sodass sie in der Lage sind, deutschsprachige Diskurse zu verstehen und zu ihnen begründet Stellung zu nehmen (ders.: 184).

Die sog. *innovativen bzw. alternativen Methoden* der 1980er Jahre haben im Zuge einer allgemeinen „Psychologisierung“ das übergeordnete Ziel, unterschiedliche Lernertypen gleichermaßen ansprechen zu wollen (Rösler 1994: 111). Der Name bezeichnet zusammenfassend sehr unterschiedliche Lehrkonzepte, die sich als Gegensatz zur etablierten Didaktik verstehen. Einige dieser Methoden sind beispielsweise *Total Physical Response* (Asher 1979, Lovik 1996); Suggestopädie/ Superlearning (Lozanov 1978); Freinet Pädagogik (Dietrich 1979, Schlemminger 1996) und TANDEM (Herfurth 1996) (vgl. Rösler 1994: 111/Henrici 2001: 849). Henrici (2001: 850) kritisiert an diesen Methoden beispielsweise, dass sie sich als „Wundermittel“ propagierten mit Schlagworten wie „Lernen im Schlaf“ oder „Lernen leicht gemacht“, wodurch das

Erlernen einer Fremdsprache simplifiziert würde. Auch ließen sich Widersprüche und Ambivalenzen zwischen den Konzeptdarstellungen und Realisierungen in der Praxis feststellen.

1.2 Zusammenfassung

Es lässt sich feststellen, dass jede dieser Methoden etwas aufnimmt, was vorher vernachlässigt worden ist und dass in den Hintergrund gestellt wird, was vorher überbetont wurde. Aus der verkürzten Darstellung der Methodenkonzeptionen lässt sich nachweisen, dass eine Methode als Reaktion auf vorige Konzeptionen entsteht.

Wo in der Grammatik-Übersetzungsmethode die Literatur überbetont und das Kommunikative vernachlässigt wurde, wird in den nachfolgenden Methoden das Gegenteil praktiziert: Die Literatur wird an den Rand gedrängt und der Schwerpunkt auf Kommunikation gelegt, mit dem Unterrichtsziel, den Lernenden zum kommunikativen Handeln in Alltagssituationen zu befähigen. Erst Jahrzehnte später wird der Ruf nach Literatur auch im Fremdsprachenunterricht wieder lauter. Neuner (1989b: 67) betont den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, doch nicht nur zur Förderung „funktionaler“, d. h. beruflich oder privat verwertbarer Qualifikationen. Die Begegnung mit der fremden Welt diene in diesem Lernprozess auch der Persönlichkeitsentwicklung, und zwar werde die schöpferische Kraft entfaltet, die sich in Fantasie, Vorstellungskraft und Kreativität der Lernenden äußere. Sachtexte können über ein fremdes Land informieren, so Neuner (ebd.); dagegen regen fiktionale Texte die „interpretatorische Phantasie“ des Lernenden an, d. h. er nimmt seine eigene Lebens- und Welterfahrung zu Hilfe, um Hypothesen über den „Sinn“ des Textes zu entwerfen.

Die Frage nach der Rolle der Grammatik war immer ein Thema in der Fremdsprachendidaktik. Wo im Zuge der kommunikativ-pragmatischen Wende die kommunikative Kompetenz das übergeordnete Lernziel war und auf expliziten Grammatikunterricht weitgehend verzichtet wurde, sollte mit der kognitiven Wende in den 90er Jahren durch die Bewusstmachung grammatischer Prinzipien dem Lernenden ein Zugang zur Grammatik und damit zur Struktur der Sprache ermöglicht werden. Thurmair (1997: 26) beschreibt, wie damit der Lernerwunsch nach explizitem

Grammatikunterricht ernst genommen wird. Sie befürwortet ein kontextualisiertes und inhaltsorientiertes Grammatiklernen (ebd.). Denn wenn Lernende mit kontextisolierten Beispielen und durch platte, triviale Inhalte im Grammatikunterricht konfrontiert würden, dann entstünde nicht nur Langeweile, sondern die Motivation werde beeinträchtigt und effektives, sinngabendes Lernen sei nicht möglich (dies.: 38). Ein induktives Verfahren, von Texten ausgehend, in denen die Lernenden aktiv bezogen sind, Regeln zu entdecken und zu erkennen (dies.: 39), fördere dagegen das Grammatiklernen. Schouten-van Parreren (1990) weist zudem auf lern- und gedächtnispsychologische Gründe hin, die dafür sprechen, dass auf diese Weise erworbene Kenntnisse und erlangtes Wissen sich besonders gut einprägen lassen.

Ein Grammatikunterricht, der ausreichend Raum zur Beschäftigung mit literarischen Texten bietet, in denen induktiv die Grammatik explizit gemacht wird, die aber gleichzeitig die Fantasie und Kreativität der Lernenden herausfordert, erscheint hier als möglicher Mittelweg. Beide Extreme, explizite Grammatik als auch Literatur im Unterricht, sollten einen gleichrangigen Stellenwert genießen. Kommunikativ eingebettet bieten diese einen aktivierenden Ordnungsrahmen für eine kreative Auseinandersetzung mit der Fremdsprache. Ein solches Unterrichtsmodell soll in der vorliegenden Arbeit vorgestellt werden.

2. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht: eine Bestandsaufnahme

Die Diskussion der 80er Jahre, mit der Forderung nach mehr Literatur im Fremdsprachenunterricht, wurde entscheidend von dem Romanisten und Linguisten Harald Weinrich geprägt. Er fordert einen Sprachunterricht, bei dem die Sprache mittels Texten gelernt wird, und zwar „poetischen Texten“ (Weinrich 1983: 205). Diese Diskussion resultierte aus der sprachwissenschaftlichen Textforschung, die in der Kritik an der Strukturellen Linguistik in die Entstehung der Textlinguistik mündete. Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Textlinguistik und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht skizziert. Eine Übersicht zur Thematik und dem Werk Harald Weinrichs sowie sein Einfluss auf die Didaktik des Sprachunterrichts werden im weiteren Verlauf dargestellt.

2.1 Angewandte Textlinguistik und DaF-Unterricht

Die Deskriptive oder Strukturelle Linguistik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts identifizierte die verschiedenen Systeme einer Sprache und klassifizierte ihre Einheiten, um die Sprache zu beschreiben. Diese Systeme von Minimaleinheiten (z. B. „Phoneme“, „Morpheme“, „Seme“ usw.) konstituierten eine Ebene. Doch diese Methode beachtete die Zusammenhänge nicht, die einen Text konstituieren. Der Text war nicht viel mehr als eine Randerscheinung, doch zunehmend befassten sich auch Arbeiten im Bereich der Linguistik mit dieser Thematik (Beaugrande/Dressler 1981: 21-31).

Der Beginn der Textlinguistik als eigenständige Disziplin mit tief greifendem Paradigmenwechsel in der Linguistik kann auf die Anfänge der 60er Jahre festgelegt werden und wird vor allem von Peter Hartmann, Harald Weinrich und Roland Harweg repräsentiert (Kalverkämper 1981 :14).

Hartmann (1968: 2) fordert in seinem Artikel *Textlinguistik als linguistische Teildisziplin* eine Umorientierung in der Sprachwissenschaft. Ausgangspunkt der Forschung liegt darin, dass „Sprache [...] primär in Form realisierter Textbildung vor(kommt)“ (ders.: 2). Die Analyseobjekte (Sätze), die bisher als isoliert gesehene Textbildungsmittel behandelt wurden, reichen zur Textanalyse nicht aus, denn es muss auf Text- oder auch Dialoggebundenheit geachtet werden. Allein die Berücksichtigung inner- und außersprachlicher Bezugswerte („Funktionen“) in einem Kontext mache „das Herstellen von Texten sinnvoll, das Verstehen von Texten möglich und die Wirkungen von Texten erwartbar“ (ders.: 6). Für das Verstehen des Funktionierens von Texten ist die Grundlage eines Dialogmodells Voraussetzung (ebd.).

Der Name ‚Textlinguistik‘ wurde von H. Weinrich geprägt (Schermer 1996: 136). Weinrich vertritt in seinem Buch *Tempus. Besprochene und erzählte Welt* (Neuaufgabe 1971, herausgegeben 1964) anhand der Tempora und ihrer Systematik seine Auffassung von Textlinguistik. Nach Weinrich (1971: 10) heißt Textlinguistik, dass „in der Phonologie der Silbenrahmen, in der Semantik der Wortrahmen und vor allem in der Syntax der Satzrahmen zu sprengen (ist) und alle Fragen [...] als Vorgabe nur den Textrahmen, d. h. das Phonem im Text, das Monem (Morphem, Lexem) im Text und der Satz im Text (haben).“

Harweg (zit. bei Kalverkämpfer 1981: 14) versteht ‚Text‘ als eine syntagmatisch orientierte Ebene oberhalb des Satzes. In seinem grundlegenden Werk *Pronomina und Textkonstitution* (1968) beschreibt er die Prinzipien der Textkonstitution (Erstellung von Texten) und zeigt, wie durch semantisch-syntaktische Substitutionen von Sprachzeichen ein Zusammenhalt erstellt wird, der die Verkettung von Sätzen ermöglicht und so die Textbildung betreibt (ders.: 15).

Beaugrande/Dressler (1981: 15-31) stellen in einem ausführlichen Überblick die Entwicklung der Textlinguistik und der Textforschung dar. Sie zeigen auf, wie verschiedene Ansätze bei der Untersuchung von Texten auf verschiedene Perspektiven und Motive zurückgehen. Textlinguistik bezeichnet nicht eine Theorie oder Methode, sondern jede sprachwissenschaftliche Arbeit am Text als primäres Forschungsobjekt (ders.: 15). In ihrem Überblick wird die graduelle Entwicklung von Theorie und Methode umrissen, und es werden einige Disziplinen, die zur Entwicklung der Textlinguistik beigetragen haben, dargestellt. Davon sollen einige kurz beschrieben werden:

1. Rhetorik. Schon die alten Griechen und Römer beschäftigten sich mit Texten, und zwar in der Rhetorik. Im Mittelalter zählte die Rhetorik zum „Trivium“ (Grammatik, Rhetorik, Dialektik), den sprachlichen Disziplinen, die die Grundlage für weitere Studien bildeten (ebd.). Coseriu (1980: 11) weist darauf hin, dass die Rhetorik die Ebene der Texte berücksichtigte, vor allem die der Textsorten. Damit entspreche sie einem der auch heute noch geltenden Begriffe der Textlinguistik.

2. Stilistik. Beaugrande/Dressler (1981: 16) zählen auch die traditionelle Stilistik zu den Vorläufern der Textlinguistik. Die vier Qualitäten des Stils, die Quintilian (1. Jh. n. C.) nennt: Korrektheit, Klarheit, Eleganz und Angemessenheit zeigen, dass Texte durch den Gebrauch stilistischer Mittel in ihrer Qualität differieren. In der Entwicklung der modernen Linguistik wurden Untersuchungen auf den Rahmen des Satzes als die größte Einheit mit inhärenter Struktur beschränkt (ders.: 17).

3. Literaturwissenschaft. Texte seien immer schon ein Objekt der Literaturwissenschaft gewesen, die sich vor allem mit bestimmten Texttypen beschäftigte und Aufgaben untersuchte wie das Beschreiben der Prozesse zur Textproduktion und der Ergebnisse eines Autors in einer bestimmten Zeit oder Umgebung, ebenso wie problematische oder

anfechtbare Bedeutungen in einem Text und die Bewertung von Texten. Es wurde versucht, über die Strukturen hinauszugehen und zu fragen, wie und warum Texte aufgebaut und verwendet werden (ders.: 19).

Die Analyse von Konversation, die sog. Diskurs-Analyse, als einer Form sozialer Organisation und Interaktion, untersucht beispielsweise Sprachverhalten und Sprechkonventionen (ders.: 20). Diese Texte, die gegenseitig relevante, aneinander gerichtete Texte sind, verweisen auf wichtige Kriterien der Textualität, die Beaugrande/Dressler (ebd.) als Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Situationalität, Intertextualität und Informativität identifizieren.

Sprachwissenschaftliche Studien an Texten basierten teilweise noch auf dem deskriptiven strukturellen Ansatz, wie Beaugrande/Dressler weiter ausführen, doch die Haupttendenzen wiesen ganz klar den Text als größere Einheit als den Satz aus, vgl. Harris (1952 / 1963), Coseriu (1955-56, übersetzt: 1975) und Harweg (1968) (ebd.). Dieser neue Ansatz führte zu einem anderen Begriff Text; genannt werden bei Beaugrande/Dressler (ebd.) Katz/Fodor (1963), Heidolph (1966) und Isenberg (1968), die über die Notwendigkeit einer Textlinguistik argumentiert hatten, als sich bald darauf eine Gruppe von Forschern (u.a. Hartmann, Petöfi, van Dijk, Ihwe) in Konstanz traf, um an einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt zum Begriff „Textgrammatik“ zu arbeiten, jedoch ohne nennenswerte neue Erkenntnisse auf dem Gebiet der Textlinguistik und –grammatik zu verkünden.

Petöfi, van Dijk und Mel’čuk sind typische Vertreter von „Textgrammatiken“, die von der generativen Grammatik angeregt wurden, aber in ganz andere Richtungen gegangen sind, wie Beaugrande/Dressler weiter ausführen. Während die früheren Untersuchungen die gleiche Art von Strukturen *zwischen* Sätzen wie *innerhalb* von Sätzen postulierten, zeigen diese Richtungen die Suche nach einer fundamental eigenständigen Konzeption von Grammatik. Beaugrande/Dressler betrachten ihren eigenen Ansatz als ein Ergebnis kontinuierlicher Entwicklung.

Etwa zehn Jahre nach dem Entstehen der Textlinguistik, seit den 1980er Jahren, setzten sich Bemühungen einer Didaktisierung der Textlinguistik für den Unterricht des Deutschen als Muttersprache durch. Parallel dazu wurden diese auch durch didaktische

Bemühungen für den Fremdsprachenunterricht ergänzt (Meier 2006: 193). Die Textlinguistik verbindet in der Praxis Textgrammatik und Textpragmatik, und es wird überlegt, wie diese auch im Sprachunterricht angewendet werden können. In diesem Zusammenhang beschreibt Meier (ebd.) den Text als die zentrale sprachlich-kommunikative und didaktische Einheit im Fremdsprachenunterricht, da er zugleich mitteile und Sprachformen aufweise. Die Lernenden entnehmen dem Text Informationen, Sachverhalte oder Meinungen und erkennen dabei gleichzeitig deren sprachlich-situative Eingebundenheit in die fremde Sprache. Texte würden als Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts verstanden und erarbeitet, damit die Lernenden zunehmend fähig würden, selbstständig neue und immer komplexere Texte zu rezipieren und zu produzieren.

Diese Arbeit mit Texten spielte nun auch in der Forschung eine zunehmend wichtige Rolle, und zwar in der Schreib- und Leseforschung, der Spracherwerbs- und Sprachverarbeitungsforschung mit dem Ziel, in einer vollständigeren Texttheorie als bisher diese Forschungsansätze zu vereinen (ders.: 194). Meier (ebd.) stellt an dieser Stelle fest, dass die didaktischen Konzepte der vergangenen Jahrzehnte im Hinblick auf die Analyse von Texten, ihre Strukturen und sprachlichen Eigenheiten nicht nur relevanter und konkreter, sondern auch lerner-, kommunikations- und prozessbezogener wurden.

2.2 Die Neuentdeckung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Zu Beginn der 1980er Jahre forderte Harald Weinrich eine „Reliterarisierung des Sprachunterrichts“ (Weinrich 1981: 183) auch im Unterricht von Fremdsprachen. Weinrich (ders.: 172) beruft sich auf die spätantike und mittelalterliche *ars grammatica*, in der die Lehre der Grammatik mit der Lektüre und Erklärung der Dichter untrennbar zusammen gehörte. Die „Wiederentdeckung“ bzw. „Neuentdeckung“ der Literatur erfährt viel Aufmerksamkeit. In den Fachzeitschriften hat das Thema Hochkonjunktur (Neuner 1989b: 65f.), und das Interesse an diesem Thema setzte sich weiter fort, wie an den Titeln und dem zeitlichen Ablauf der folgenden Beispiele ersichtlich wird:

Als erstes Beispiel mögen Manfred Heid (1985) (Hrsg.) und das Referat 41 des Goethe-Instituts in München dienen, die in dem New Yorker Werkstattgespräch von 1984 die

erneute Hinwendung zu literarischen Texten in der Fremdsprachendidaktik unter den Titel stellen: „Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht“.

In der abschließenden Zusammenfassung des Symposiums beschreibt Stern (in Heid 1985: 482-490) folgende Konsenspunkte:

- Literatur kann im DaF-Unterricht sowohl literarischen als auch linguistischen Zielen nachstreben, ohne dass sie in Konflikt miteinander stehen.
- Der kommunikative Ansatz und Literaturunterricht stehen nicht im Gegensatz zueinander. Sie sind miteinander nicht nur vereinbar, sondern sie unterstützen und stärken sich auch gegenseitig.
- Manche literarische Texte, z. B. bestimmte Gedichte, können schon im Anfängerunterricht eingeschlossen werden. Einigkeit herrsche darüber, dass man damit nicht warten solle, bis die Sprache gelernt sei.
- Die Frage war also nicht, *ob* literarische Texte, sondern *welche* Texte und *zu welchem Zeitpunkt*. Dafür wurden folgende Kriterien aufgestellt: a) „accessible“ (leicht zugänglich); b) „interesting, intellectually stimulating and evocative“ (interessant, intellektuell stimulierend und evozierend) und c) „linguistically and culturally rewarding“ (linguistisch und kulturell lohnenswert).
- Literarische und Sachtexte sollen einander nicht ausschließen.
- Es gibt sehr unterschiedliche Methoden und Ansätze, mit literarischen Texten im DaF-Unterricht zu arbeiten, doch alle demonstrieren, dass zwei Ziele erreicht werden können: verbesserte Sprachkompetenz und das Erzeugen eines literarischen Stimulus.

Weitere Beispiele für einen solchen Ansatz sind:

- *Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht* (1985) von Helmut Hofmann. Der Autor spricht sich für den Einsatz literarischer Texte im Unterricht aus. Das Hauptlernziel des Fremdsprachenunterrichts sei die Förderung der Kommunikationsbereitschaft und –fähigkeit (ders.: 151). Da Literatur „ein besonders konzentrierter Ausdruck

menschlicher Erfahrungen ist“ (ebd.), könne sie für Lernende relevante Themen und Probleme besonders interessant darstellen. Allerdings kritisiert Hofmann den einseitigen grammatikorientierten Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht (ders.: 158).

- *Eine Lanze für die Literatur* (1992) von Christine Hoffmann. Die Autorin weist in dem Artikel darauf hin, wie die sprachlich-kommunikative und die kulturelle Kompetenz durch literarische Texte erhöht werden könne, da diese „mit ihrer Potenz, Emotionen auszulösen“ die Möglichkeit böten, dem Erwerb rein instrumentaler Sprachkenntnisse entgegenzuwirken (dies.: 217). Hoffmann (dies.: 219) plädiert dafür, dass der literarische Text als Unterrichtsgegenstand eine Ergänzung des Deutschunterrichts darstellen sollte.
- *Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache* (1993) von Volker Eismann und Maria Thurmaier. Die Autoren betrachten kritisch herkömmliche Lehrwerktexte und befürworten ein didaktisches Konzept, bei dem der literarische Text im Anfängerunterricht die zentrale Rolle spielt.
- *Ausgerechnet Rumpelstilzchen? Grimms Märchen im DaF-Unterricht* von Hans Weber (2000: 24-35). Um dem „Überdruß“ an der „Trivialität der Inhalte und Figuren“ der Lehrbuchtexte zu entkommen, schlägt der Autor vor, zwischendurch Grimms Märchen zu verwenden (ders.: 24). Der Vorteil: viele Merkmale dieser Gattung sind DaF-Lernern wahrscheinlich geläufig.
- *Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen?* von Hans-Jürgen Krumm (2001: 313-123). Der Autor plädiert für die Einbeziehung literarischer Texte schon in frühen Phasen des Deutschunterrichts, da die Auseinandersetzung mit diesen über die bloße Rezeption hinausgehe und eine Vielfalt an mündlicher wie schriftlicher Reaktionen und Interaktionen ermöglichen. Dadurch könne das gelernt und geübt werden, was den Kern des Sprachunterrichts ausmache: der (durchaus auch grammatisch korrekte) Gebrauch der Zielsprache (ders.: 321).

Aus diesen Beispielen ist ersichtlich, dass die Befürworter des Umgangs mit Literatur im Sprachunterricht mehr vom humanistischen Ideal und persönlichen Überzeugungen getrieben sind, die zwar begründet werden, die aber nicht unbedingt auf wissenschaftlichen, empirisch nachgewiesenen Forschungsergebnissen beruhen. Das aktuelle Schlagwort lautet „mehr Literatur im Fremdsprachenunterricht“ und als Folge entwickelt sich ein allgemeines Bedürfnis, Literatur zu integrieren.

Auch in neueren Grammatiken, Lehrmaterialien und Lehrwerken zum DaF-Unterricht lässt sich der Trend seit den 1980er Jahren verfolgen (die dem Sprachunterricht allerdings nicht unbedingt literarische, dann zumindest authentische Texte zugrunde liegen), z. B. die *em* Übungsgrammatik (2002),¹³ in der vornehmlich an authentischen Texten (Zeitungartikel oder Dialoge mit kommunikativer Situierung) geübt wird; in gleicher Weise dienen auch, zumindest teilweise, authentische Hör- und Lesetexte als Grundlage für den Unterricht in Lehrwerken wie *em neu* (2008)¹⁴ oder *Aspekte* (2007).¹⁵ Auch widmet sich der Fernstudienbrief „Landeskunde und Literaturdidaktik“ (Bischof *et al.* 1999) dem Einsatz literarischer Texte für den DaF-Unterricht.

Ferner entstehen Lehrmaterialien, die didaktisierte literarische Lesetexte enthalten:

- *Der Weg zum Lesen* von Van Horn/Sparks (1986). Die Autoren wollen mit diesem Buch den Übergang von den Lektionen eines Grammatikbuches zum Lesen literarischer Texte überbrücken helfen. Die Übungen zu den Texten machen die Sprachfunktionen in der natürlichen Sprache der Texte deutlich, während aktiv alle Fertigkeiten gefördert werden, sodass immer schwierigere Texte gelesen und bearbeitet werden können.
- Auch das Lesebuch *Kaleidoskop. Kultur, Literatur und Grammatik* von Moeller/Liedloff/Adolph/Mabee (1994) präsentiert vor allem literarische Texte wie Kurzgeschichten und Gedichte, setzt aber auch Zeitschriften- und

¹³ Hering, A. / Matussek, M. / Perlmann-Balme, M. (2002). *em* Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Hueber: Ismaning.

¹⁴ Perlmann-Balme, M. / Schwalb, S. / Orth-Chambah, J. / Weers, D. (2008). *em neu*. Deutsch als Fremdsprache – Niveaustufe B1+. Brückenkurs. Ismaning: Hueber.

¹⁵ Koithan, U. / Schmitz, H. / Sieber, T. / Sonntag, R. (2007). *Aspekte*. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 1. Berlin/München: Langenscheidt.

Zeitungsartikel, Werbetexte und Briefe ein. Es handelt sich um ein zugleich kulturell-literarisches Lesebuch und eine Grammatikübersicht.

- Ein weiteres Beispiel stellt *Mitlesen, Mitteilen. Literarische Texte zum Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören* dar (Wells/Morewedge 2004). Zeitgenössische Themen werden mit literarischen Texten untermalt, die die interkulturelle Landschaft des deutschsprachigen Raumes reflektieren. Durch die Kontexte werden zusätzliche Informationen über den kulturellen Hintergrund der Texte gegeben.
- *Einander verstehen. Ein deutsches literarisches Lesebuch* von Marianne und Martin Löschmann (1997) ist ebenfalls repräsentativ für diese Entwicklung. Das Ziel des literarischen Lesebuches liege darin, „zum Verstehen des Volkes beizutragen, dessen Sprache man lernt“ (siehe Einleitung). Dazu wurden in diesem Lesebuch literarische Texte unter sieben Themenkomplexen ausgewählt, die sich mit Konflikten menschlichen Zusammenlebens auseinandersetzen. Einander verstehen, so die Autoren (ebd.), schließt den Umgang mit dem Missverstehen und Nichtverstehen ein.
- Von der Emde/Schneider (2003: 119) beschreiben ein Textverständnis, bei dem sich das fremdsprachliche Lesen literarischer Texte vom reinen Leseverstehen, dem Beantworten von inhaltsbezogenen Fragen oder der Entwicklung der Lesefähigkeit auf der Ebene der Grammatik und des Wortschatzes, zur sinnvollen Interaktion mit dem Text verschiebt. Das fremdsprachliche Lesen solle als ein interaktiver und kreativer Prozess verstanden werden, der dem allgemeinen Sprachenlernen diene, doch gleichzeitig nicht durch sprachliche Defizite der Lernenden eingeschränkt werde. Sie schlagen ein „gemeinschaftliches Lesen“ (*collaborative reading*) (2003: 123) vor, das online stattfindet und wodurch der Leseakt, bzw. die Aktualisierung des Lesens das Ergebnis der Zusammenarbeit und dem dialogischen Engagement mit dem Text ist. Dadurch wird Lesen zum sozialen Akt, doch gleichzeitig entwickeln die Lernenden ein persönliches Verhältnis mit dem Text.

- Kern (2003: 2ff.) betont, dass gerade im akademischen Sprachunterricht Literarizität gefördert werden müsse. Es reiche nicht, im Fremdsprachenunterricht nur Lese- und Schreibkompetenzen zu fördern, sondern eine breitere Diskurskompetenz, die die Interpretation und kritische Evaluation verschiedener Texte einschlieÙe, könne Lernende darauf vorbereiten, in verschiedenartigen kulturellen Kontexten zu kommunizieren. Der pädagogische Schwerpunkt sollte sich von „was der Text bedeutet“ verschieben hin zu „was mit Texten gemeint ist“ und „was Texte den Menschen bedeuten, die verschiedenen Gemeinschaften angehören“ (übersetzt von AW). Diese Art der Literarizität ermöglicht nach Kern echte kommunikative Fähigkeiten in einer Fremdsprache, um den Herausforderungen der Internationalisierung und Interkulturalisierung der modernen Gesellschaft genügen zu können.

2.3 Die Textgrammatik nach Harald Weinrich

Wo traditionell unter Grammatik die Lautlehre, Formenlehre und Satzlehre gefasst wurde, wird in den 90er Jahren und Beginn des 21. Jahrhunderts auch die Ebene oberhalb des Satzes, die Textebene, zur Grammatik gerechnet.¹⁶ Zu den Wortarten- und Satzgrammatiken kommen nun auch Textgrammatiken. Da für diese Arbeit die Textgrammatik Harald Weinrichs den Ausgangspunkt bildet, wird im Folgenden sein Werk kurz umrissen. Im Anschluss daran werden einige Werke dargestellt, die ebenfalls diesem Ansatz zugrunde liegen.

2.3.1 Harald Weinrich: Werk und Thematik

In seinem frühen Werk befasst sich Weinrich mit Forschungen zur romanischen Philologie.¹⁷ In seinen Aufsätzen in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wird mehrmals die Sprachwissenschaft thematisiert.¹⁸ In den 70er Jahren erscheinen Bücher

¹⁶ Vgl. Weinrich (1971: 9) und Brinker (1992: 13f.).

¹⁷ *Das Ingenium Don Quijotes* (Münster: Aschendorff 1956) und *Phonologische Studien zur romanischen Sprachgeschichte* (Münster: Aschendorff 1958).

¹⁸ *Die deutsche Sprache im Licht der strukturalen Sprachwissenschaft* (1964); *Die Kehre der Sprachwissenschaft. Stand und Rückstand einer Wissenschaft in Deutschland* (1965). Aufsätze zur französischen Sprache, Lyrik und Literatur: *Ist das Französische eine analytische oder synthetische Sprache?* (1962); *Lyrik und Logik in Ronsards; ‚Ode à Cassandre‘*. (1960).

und Aufsätze zur Textlinguistik.¹⁹ Neuere Werke befassen sich mit Sprache und Sprachkultur.²⁰ 1993 erscheint die *Textgrammatik der deutschen Sprache*, die als Standardwerk gilt. Weiterhin erscheinen mehrere Aufsätze über das Vergessen/das Gedächtnis.²¹

Als Standardwerk gilt das 1964 erschienene Buch *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, (2. Aufl. 1971), das auch ins Französische übersetzt wurde unter dem Titel „Le temps“ (1973). Diese Arbeit ist eine „Interpretation der Tempussysteme, die ganz auf die Funktion der Tempora in Texten bezogen ist“ (Jostes 2004: 31). Tempus wird als rein sprachliche Kategorie beschrieben, die losgelöst ist von dem traditionellen außersprachlichen Bezugspunkt, der Zeit. Das Werk trägt maßgeblich zur Etablierung der Textlinguistik als Disziplin und deren Anwendung auf die Literatur (O’Meara 1976: 62) bei. Weinrich bricht mit der „Satzlehre“, wie sie von amerikanischen Strukturalisten formuliert wurde, die den Satz als oberste linguistische Bezugseinheit bezeichnen. Stattdessen solle man „bei Texten ansetzen, und die anzuwendende Methode kann als Textlinguistik qualifiziert werden“ (ebd.). Er sieht die Textlinguistik als eine Weiterentwicklung der strukturalen Sprachwissenschaft, wie sie beispielsweise durch Ferdinand de Saussure in seinem Buch *Cours de linguistique générale*, 1916, begründet worden ist.²²

Die Tempus-Morpheme der Sprache analysiert Weinrich in diesem Buch als Signale, mit denen der Sprecher für einen Hörer die Kommunikation steuert. Gerade in der

¹⁹ *Zur Textlinguistik der Tempusübergänge* (1970); *Die Textpartitur als heuristische Methode* (1972a); *Textlinguistik für einen kommunikativen Sprachunterricht* (1972b); *Kommunikative Textlinguistik* (1973a); *Skizze einer textlinguistischen Zahlentheorie* (1975). Zur Literatur: *Hoch und Niedrig in der Literatur* (1973; 1977c). *Muß es Romanlektüre geben? Anmerkungen zu Rousseau und den Lesern der ‚Nouvelle Héloïse‘* (1977a); *Zur Vieldeutigkeit von Texten der literarischen Moderne* (1977b); *Der Leser braucht den Autor* (1979a); *Der Autor des Lesers. Über eine Beziehung im Geiste* (1986). Zu Deutsch als Fremdsprache: *Fremdsprachenunterricht in Intensivkursen* (1972), hrsg. von Sprissler, M. / Weinrich, H.; *Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches* (1979b).

²⁰ *Wege der Sprachkultur*, ein Sammelband, (1985); *Sprache, das heißt Sprachen* (2001); *Klammersprache Deutsch* (1986); 1982 erscheint die *Textgrammatik der französischen Sprache*. 1986 gibt H. Weinrich mit I. Ackermann *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der ‚Ausländerliteratur‘*. heraus.

²¹ *Gedächtniskultur – Kulturgedächtnis* (1991); *Grammatik und Gedächtnis* (1995); *Gibt es eine Kunst des Vergessens?* (1996); *Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens*, (1997); *Was kann man – was darf man – was muß man vergessen?* (2000a); *Vergessen* (2000b).

²² Gegen die gängige Einordnung Saussures als Begründer des Strukturalismus verweist der Band *Ferdinand de Saussure. Wissenschaft der Sprache. Neue Texte aus dem Nachlaß* (2002). Hrsg. von Ludwig Jäger.

Untersuchung der Tempus-Formen, die oft in Texten erscheinen, wo sie mit anderen Zeichen, auch anderen Tempus-Formen, ein Determinationsgefüge bildeten, sei die Arbeit mit Texten unerlässlich (dies.: 10). Das sei das Problem der Grammatiken, dass sie „Texte auflösen“ und dadurch die „Textstrukturen nicht selten verloren gehen“ (ebd.).

Für Weinrich ist die Sprache der Literatur bedeutungsvoll - nicht, weil sie die Welt in einem Text repräsentiere, sondern weil die Sprache diese Welt in einer besonderen Weise darstelle und artikuliere. Anhand literarischer Texte untersucht Weinrich die Sprache und stellt immer wieder die Bedeutung der Sinneinheit Text heraus. In dem Aufsatz *Linguistik der Lüge* (1966) wird exemplifiziert, wie das Wort nicht in seiner Isolierung, sondern nur in dem Zusammenhang seines Kontextes und mit diesem zusammen in einer Lebenssituation seine Bedeutung entfalten kann. „Wörter gehören also in Sätze, Texte und Situationen“, wenn man verstehen will, was ein Wort ist und was es bedeutet (1966: 19). Die Semantik der Wörter im Text sei außerdem grundverschieden von der Semantik isolierter Einzelwörter, ein Wörterbuch bilde hier nur eine Ausnahme und gebe im besten Fall einen bescheidenen Kontext der Beispielsätze.

Aus seinen Werken haben sich die methodischen Grundlagen für die *Textgrammatik der deutschen Sprache* (Weinrich 1993: 17-19) herauskristallisiert:

- Das Prinzip Text, dass die Phänomene der Sprache vom Text her verstanden werden.
- Das Prinzip Dialog, bei dem es um das gemeinsame Sprachspiel von (mindestens) zwei Dialogpartnern geht, die sogenannte „kommunikative Dyade“.
- Das Prinzip Anschauung, das sich an der Blickstellung (*face-to-face* Position) orientiert, d. h. dass sich zwei oder mehr Dialogpartner zugewandt sind. Diese Textgrammatik beruht also auf der kommunikations-anthropologischen Konfiguration des dialogischen Sprachverkehrs (ders.: 18).
- Das Prinzip Instruktion, nach dem die Sprachzeichen eines Textes als Instruktionen (Anweisungen) von einem Sprecher an einen Hörer verstanden werden.

- Das Prinzip Merkmal (siehe Weinrich 1993: 19), das durch die Verbindung mit einem grammatischen Begriff diesen definierbar macht. So wird beispielsweise die Bedeutung des Possessivartikels *mein* durch die beiden Merkmale ‹BEKANNT› und ‹SPRECHER› beschrieben.
- Das Prinzip Sprachkultur, das darauf beruht, dass es sich in der Beschreibung der deutschen Sprache in dieser Textgrammatik um die deutsche Gegenwartssprache handelt, wie sie in Wort und Text tatsächlich gebraucht wird und insofern eine deskriptive Grammatik darstellt.

Der Überblick über Weinrichs Werk zeigt den bedeutenden Einfluss, den er nicht nur im Bereich der Sprachwissenschaft und in besonderer Weise auf die Entwicklung der Textlinguistik hat, sondern auch auf die Didaktik des Sprachunterrichts im Allgemeinen sowie des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen.

Für das Unterrichtsmodell, das in der vorliegenden Arbeit vorgestellt wird, sind die methodischen Grundlagen ebenfalls von Bedeutung: Das Prinzip Text: die grammatischen Phänomene werden von Texten her verstanden. Das Prinzip Dialog: das Unterrichtsmodell ist so konzipiert, dass die Lernenden in Klassengesprächen, Gruppen- und Partnerarbeit und/oder Einzelarbeit miteinander und mit dem Text in Dialog treten. Dadurch ist auch das Prinzip der Anschauung geschaffen: im Sprachhandeln zwischen Sprecher und Hörer und auch im Sprachhandeln zwischen dem Lernenden und dem Text geben die Sprachzeichen der Grammatik („Wörter“) die Anweisung, wie der Text verstanden werden soll (Prinzip Instruktion). Die Lernenden werden, soweit es möglich und sinnvoll ist, dazu angehalten, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen und gegebenenfalls durch bezeichnende Merkmale semantisch zu beschreiben. Dies entspricht dem Prinzip Merkmal. Dem Prinzip Sprachkultur wird insofern entsprochen, dass Texte, die „für die Kultur der deutschsprachigen Länder nach wie vor maßgebliche Bedeutung haben“ (Weinrich 2003: 19), wie vor allen Dingen literarische Texte, dem Unterricht zugrunde gelegt werden.

2.3.2 Textgrammatik im Vergleich zu Satzgrammatiken

Im Vorwort der *Textgrammatik der deutschen Sprache* (Weinrich 2003) heißt es:

Die ‚Textgrammatik‘ erhebt gegenüber einer ‚Grammatik‘ den Anspruch, in ihren Beschreibungen nicht von einzelnen Wörtern oder Sätzen auszugehen, sondern orientiert sich an größeren Sinneinheiten, wie sie mündlich und schriftlich in der Sprache belegt sind und in diesen Erscheinungsformen Texte genannt werden können.

Auf der einen Seite gibt es die transphrastische bzw. propositionale Textgrammatik, die sich aus dem strukturell ausgerichteten Ansatz entwickelt hat. Hier verläuft die Blickrichtung vom Satz zum Text und es entsteht eine „höhere und adäquatere Stufe der Satzgrammatik“ (Gansel/Jürgens 2002: 46). Auf der anderen Seite gibt es die kommunikative Textauffassung, bei der die Blickrichtung vom Text zum Satz verläuft. Hier bildet der Text an erster Stelle eine kommunikative Einheit, dem die Sätze nachgestellt sind. Schriftlich und mündlich verwendete sprachliche Strukturen können nur mit Blick auf die zu bestimmten Zwecken und in bestimmten Situationen wissensbasiert produzierten Äußerungen beschrieben werden (Gansel/Jürgens 2002: 101). Denn Sinn und Struktur werden immer durch diese Zwecke und Situationen mitbestimmt. Nach Gansel/Jürgens (ebd.) sind Texte durch ihre individuellen Rezeptions- und Verstehensprozesse kognitiv eng mit dem Wissens- und Kompetenzbegriff verbunden:

Die Struktur eines Textes basiert auf miteinander vernetzte Wissensarten, die als Komplex ein situativ-pragmatisch perspektiviertes Modell des Sprechers/Schreibers von einem Wirklichkeitsausschnitt repräsentieren. (Ebd.).

Bei diesen “Wissensarten“ handelt es sich um Sprachwissen, Weltwissen und Interaktionswissen. Diese ermöglichen kognitiven Prozessen ihre Wirksamkeit zu entfalten (dies.: 102). Coseriu (1988: 71) betont die Kreativität der allgemesprachlichen Tätigkeit als Sprechen und Verstehen, denn erst durch das vorhandene Wissen werde Neues gesagt und neues sprachliches Wissen (also neue Formen) geschaffen. Dieses sei ein wichtiger Ansatzpunkt für textgrammatische Beschreibungen.

Zusammenfassend halten Gansel/Jürgens (ders.: 123f.) fest:

1. Textgrammatik muss empirisch fundiert sein. Die Grammatik muss den realen Sprecher/Hörer bzw. Schreiber/Leser in den Mittelpunkt stellen und die Regelmäßigkeiten des Sprachgebrauchs in Texten und Textsorten herausarbeiten.

2. Textgrammatik muss eine pragmatische Grammatik sein. Die formale Betrachtung des Textes kann sich nicht lediglich auf den Text als transphrastische Einheit mit allgemeinen, oberflächenkonstituierenden Merkmalen beschränken. Texte werden als kommunikative Entitäten behandelt, nicht mehr nur als isolierte, statische Objekte, wie es in traditionellen grammatischen Ansätzen der Fall ist. Die grammatischen Strukturen im Text müssen vor dem Hintergrund kognitiver, funktionaler und situativer Faktoren beschrieben werden.

Helbig (2001: 261) unterscheidet drei Möglichkeiten oder Interpretationen der Textgrammatik als Art der Grammatikbeschreibung: Erstens werden grammatische Beschreibungen aus einem Text als Ausgangspunkt entwickelt. Zweitens kann ein Text als „Illustrationsbasis“ (ebd.) für grammatische Erklärungen dienen. Drittens wird der Text als grundlegendes Erklärungsprinzip für die Grammatik angesehen. Während die Vorgehensweise im ersten und zweiten Fall didaktisch motiviert sei, stelle die dritte Möglichkeit eher eine theoretische Grundlage dar.

2.4 Literatur als Medium zur Vermittlung von Grammatik

1974 schreibt R.O. Wiemer in dem Vorwort der Anthologie *bundesdeutsch. lyrik zur sache grammatik*:

Wie, wenn auch die ungeliebte, und daher vernachlässigte Grammatik, indem man sie lyrisch okultiert (und das nicht als billige Lockvogelmethode, sondern als Anreiz zu eigener Übung), in den Schulklassen ein neues Wachstum erföhre? (Wiemer 1974: 20)

Seitdem ist diese Idee, die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht anhand von literarischen Texten vorzunehmen, auch von anderen aufgegriffen und auf mehr oder weniger unterschiedliche Art und Weisen beschrieben und entwickelt worden, vor allem in den 1980er bis Anfang der 1990er Jahre. Allerdings sind, nach Altmayer (2001: 104), die Diskussionen um die Rolle literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht der 80er Jahre merklich abgeflaut. Repräsentativ sollen hier Ansätze, Konzepte und Vorschläge von Rudolf Otto Wiemer (1971 und 1974), Rüdiger Krechel (1983), Wolfgang Butzkamm (1985), Christoph Werr (1987), Ingrid Mummert (1989a/b), Hans Hunfeld (1990) und

Wolfgang Rug/Andreas Tomaszewski (1993a) dargestellt werden. Die Position Harald Weinrichs wurde bereits ausführlich veranschaulicht.²³

2.4.1 Rudolf Otto Wiemer

Rudolf Otto Wiemer demonstriert an vielen praktischen Beispielen, wie die Grammatik mit der Literatur vereint werden kann. In dem Band *beispiele zur deutschen grammatik* (1971) hat er 32 Gedichte veröffentlicht, denen jeweils ein grammatisches Paradigma als Basis dient. Jeder Text benutzt und reiht eine grammatische Struktur ein. In der von ihm herausgegebenen Anthologie *bundesdeutsch. lyrik zur sache grammatik* (1974), befinden sich Gedichte, die von verschiedenen Autoren verfasst wurden. Hier wird „Lyrik mit Grammatik gepaart“ (ders.: 20). Grammatische Lehrsätze, „angeblich spröder Stoff“, wie Wiemer sie bezeichnet, werden von der Lyrik „einverleibt“. Dadurch wird sie zum Gebrauchsgegenstand, der „nicht nur vergnügliche, sondern auch lehrreiche oder explosive Eigenschaften entwickelt“ (ders.: 21). Das heißt, dass die lyrischen Texte dieser Anthologien das Vehikel der Grammatik nutzen. Das wird dadurch möglich gemacht, da Sprache zugleich eine syntaktische und eine wortschöpferische Komponente besitzt (ders.: 22). Auf diese Weise können syntaktische Zusammenhänge in konkreten Beispielen der Texte neu entdeckt werden. Wiemer (ebd.) zeigt weiterhin auf, wie dieses „Verschränkungsspiel zwischen Syntax und literarischem Text“ zum Imitieren anreizt, zur Fortsetzung lockt, zum Experimentieren und, sich am Vorbild orientierend, zum Selber gestalten animiert. Dadurch kann die Arbeit mit der Grammatik attraktiv werden.

Die Aufforderung, lyrische Texte zu imitieren, fortzusetzen, damit zu experimentieren und selber zu gestalten, entspricht Handlungen, die in dem hier vorgestellten Unterrichtsmodell, Grammatikunterricht anhand von literarischen Texten anzubieten, zum Handlungsspielraum dazugehören.

²³ Zu erwähnen ist das sog. „generative Schreiben“ von Gerlind Belke (2009), das als Methode für multinationale Klassen in der Grundschule entwickelt wurde. Auf der Basis vorgegebener (poetischer) Texte soll die Schreibfertigkeit gefördert und gleichzeitig die Grammatik integriert werden. Da die vorliegende Arbeit ihren Schwerpunkt auf den universitären Bereich richtet, wird diese Autorin nicht weiter berücksichtigt.

2.4.2 Rüdiger Krechel

Krechel beschreibt in seiner Dissertation *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache* (1983) mögliche Einsätze konkreter Poesie im DaF-Unterricht. Er stützt sich dabei auf Weinrich (1983: 206), der dieses als nützlichen und sinnvollen Einsatz im Unterricht erwähnt. Diese poetischen Texte würden sich besonders gut im Sprachunterricht eignen, da sie die sprachlichen Mittel reflektieren, problematisieren und thematisieren und dadurch eine Form von Literatur ergeben, in der mit Sprache experimentiert wird (ders.: 11). Die konkrete Poesie wende sich gegen traditionelle Lyrik und damit zugleich paradoxerweise gegen die Alltagssprache, die konkreter sei als die lyrische. Es ist eine Lyrik, in der Sprache und außersprachliche Realität problematisiert werden (Krechel 1983: 12), also genau diejenigen Aspekte betont, die beim Lernen der Fremdsprache angesprochen werden sollen: nämlich dass die Sprache selbst zum Thema wird. Auf der Ebene der Form und Inhalte bilden verschiedene Verfremdungstechniken das poetische Mittel, das in sprachkritischer Absicht verwendet wird.

Ein Merkmal der konkreten Poesie ist, dass dem Leser eine offene Struktur angeboten wird, aus der er zu seinen eigenen Schlussfolgerungen gelangen soll (ders.: 18). Kontexte werden ausgeblendet, Texte werden nicht festgelegt, anstelle eines narrativen liegt ein strukturelles Angebot vor. Inhalte, Bedeutungen, Kontexte werden implizit mitgeliefert; Aufgabe des Rezipienten ist es, diese Leerstellen zu füllen. Sprache begegnet dem Leser also nicht in der gewohnten Funktion als ein kommunikatives Medium, das Inhalte weitergibt und Mitteilungen macht, sondern diese Inhalte und Mitteilungen werden nur (mehr oder weniger) nahegelegt und es liegt beim Rezipienten, diese mit Sinn auszufüllen (ders.: 20). Dazu wird eine Offenheit gefordert, die im Rahmen des Sprachunterrichts vorausgesetzt werden kann, da der (Fremd-)sprachenlerner eine grundsätzliche Lernbereitschaft, d. h. Offenheit der Fremdsprache gegenüber mitbringe.

Krechel (1983: 27-29) zeigt auf, wie Konkrete Poesie als Anregung zu aktivem Umgang mit Sprachmaterial dient:

- Als Anregung zu spielerischem Umgang mit der Sprache. Dabei soll es nicht bei der Rezeption eines spielerischen Textes bleiben, sondern der Text soll als Vorgabe, als Modell für eigenes Spielen dienen. Sprachspiel²⁴ bedeute hier ein spielerisches Hantieren mit Elementen der Sprache und den Beziehungen zwischen den Elementen (ders.: 28).
- Als Impuls für sprachliche Kreativität. Es geht um ein spielerisch-sprachliches Gestalten, das entweder in Analogie zu vorgegebenen Modellen erfolgt oder sich an Regelvorgaben orientiert.
- Als Anregung zur Sprachreflexion. Da viele konkrete Texte sprachliche (grammatische) Strukturen thematisieren, eignen sie sich zur Einsicht in Bau, Funktion und Wandel der Sprache. Auch lassen sich bei der Arbeit mit konkreten Texten die Lernbereiche „Sprache“ und „Literatur“ miteinander verbinden, weil die ästhetischen Texte die Sprache auf allen linguistischen Ebenen thematisieren und Sprachwissen aktivieren.

Spielerisch mit der Sprache umgehen, den kreativen Impuls aufgreifen um selber kreativ tätig zu werden und dabei gleichzeitig grammatische Strukturen zu reflektieren sind drei Grundaspekte des Unterrichtsmodells, das in dieser Arbeit vorgestellt wird.

2.4.3 Wolfgang Butzkamm

Butzkamm erörtert in seinem Artikel *Literarische Texte als Sprachlerntexte* (1985), inwiefern literarische Texte nicht nur als Zusatztexte, sondern auch als „Basistexte“, an und mit denen Sprache erworben wird, im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Er belegt in Unterrichtsversuchen an amerikanischen Oberschulklassen, wie mit Gedichten als Sprachlerntexte erfolgreich gearbeitet werden kann.

Der Gebrauch literarischer Texte liegt darin begründet, dass sie immer mehr als bloße Sprachlerntexte sind. Deshalb sind sie in einem kommunikativ-orientierten

²⁴ Der Begriff wurde von Wittgenstein geprägt (Krechel 1983: 28). Bleyhl (2005: 17) führt dazu aus, dass Sprache eine Vielfalt von Handlungen sei und dass wir in den verschiedensten sozialen, kulturellen und gemeinschaftlichen Situationen das „Sprachspiel“ spielten, das unserer Lebensform, unserem Denken und Fühlen jeweils angemessen sei. Diese Fähigkeit des Spielens werde im gemeinschaftlichen Handeln erworben. Dieses Sprachspiel trage dazu bei, die anderen und auch uns selbst zu verstehen. Vgl. auch Anm. 98.

Fremdsprachenunterricht sehr geeignet, wenn es sich denn um eine mitteilungsbezogene Kommunikation handelt. Diese steht im Gegensatz zur sprachbezogenen Kommunikation, deren Intention nur das Üben und Lernen sprachlicher Formen ist, z. B. die Frage „Haben Sie einen Regenschirm?“ verlangt vom Angesprochenen nicht unbedingt die Wahrheit, sondern eine Antwort mit einem korrekt gebildeten Akkusativ. Ein echtes, persönliches Interesse des Lehrers am Lernenden spiele dabei keine Rolle (Butzkamm 2000: 186). Butzkamm zeigt, wie die Einbeziehung literarischer Texte zur mitteilungsbezogener Kommunikation führen kann und welche Vorteile eine solche Art des Kommunizierens darstellt.

Texte kommen infrage, die das allgemein Menschliche ansprechen, die Lebensvorschläge, Identifikationsangebote wie Distanzierungshilfen, Fluchtmöglichkeiten, Heiterkeit und Trauer anbieten, ohne die Lernenden auf einen bestimmten Lebenskreis einzuengen (ders.: 117). Butzkamm nennt zwei didaktische Vorzüge, die geschickt ausgewählte literarische Texte bieten (ders.: 118f.): Sie seien erstens leichter einprägsam, weniger abnutzbar und „merk-würdiger“. Zweitens böten sie ein starkes Reizpotenzial, ihnen zuzustimmen, sie abzulehnen, nachzumachen oder fortzuspinnen. Viele Texte forderten zu sprachlichen Reaktionen geradezu heraus. Dabei betont Butzkamm, dass eine Interpretation nicht notwendig sei, dass man sich stattdessen zu eigenen Aussagen, eigenen Gestaltungsversuchen reizen lassen könne (ders.: 130).

Basistexte im Fremdsprachenunterricht dienen dazu, ein neues grammatisches Thema anzuschlagen. Diese Aufgabe könnten durchaus literarische Texte übernehmen. Phänomene wie Konjugations- und Deklinationsformen, Wortstellung usw. kommen praktisch in jeder Textsorte vor, gerade auch in literarischen Texten. Es sei gar nicht notwendig, dass so ein Basistext das vollständige grammatische Paradigma abbilden müsse, meint Butzkamm (ders.: 119) und kritisiert gerade diesen Aspekt an den mit Grammatik überfrachteten Lehrtexten. Oft genüge schon ein einziges Beispiel im Kontext, ein Phänomen wie z. B. die Verbendstellung bei Nebensätzen zu verdeutlichen.

Literarische Texte als Sprachlerntexte nach der von Butzkamm beschriebenen Methode im DaF-Unterricht einzusetzen, wird im Ansatz der vorliegenden Arbeit übernommen.

Allerdings wird für das hier vorgestellte Unterrichtsmodell auch der Literarizität der Texte eine wichtige Rolle zugewiesen, im Gegensatz zu Butzkamm, der auf eine Interpretation der literarischen Texte verzichtet. Denn es ist gerade auch der literarische Wert der Texte, der zu eigenem, ästhetischem Schreiben anleiten und stimulieren soll.

2.4.4 Christoph Werr

Auch Christoph Werr strebt in seinem Buch „Literatur zum Anfassen“ (1987) eine Verbindung von grammatikbezogenem Unterricht mit inhaltsvollen literarischen Texten an. Die Textsammlung mit vielen Übungen bietet außerdem die Möglichkeit zu schöpferisch-spielerischer Selbsttätigkeit. Werr zeigt durch die didaktisierten Texte, wie im DaF-Unterricht Grammatik, Spiel und Literatur sinnvoll miteinander verbunden werden können. Grammatik soll hier als „immanentes Baugesetz eines Werkstoffs Sprache“ (1987: 7) erscheinen. Mit „Spiel“ wird hier das Spielen mit Sprache, spezifisch künstlerisches Spielen mit Sprache gemeint (ebd.). Bei den literarischen Texten handelt es sich um solche, die die Lernenden intellektuell und emotional ansprechen. Besonders geeignet seien literarische Kleinformen wie Gedichte, Sprüche, Fabeln, Erzählungen usw., die mit Sprache in einer Weise umgehen, dass der Lernende damit etwas machen, sie nachahmen kann. Der Lernende wird dazu angehalten und animiert, selbst „literarisch“ aktiv zu werden, sich auf persönliche Weise auszudrücken und über Wesentliches und emotional und intellektuell Bedeutungsvolles zu kommunizieren.

Werr betont vor allem den spielerischen Aspekt des Sprachhandelns, die emotionale Wirkung und intellektuelle Bedeutung der literarischen Texte, die den Lernenden ansprechen und zu ebensolchen Handlungen herausfordern. Diese bilden einen wichtigen Grundsatz des hier vorgestellten Unterrichtsansatzes.

2.4.5 Ingrid Mummert

Warum es sinnvoll ist, literarische Texte im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, begründet Mummert in ihrem Artikel *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (1993b) folgendermaßen:

- Die Literatur regt zur literarischen Reflexion der eigenen Fremdheit in der Sprachlernsituation an und soll zur literarischen Kommunikation führen.

- Durch die Literatur wird das interkulturelle Lernen gefördert, aber es werden auch die Grenzen des gegenseitigen Verstehens aufgezeigt.²⁵
- Die Literatur hilft als Erweiterung des Spracherwerbs, die Fremdsprachenkompetenz durch Konnotationsbildung zu vertiefen.
- Literatur kann die Lehrbuch- und Sachtexte als notwendiges Material für komplexeres Lernen ergänzen.
- Literatur kann die Motivation im Fremdsprachenunterricht erhöhen.²⁶
- Literatur kann zum freien Ausdruck beim Schreibenlernen, gar zum literarischen Schreiben stimulieren.

Wenn Lernende, so Mummert (1993b: 34), ausschließlich mit Lehrwerken lernen und arbeiten, so haben sie durch die dauerhafte Lenkung der Übungen und der ständigen Korrektur große Schwierigkeiten, sobald sie beginnen, sich selbstständig in der Fremdsprache auszudrücken. Das führe oft zum Scheitern. Als Grund dafür gibt sie an, dass gelenkte Übungen im Unterricht überwiegen. Diese machten den Lernenden auf Dauer in seiner Auseinandersetzung mit der Fremdsprache unselbstständig (dies.: 35). Mummert weist durch viele Beispiele nach, dass es darauf ankomme, den Lernenden mehr zuzutrauen, sie sprachlich experimentieren zu lassen, sie zu ermutigen, sich über ein interessantes Thema, zu dem sie wirklich etwas zu sagen haben, auszudrücken. Die Lernenden würden dann mit Begeisterung und Kreativität schreiben, eben weil sie sich in einer echten Situation befinden, die sich bedeutend wirkungsvoller auf den Schreibprozess ausprägt: Sie lernen sich auszudrücken, weil sie etwas mitzuteilen haben (ebd.). Dieser freie Umgang mit der fremden Sprache sollte schon im Anfangsunterricht zur Gewohnheit werden (dies.: 37), da sich die Lernenden auf diese

²⁵ Bischof *et al.* (1999: 16) erklären „interkulturelles Lernen“ folgendermaßen: Indem der Lernende mehr über die Zielsprachenkultur erfährt (gerade literarische Texte bieten Zugänge zu einer fremden Kultur und zu verschiedenen Perspektiven innerhalb dieser Kultur), gelangt er zu einem besseren bzw. tieferen Verständnis, um am Ende dieses Prozesses auch sich selbst etwas besser zu begreifen. Das schließe allerdings nicht aus, dass der Leser zu manchen Aspekten der Zielsprachenkultur kein Verständnis aufbringen könne, weil es ihm gar zu fremd vorkomme.

²⁶ Wenn beispielsweise die Lernenden antizipieren, wie es weitergehen könnte, werden sie neugierig und sind selbst gespannt, ob ihre Erwartungen zutreffen oder nicht (vgl. Ehlers 1992: 74). Dadurch wird die Motivation gefördert. Durch das Verfremden der Wirklichkeit in literarischen Texten werden Klischees korrigiert oder sie halten etwas offen, wodurch die Neugierde des Lesers angeregt und wiederum die Motivation erhöht wird (Bischof *et al.* 1999: 16).

Weise nicht nur an das Lesen von literarischen Texten gewöhnen, sondern auch von Anfang an damit vertraut werden, sich in der Fremdsprache frei auszudrücken.

Mummert geht es nicht in erster Linie um das Grammatiklernen anhand literarischer Texte, sondern um freies Schreiben, das vor allen Dingen motivieren und Freude bereiten soll. Doch können Textvorlagen für das kreative Schreiben gleichzeitig auch die grammatischen Besonderheiten explizit hervorheben und als Modell zum Selber schreiben dienen, ohne dass das kreative, freie Schreiben dabei eingeschränkt werden muss. Deshalb bildet ihr Ansatz einen wichtigen Beleg und Anknüpfungspunkt für die vorliegende Arbeit.

2.4.6 Hans Hunfeld

In seinem Buch *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts* (1990) vertritt Hunfeld eingehend den Standpunkt, „daß fremdsprachliche Lehre sich nicht auf die Vermittlung von bloßem Sprachmaterial einschränken läßt“ (ders.: 6), da dieses eine unbekannte Welt nur sprachlich umschreiben könne, ohne dabei die Bedeutung ihrer Kultur und Welthaltung ausreichend zu berücksichtigen. Denn trotz der Beherrschung der Fremdsprache entstehen leicht Missverständnisse und werden subtile Konventionen und Tabus verletzt, weil, wie Hunfeld (ders.: 16) feststellt, das eigentliche Verstehen des Fremden nicht vorhanden ist. Deswegen muss die fremdsprachliche Literatur von Anfang an beim Fremdsprachenlernen dabei sein. Die fremdsprachliche Literatur ist eine Erweiterung der muttersprachlichen Literatur- oder Leseerfahrung; wer in seiner Muttersprache liest und diese Erfahrung in der Fremdsprache fortsetzt, dem gelingt der Vergleich vom Eigenen mit dem Fremden.²⁷ Dieses sei der Anfang jeden Verstehens (ebd.). Hunfeld begründet hiermit die Literatur als nicht bloß beliebigen, sondern notwendigen Teil der Fremdsprache (ders.: 34).

²⁷ Dieses entspricht der sog. „Iceberg Analogy“ von Cummins (Baker 1997: 147), die von einem gemeinsamen konzeptuellen System ausgeht, dem die Einzelsprachen zugrunde liegen, die jedoch an keine sprachliche Form gebunden sind. Bilingualismus und Multilingualismus werden ermöglicht, weil der Mensch über die Kapazität verfügt, zwei oder mehr Sprachen zu speichern. Kognitive Prozesse können durch den monolingualen Kanal oder ebenso erfolgreich durch zwei gut entwickelte Kanäle stattfinden (ders.: 148).

Dabei handelt es sich hier nicht um Literaturunterricht als solchen. Auch nicht darum, dass Literatur als zusätzliches Angebot, Motivationshilfe, Auflockerung des Sprachunterrichts oder gelegentliche Entspannung für den Lernenden zu sehen ist (ders.: 6). Es geht vielmehr darum, dass die Literatur im Fremdsprachenunterricht das Sprechen und somit die Sprache lehren kann. Dazu muss die Literatur als besonders sprachbewusster Sprechvorgang verstanden werden. Hunfeld räumt ein, dass das nicht den Konventionen der Fremdsprachendidaktik entspricht, die die Alltagssituation in den Vordergrund stellt, in der sich der Fremdsprachenlerner verständigen soll. Doch wenn es um das Verstehen gehe, so Hunfeld (ebd.), dann bleibe dieser Fremdsprachenunterricht eingeschränkt. Er bringe nicht die Erweiterung der Perspektive, die zum Verstehen und Verständnis im hermeneutischen Sinne in ihrer Anwendung führt. Wittgenstein habe diesbezüglich festgestellt, dass man in einem fremden Land, selbst wenn man die Sprache kann, die Menschen oft nicht versteht (ders.: 13). Wenn fremdsprachlicher Unterricht nicht nur sprachunterrichtliche Kommunikation, sondern Verstehenslehre (im Sinne von Bedeutung der kulturellen Zeichen) sein soll, dann müsse er die Lernenden darauf vorbereiten, dass Verständigung durch Sprache eine mühsame, oft scheiternde Anstrengung ist (ders.: 17). Die Möglichkeiten des Verstehens schließen immer auch die Gefahren des Nichtverstehens ein. Hunfeld bezeichnet dies als „hermeneutische Skepsis“ (ders.: 15). Es gehe nicht darum, das „andere Meinen“ zu übernehmen oder abzulehnen, sondern es auf „mein Meinen“ zurückzubeziehen. Hunfeld (ders.: 10) bezieht sich auf Gadamer, der auf den Zusammenhang von Fremdsprachlichkeit und Verstehen aufmerksam macht, aber auch auf die Einschränkungen hinweist, die das Verstehen im Fremdsprachenunterricht bestimmen. Demjenigen, der eine fremde Sprache nur gebrochen spricht, werde „kaum etwas übelgenommen“ (ders.: 16), es komme kaum zu ernsthaften Missverständnissen. Bei besserer Sprachbeherrschung jedoch, wo sich ein problemloses Gespräch entwickeln kann, könne es viel leichter zu Missverständnissen kommen, da die offensichtliche Sprachbeherrschung Einverständnisse vortäuscht, die in Wirklichkeit nicht gegeben sind und es werden viel leichter Tabus und Konventionen verletzt.

Deswegen muss schon im Anfängerunterricht die Literatur eingesetzt werden, da sie Zugänge zu der fremden Kultur bietet. Obwohl Hunfeld einräumt, dass gerade im Anfängerunterricht der Gebrauch und Einsatz literarischer Texte als völlig ungeeignet erscheine, die Literatur geradezu im Widerspruch zum Lehrbuchtext stehe, und zwar in dem Sinne, wie sie ihren Leser belehre und was sie ihm lehre (ders.: 18), gehöre der literarische Text dennoch in den fremdsprachlichen (Anfänger-)unterricht. Das Lernen mit den Lehrbuchtexten verlange lediglich sprachliches und inhaltliches Reproduzieren. Die Interaktionen erschienen nur scheinbar als solche und erwiesen sich tatsächlich lediglich zum „Sprech- und Verhaltensdrill“ (ders.: 20). Der Lernende werde durch die Lehrbuchtexte nicht wirklich einbezogen, bleibe auf Distanz, denn die Texte könnten keinen Wirklichkeitsanspruch erheben. In der simulierten Lehrbuchwelt seien Äußerung und Handlung so eindeutig festgelegt, dass sie weder Artikulationsfreiheit noch Vorstellungsvariation zuließen (ders.: 24). Sie verwiesen nur auf sich selbst und ließen keine Interpretation zu.

Hunfeld belegt seine These durch anschauliche Beispiele, die er zum Vergleich anbietet (vgl. ders.: 19 und 21; 23 und 25; 36). Die Lehrbuchtexte und die literarischen Text haben das gleiche Anliegen und das gleiche Thema, doch die literarischen Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine individuelle Lernerfahrung darstellen, die zum Vergleich auffordert. Nach Hunfeld sprechen sie den Leser nicht an, wollen ihm nichts vorschreiben, bieten sich nicht als Sprechmaterial an. Doch immanent appelliere der literarische Text an den Leser, verstärke die Vergleichsmöglichkeiten, seine eigenen Lernerfahrungen im literarischen Text zu spiegeln (ders.: 22). Denn sie schafften eine Resonanz im Leser, indem das „ich“ des Textes gleichzeitig das „du“ des Lesers impliziert. Dadurch fühlt sich der Leser angesprochen. Er reagiert auf den Text, wird zum Sprechen gebracht. Auf diese Weise dient dieser Text den sprachpraktischen Zielen des Fremdsprachenunterrichts. Wenn der Lerner seine individuelle Meinung äußere, wie das der literarische Text fordert, wird er zu einer Offenheit erzogen, die eine hermeneutische Einstellung charakterisiere (ders.: 49). So werde der pädagogische Auftrag des Fremdsprachenunterrichts erfüllt.

Damit fordert Hunfeld nicht den Verzicht auf Lehrbuchtexte, sondern ein Nebeneinander und Zusammenwirken von Literatur und Lehrbuch in Lehrwerken für den

Anfängerunterricht. Indem Lehrbuchtexte durch literarische Texte ergänzt werden, können erstere ihre eigenen Defizite ausgleichen. Solche literarische Texte müssen an die sprachliche Kompetenz des Anfängers angepasst sein, stellen aber höhere Ansprüche als der Sprachlehrtext. Der literarische Text benutzt die Alltagssprache, verfremdet sie aber gleichzeitig. Durch den konventionellen Ausdruck teile sich die Literatur mit, doch wirke sie gleichzeitig der etablierten Weltansicht entgegen (ders.: 52). Die Arbeit mit solchen Texten deutet auf hermeneutische Ziele und Verfahren in einem Fremdsprachenunterricht hin, der nicht nur sprachliches Verstehen fördern will.

In der vorliegenden Arbeit geht es zwar nicht um Anfängerunterricht, doch gelten in dem hier vorgestellten fortgeschrittenen Unterricht die gleichen Argumente für den Einsatz literarischer Texte als Sprachlernertexte.

2.4.7 Wolfgang Rug / Andreas Tomaszewski

„Die Verwendung der Sprache steht im Mittelpunkt des Unterrichts, und nichts kann die Sprachverwendung treffender klarmachen als gute Texte“, heißt es bei Rug/ Tomaszewski (1993a: 40). Durch die Lebendigkeit und Genauigkeit ihrer Formulierungen und durch die Stimmigkeit ihrer Lebenserfahrung machten solche Texte klar, worum es gehe (ebd.). Ihre Grammatik *Mit Sinn und Verstand* erinnert an eine „Textgrammatik“, da sie am Anfang eines jeden Kapitels mehrere poetische und literarische Texte anführt, die jeweils zum grammatischen Thema passen. Dadurch soll angedeutet werden, dass Grammatik in der Sprache wirklich lebendig und „keine trockene Angelegenheit ist“. Zudem sollen die „sprechenden“ Titel über den Kapiteln „tödliche“ Terminologie vermeiden. Es handelt sich beispielsweise um Titel wie „Vom Fressen und Gefressen werden“ im Kapitel über Aktiv und Passiv, oder „Wenn ich ein Vöglein wär“ beim Konjunktiv II. Kritisch muss allerdings bemerkt werden, dass sich die Übungen nur zum Teil auf die Literatur-Texte beziehen, die an einigen Stellen zur Sprachreflexion dienen und hier und da Anlässe für Aufgaben und Übungen bieten. Die Literarizität der Texte wird nicht thematisiert, und es werden letztlich doch nur zusammenhanglose Satzübungen gemäß herkömmlicher Grammatiken von den Lernenden erwartet. Überwiegend handelt es sich bei den Beispiel- und Übungssätzen

um zusammenhanglose und kontextisolierte Sätze. In dieser Hinsicht handelt es sich um eine Übungsgrammatik im traditionellen Sinne.

2.5 Kritische Rezeption der Textgrammatik Weinrichs

Küper (1978: 189) sieht den Verdienst des textgrammatischen Ansatzes in der Erkenntnis, dass bestimmte grammatische Phänomene sich nicht in der herkömmlichen Satzgrammatik beschreiben lassen. Doch kritisiert er, dass der Ansatz zwar den Text thematisiere, indem er ihn als kohärente und abgeschlossene Folge von Sätzen auffasse, aber nicht entscheidend über die Satzgrenze hinauskomme. Der Textbegriff werde immer noch an den Satzbegriff gekoppelt (ders.: 183).

In seiner wegweisenden Kritik an Weinrich, die unter dem Titel „Textgrammatik vs Satzgrammatik? Zu H. Weinrichs Textgrammatik der deutschen Sprache“ (1994) erschienen ist, stellt der Leipziger Germanist Helbig (1994: 71) die Frage, ob der Anspruch einer Textgrammatik so weit gehen könne, dass damit die herkömmliche Wort- und Satzgrammatik ersetzt werden kann. Die Textgrammatik sollte eher als Erweiterung und Vertiefung gesehen werden, die die Wort- und Satzgrammatik im Grunde voraussetzt. Auch reiche die Textgrammatik für die Beschreibung von Texteigenschaften nicht aus, so Helbig (2001: 260), da der kommunikativer Ansatz sich als „erklärungsstärker“ (ebd.) erwiesen habe. Grammatische Kenntnisse alleine seien für den Text notwendig und unverzichtbar, doch gehörten zur Rezeption und Produktion von Texten noch weitere Kenntnissysteme wie Sprachhandlungstypen, Textsorten, Konversationsprinzipien und enzyklopädisches Wissen (ders.: 261). Der Text als Illustrationsbasis für grammatische Erklärungen (was Anspruch der Textgrammatik ist), habe den Nachteil, „dass die entsprechenden Regeln durch redundantes Sprachmaterial verdunkelt werden“ (ebd.). Außerdem sei es fraglich, ob tatsächlich alle Erscheinungen aus dem Text erklärt werden könnten.

Thurmair (2004: 83) spricht sich dagegen aus, die Textgrammatik allzu radikal im Sprachunterricht anzuwenden, dafür aber mehr Textsorten zu berücksichtigen.²⁸ Diese seien für den Fremdsprachenunterricht deswegen relevant, weil Sprache in Texten

²⁸ Mit Textsorten werden im Allgemeinen Klassen von Texten bezeichnet, die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind (Thurmair 2004: 93).

auftritt und Texte immer einer bestimmten Textsorte angehören, d. h. eine spezifische Intention und Zielsetzung haben. Die Kenntnis der Textsorten gehört zum Alltagswissen; intuitives Textsortenwissen, wie Vermählungsanzeige oder Geburtsanzeige, sind laut Duden (1998: 845) in unserem Leben geläufig. Eine „Pädagogische Textgrammatik“, also ein Textgrammatik für Fremdsprachenlernende, müsse nach Thurmair (2004: 82f.) „Sprache in Funktion“ darstellen, wozu sich Textsorten besonders gut eignen. Dass eine radikal textgrammatische Übungsgrammatik, die von Texten bzw. Textsorten ausgeht, nicht „vernünftig“ sei (dies.: 83), begründet Thurmair damit, dass es Traditionen in der grammatischen Beschreibung gebe und dass Verlage aus ihrem wirtschaftlichen Interesse heraus sich auf solche „radikalen Neuerungen“ nicht einlassen würden.

Begründungen wie die hier referierten sind möglicherweise der Grund dafür, dass die Textgrammatik bislang nicht als Lernergrammatik konzipiert wurde. Stattdessen verschiebt sich nun der Schwerpunkt in der Diskussion weg von der Grammatikvermittlung mithilfe literarischer Texte mehr in die Richtung eines aufgaben- und produktionsorientierten Literaturunterrichts.²⁹ Während in einer ersten Welle der Kritik an der kommunikativen Methode vermehrt gefordert wurde, dass die Literatur wieder im DaF-Unterricht miteinbezogen wird, setzt sich schließlich nicht ganz ohne Vorbehalt ein neuer Ansatz durch, der diese Forderung aufgreift. Dieser neuere Ansatz wehrt sich gegen die Praxis der gängigen Interpretation im Deutschunterricht, die auf eine „gemeinsame Sinnentnahme“ abzielt, anstatt der individuellen Sinnkonstruktion des individuellen Lesers den nötigen Entfaltungsraum zu bieten (Lösener 2006: 41). Es geht um Verfahren, die die Lernenden wirklich zur Literatur hin und zu eigener Aneignung literarischer Texte führen, indem sie sich produktiv mit den literarischen Texten, die sie verstehen sollen, auseinandersetzen, also selbst in literarischen Formen schreiben (Waldmann 1999: 44f.). Diese Hinwendung zu produktiven Rezeptionsprozessen führt zu einer Didaktisierung der Literatur, die zum kreativen Selberschreiben auffordert (vgl.

²⁹ Lösener (2006: 41) sieht den Anstoß für die Abkehr von der traditionellen Interpretationsarbeit und einer Hinwendung zu produktiven Rezeptionsprozessen bei Hans Magnus Enzensberger, der 1977 ein satirisches Pamphlet veröffentlicht mit dem Titel „Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie.“ Vgl. auch den aufgaben- und produktionsorientierten Literaturunterricht von Bernd Kast (1994).

Absatz 3 dieses Kapitels). Beispielsweise geht es um das Um- und Weiterschreiben literarischer Vorlagen sowie das Produzieren von Gegentexten und Alternativversionen (Lösener 2006: 41). Bohn (2001: 929) nennt außerdem auch das Schreiben von u. A. Paralleltexten, Nachahmung von lyrischen Mustern, Briefe an Märchenfiguren und Geschichten zu Gedichten.

2.6 Zusammenfassung

Die theoretische und wissenschaftliche Begründung dafür, dass die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht anhand von literarischen Texten gelingen kann, haben vor allem Weinrich und Hunfeld in überzeugender Weise geliefert. Sie stellen klar, wie wichtig es ist, zu den gängigen Lehrbuchtexten ergänzend literarische Texte zu verwenden, beschränken sich dabei allerdings auf illustrierende Beispiele; eine anwendbare Lernergrammatik, die Ideen zur Textgrammatik umsetzt, legen beide nicht vor.

Krechel (1983: 122f.) diskutiert und demonstriert den sinnvollen Einsatz von Texten der Konkreten Poesie im DaF-Unterricht, in der Grundschule, für Jugendliche und auch Erwachsene – falls die Zeit dieses neben den vorgegebenen Curricula und Kurszielen zulasse. Obwohl seine Dissertation unter sich diesem Thema widmet und durch Unterrichtsversuche den sinnvollen und gewinnbringenden Einsatz dieser Texte im Fremdsprachenunterricht darstellt, überlässt er ihren Einsatz doch mehr oder weniger dem Zufall.

Wiemer und Werr dagegen haben „Nägel mit Köpfen“ gemacht: Wiemer in den beiden Anthologien mit zahllosen geeigneten Beispielen sowie dem Aufruf, mit diesen und ähnlichen Texten zu einem lebendigen, sinnvollen und aussagekräftigen Fremdsprachenunterricht beizutragen. Werr zeigt viele praktische Beispiele in einer Auswahl von geeigneten Texten, die für den Unterricht didaktisiert wurden. Es handelt sich allerdings nicht um einen vollständigen Sprachkurs, sondern auch hier um Texte, die dafür gedacht sind, zu passenden Gelegenheiten eingesetzt zu werden. Wann genau diese Texte in der Praxis eines konventionellen Fremdsprachenunterrichts ihren Einsatz finden, bleibt oft dem Zufall überlassen.

Butzkamm demonstriert an verschiedenen Beispielen, wie literarische Texte als Basistexte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Anhand dieser Texte sei Sprachlernen nicht nur möglich, sondern sie seien auch immer mehr als nur bloße Sprachlerntexte. Butzkamm kritisiert herkömmliche Lehrwerktexte, weil sie Kommunikation nur vortäuschten. Außerdem betont Butzkamm das Reizpotenzial literarischer Texte, indem sie sprachliche Reaktionen geradezu herausforderten. Gerade auch als grammatisches Paradigma seien literarische Texte im Grammatikunterricht als Basistexte geeignet. Doch auch Butzkamm beschränkt sich darauf, das Prinzip zu erläutern und an einigen Beispielen zu illustrieren, ohne eine vollständige Sammlung anzubieten.

Mummert (1989b: 7) bringt einen Ansatz, nach dem „Schüler im Fremdsprachenunterricht Deutsch Autoren werden können“. Es geht um ein literarisches Unterrichtsverfahren, in dem mit literarischen Texten gearbeitet wird, die das eigenständige Schreiben in der Fremdsprache initiieren. Folgende Hauptlernziele ergeben sich:

- Die Schüler werden zur interkulturellen Reflexion angeregt.
- Sie erwerben literarisches Wissen über poetische Sprache und Form, die sie beim eigenständigen Schreiben anwenden können.³⁰
- Sie erweitern ihre Fremdsprachenkenntnisse, indem sie nach Ausdrucksmöglichkeiten für ihre Ideen suchen.

Da gehe es nicht in erster Linie um grammatisches Regelwissen und die Verbesserung desselben. Doch könnten in so einem Unterricht von Anfang an neben der Sensibilisierung für grammatische Strukturen und Wortschatz, sowie der *Language-awareness*, sprachästhetische Momente berücksichtigt werden (Mummert/Pommerin 2001: 149). Mummert (1989b) konkretisiert ihren Ansatz durch zahlreiche praktische Unterrichtsvorschläge, die zum Ausprobieren und Anwenden anregen.

Bei Rug/Tomaszewski ist der Ansatz, die Grammatik mit literarischen Texten zu verbinden, jedenfalls theoretisch vorhanden. Passende Texte zeigen die

³⁰ Vgl. den Begriff der Literarizität bei Dobstadt (2009) und Miall/Kuiken (1999), der in Kapitel 5 näher erläutert wird.

grammatischen Phänomene im Kontext auf. Doch werden die Texte in den meisten Fällen nicht zum tatsächlichen Grammatiklernen genutzt.

Es wurden hier einige Hauptquellen zum Thema literarische Texte im Grammatikunterricht zusammengeführt, aus denen es nun wesentliche Konzepte zu extrapolieren gilt. Diese werden als Grundlage für die Ausweitung der Textgrammatik Weinrichs zu einer vollständigen Lernergrammatik angewendet:

- Die Verwendung der Sprache wird am treffendsten in einem Kontext deutlich gemacht, und zwar im Kontext „guter“ Texte (Rug/Tomaszewski 1993: 40).
- Die Literatur stellt im Fremdsprachenunterricht einen unverzichtbaren Bestandteil des Sprachenlernens dar. Schon im Anfängerunterricht können literarische Texte als Ergänzung zu Lehrbuch- und Sachtexten eingesetzt werden (vgl. Mummert 1993b: 37, Hunfeld 1990: 16ff.).
- Sprache ist nicht nur Mitteilung, sondern auch Ausdruck (vgl. Butzkamm 2000: 186, Werr 1987: 7, Mummert 1993b: 35, Hunfeld 1990: 24). Wenn diese beiden Aspekte im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden, können Lernende auf diesen doppelten Charakter von Sprache und ihrer Lehre vorbereitet werden. Das ist möglich, indem sich die Fremdsprachenlehre nicht nur auf Lehrbuchtexte, sondern auch auf literarische Texte stützt, weil diese eher zu einer mitteilungsbezogenen Kommunikation führten (vgl. Butzkamm).
- Die Arbeit mit literarischen Texten fordert den Lernenden. Es wird ihm mehr zugetraut. Er hat die Möglichkeit, sprachlich zu experimentieren, sich über Themen, mit denen er sich identifizieren kann, auszudrücken. Das Lernen in solchen echten Situationen ist wirkungsvoller: Er lernt sich auszudrücken, weil er etwas zu mitzuteilen hat.³¹
- Literarische Texte fordern die Lernenden zur Diskussion über sprachliche und kulturelle Differenzen und Übereinstimmungen heraus und führen durch den

³¹ Vgl. Kramsch, C. (1997: 360), die ausführt, dass der Fremdsprachenlerner dadurch einen Vorteil hat (gerade auch dem *native speaker* gegenüber), dass er über eine einmalige, mehrsprachige Perspektive auf die fremde Sprache verfügt, wie auch auf ihre Literatur und Kultur. Denn Fremdsprachenlerner konstruieren sich selbst eine sprachliche und soziale Identität, mit deren Hilfe sie Missverständnisse und Widersprüche lösen, die ihnen beim Lernen der fremden Sprache begegnen.

Vergleich mit der eigenen Kultur, Sprache und muttersprachlichen Literatur zum eigenen sowie zum Fremd-Verstehen (Hunfeld 1990: 10, 16; Mummert 1989b: 7). Das Verstehen greift auf die Überzeugung zurück, dass Sprache mehr ist als nur Kommunikation (vgl. Anm. 70).

- Literarische Texte animieren zum kreativen, originären, gar literarischen Schreiben in der Fremdsprache (Wiemer 1971: 21, Krechel 1983: 27f, Butzkamm 1985: 188f, Werr 1987: 7, Mummert 1993b: 36f).
- Literarische Texte, die den Lernenden emotional und intellektuell ansprechen, animieren ihn wiederum dazu, sich selber über Emotionales und intellektuell Bedeutungsvolles mitzuteilen (Werr 1987: 7).
- Literarische Texte vertreiben die Langeweile des traditionellen Grammatikunterrichts und erhöhen die Motivation der Lernenden. Motivation gilt als „höchst einflussreicher Faktor für erfolgreiches Fremdsprachenlernen“ (Riemer/Schlak 2004: 3). Seit Gardner (1972, zitiert bei Wode 1993: 297), der die integrative und instrumentelle Motivation unterschied, wird etwa von Kleppin (2004: 3) ein erweiterter Motivationsbegriff dargestellt, der aufzeigt, wie Motivation durch externe und interne Faktoren beeinflusst wird. Kognitive und affektive Faktoren wie Ziele, Erwartungen, Selbstkonzepte, Anstrengung, Wahl und freiwilliges Verhalten sowie Ängstlichkeit, Hilflosigkeit, Freude sind in dem Begriff Motivation einzubeziehen. Vor allem die Aufmerksamkeit, die eine „beobachtbare Ausprägung von Motivation“ darstelle, müsse stärker beachtet werden. Der Grad der Aufmerksamkeit, die auf den Input gerichtet sei, stelle eine besonders wichtige Manifestation von Motivation dar (dies.: 8). Dieses deckt sich auch mit Befunden der Neurowissenschaft, die erfolgreiches und nachhaltiges Lernen Faktoren wie Aufmerksamkeit, Motivation und Emotionen zuschreibt (Spitzer 2006: 146). Die fundamentale Bedeutung der Motivation für interkulturelle Lernprozesse stellt auch Livermore (2010: 41f) heraus, wenn er Motivation („drive“) als ersten der vier Kompetenzbereiche von „cultural intelligence“ (außer kognitiven, metakognitiven und behavioralen) beschreibt: „Leaders with high CQ Drive are motivated to learn and adapt to new and diverse cultural settings. Their

confidence in their adaptive abilities is likely to influence the way they perform in multicultural situations.“ (Ebd.)

- Der Ausgangspunkt besteht darin, dass die Grammatik im DaF-Unterricht durch literarische Texte eingeführt und bearbeitet wird. Die grundlegenden Prämissen decken sich mit denen, die aus dem geschichtlichen Überblick gezogen wurden (siehe Kapitel 1). Das Konzept, literarische Texte zum Grammatiklernen im Fremdsprachenunterricht zu verwenden, wurde, wie die Ausführungen zeigen, von verschiedenen Autoren auf vielfältige Weise begründend untersucht und dargestellt. Obwohl die oben genannten Autoren anschaulich und überzeugend zeigen, wie dieser Ansatz im Fremdsprachenunterricht auch praktisch durchführbar ist, gibt es keine Lernergrammatik, die einen fremdsprachlichen Grammatikunterricht ausschließlich mit literarischen Texten darstellt. Diese Lücke soll in der vorliegenden Arbeit geschlossen werden. Aus meiner eigenen Unterrichtspraxis wird demonstriert, wie zu den allgemeinen grammatischen Phänomenen durchgehend literarische Texte als Grundlage dienen können.

3. Zur Bedeutung des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht

Der dritte Bereich, an den die Arbeit angrenzt, ist der des kreativen Schreibens. Schreier (2002: 9) stellt fest, dass sich in den Bezeichnungen „freies Schreiben“ und „kreatives Schreiben“ neue Erkenntnisse der Kognitionspsychologie der 1980er Jahre widerspiegeln, die von der Fremdsprachenlehr- und –lernforschung übernommen wurden und die Ansicht vertreten, dass das Schreiben das Lernen unterstütze.

Die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht lediglich zur Übung der Aussprache, Wortschatzerweiterung oder Grammatik ist heute weitgehend obsolet; die Grammatik dient umgekehrt eher als Hilfsmittel für die Textarbeit (Meier 2006: 194). Wesentlich für die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht heute ist nach Meier (ebd.) das Rezipieren fremder und die Produktion eigener Texte. Obwohl in der vorliegenden Arbeit der Grammatikunterricht einen Schwerpunkt des hier vorgestellten Ansatzes bildet, ist der Wechsel von Rezeption zur Produktion ebenfalls ein wesentliches Lernziel. Deshalb werden Ergebnisse der Schreibforschung und die Bedeutung des Schreibens hier zusammenfassend dargestellt.

3.1 Schreiben im Rückblick

Dem Schreiben im Fremdsprachenunterricht wurde in den letzten ca. sechs Jahrzehnten, in Übereinstimmung mit den unterschiedlichen Methodenkonzeptionen, unterschiedlicher Wert beigemessen. Bohn (2001: 923) führt aus, dass Schreiben über Jahrzehnte hinweg vor allem als Hilfsmittel bei der Ausbildung der anderen Fertigkeiten (Sprechen, Lesen, Hören) diene. Erst Mitte der 1980er Jahre, so Bohn (ders.: 924), gewinne das Schreiben zunehmend an Bedeutung – in der Forschung, der Fremdsprachendidaktik und im Unterricht. Die Kognitionspsychologie beschäftigte sich verstärkt mit Textrezeption- und -produktion und untersuchte dabei auch fremdsprachliche Textproduktionsprozesse. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung des Schreibens für den generellen Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz von großem Nutzen ist (Schreier 2002: 10). Das kommunikativ-funktionale Schreiben gilt als Teilziel des übergeordneten Lernziels der kommunikativen Handlungskompetenz (Bohn 2001: 925). Demzufolge können Texte schriftlich erstellt werden, die eine bestimmte Absicht verfolgen und einem (fiktiven) Leser etwas mitteilen oder ihn zu einer Handlung auffordern wollen. Andererseits gibt es aber auch das expressiv-kreative Schreiben (im anglo-amerikanischen Raum *creative writing* genannt) (ders.: 924), das der Forderung nach einem lernerzentrierten Unterricht entspricht. Es sei die heuristische Funktion des Schreibens (ders.: 925), d. h. dass Schreibende Gedanken, Einstellungen und Gefühle äußern, die nicht unbedingt für andere Leser bestimmt sind, also keine „Instruktion“ oder Perlokution beinhalten. Dieses sog. personale Schreiben helfe dem Schreiber, sich über das Wesen seiner Persönlichkeit bewusster zu werden (ebd.). Laut Portmann (1991: 200) werden durch das konzentrierte und bewusste Formulieren Sachverhalte gedanklich tiefer durchdrungen, verarbeitet und sprachlich gefasst. Insofern hilft das Schreiben, die Gedanken zu entwickeln, zu klären und auch auszudrücken. Hermann Burger (zit. bei Kast 1999: 23) weist auf die Bedeutung des Schreibens hin: „Woher kommt die Idee? [...] Sie wird auf dem Papier erschrieben.“ Schreiben ist somit mehr als ein Ausdruck pragmatisch-funktionaler Absichten. Es wird, wie Bohn (2001: 925) es ausdrückt, „eine Möglichkeit der Persönlichkeitsentfaltung“. Personales Schreiben schließt zudem experimentelles, assoziatives Schreiben und das Verfassen von Gedichten und Tagebüchern ein (Spinner 2001: 111).

Spinner (2001: 108-111) unterscheidet den Kreativitätsbegriff der 70er und der 80er Jahre. Der Begriff Kreativität in den 70er Jahren (aus dem englischen *Creativity*)³² bezeichnete divergentes Denken, das als Ausbrechen aus den gewohnten Mustern betrachtet wurde (ders.: 109). Es bezeichnete Unterrichtsverfahren, die z. B. das Spielen mit Sprache, das Verfassen von Unsinnstexten und das Verfremden von Textvorlagen in den Unterricht mit aufnahmen. In den 80er Jahren kommt zum Kreativitätsbegriff eine Subjektivierung hinzu, mit der das Private wie Selbstaussdruck, Entäußerung der inneren Welt oder Entwurf einer subjektbestimmten Wirklichkeit bezeichnet werden (ders.: 110). Für den Unterricht werden autobiografische Ausdrucksformen wie lyrische Gedichte, tagebuchartige Notizen und Erzählungen von Erlebtem verfasst. Spinner (ebd.) meint, dass das ein Versuch sei, sich gegen die zunehmende Anonymisierung in der Gesellschaft zu wehren, durch die der Einzelne durch die Medienflut beispielsweise immer mehr aus dem Blick gerät.

Für den herkömmlichen Aufsatzunterricht hat diese Entwicklung bedeutsame Folgen. Während das freie Schreiben die freie Themenwahl durch die Lernenden bezeichnet, werden beim kreativen Schreiben Schreibsituationen bewusst gestaltet (Spinner 2001: 111). Das personale Schreiben hat, wie oben bereits erwähnt, als Zielsetzung die Suche nach der eigenen Identität. Diese Zielsetzung findet sich auch beim kreativen Schreiben, doch als eines unter anderen Zielen (ders.: 112).

Spinner (2001: 116) weist darauf hin, dass erst durch die Schriftkultur, im Gegensatz zur oralen Kultur, die Möglichkeit gegeben sei, dass der Schreibende mit sich alleine ist und kein direktes Gegenüber mehr vorfindet. Dadurch sei der Raum für Selbstreflexion und Individualität gegeben, die in der Literatur zu einer Psychologisierung führe und für unseren modernen Literaturbegriff prägend sei (ders.: 117). Durch das kreative Schreiben als grundlegende Leistung der Schriftkultur komme das individuelle, die Innenwelt erschließende Schreiben zur Entfaltung. Die vorliegende Arbeit stützt sich auf das Konzept des hier erläuterten kreativen Schreibens.

³² Der Vortrag *Creativity* von Joy Paul Guilford von 1950, der erst 1970 in deutscher Sprache erschien, war bahnbrechend für die Kreativitätsauffassung dieser Zeit. Guilford ging es im Wesentlichen um Innovation in der Wirtschaft (Spinner 2001: 109).

3.2 Funktionen des Schreibens

Zuerst besitzt Schreiben eine Hilfsfunktion: das sog. instrumentale Schreiben, d. h. Schreiben als Mittel zum Zweck (z. B. bei schriftlichen Grammatikübungen) (Kast 1999:8), dient als Lernhilfe und als Wissensspeicher.³³ Als Lernhilfe ist es eine Gedächtnisstütze, die im Unterricht unverzichtbar ist; als Wissensspeicher dient es zur Fixierung von Ideen und Informationen, zur Reaktivierung und Systematisierung von Wissen. Geschriebenes werde leichter und effektiver eingepägt und behalten als nur Gesprochenes, so Harting (2006: 451). Das gelte nach Bohn (2001: 926) vor allem beim visuell und graphomotorisch angelegten Lernenden, der am meisten verbreitete Lerntyp. Im Schreiben seien auch die Komponenten aller anderen Fertigkeiten integriert (ebd.), sodass es ein Mittel sei, die Entwicklung dieser Fertigkeiten zu beschleunigen.

Zweitens bietet Schreiben die Möglichkeit zur Reflexion. Durch das Schreiben entsteht eine Distanz in Raum und Zeit und ermöglicht den Lernenden, ihren eigenen Lernfortschritt selbst wahrzunehmen und zu reflektieren (Thonhauser-Jursnick 2000: 195). Die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen – Überarbeiten – Abschließen) (ders.: 196) können zur lernergesteuerten Arbeit am Text genutzt werden. Dabei sind fördernde Formen der Rückmeldung und Evaluation wichtig. Portmann (1993: 144) weist darauf hin, dass durch Partner- oder Gruppenarbeit Auseinandersetzungen und Reflexion sprachlicher Formulierungen besonders fruchtbar sein können.

Die dritte Funktion des Schreibens umfasst die Motivation (Thonhauser-Jursnick 2000: 196), eine Kategorie, die mit dem kreativen und freien Schreiben verbunden ist. Nicht nur durch die Präsentation attraktiver Schreibenlässe wird Motivation erzeugt, sondern auch, indem die Arbeiten der Lernenden als gewichtige Beiträge erachtet werden. Dabei sollte der kreative Umgang mit Sprache nicht als Höhepunkt sprachlicher Kompetenz gesehen werden, sondern das Schreiben sollte ein spielerisches Ausprobieren der erworbenen Fertigkeiten sein und bereits von Anfang an einen Teil des Lernens im Fremdsprachenunterricht ausmachen. Liebnau (1995: 8) fordert, dass kreatives Schreiben nicht nur „als Weg zu unvergeßlichen ‚Sternstunden‘ angeboten

³³ Vgl. Bohn (2001: 926), Thonhauser-Jursnick (2000: 195f.) und Portmann (1991: 190f.)

(wird), sondern als Methode, die unsere normale Schreiberziehung und Beschäftigung mit Literatur lebendiger, lustbetonter und zugleich effektiver macht.“

Diese hier genannten Funktionen der Fertigkeit Schreiben spielen eine wichtige Rolle im Prozess des Spracherwerbs (Thonhauser-Jurnick 2000: 196). Schreiben darf allerdings nicht auf seine Funktion als Hilfsmittel beschränkt werden. Kreative, authentische Schreibangebote schon im Anfangsunterricht, die den Lernenden ermöglichen das auszudrücken, was sie bewegt und interessiert, fördern die Kommunikationsfähigkeit und Sprachbeherrschung. Schreibend würden Gedanken entwickelt und sprachliche Formen zu ihrem Ausdruck gefunden (Hermanns 1988, zitiert nach Portmann 1991: 200). So werden die Lernenden einerseits motiviert, andererseits dient das Geschriebene der Reflexion.

3.3 Schreibübungen

Portmann (1991: 523) unterscheidet schriftliche Übungen, die dem Aufbau einer sprachlichen Grundlagenkompetenz dienen, Textübungen, bei denen der Text Ausgangspunkt für reproduktive und produktive (Teil)übungen ist und Schreibübungen, die üben des Schreiben verbinden mit der gezielten Ausrichtung an der Erstellung und Verbesserung von Texten. Diese Fertigkeitsstufen setzen einander nicht voraus. Schreiben müsse nicht aus reproduktiven und reproduktiv-produktiven Übungen herauswachsen, argumentiert Portmann (ders.: 392). Mummert (1989b: 34) beklagt, dass häufig das langsame und schrittweise Vorbereiten des fremdsprachlichen Ausdrucks (durch vornehmlich reproduktive Übungen) vor dem „behutsamen Entlassen in die Freiheit“ (dem produktiven, freien Schreiben) so lange währe, dass viele Lernende dort nie ankämen. Zu lange werde gelenkt und korrigiert, sodass die Lernenden mit der Freiheit nichts anfangen könnten und Fehler machten und dazu noch ungeschickt und inhaltlich weit unter ihrem geistigen Niveau radebrechten.

Da erwachsene oder jugendliche Fremdsprachenlerner ihre Schreiberfahrungen in ihrer Muttersprache bereits gemacht haben, können sie diese in der Fremdsprache anwenden (Portmann 1991 :392). Nach Wolff (1992: 121f.) funktioniere das besonders bei denjenigen Lernenden gut, deren muttersprachliches Schreibverhalten einen hohen Entwicklungsstand erreicht habe.

Folglich kann das Schreiben von kreativen Texten immer wieder mit mehr oder weniger stark gelenkten Schreibaufgaben abgewechselt werden. Diese Wechselseitigkeit kann von Anfang an im DaF-Unterricht praktiziert werden.

3.4 Schreiben als Prozess

Die Grammatik werde „durch nichts besser entwickelt [...] als durch regelmäßiges Verfassen von Texten“, schreibt Piepho (1988: 387). Portmann (1991: 415) konstatiert, dass Schreiben durch Schreiben gelernt werde und bezeichnet diesen Prozess als Prozessdidaktik. Dabei sei es wichtig, dass dem Lernenden erlaubt werde, selbst ein wichtiger Teil des Lernprozesses zu sein. Im prozessorientierten Schreibunterricht geht es nicht darum, dass am Ende einer sorgfältig geplanten Folge von Übungen, in welcher einzelne linguistische Teilfertigkeiten isoliert und geübt werden, ein Text verfasst wird. Vielmehr stehe das Schreiben eines Textes im Zentrum des ganzen Bestrebens (ders.: 385). Schreibaufgaben, die nur auf Routinen reduziert würden, führten zu Fossilierung (ders.: 416). Sprachbezogene Bewusstheit und Genauigkeit im Schreiben heiße nicht die Rückkehr zu traditioneller Sprachbetrachtung, sondern seien Elemente des produktiven Schreibens (ders.: 426). Das steht der weitverbreiteten Auffassung im Fremdsprachenunterricht entgegen, dass Fehler keine große Rolle spielen sollten. Nach Mummert (1989b: 35) würden die Lernenden gewagter und geschickter als erwartet schreiben, wenn sie beim freien Schreiben wissen, dass Fehler nicht über die Qualität der Aussage und ihren inhaltlichen Wert entscheiden. Aus diesen Gründen plädieren Mummert/Pommerin (2000: 4) für einen radikalen Verzicht auf Kritik und Noten bei kreativ geschriebenen Texten.³⁴

Die Textproduktion in der Fremdsprache ist ein schwierigerer Prozess als in der Muttersprache, denn er erfordert einen sehr viel bewussteren Umgang mit den zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln. Der Schreibprozess verlangt Reflexion und Genauigkeit bei der impliziten Selbstkorrektur während des Formulierens (Pommerin-Götze 2004: 94). Dadurch entsteht eine Langsamkeit beim Schreiben, die Pommerin-Götze (dies.: 95) ein „bewusstes Innehalten“ nennt, das den Vorteil hat, dass Lernende beim Lesen und Schreiben fremdsprachlicher Texte ein notwendiges Abwägen

³⁴ Vgl. die Rolle der Bewertung und Benotung, Kapitel 8.2.2.

zwischen Handeln und Reflektieren, zwischen Kreativität und Systematik herstellen können.

3.5 Kreatives Schreiben

Die Bedeutung des kreativen Schreibens gerade auch für den Fremdsprachenunterricht hat seit Ende der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts viel Beachtung gefunden. So schreibt Pommerin (1996: 6) über das kreative Schreiben und dessen Bedeutung im DaF-Unterricht, dass eine wesentliche Qualität des Schreibens die intellektuelle Auseinandersetzung des menschlichen Geistes mit der Wirklichkeit sei. Sie folgert daraus, dass das Schreiben nicht nur kognitive Fähigkeiten entwickle, sondern auch schöpferische Kräfte entfalte und weist nach, dass das auch der Fall bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache sei, die, wenn sie dazu angehalten werden, Texte produzierten, „die sie sich selber nicht zugetraut hätten“ (ebd.). Wenn diese grundlegende Bedeutung des Schreibens als eine umfassende geistige und kreative Tätigkeit ernst genommen werde, dann könne eine einseitige Betonung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit auch in diesem Bereich nicht länger aufrechterhalten werden. Das Zeug zu einem Schriftsteller habe nicht jeder, doch stecke in jedem ein Potenzial verschiedener Begabungen, wie zum Beispiel seinen Gedanken schriftlich Ausdruck zu verleihen, so Pommerin (dies.: 7). Durch konkrete Beispiele kreativer Lernerproduktionen in ihrem Buch *Tanzen die Wörter in meinem Kopf* (1996) kommt sie zu der Schlussfolgerung, dass jeder Lernende in der Fremdsprache trotz unterschiedlicher Begabungen schreiben könne. Die Schreibanstrengungen werden am Ende durch die Freude am Schreiben belohnt. Deshalb sollte das kreative Schreiben an Schulen wie an Universitäten im Vordergrund stehen und so zugeschnitten sein, dass den Lernenden von Anfang an die Möglichkeit gegeben wird, sich schriftlich über Inhalte zu äußern, die ihnen wichtig seien. Letztlich kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Lernenden durch einen experimentellen Umgang mit der Fremdsprache Deutsch eine überängstliche Haltung der Fehlervermeidung aufgäben und damit Mut zum Risiko zeigten, was zum schnelleren Erfolg in der Fremdsprache führte (ebd.).

Die Texte der Lernenden wiesen häufig autobiografische Aspekte auf, so Pommerin (1996: 9), und das Schreiben wird somit zu einer „Suchbewegung zur eigenen Identität

hin“. Gleichzeitig ist das Schreiben aber auch eine intensive und häufig ungewohnte Form der Bewusstwerdung und Verarbeitung von Wirklichkeit. Dadurch werden kognitive Fähigkeiten gefördert, die sich auf die Entwicklung einer koordinierten Zweisprachigkeit auswirken können. Weiterhin beschreibt Pommerin (ebd.), dass durch den Einsatz deutschsprachiger Literatur im Fremdsprachenunterricht, z. B. durch Hilfe von Sprachspielen, eigen- und fremdkulturelles Verstehen gefördert werden könne. Auch könne ein Wechsel zwischen kreativem Schreiben und einem produktiven Literaturunterricht nicht nur die Lesefähigkeit fördern, sondern auch komplizierte literarische Texte für den Fremdsprachenlerner erfahrbar machen.

Pommerin (ebd.) betont auch das Verhältnis von kreativem Schreiben und Grammatik: Beide Aktivitäten sind in Wechselwirkung aufeinander bezogen. Am Anfang steht allerdings das kreative Schreiben, das durch Reflexion und Systematisierung grammatischer Redemittel ergänzt und vertieft wird.

Das kreative Schreiben finde nicht in einem luftleeren Raum statt, wie Pommerin (ebd.) feststellt, sondern durch motivierende Schreibanlässe und –ideen, Verfahren oder Techniken könnten auch unsichere und ungeübte Schreibende zum „Warm Schreiben“ geführt werden.

Beim kreativen Schreiben (Pommerin-Götze 2004: 99) geht es um den persönlichen Ausdruck und sprachästhetische Gestaltung, um Originalität, um Witz, um Überraschendes. So beschreiben auch Mummert/Pommerin (2000: 5) kreativ verfasste Texte, als „Texte, die vor allem durch Fantasie, Individualität sowie kulturelle und geschlechtsspezifische Merkmale, Überraschungseffekte und neue Sprachbilder oder ungewöhnliche sprachliche Muster gekennzeichnet... (sind).“

Kreativität zeigt sich folgendermaßen in geschriebenen Texten, wie Pommerin (zitiert nach Bohn 2001: 925) aufzeigt: Es ist das *Originale*, die *Erfindungs- und Entdeckungsgabe*, *Offenheit* und *Flexibilität*. Aus diesen Aspekten der Kreativität lassen sich folgende Lernziele für den DaF-Unterricht extrapolieren: 1) Der Lernende kann sprachliche Mittel auf originelle (ungewohnte) Art und Weise in seinem Text ausprobieren und anwenden. 2) Der Lernende hat den Mut und die Sicherheit, in einem angstfreien Klima Sprache zu verfremden, und er hat Freude daran,

Verfremdungseffekte auszuprobieren. 3) Der Lernende hat die Offenheit, seine Gedanken mit Dingen zu verbinden oder zu verknüpfen, die ihm in den Sinn kommen. Dabei weiß er, dass solche Gedankenverbindungen von der Lehrkraft erwünscht sind und ernst genommen werden, und er traut sich, zu experimentieren. 4) Der Lernende kann einen aussagekräftigen Text auch mit einem geringen Wortschatz und einfachem syntaktischen Muster verfassen, indem er muttersprachliches (Welt-)wissen und fremdsprachliches Wissen und Können einsetzt. Diese Kompetenzkategorien spielen in dem in dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsmodell eine wichtige Rolle.

Brenner (1990: 15) führt aus, dass das Lexem ‚Kreativität‘ im *Deutschen Wörterbuch* der Brüder Grimm noch gar nicht vorkomme. Bezeichnungen wie Vorstellungsvermögen, Einbildungskraft, Fantasie und Produktivität deckten den Begriff seinem Sinngesamt nach zwar ab. Aber ‚Kreativität‘ geht auf das lateinische Verb *creare* zurück und bedeutet: hervorbringen, erschaffen, ins Leben rufen. Im Kern gehe es somit um die Eigenschaft, Denken, Empfinden und Handeln zu entwickeln. Das bedeute für den Unterricht, in dem Kreativität in Schreibexperimenten angewendet wird, dass sich den Lernenden bisher unzugängliche Möglichkeiten des Denkens, Empfindens und Formulierens erschließen würden (ders.: 16). Dabei anknüpfend kann auf Peeters (2008) hingewiesen werden, der mit dem Begriff Originarität (afrikaans „originariteit“) das Entstehen und das Werden durch Sprache andeutet.³⁵

Schreier (2002: 13) betont, dass bei einer Charakterisierung des kreativen Schreibens für den Fremdsprachenunterricht der Aspekt des Fremdverstehens nicht außer Acht gelassen werden dürfe. Kreatives Schreiben sei nicht nur Selbstreflexion und Ausdruck der Gedanken und Gefühle der Schreibenden, sondern diene auch dem Fremdverstehen. Durch die Literatur könne sich der Leser in fremde Gedanken, Gefühle und Perspektiven hineinversetzen. Beim kreativen Schreiben sei der Perspektivenwechsel deshalb eine wichtige Methode.

Porombka unterscheidet in seinem Artikel *Das neue Kreative Schreiben* (2006: 179) die „neue“ von der „alten“ Kreativität. Letztere sah literarische Texte als „heilig“ an. Die Literaturwissenschaft suchte zu erfahren, „was der Autor mit seinem Text sagen will“.

³⁵ Vgl. dazu Anm. 53.

Die „neue Kreativität“ hingegen interessiert das nicht, sondern sie fragt danach, *wie* der Autor gearbeitet hat und was sich daraus machen lasse (ders.: 187). Wer das literarische Schreiben lernen wolle, müsse mit den literarischen Texten produktiv arbeiten. Auch im DaF-Unterricht können literarische Texte so eingesetzt werden, dass Lernende dazu motiviert werden, sich produktiv mit der fremden Sprache auseinanderzusetzen.

Gerade weil beim kreativen Schreiben Schreibsituationen inszeniert und bewusst gestaltet werden (Spinner 2001: 111), werden den Lernenden der Fremdsprache Möglichkeiten geboten, selbst produktiv-kreativ tätig zu werden. Dazu eignen sich aus folgenden Gründen in besonderer Weise literarische Texte:

- Sie bieten aktuelle und motivierende Schreibansätze.
- Sie animieren zum Weiter- oder Umschreiben.
- Sie können als Muster für eigene Produktionen dienen.
- Die Lernenden können sich mit den Charakteren der Texte identifizieren. Dieses kann zum Ausdruck eigener Gedanken, Gefühle und Empfindungen führen.
- Das sich Hineinversetzen in die Figuren des literarischen Textes ist eine hilfreiche Übung zum Fremdverstehen³⁶ und dem Verstehen einer anderen Kultur.
- Durch die „neue Kreativität“ nach Porombka können Lernende mit literarischen Texten produktiv arbeiten und selbst das literarische Schreiben lernen.

3.6 Die Beziehung zwischen Schreiben und Lesen

Zwischen dem kreativen Schreiben und dem Lesen von literarischen Texten besteht eine sehr enge Beziehung, denn es geht um den verstehenden Umgang mit Literatur durch subjektive Annäherung (Pommerin-Götze 2004: 99). Lesen lernen, mit dem Verständnis, „andere Texte auszuprobieren und sie probeweise auf ihre Regeln und Hinweise zu überprüfen – ein *Creative Reading* bzw. ein Lesen als Schreibender, mithin in der Überzeugung, dass literarisches Schreiben und Lesen eine Tateinheit bildet“, heißt es bei Ruf (2009: 491). Denn durch kreative Schreibverfahren kann ein

³⁶ Vgl. Anm. 100.

persönlicher Zugang bzw. ein tieferes Verständnis zum literarischen Text gewonnen werden, z. B. wenn literarische Texte als Anlass dienen, einen eigenen Text zu schreiben. Auch bieten sich literarische Texte dazu an, über linguistische und stilistische Redemittel und deren Wirkung auf den Leser zu reflektieren. Wichtig ist, wie oben bereits erwähnt, dass alle sprachlichen Fertigkeiten und Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht miteinander verflochten oder verzahnt werden (Pommerin-Götze 2004: 101), wobei die Abfolge der Fertigkeiten durch Sachlogik und individuelles Bedürfnis motiviert wird. Das didaktische Prinzip vom Einfachen zum Schwierigen oder von der Regel zur kommunikativen Angemessenheit und schließlich Produktion eines Textes gilt folglich nicht unbedingt (dies.: 102). Dass sich Lesen und Schreiben bedingen, sich gegenseitig hervorbringen und nicht strikt nebeneinander stehen, wie es im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht geschieht (ebd.), könne man in natürlichen Kommunikationssituationen beobachten.

Dieses „Lesen als Schreibender“ spielt eine wichtige Rolle in dem in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Grammatikunterricht, der von literarischen Texten ausgeht. Denn nach dem verstehenden Lesen und einer didaktischen Intervention wird als Lernziel immer auch eine schriftliche Anwendung der thematisierten Grammatik verlangt, und zwar aufgrund des literarischen Textes, der diesem Unterricht zugrunde liegt.

3.7 Zusammenfassung

Aus obigen Ausführungen geht hervor, dass in einem Grammatikunterricht mit literarischen Texten als Basis- oder Inputtexten das Schreiben - gelenktes, aber auch freies und vor allem kreatives Schreiben - unverzichtbar ist. In dem Begriff „Kreatives Schreiben“ sind unterschiedliche Verwendungsweisen integriert. Nicht nur der spielerische Umgang mit der Sprache wird damit gemeint, sondern das subjektbezogene Schreiben ist ebenso ein Teil davon wie das Fremdverstehen. Schreier (2002: 12) weist darauf in, dass die Zielsetzungen der Entwicklung der Schreibfähigkeit nicht nur die Verständigung mit anderen und mit sich selbst sind, d. h. seine Gefühle auszudrücken und Erfahrungen mitzuteilen, sondern auch die eigene Kreativität aufzudecken, mit der Sprache zu spielen, sich einen Stil anzueignen und sprachliche Sensibilität auszubilden. Diese Ziele im Fremdsprachenunterricht zu

erreichen, wird durch einen produktionsorientierten Unterricht in der Arbeit mit literarischen Texten ermöglicht. Zudem wird durch die Arbeit mit literarischen Texten das Lesen sinnvoll in Beziehung zum Schreiben gesetzt. Deswegen werden in der hier vorgelegten Fallstudie literarische Texte zum Anlass genommen, Lernende an kreatives Schreiben heranzuführen. Doch geschieht dies nicht als isolierte Handlung, sondern stellt einen inhärenten und von vornherein gegebenen Ansatz für den geschilderten Prozess dar. Dies deckt sich auch mit den Prämissen, wie sie in Teil II, Kap. 3 formuliert wurden.

4. Exkurs: Konsequenzen neurowissenschaftlicher Forschungsergebnisse für das Fremdsprachenlernen

Wie lernt das Gehirn? Dieser Frage sind Neurobiologen und Neurowissenschaftler seit einigen Jahrzehnten intensiv nachgegangen. Die Gehirnforschung verhilft zu einem vertieften Verständnis des Lernens, das zu praktischen Schlussfolgerungen für Schule, Universität und Gesellschaft geführt hat. Einige dieser Forschungsergebnisse sollen hier kurz dargestellt werden.

Die Zweitsprachenerwerbsforschung Ende der 60er und 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts lieferte nach Huber (2003: 29f.) wichtige Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der Spracherwerbsprozesse: Die Autonomie dieser Prozesse wird betont, die durch externe Steuermechanismen und spezifische innere Gesetzmäßigkeiten ablaufen. Die Einblicke und Aufschlüsse, die empirische Arbeiten der Lernaltersforschung über den fremdsprachlichen Lernprozess gegeben haben, sind nach Huber (ebd.) von entscheidender Bedeutung für die Unterrichtspraxis. Die Strategien des Sprachenlernens und der Sprachverarbeitung stellen Muster für Lern- und Arbeitstechniken bereit, die beim Lernen gezielt eingesetzt werden können (dies.: 31). Eine damals neue Richtung der Gehirnforschung zeigte beispielsweise Frederic Vester in seinem populären Buch *Denken, Lernen, Vergessen* (1978). Dass Lernen aus neurowissenschaftlicher Perspektive gesehen und im diese im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt wurde, stellte einen entscheidenden Fortschritt dar. Vester identifiziert verschiedene Lerntypen, die verschiedene „Kanäle“ (auditiv, visuell, haptisch, verbal-abstrakt) bevorzugen. Aufgrund seiner Untersuchungen stellte Vester eine Theorie der

Lernpsychologie auf, die die Eigenschaften des Menschen beim Aufnehmen, Verknüpfen und Speichern von Informationen beschreibt. Seine Lernpsychologie wurde von Pädagogen im deutschen Sprachraum in großem Umfang rezipiert und führte zu dem Aufbau neuer Lehrpläne (Curricula und Lernziele) (ders.: 141). Heute ist die Identifizierung von nur vier Lernertypen eher umstritten. In einer umfassenden Studie kommen Coffield *et al.* (2004: 136) zu dem Schluss, dass die Komplexität dieses Bereichs durch den Mangel an einer übergreifenden Synthese der Hauptmodelle den Eindruck hinterlasse, dass dieser Forschungsbereich fragmentarisch, isoliert und ineffektiv sei. Es gebe keinen konzeptuellen Rahmen oder auch keine einheitliche Terminologie zu dieser Thematik, um eine sinnvolle Kommunikation zwischen Forschern und Psychologen ermöglichen zu können. Auch könne eine Klassifizierung von Lernenden als bestimmte Lernertypen falsche Erwartungen wecken, indem sie etikettiert würden, was dann eher diskriminierend wirke (ebd.). Sinnvoller dagegen sei es, wenn Lernende über Vorteile und Schwächen verschiedener Lernmodelle informiert würden, so dass sie ihr Lernen selber optimieren können. Es geht folglich eher um einen metakognitiven Ansatz, der die Lernenden befähigt, die für sie jeweils günstigste Lernstrategie zu finden (ders.: 132).).

Die experimental-psychologischen Ergebnisse des amerikanischen Psychologen Michael Tomasello führen zu einer „kognitiven Kulturtheorie“ (Nungesser 2011: 671). Tomasello stützt sich auf die Theorien von Vygotskij, Bruner und Piaget, die die Bedeutung von Interaktion, Kooperation, sozialem und kulturellem Kontext für die kognitive Entwicklung von Kindern aufgezeigt haben (ebd.). Tomasello untersucht, welche kognitiven Fähigkeiten die kulturellen Lebensformen des Menschen ermöglichen und welche Wirkung kulturelle Prozesse auf die menschliche Kognition haben (ders.: 672). Entgegen Chomskys Theorie der universalen, angeborenen Grammatik, stellt Tomasello fest, dass soziale Interaktion für den Spracherwerb von entscheidender Bedeutung ist. Sprache werde nicht „gelernt“ (Greffrath 2009: 3), sondern Kinder erarbeiten und konstruieren sich die Sprache im sozialen Handeln. Gemäß der „sozial-pragmatischen“ Theorie Tomasellos (Nungesser 2011: 675) erlernen also Kinder Sprache, indem sie lernen, an Interaktionen teilzunehmen. Insofern sei Sprache nur das Ergebnis kultureller Prozesse. Bleyhl (2005: 10) zitiert Tomasello, der Sprachkönnen

des Einzelnen als Ergebnis eines komplexen Prozesses der Soziogenese versteht. Der Lerner konstruiere abstrakte Kategorien und Schemata auf Grund seiner konkreten Spracherfahrung. Die entscheidenden kognitiven Prozesse seien dabei das Deuten der Sprechabsichten und das Herausfinden allgemeiner Muster. Als Konsequenz für das Sprachenlernen heißt das, dass die Erfahrung des Gebrauchs von Sprache im sozialen Miteinander, bei der sich die Gesprächspartner aufeinander einstellen, zum Spracherwerb führt. Diese Erkenntnisse sind auch für das Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache bedeutungsvoll, so Tomasello (zitiert bei Bleyhl 2005: 20); sprachliche Referenz könne nur in einem Kontext sozialer Interaktionen verstanden werden.

Neuere Publikationen auf dem Gebiet der Neurobiologie erfolgen Anfang des 21. Jahrhunderts u. A. durch Manfred Spitzer (2006) und Heinz Schirp (2009). In ihren Werken geht es im Wesentlichen darum zu zeigen, dass die Ergebnisse der Neurobiologie zu einem besseren Verständnis des Lernens beitragen. Dabei geht es ihnen um allgemeine Prinzipien, die man aus der Gehirnforschung für den Alltag ableiten kann.

Dieser Exkurs versucht, die allgemeinen pädagogischen Konsequenzen, die Schirp und Spitzer aus den Forschungen der Neurowissenschaft ziehen, für die hier relevanten Bereiche Grammatik, Literatur und kreatives Schreiben herauszuarbeiten. Es wird nicht der Anspruch erhoben, damit einen physiologischen Beweis für den Vorteil eines kreativen Umgangs mit literarischen Texten zu führen, dazu ist die Lernsituation viel zu komplex. Es geht lediglich darum aufzuzeigen, dass diese Aussagen mit den genannten Bereichen in Verbindung gebracht werden können und durchaus mit neurowissenschaftlichen Ergebnissen kongruent sind.

Spitzer (2006: 416) beschreibt Lernen als eine (horizontale und vertikale) Vernetzung, bei der die zu lernenden Inhalte mit den individuellen Lebenserfahrungen des Lerners in Verbindung gebracht werden müssen. Die Arbeitsweise des Hippokampus besteht nach Spitzer (2006: 37) darin, dass wichtige und neue Einzelheiten rasch gelernt würden, und dass der Hippokampus gleichzeitig in der Lage sei, unvollständige Informationen zu ergänzen, da er sehr stark (unter anderem) mit sich selbst verknüpft sei. Deswegen sei der Begriff Vermittlung falsch, denn jeder produziert Lernen selbst, lernt auf seine

Weise genau das, „was in das Gefüge seiner Synapsengewichte am besten passt“ (ders.: 417). Aus diesen und anderen neurobiologischen Forschungsergebnissen leitet Schirp „Konsequenzen für gehirnfrendliches Lehren und Lernen“ ab.

In seinem Bonner Vortrag (2009) stellt Schirp dar, wie Forschungsergebnisse der Neurobiologie direkt in der Unterrichtsplanung und –gestaltung mit berücksichtigt werden können, um das Lernen zu optimieren. Er beschreibt fünf neurobiologische Modellvorstellungen zur Arbeitsweise des Gehirns, die hier kurz zusammengefasst werden. Befunde von Spitzer (2006) werden ebenfalls zur Erläuterung eingeflochten.

a) Neuronale Selbstorganisation

Neuronale Selbstorganisation des Gehirns heißt, dass das Gehirn sich selbst steuert, dass es neuronal mit sich selbst kommuniziert und interagiert. Lernen findet statt, indem bestehende Verbindungen häufig genutzt und durch Sinnesreize aktiviert werden (ders.: 2). Spitzer (2006: 9) beschreibt, wie Inhalte von verschiedenen Arealen des Gehirns zugleich und interaktiv verarbeitet und durch das Nachdenken, Lesen und Verstehen diese Inhalte im Gedächtnis verankert werden. „Je mehr, je öfter, je tiefer, desto besser für das Behalten“, betont Spitzer (ebd.). Vom *pattern drill* der audiolingualen und audiovisuellen Methoden (vgl. 1.2 dieses Kapitels) unterscheidet sich Spitzers Aussage dadurch, dass es sich nicht um bloßes reproduktives Nachahmen und Wiederholen handelt, sondern darum, dass Lernende eine gelernte Regel immer wieder auf neues Material anwenden (Spitzer 2006: 76-78). Das *pattern drill* bedient sich, neurologisch gesprochen, immer der gleichen existierenden Verbindungen; es werden keine höheren Vernetzungen hergestellt. Auch komme es darauf an, dass über bestimmte Inhalte nachgedacht werde und sie verstanden würden, denn dadurch werde die Tiefe der Verarbeitung dieser Inhalte verändert, was dazu führe, dass sie besser im Gedächtnis blieben (ders.: 9). Wissen kann folglich nicht „vermittelt“ werden, da „Lernen ein konstruierender, selbstständiger Prozess ist, der von den bereits vorhandenen Lernerfahrungen, Verarbeitungs- und Verstehensmustern abhängt,“ so Schirp (2009: 3). Strukturübungen bzw. *pattern drills* sind nach Butzkamm (2002: 234) unverzichtbar für das Sprachenlernen. Ein Muster zu sehen und immer wieder zu erkennen sei wichtig, da es der Analogiebildung diene, welche einen Grundvorgang des menschlichen

Wissenserwerbs darstelle. Worauf es allerdings ankomme, sei die Strukturübung in einer Weise anzubieten, dass sie für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse der Lernenden taue (ebd.: 219). Die rein formbezogenen Sätze sollen sich zu mehr inhaltsbezogenen Sätzen hin entwickeln und zu einer „mitteilungsbezogene(n) Kommunikation“ werden (ebd.: 221).

Für die Unterrichtsplanung heißt das einerseits, dass Lernsituationen hergestellt werden, in denen die Lernenden eigene Lernstrategien entwickeln können (Schirp 2009: 3). Andererseits muss das zu Lernende so präsentiert werden, dass die Lernenden es als bedeutsam, neu und interessant wahrnehmen. Nach Spitzer (2006: 35) können Fakten beispielsweise am besten gelernt werden, wenn sie als Geschichten erzählt werden, denn „Geschichten treiben uns um, nicht Fakten“³⁷. „Einzelheiten machen nur im Zusammenhang Sinn, und es ist dieser Zusammenhang und dieser Sinn, der die Einzelheiten interessant macht“, führt Spitzer (ebd.) weiter aus und folgert daraus, dass dann auch Fakten behalten werden.

Über Augen, Ohren, Mund, Nase und Haut werden ungeheure Informationsmengen über Nervenfasern zum Gehirn übertragen, die als Impulse von den Nervensystemen (dem Input) in ausgehende Impulse (dem Output) umgewandelt werden (Spitzer 2006: 53). Wenn sich die Stärke der synaptischen Verbindungen zwischen den Nervenzellen verändert, findet Lernen statt (ders.: 94). Um starke synaptische Verbindungen herzustellen, kommt es also darauf an, dass der Input neu, interessant und bedeutsam erscheint, um effektives Lernen zu bewirken. Deshalb werden in dem Unterrichtsmodell der vorliegenden Arbeit literarische Texte als Input verwendet, die das Potenzial haben, von den Lernenden als neu und interessant bewertet zu werden. Denn die Texte „erzählen Geschichten“, die die Lernenden emotional und affektiv berühren. Auch erscheinen die grammatischen Phänomene in einem sinnvollen Zusammenhang. Zudem werden viele Texte angeboten und die Anwendung der Regeln wird in vielen Textproduktionen, sog. „Outputtexten“, durch die Lernenden geübt, was sich wiederum

³⁷ Auch Huber (2003: 506f.) führt aus, dass fremdsprachliches Wissen und Können besser behalten wird, wenn es „narrativ strukturiert, in individuelle und soziale Systeme eingebunden wird.“ Narrativität sei in der Struktur der menschlichen Kognition eingeschrieben und narrative Strukturen seien in der sozialen Interaktion wirksam, lange bevor sie sprachlich benutzt würden.

positiv auf das Erinnerungsvermögen auswirkt. Auch bietet diese Methode den Lernenden die Möglichkeit, eigene Lernstrategien zu entwickeln.

b) Plastizität und Periodizität

Neuronale Plastizität ist die Fähigkeit des zentralen Nervensystems, sich durch interne Veränderungsprozesse und durch externe Bedingungen auf veränderte Anforderungen einzustellen und zu verändern (Schirp 2009: 3). Im Laufe der kindlichen Entwicklung werden Wahrnehmungsfähigkeit, Aufnahmefähigkeit, Sprach- und Sprechvermögen immer differenzierter und umfangreicher.

Periodizität bezeichnet die Phasen, die für neuronale Entwicklungsprozesse wichtig sind (ders.: 4). Es handelt sich um sogenannte „neuronale Fenster“ (ebd.), lernsensible Phasen, in denen Kinder besonders schnell und nachhaltig lernen, weil bestimmte Hirnareale durch Reifungsprozesse ausgebaut werden. Diese gilt es als Lehrende zu kennen und zu nutzen. Die Annahme, dass Kinder bessere Zweitsprachenlerner als Jugendliche oder Erwachsene sind, ist heute wissenschaftlich nicht mehr haltbar. Denn diese nutzen ihre metasprachlichen und metakognitiven Fähigkeiten und eignen sich vor allem formale (morphologische und syntaktische) Aspekte fremder Sprachen schneller an als Kinder (Apeltauer 1997: 72-76).

Bei Berücksichtigung der Neuroplastizität schlägt Schirp (2009: 5) folgende Gestaltungsmöglichkeiten für den Unterricht vor:

- Lerninhalte und Arbeitsweisen sollten abwechslungsreich sein, damit die Lernenden durch die Variation immer wieder neu gefordert werden.
- Fachbezogene Problemkonstellationen sollten hergestellt werden, damit sich die Lernenden in kognitiven und emotiven Prozessen damit auseinandersetzen können.
- Aufgabenstellungen, Anforderungen und Erklärungsmuster sollten zunehmend komplexer werden, um herauszufinden, ob und inwieweit die Lernenden komplexer werdende Zusammenhänge schon verstehen.
- Die Lernenden sollten z. B. Portfolios anlegen, um eigene Lernfortschritte wahrzunehmen und zu dokumentieren.

- Um interne Veränderungsprozesse des Gehirns festzustellen, sollten die Lernenden sich selbst evaluieren und Lernvergleiche anstellen, z. B. darüber, was sie besser können als im vergangenen Jahr, wie sie ein Problem am Ende einer Unterrichtseinheit sehen, ob sich etwas an ihrer Einstellung verändert hat, welche neuen Kenntnisse, Wissensbestände usw. besonders wichtig sind.
- Aufgaben, Anforderungen, Anreize und Anregungen sollten durch innere Differenzierung gestaltet werden. Dadurch wird individuelle Lernentwicklung erkennbar.

c) Muster und Mustererkennung.

Inputsignale werden mit schon bestehenden, bearbeiteten und gespeicherten Wahrnehmungen abgeglichen (Schirp 2009: 6) und Verarbeitung findet dort statt, wo es schon ähnliche Strukturen gibt. Dadurch entstehen immer stabilere Muster und Verbindungen. Je häufiger neuronale Verbindungen also benutzt und als nützlich wahrgenommen werden, desto besser ist ihre Leistungsfähigkeit (ders.: 7). Das Gehirn ist nicht statisch, sondern äußerst plastisch, d. h. es passt sich den Bedingungen und Gegebenheiten der Umgebung ständig an (Spitzer 2006: 94). Lernen besteht aus der Veränderung der Stärke der synaptischen Verbindungen zwischen Nervenzellen;³⁸ je besser die Neuronen vernetzt sind und je stärker die synaptischen Verbindungen zwischen den Neuronen sind, desto besser ist das Können (ders.: 157). Dieses implizite Können (im Gegensatz zum expliziten Wissen) entwickelt sich langsam und stetig und dabei nur schrittweise. Deshalb ist Üben für den Lernprozess so wichtig.³⁹ Wann immer Lernen stattfindet, ändern sich die Stärken einiger Synapsen minimal. Das Gehirn lernt nicht einzelne Fakten oder Ereignisse,⁴⁰ sondern auch das Allgemeine (ders.: 75). Für das Lernen von Grammatik bei Muttersprachlern heißt das beispielsweise, dass das Gehirn aus sehr vielen Beispielen, die verarbeitet werden, die Regeln selbst produziert. Regeln brauchen nicht auswendig gelernt zu werden, sondern aus vielen (richtigen und

³⁸ Spitzer (2006: 44) erklärt, dass die Stärke der eingehenden Impulse davon abhängt, wie sie an den Synapsen gewichtet (bewertet) werden.

³⁹ Spitzer (2006: 67) zeigt das am Beispiel des Lernens eines Musikinstruments: Ein wirklich guter Musiker hat bis zu seinem 20. Lebensjahr ca. 10.000 Stunden geübt.

⁴⁰ Abgesehen vom Hippokampus, der das als neu und bedeutsam identifizierte zur langfristigeren Speicherung an den Kortex weiterleitet (Spitzer 2006: 75).

guten) Beispielen werden die Regeln selbst extrapoliert. Spitzer (2006: 75) bezeichnet deswegen das Gehirn als “Regelextraktionsmaschine”. Bei wiederholter Anwendung der Regel geht sie vom expliziten, flüchtigen Wissen in Können über. Dieses gilt nicht nur für den L1-, sondern auch für den L2-Erwerb, und auch im Fremdsprachenunterricht werden erwiesenermaßen die gleichen Sprachlernfähigkeiten aktiviert (Wode 1993: 33).⁴¹

Der Ausgangspunkt der natürlich-direkten Methode, dass der Ablauf des Fremdsprachenerwerbs dem L1-Erwerb (der Muttersprache) entsprechen sollte (vgl. Henrici 2001: 844), berücksichtigt weder die kognitiven Möglichkeiten noch die Lebenserfahrung älterer Lerner. Dadurch sind diese durchaus in der Lage, das so viel leichter und schneller scheinende Erwerben einer Fremdsprache durch jüngere Lerner auszugleichen (Apeltauer 1997: 76). Apeltauer (ders.: 74) weist darauf hin, dass Jugendliche und jüngere Erwachsene nachweislich ihre kognitiven Vorteile ausnutzen und sprachliche Entwicklungsphasen dadurch schneller durchlaufen als Kinder. Wichtig sei vor allem der Sprachkontakt und der Gebrauch der fremden Sprache in unterschiedlichen Situationen (ders.: 75). Daraus ergibt sich die Folgerung, dass im universitären Fremdsprachenunterricht die Arbeit mit vielen unterschiedlichen Texten und Textsorten der Literatur das Sprachenlernen gefördert und beschleunigt werden kann.

Für den Unterricht bedeutet das nach Schirp (2009: 8), dass den Lernenden Lernsituationen geboten werden, in denen sie z. B. Regeln erproben, anwenden und damit konkrete Erfahrungen machen. Was den Lernenden sinnvoll erscheine, werden sie besser behalten. Weil Sinnggebung ein subjektiver Wahrnehmungsprozess sei, müssten die Lernenden an der Sinnkonstruktion beteiligt werden (ebd.). Dazu seien folgende Überlegungen für den Unterricht wichtig:

- Vorkenntnisse und Erfahrungen sollten aktiviert werden, um bekannte Zusammenhänge in Erinnerung zu rufen. Aufgrund der Muttersprache der Lernenden können Erfahrungen aktualisiert werden, weil in der vorliegenden

⁴¹ Vgl. Anm. 27 zu Cummins' Eisberg-Analogie: Muttersprache und Fremdsprache(n) bauen auf einem den beiden Sprachen gemeinsamen, sprachunabhängigen Verarbeitungssystem auf.

Arbeit literarische Texte verwendet werden, die allgemein menschliche Erfahrungen ansprechen.

- Zu Lernendes sollte als neu, interessant und bedeutsam bewusst gemacht werden.
- Unterrichtsinhalte sollten in größere Zusammenhänge eingebettet werden, damit der kontextuelle Sinn des Unterrichtsstoffes erkannt wird.
- die Bedeutung des Unterrichtsinhalts, seine Anwendungsmöglichkeit und Relevanz (sozial, wissenschaftlich, kulturell) sollte explizit deutlich gemacht werden.
- Kontroverse Meinungen und Beurteilungen und auch das Problematische sollten zu einem Unterrichtsinhalt dargestellt werden, da Lernende in der Auseinandersetzung damit durch diese konkrete Erfahrung Sinn finden können.

Neben dem bewussten gibt es auch das unbewusste Lernen, das nach Schirp (2009: 9) vor allem aus Verhaltensweisen, Gewohnheiten und Einstellungen besteht und implizit durch Imitation gelernt wird. Für solches Lernen sind „Vor-Bilder, Vor-Machen und Vor-Leben“ (ebd.) notwendig. In gleicher Weise kann der ständige Umgang mit vielen guten Vorbildern literarischer Texte, die von den Lernenden mehr oder weniger frei in Eigenproduktionen imitiert werden, nicht nur zu bewusstem, sondern auch zu unbewusstem Lernen führen. Zunehmend gewöhnen sich die Lernenden daran, mit literarischen Texten umzugehen und die Aufforderung zu eigenen, persönlichen und kreativen Textproduktionen verliert immer mehr an Befremdung oder auch Bedrohung für die Lernenden.

d) Kognition und Emotion

Neuere Forschungsergebnisse belegen, dass emotionale Prozesse, in der Interaktion mit kognitiven Prozessen für unsere Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsprozesse viel wichtiger sind, als bislang angenommen wurde (Schirp 2009: 9). Emotionale Beteiligung der Lernenden verbessert das Lernen erheblich (Spitzer 2006: 158).⁴²

⁴² In einem Experiment beschreibt Spitzer, dass den Probanden zwei Geschichten präsentiert werden, von denen die eine mehr emotional geladen ist als die andere. Die Rückfrage nach einer Woche zeigt, dass Details deutlich besser behalten wurden bei der Gruppe, die die emotionsgeladene Geschichte gehört hatte.

Emotion und Kognition oder Fühlen und Denken sind sehr eng miteinander verbunden (ders.: 166), weshalb eine positive Grundstimmung gut für das Lernen und die damit zusammenwirkenden kognitiven Prozesse ist. Negative Gefühle dagegen, wie Angst und Stress, hemmen kreative Prozesse und damit den allgemeinen Lernerfolg (ders.: 161). Für die Lernbereitschaft ist folglich eine angenehme, freundliche Lernsituation wichtig. Schirp (2009: 11) zeigt, dass „Bindungsgefühle“ wie Freundschaft und Solidarität emotionale Werkzeuge sind, die nicht nur das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe sichern, sondern auch das limbische System, das Zentrum für Emotionen und Gefühle und basale Motivationen, mit kognitiven Arealen vernetzt und dadurch die emotionale Bereitschaft zum Lernen verstärkt.⁴³ Wir lernen also auch immer „emotionale Kontexte“ (ebd.) mit und deshalb sind nach Schirp folgende Überlegungen für die Unterrichtsgestaltung wichtig:

- Der Klassenraum sollte lern- und gehirnfreundlich sein, sodass durch die Sitzordnung Kommunikation gefördert, Raum für soziale Rückmeldung gestattet wird und kontinuierliche Formen von Wertschätzung und Anerkennung gegeben werden.
- Die Lernenden sollten mit ihren Fähigkeiten, Voraussetzungen und Einstellungen ernst genommen werden und die Lehrenden sollten offenkundig Interesse an ihrer Lernentwicklung zeigen.
- Gefühle sollten zur Sprache gebracht werden, sodass die bewussten oder unbewussten Emotionen, die bestimmte Einstellungsmuster mit sich bringen, geäußert und geklärt werden können.
- Strategien, die helfen mit Arbeitsstress, Prüfungsangst und Leistungsdruck umzugehen, sollten bereitgestellt werden.
- Erfolgreiche Lernprozesse sollten als solche bewertet und anerkannt werden. Positive Rückmeldungen sollten Voraussetzung für die Lernmotivation sein.

⁴³ Das Zwischenhirn (das sogenannte „limbische System“), das für affektive und emotionale Prozesse verantwortlich ist, ist mit den kognitiven Arealen des Gehirns vernetzt, wodurch die emotionale Bereitschaft zum Lernen verstärkt wird und eine tiefere und dauerhaftere Speicherung begünstigt wird (Apeltauer 1997: 70). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum das Lernen im Sprachlabor als langweilig und monoton bezeichnet wird (Bohn 2001: 845), wohingegen die Technik für Kommunikation heute viel sinnvoller eingesetzt werden kann durch soziale Medien oder Smartphones, weil man etwas zu sagen hat und sich mitteilen möchte.

e) Neuronale und soziale Interaktion

Da nach Schirp (2009: 12) das Gehirn ein soziales Gehirn ist, sind soziale Interaktion und Kommunikation effektive Bestandteile eines „gehirnfrendlichen Lernarrangements“ (ebd.). Sozial-kommunikative Prozesse fördern die eigene Wahrnehmungsfähigkeit, die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und den Prozess des Verstehens und Erinnerns. Zudem werden „Lerngemeinschaften“ etabliert, indem mit anderen kooperiert wird und die eigenen Interessen mit denen anderer Personen oder Gruppen harmonisiert werden. In der Auseinandersetzung mit anderen Meinungen, Einschätzungen, Begründungen oder Erfahrungen muss unser Gehirn alte Wissensbestände reaktivieren, überprüfen, neu durchdenken und evtl. revidieren, also umlernen, was laut Schirp (ders.: 12) besonders schwierig ist. Wird in der Lernsituation mit anderen Lernern interaktiv und kommunikativ teilgenommen, werden nicht nur die soziale Interaktion in der Gruppe gefördert, sondern gleichzeitig auch neuronale Interaktions-, Kommunikations- und Vernetzungsprozesse im Gehirn (ebd.). In der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand durch die Lerngemeinschaft wird der gesamte Prozess des Verstehens und Erinnerns gefördert. Wichtig ist dabei, seine Gedanken sprachlich zu äußern und sich und anderen darüber Klarheit zu verschaffen, aber auch die versprochenen Gedanken der anderen zu verstehen.

Schirp (ders.: 13) zeigt auf, wie emotionale, kooperative und sozialinteraktive Beziehungen und deren kognitive Prozesse im Unterricht gefördert werden können:

- Es sollten kurze „Vergewisserungsphasen“ eingebaut werden, in denen sich die Lernenden mit einem Partner besprechen (*think-pair-share*).
- Kontroverse Positionen, Einstellungen oder Wahrnehmungen sollten ganz gezielt verdeutlicht werden.
- Eigene Lösungswege sollten in Gruppen dargestellt werden.
- Ein Problem sollte in Gruppenarbeit von unterschiedlichen Perspektiven angegangen und die Ergebnisse zirkuliert und ergänzt werden.
- Personen sollten ihre eigenen Positionen, evtl. auch neue Aspekte, kontroverse Einschätzungen usw. zur Sprache bringen.

- Unterschiedliche Ergebnisse sollten zusammengeführt werden, Gemeinsamkeiten formuliert und konsensfähige Positionen entwickelt werden.
- Instruktions- und Interaktionsphase sollten einander abwechseln.

In dem Unterrichtsmodell, das in dieser Arbeit vorgestellt wird, wird die soziale Interaktion und Kommunikation insofern berücksichtigt, dass die Lernenden häufig die Gelegenheit bekommen, in Gruppenarbeit den behandelten literarischen Text als Vorlage zu benutzen, um gemeinsam einen neuen, originellen Text zu erstellen. Dieser wird dann von einer oder mehreren Personen aus der Gruppe präsentiert. So werden Instruktionsphasen und Interaktionsphasen abgewechselt und den Lernenden wird die Möglichkeit geboten, unterschiedliche Ideen zusammenzuführen und gemeinsam ein Endprodukt zu gestalten. Diese Arbeitsweise führt nicht nur dazu, überraschende und abwechslungsreiche Textproduktionen entstehen zu lassen. Sie bietet auch die Möglichkeit, dass die Lernenden über grammatische Formen und Vokabular diskutieren und sich bei Unsicherheiten Grammatikregeln ins Gedächtnis rufen. Außerdem bietet diese Arbeitsweise eine entspannte Lernumgebung, schwächere Lernende fühlen sich in der Gruppe sicherer, reden ungezwungener und trauen sich häufig am Ende, ihr Ergebnis zu präsentieren, in dem Wissen, dass das gemeinsame Ergebnis gelungen und der Mühe wert ist. Eventuelle Mängel und Fehler werden als Verantwortung der Gruppe und nicht des Einzelnen empfunden.

III. Methodologie

5. Problemstellung

Nach der Überwindung der Grammatik-Übersetzungsmethode, deren vornehmlichstes Lernziel der Grammatikunterricht darstellte, steht in den sprachdidaktischen Methodenkonzeptionen der darauffolgenden Jahrzehnte dieser Aspekt des Fremdsprachenlernens überwiegend im Hintergrund (Henrici 2001). Das hat zur Folge, dass die Effizienz des Grammatikunterrichts und –erwerbs große Mängel aufweist.⁴⁴ Außerdem wird dem Grammatikunterricht vorgeworfen, dass er langweilig sei; das Grammatiklernen wird als mühsam und anstrengend empfunden und führt häufig nicht zu den erwünschten Ergebnissen.⁴⁵ Viele Autoren beklagen obendrein die Langeweile im Grammatikunterricht des Deutschen als Fremdsprache.⁴⁶ Nach Weinrich (2003: 17) liegt der Grund des Problems darin, dass beim reinen Grammatikunterricht die Grammatik aus ihrem „natürlichen“⁴⁷ Umfeld entfernt wird: Anstatt sie dort zu belassen, wo sie in der Sprache tatsächlich zu finden ist, nämlich in Texten, wird sie als ein aus der Sprache abgesondertes Phänomen betrachtet und in unzusammenhängenden Einzelsätzen demonstriert und eingeübt. Dadurch entfällt nicht nur der natürliche Kontext der Sprache, auch das ästhetische Moment geht dabei verloren. Weiterhin können landeskundliche Aspekte, die in authentischen Texten zu finden sind, durch eine solche Methode gar nicht zum Tragen kommen. Ästhetische und landeskundliche Aspekte sind aber in einem „natürlichen Umfeld“ der Sprache keine getrennten Bereiche und lassen sich deshalb auch nicht aus der Grammatikvermittlung heraustrennen. In der vorliegenden Arbeit wird ein Konzept für einen

⁴⁴ Vgl. Diehl (2000: XI), die in einer Longitudinalstudie zum Grammatikerwerb in Deutsch als Fremdsprache an Genfer Schulen zu dem Ergebnis kommt, dass die Diskrepanz zwischen Regelwissen und Regelanwendung in Kommunikationssituationen trotz aller sprachdidaktischen Veränderungen „ein großes Ärgernis“ darstelle.

⁴⁵ Huber (2003: 1) stellt fest, dass die Lernziele der sog. kommunikativen Wende für den DaF-Unterricht, nämlich das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz, ein „unerreichbares Ideal geblieben ist“. Der Grund dafür liegt ihrer Meinung nach darin, dass die kommunikative Interaktion im Fremdsprachenunterricht auf situations- und intentionsadäquates Sprechen reduziert werde (dies.: 59).

⁴⁶ Vgl. Krechel (1983: 55), Thurmair (1997: 25), Butzkamm (2002: 186), Königs (2004: 40), Belke (2009: 169).

⁴⁷ Weinrich (2003: 17) erläutert: „Diese Grammatik versteht die Phänomene der Sprache von Texten her, da eine natürliche Sprache nur in Texten gebraucht wird. Die Grammatik einer natürlichen Sprache verfolgt daher den Zweck, zum Gebrauch der Sprache in Texten hinzuführen.“

Grammatikunterricht entwickelt, in dem anhand von literarischen Texten nicht nur linguistische Aspekte des Sprachenlernens behandelt werden, sondern in dem auch ästhetische Aspekte der Literarizität⁴⁸ hervorgehoben und im Unterricht integriert werden. Ziel ist weder die Hervorhebung eines Lernziels (etwa grammatische Richtigkeit oder kommunikative Kompetenz), noch eine wahllose Vermischung der Lernziele, sondern die Entwicklung einer Methode, die die Interdependenz von Grammatik, Literarizität und sprachlicher Produktivität berücksichtigt und systematisch zusammenfügt.

Authentische Texte⁴⁹ gibt es in vielerlei Arten und Sorten, z. B. Zeitungsartikel, Sachtexte, Interviews, Statistiken usw. Diese können sinnvoll in einem DaF-Unterricht angewendet werden. Weinrich betont allerdings in seiner Textgrammatik, dass „Texte von kulturellem Rang“ oder „poetische Texte“ (Weinrich 1983: 205) zu bevorzugen seien, die für die deutsche Kultur „maßgebliche Bedeutung“ hätten (Weinrich 2003: 19). Ich verstehe darunter literarische Texte, wie sie dem erweiterten Kulturbegriff der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts entsprechen (vgl. Biechele/Padrós 2003: 11), der auch dieser Studie zugrunde gelegt wird. Dieser Kulturbegriff umfasst nicht mehr nur die Werke der „hohen“ Kunst (ebd.), sondern „die gesamte Lebenswirklichkeit der in einem bestimmten Sprach- und Kulturraum lebenden Menschen, d. h. alle Produkte und Tätigkeiten ihres Denkens und Handelns“ (dies.: 12).

Weil jedoch gerade und vor allem in literarischen Texten die Ästhetik zum Ausdruck kommt, die Schönheit der Sprache, die künstlerische oder schöpferische Konstruktion eines Textes, ist es sinnvoll, Texte dieser Art auch im Grammatikunterricht einzusetzen. Denn auch im Bereich des Grammatiklernens ist es wichtig, dass der Lernende in seiner Ganzheit, mit seinen Emotionen und Empfindungen angesprochen wird, um dem oben erwähnten Problem der Langeweile entgegenzuwirken. Weinrich (1985: 239) stellt fest, dass durch die ästhetische Dimension literarischer Sprache, die auf Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung hin angelegt ist, ein Fremdsprachenunterricht nur durch die Aufhebung von Fremdheit Verstehen herzustellen imstande ist. Er

⁴⁸ Der Begriff wird nach Dobstadt (2009) übernommen und im Folgenden definiert und näher erklärt.

⁴⁹ Nicht-authentische Texte bezeichnen die im Audiolingualismus und in der strukturalistischen Sprachdidaktik in Lehrwerken angebotenen „unnatürlichen“ Texte, also für Sprachlernzwecke produzierte didaktische Texte (Adamczak-Krysztofowicz 2003: 85).

argumentiert (ders.: 241), dass Literatur aufgrund ihrer ästhetischen Qualität sehr viel besser geeignet sei, das Interesse der Lernenden auf die Sprache selbst zu lenken als die alltagsorientierten Texte, die seit Einführung der kommunikativen Methode im Fremdsprachenunterricht benutzt werden. Es sei oft gerade die „irritationsästhetische Weise“ (Weinrich 1983: 206) literarischer Texte, die die Aufmerksamkeit des Fremdsprachenlernenden auf die Spannung zwischen der Sprache und der Welt, in der wir leben, lenkt. Ehlers (1992: 42) benutzt den Begriff „ästhetische Wahrnehmung“, für die Lernende „eine ästhetische Sensibilisierung, ein Sprachgefühl und eine literarische Erfahrung“ benötigten. Die ästhetische Wahrnehmung bezieht Ehlers auf die Form bzw. Darstellungsweise von literarischen Texten, wie Stilmittel und Gattungsgesetze.

Für das Bemühen, literarische Texte auch in der Grammatikvermittlung einzusetzen, bietet sich der Begriff der Literarizität bzw. der ‚Poetizität‘ an, die (partiell) synonym sind (Winko 2009: 375). Der Begriff stammt von den Russischen Formalisten und die an sie anschließenden Prager Strukturalisten (dies.: 377). Für Roman Jakobson ist Literarizität das, was ein Werk zum literarischen Werk mache, und komme einer Äußerung mit Ausrichtung auf den Ausdruck zu, deren kommunikative Funktion dadurch auf ein Minimum reduziert sei (Lauten 1990: 53). Jakobson unterscheidet dabei zwei Perspektiven: die Sicht auf das Sprachmaterial (was unterscheidet literarische Texte von nicht-literarischen?) und auf dessen Funktionen (was bewirken diese Texte?) (Winko 2009: 379f.). In den 80er und 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts verlagern sich die poststrukturalistischen Positionen der der Literatur zugeschriebenen Merkmale zunehmend auf die Ebene der Sprachverwendung generell und auf die Leserrezeption. Literarizität bzw. Poetizität wird nicht mehr als Eigenschaft der Texte, sondern der Verarbeitungsprozesse gesehen, die mit diesen Texten vollzogen werden (dies.: 386ff.). Bei der Verarbeitung eines Textes als ‚literarisch‘ seien ausschlaggebend die individuellen, situativen und konventionellen Umstände der Rezeption (ebd.).

Der Begriff der Literarizität ist also zunächst literaturdidaktisch ausgerichtet, lässt sich jedoch sehr gut auch sprachdidaktisch einsetzen. So plädiert Dobstadt in seinem Artikel *„Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten* (2009: 22f.) dafür, dass Literatur im Fremdsprachenunterricht für Prozesse des Spracherwerbs und des Kulturlernens bzw. –vermittels eingesetzt wird:

Denn auch eine für die Zwecke des Spracherwerbs und des Kulturlernens funktionalisierte Literatur bleibt doch Literatur, deren Potenzial sich für die genannten Zwecke nur über die Reflexion auf das, was sie auszeichnet – das spezifisch Literarische nämlich – bestimmen, begreifen und - vor allem – zur Entfaltung bringen lässt.

Unter Literarizität versteht Dobstadt „die Vertrautheit mit Literatur und ihren Verfahren“ (ebd.). Literarizität ist ein Merkmal, das an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten bzw. des Produzenten eines Textes gebunden ist; sie ist kein textinhärentes Merkmal, sondern von der Rezeption abhängig. Literarizität manifestiert sich darin, dass sich die vertikale Struktur des sprachlichen Zeichens mit dem horizontal organisierten Geflecht (dem Text) in einer Weise deckt, dass dadurch „vielschichtige, bisweilen widersprüchliche [...] Bedeutungen erzeugt werden.“ (ders.: 24). Nach Miall/Kuiken (1999) setzt sich Literarizität aus drei Komponenten der Reaktion⁵⁰ auf einen literarischen Text zusammen:

1. Stilmittel, die typisch für literarische Texte sind;
2. ungewohnte Formulierungen, die den Leser aufwühlen, beunruhigen oder verunsichern;
3. konventionelle Konzepte oder Gefühle, die verfremdet, modifiziert oder transformiert werden.⁵¹

Wo diese drei Komponenten präsent sind und miteinander interagieren, kann Literarizität nach Miall/Kuiken (dies.: 2) erzeugt werden. Sie argumentieren weiter, dass gerade die Literatur psychologische oder gefühlsmäßige Veränderungen bei Lesern initiieren kann. Dadurch werde die Bedeutung der Literatur auch für eine Didaktik des Deutschen als Fremdsprache deutlich. Miall/Kuiken fordern, einen solchen Unterricht von der Reflexion auf Literarizität her zu konzipieren (dies.: 28). Auch Dobstadt schlägt einen literarisch ausgerichteten Ansatz vor, gibt aber keine konkreten Vorschläge, wie solch ein Unterricht praktisch durchgeführt werden könnte. Dies soll in der vorliegenden Arbeit im Rahmen einer Fallstudie erläutert und praktisch vollzogen werden.

⁵⁰ Miall/Kuiken (1999: 1) benutzen die Bezeichnung “response”. Vgl. dazu Waldenfels’ Theorie der Responsivität (2006: 56f.): Indem Texte responsiv werden, binden sie den Leser in eine Leseerfahrung ein. Die „responsive Differenz“ (ders.: 58) zwischen dem, was ich antworte und dem, worauf ich antworte, muss durch ein fragendes Wissen- und Verstehenwollen eingeebnet werden. Dadurch verliere das Fremde seine Fremdheit.

⁵¹ Die ursprünglichen Bezeichnungen lauten bei Miall/Kuiken (1999: 1) *the occurrence of stylistic variations that are distinctively (although not uniquely) associated with literary texts, defamiliarization, modification or transformation of a conventional concept or feeling.*

In dieser Arbeit wird demonstriert, dass Literatur - mit dem Potenzial ihrer Wirkung auf die Leser - nicht allein dem Literaturunterricht vorbehalten bleiben muss, sondern dass sich diese Wirkung auch im Grammatikunterricht entfalten kann, indem sie zu einer integralen Textgrammatik ausgeweitet wird. Praktisch heißt das, dass die literarischen Texte nicht nur Literarizität bei den Lernenden erzeugen, sondern dass umgekehrt die Lernenden in der Anwendung und Einübung der Grammatik ihrerseits Texte produzieren, die ebenfalls Literarizität erzeugen können. Die Lernenden entwickeln also Kompetenzen,⁵² die qualitativ an den Komponenten der Literarizität messbar sind. Folgende Lernziele lassen sich aus diesen Komponenten ableiten:

Ad 1. Der Lernende kann Stilmittel wie Wiederholung, Vergleiche, Metaphern usw. in seinen Texten benutzen.

Ad 2. Der Lernende kann ungewohnte und kreative, originäre Formulierungen in seinen Texten verwenden.

Ad 3. Der Lernende erfährt durch die emotionale Wirkung des literarischen Textes Verfremdung, Modifizierung oder Transformation seiner Gefühle und kann wiederum durch seinen eigenen Text diese Wirkung beim Leser auslösen.

Diese Lernziele stehen nicht in Opposition zu Lernzielen der grammatischen Richtigkeit, im Gegenteil: Grammatische Richtigkeit ist eine Voraussetzung zur Erfassung von beispielsweise kreativen und literarisch-stilistischen Sprachwendungen. Diese Kompetenzen können unter den Kriterien Kreativität, Originalität und Originarität⁵³ zusammengefasst werden. Diese Begriffe bilden den Gegensatz zu dem

⁵² Mit Kompetenzen ist gemeint, was Lernende am Ende können sollen, und zwar Fähigkeiten und Fertigkeiten, eine bestimmte Tätigkeit auszuführen und die Bereitschaft, dies zu tun (Helmke 2009: 234).

⁵³ Der Begriff originell, nach frz. *originel*, hat die Bedeutung eigenartig, einzigartig; urwüchsig, komisch (Herkunftswörterbuch, Drosdowski, G.: Duden, Bd. 7, Mannheim 1989, Sp. 502). Originalität ist auf frz. *originalité* zurückzuführen, mit der Bedeutung Ursprünglichkeit, Echtheit, Selbstständigkeit; Besonderheit, wesenhafte Eigentümlichkeit; (ebd.). Der Begriff Originarität wurde von Peeters (2008: 29) geprägt. Als Adjektiv habe „originär“ eine bloß qualitative, statische Bedeutung; Originarität hingegen deute auf einen Prozess, der eine Auswirkung oder ein Ergebnis hervorbringt und auf diese Weise etwas Neues in der Welt entstehen lassen kann. Laut Peeters (2008: 30) sei Sprache ein Teil des Menschseins und letztlich die Art und Weise, wie der Mensch seine eigene Originarität im Gespräch entfalte. Sprechen sei eine Aktivität, die sowohl im Sprecher als auch im Hörer oder Gesprächspartner Veränderungen zustande bringe. Darum sei Sprache als Fähigkeit originär (vgl. auch Mühr 2009: 221). Der Begriff originell hat demnach eine breitere Bedeutung; von den Lernenden werden originelle Texte verlangt, in dem Sinne, dass sie selbstständig verfasst wurden und insofern ursprünglich sind. Mit Originarität wird hier gemeint, dass die Lernenden mithilfe der (Fremd-)Sprache selbst etwas Neues durch die Sprache entstehen lassen, das im Leser eine Veränderung zustande bringt.

strukturalistisch oder kommunikativ orientierten DaF-Unterricht, der auch für den isolationistischen Grammatikunterricht verantwortlich ist. In dieser Arbeit geht es folglich um ein Sprachkonzept, das vom Lernenden nicht nur sprachliches Wissen in den Bereichen Wortschatz und Grammatik verlangt, wie es in den DaF-Lernzielen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)⁵⁴ ausgewiesen ist, sondern es kommen auch literarisch-kreative, ästhetische sowie interkulturelle Kompetenzen hinzu. Dies geschieht jedoch nicht additiv, da im Hinblick auf ein ganzheitliches Verständnis auch gerade der grammatische Aspekt des Fremdsprachenlernens damit eng zusammenhängt. Der GER ist in seiner Ausrichtung auf kommunikatives Handeln in der Zielsprache fixiert, es fehlen aber ganz wesentliche Aspekte des Fremdsprachenlernens wie zum Beispiel emotionale Beteiligung der Lernenden, motivationale interkulturelle Kompetenz⁵⁵ und gezielte Aufmerksamkeit durch die Darbietung von interessanten, neuen und informationstragenden Stimuli.⁵⁶ Denn gerade diese Aspekte, wie neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse belegen,⁵⁷ fördern das Fremdsprachenlernen weit wirksamer als es üblicherweise im konventionellen Fremdsprachenunterricht geschieht.⁵⁸

Wie schon Weinrich (1981) ausführt, kann also durch die Arbeit mit dem literarischen Text die „Neugier und Lernlust“ der Lernenden geweckt werden. Indem sich die Lernenden mit einem literarischen Text befassen und sie als Reaktion darauf ebenfalls einen literarischen Text erstellen, wird die Möglichkeit gegeben, diese zusätzlichen Kompetenzen in den Unterricht zu integrieren und dadurch ein holistisches, vernetztes Grammatiklernen zu erzielen. Ziel dieser Arbeit ist der Entwurf eines Forschungsdesigns für einen Grammatikunterricht, der nicht nur Sprachwissen vermittelt, sondern dieses in einem kompletten methodischen Szenario mit Originalität,

⁵⁴ Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg 2001.

⁵⁵ Siehe Mühr (2010: 116). Die motivationale interkulturelle Kompetenz äußert sich in Selbstsicherheit der Lernenden in interkulturellen Situationen und auch darin, dass sie solche Situationen suchen und die Erfahrung genießen.

⁵⁶ Siehe Spitzer (2006: 146ff.).

⁵⁷ Vgl. Spitzer (2006) und Schirp (2009).

⁵⁸ Vgl. Huber (2003: 57), die an den gängigen Lehrwerken kritisiert, dass „banale Allerweltssituationen wie ‚Einkaufen‘ und Sprechabsichten wie ‚etwas bestellen‘, ‚um Auskunft bitten‘ stark überpräsentiert sind“. Damit werde jedoch „das weite Feld ausgeblendet, auf dem Poesie und Kreativität gedeihen“ (dies.: 58).

Originalität und Kreativität verbindet, sodass die Lernenden befähigt werden, in einem sprachlichen Kontext handelnd mit der Fremdsprache umzugehen. Neben den methodologischen Aspekten dieses Designs soll die Arbeit auch nachweisen, dass es genügend Texte zu allen grammatischen Phänomenen gibt - doch der Schwerpunkt liegt darauf, dass die Forschung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt werden kann.

Bisher existiert eine Methode zur Anwendung von Miall/Kuikens Komponenten der Literarizität meines Wissens aber nicht. Weinrich hat zwar eine umfangreiche wissenschaftliche Textgrammatik verfasst, in der als Ausgangspunkt für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache die Arbeit mit vorzugsweise literarischen Texten vertreten wird. Diese ist jedoch nicht als Lernergrammatik ausformuliert. Diese Arbeit präsentiert anhand einer Fallstudie, wie eine literarisch ausgerichtete Textgrammatik als Lernergrammatik ein Unterrichtsmodell für den (universitären) DaF-Unterricht sein kann, indem die Lernziele der konventionellen Sprachkompetenz (GER) mit metasprachlichen, kulturellen und ästhetischen Lernzielen systematisch verbunden werden.

Eine der zentralen Vorannahmen dieser Arbeit ist ja, dass sich literarische Texte aufgrund ihrer Literarizität bzw. ihrer über ihre ästhetische Dimension evozierte emotionale Wirkung hervorragend eignen, die Langeweile des konventionellen Grammatikunterrichts aufzuheben und gleichzeitig methodisch zu einem ganzheitlichen, „originären“ Sprachlernprozess zu erweitern. Die Richtigkeit dieser Vorannahme kann man dabei natürlich kontrovers diskutieren; so hat sich beispielsweise Edmondson (1991 und 1993) sehr kritisch dazu geäußert, ob literarische Texte dem Lernen von Fremdsprachen tatsächlich dienlich sind.

Obendrein dürfte das zentrale Kriterium für die Sinnhaftigkeit der zu verwendenden Texte insbesondere in der situativen Einbettung zu sehen sein (Anm.: Ich danke Prof. Frank Königs für diesen Hinweis), deswegen befasst sich die hier vorgelegte Unterrichtsmethode systematisch mit einer umfassenden Einbettung in den Deutschunterricht.

Diese - letztlich subjektive - Vorannahme als eine aus meiner Unterrichtserfahrung erwachsenen persönlichen Überzeugung soll mit der vorgelegten Arbeit nicht empirisch verifiziert werden, da es verständlicherweise keine Vergleichsstudie sein kann, schon deswegen nicht, weil die subjektiven Faktoren eines Unterrichtsgeschehens, wie es dieser Fallstudie zugrunde liegt, nicht in einer Kontrollgruppe simuliert werden können. Dagegen erachte ich es im Kontext der hier vorgelegten Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse für ausreichend, diese subjektiven Faktoren und Voreinnahmen im Forschungsdesign transparent zu machen. Die Geltungsreichweite der Arbeit liegt darin zu zeigen, dass literarische Texte besonders sinnvoll eingesetzt werden können, nicht, dass sie grundsätzlich besser sind.

Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen, innerhalb derer dieses Unterrichtsmodell entwickelt und praktiziert wurde, dargestellt werden (Kapitel 6). Aus diesen Rahmenbedingungen wird das Unterrichtsmodell einer literarischen Textgrammatik als Lernergrammatik verständlich, sodass für die wissenschaftliche Auswertung des Modells eine Hypothese aufgestellt werden kann (Kapitel 7). Daran anschließend wird dargelegt, warum und nach welchen Kriterien für die Auswertung dieses Unterrichtsmodells die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Lamnek adaptiert werden musste (Kapitel 8).

6. Rahmenbedingungen

Diese Studie wurde mit Studierenden an der Universität Pretoria durchgeführt, die unter bestimmten politischen, schulischen und akademischen Bedingungen Deutsch als Fremdsprache lernen. Innerhalb dieses Forschungsprojektes wurde im universitären DaF-Unterricht eine Datensammlung durchgeführt, die die Grundlage der vorliegenden Studie bildet. Das Forschungsinstrument, anhand dessen die Daten erhoben wurden, besteht in der fachdidaktischen Intervention, die in einem Deutschkurs für Studierende im ersten und zweiten Semester mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen durchgeführt wurde, wie weiter unten ausführlich dargestellt wird. Diese fachdidaktische Intervention bildet ein methodisch-didaktisches Verfahren, das unter 8.2 detailliert beschrieben wird. Als Ergebnis der didaktischen Intervention entstanden Textproduktionen oder sogenannte „Outputtexte“ der Studierenden, die demonstrieren sollen, dass die hier

vorgestellte Unterrichtsmethode (Textgrammatik als Lernergrammatik) einen Lernzuwachs ermöglicht, der über die Lernziele des GER hinausreicht. Die Datensammlung besteht aus insgesamt 644 Texten. Diese Daten wurden anhand einer qualitativen Methode der sozialen Empirieforschung, der „qualitativen Inhaltsanalyse“, wissenschaftlich ausgewertet. Welche Texte nach welchen Kriterien ausgewählt und analysiert wurden, wird in Teil IV der vorliegenden Arbeit ausführlich dargestellt.

Die Studie wurde im Zeitraum 2004 bis 2009 im Rahmen eines Bachelor Studiums an der Universität Pretoria (UP) in Südafrika durchgeführt. Es handelt sich um Studierende mit Deutschvorkenntnissen, etwa auf dem Niveau A2/B1 des GER, die entweder an der Schule das Matricfach⁵⁹ Deutsch bestanden hatten oder einen einjährigen Grundkurs an der UP absolviert hatten. Dieser Kurs (mit den Codes DTS113 und DTS123) erstreckt sich über zwei Semester mit je dreimal 14 Unterrichtsstunden von jeweils 50 Minuten pro Semester. Zwei der drei Wochenstunden sind dem integrierten Grammatikunterricht als „Textgrammatik“ gewidmet, der damit die Forschungsgrundlage für diese Fallstudie darstellt. Die dritte Wochenstunde besteht aus Textanalyse und –interpretation. Ziel des Kurses nach zwei Semestern ist es, B1+ oder B2 zu erreichen.

Traditionell galt das Fach Deutsch als Fremdsprache an vielen südafrikanischen Schulen als Bildungssprache, doch seit 1997, seitdem die Verfassung elf Sprachen (Afrikaans, Englisch, isiZulu, Siswati, Süd-Ndebele, Sesotho, Sepedi, Xitsonga, Setswana, Tshivenda und IsiXhosa) als gleichberechtigte Landessprachen anerkennt, werden Fremdsprachen wie Deutsch oder Französisch weitgehend aus dem Schulcurriculum verdrängt (Kußler 2001: 1617).⁶⁰ Heute werden nur noch an einigen südafrikanischen Eliteschulen⁶¹ diese Fremdsprachen angeboten. Der Hauptgrund für die rückläufigen DaF-Zahlen liegt darin, dass es in den Bestimmungen des National Curriculum Statement (NCS) keinen Platz mehr findet. Diese politischen

⁵⁹ Das Matric bezeichnet den südafrikanischen Schulabschluss.

⁶⁰ Dieser Trend entwickelt sich weiter, indem der Minister für *Post-School Education And Training* zur Universitätsausbildung (siehe Webseite des Education Departments <http://education.pwv.gov.za>. (Stand: 8.8.2012)) in seinem Grundsatzpapier im Hinblick auf Sprachen den Hinweis gibt, dass die offiziellen afrikanischen Sprachen (abgesehen von Englisch und Afrikaans) in Südafrika gefördert werden sollten. Es fehle an Lehrern, die Kinder schon in der Grundschule in ihren Muttersprachen unterrichteten; diese müssten an Universitäten ausgebildet werden. Auch wird empfohlen, dass alle Studierenden wenigstens eine afrikanische Sprache an Universitäten belegten.

⁶¹ Diese Eliteschulen sind teils Privatschulen, teils aber auch staatliche Schulen.

Rahmenbedingungen spiegeln sich auch bei den Immatrikulationszahlen an der Universität wider, wo Fremdsprachen immer seltener als Hauptfächer gewählt werden, dafür verstärkt als Nebenfächer „im Rahmen eines ‚nützlichen‘ Hauptfachstudiums“ (ebd.), das berufliche Vorteile bringen könnte.⁶²

Dementsprechend richtet sich der Deutschunterricht im universitären Kontext einerseits nach den Lernzielen des GER, die kommunikative Fertigkeiten des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, sowie des Lese- und Hörverstehens beinhalten. Andererseits wird im Fortgeschrittenenkurs (DTS113/123) durch das Prinzip der Textgrammatik die Möglichkeit gegeben, weitere Lernziele anzustreben, die über die im GER vorgesehenen Fertigkeiten hinausgehen: Ziele im Bereich der Literarizität, d. h. ästhetische, kreative, originäre sowie auch kulturelle Lernziele. Genau hier ist also eine Auseinandersetzung mit der Fremdsprache, die über grundlegende kommunikative Kompetenzen (A1, A2) hinausgeht, eine sinnvolle Fortsetzung in einem akademisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Und genau hier wurde die Fallstudie zu einer Textgrammatik als Lernergrammatik durchgeführt.

6.1 Die Lernenden

In dem Kurs DTS 113/123 befinden sich überwiegend Studierende des ersten und zweiten Semesters, aber auch Studierende im dritten, vierten bzw. fünften, sechsten Semester; manchmal sind auch Graduierte dabei. Sie sind meist zwischen 18 und 21 Jahre alt. Gemäß einer internen Umfrage wählt die große Mehrheit Deutsch nicht als Hauptfach, sondern lediglich als Nebenfach aus folgenden in dieser Reihenfolge von ihnen genannten Hauptgründen:

- Es bringt berufliche Vorteile.
- Sie möchten vorhandene Deutschkenntnisse verbessern.
- Interesse an und Liebe zur deutschen Sprache.
- Sie haben deutsche Vorfahren oder Verwandte.

⁶² Sekundärliteratur zur Situation des DaF in Südafrika siehe Annas (2003), Eckardt (2004), Von Maltzan (2009).

Diese DaF-Studierenden sind für sehr unterschiedliche Studiengänge eingeschrieben, wie die folgende Tabelle zeigt. Nur ein geringer Teil studiert *BA Languages*,⁶³ eine Tatsache, die dazu führt, dass Deutsch als Nebenfach unter Zeitdruck auch schnell wieder abgewählt wird. Dies wird aus der vergleichsweise geringeren Anzahl der Studierenden im zweiten Semesterkurs (DTS123) im Gegensatz zum ersten Semester (DTS113) ersichtlich.

Jahr	<i>BA Languages</i>	Andere Studiengänge	Gesamtzahl der immatrikulierten Studierenden	
2004	4	20	DTS113: 24	DTS123: 14
2005	5	16	21	10
2006	7	13	20	8
2007	11	27	38	17
2008	13	13	26	12
2009	3	11	14	10

Abb. 1 Studiengänge der Studierenden. (Quelle: *UP Administration*, 2011)

Die Muttersprache der meisten Studierenden ist Afrikaans, und danach folgt Englisch. Die Vorliebe afrikaanssprachiger Studierender für Deutsch mag darin liegen, dass Afrikaans mit dem Deutschen viele Ähnlichkeiten auf lexikalischer und syntaktischer Ebene aufweist und deswegen als „einfacher“ eingeschätzt wird. In der Tradition der vormals rein Afrikaansen Universität Pretoria galt Deutsch als allgemeine Bildungssprache⁶⁴. Die Studierenden kommen von Schulen, die ein variables Angebot an Fächern (gerade auch an Fremdsprachen) haben. Gelegentlich belegen auch internationale Studierende die Kurse.

Jahr	Afrikaans	Englisch	Andere:
2004	16	5	3
2005	14	3	5
2006	17	2	1
2007	27	7	3 (Dänisch, Russisch, Französisch)
2008	18	7	1 (Russisch)
2009	7	6	3 (Sesotho, Isizulu, Bulgarisch)

Abb. 2 Muttersprachen der Studierenden. (Quelle: *UP Administration*, 2011)

⁶³ Dieser Studiengang beinhaltet ein Sprachstudium mit zwei Sprachen als Hauptfächer.

⁶⁴ Die Language Policy der UP lautet aktuell: "The University undertakes to develop and use the languages of instruction, Afrikaans and English, as valuable instruments of science." Sesotho wird nur als amtliche Schriftsprache gehandhabt. Abrufbar unter: <http://web.up.ac.za/default.asp?ipkCategoryID=102> (Stand: 8.8.2012).

Die hier erfolgte Darstellung der sprachlichen Hintergründe der Studierenden soll nicht kulturelle Differenzen aufzeigen, sondern verdeutlichen, dass auch bei einer mäßig heterogenen Gruppe mit deutschen literarischen Texten gearbeitet werden kann, mittels welcher universale Aspekte von Literarizität in den Lehr-Lernprozess eingebunden werden.

6.2 DaF im südafrikanischen Bildungssystem

6.2.1 *Basic Education*: Zum Schulsystem in Südafrika

Den Ausbildungsrahmen und -hintergrund in Südafrika bilden einerseits das Bildungskonzept *Outcomes Based Education* (OBE) für die Schulausbildung und andererseits, im Rahmen dieser Arbeit, verschiedene BA-Studiengänge im Bereich der Geistes-, Human- und Sozialwissenschaften, innerhalb welcher Deutsch als Fremdsprache als Studienfach belegt werden kann.

Das Konzept des OBE wurde Ende der 1990er Jahre durch die Postapartheidsregierung in Südafrika als grundlegend für die Schulausbildung eingeführt.⁶⁵ OBE stellt einen Ansatz dar, in dem Lernprozesse ebenso wichtig wie Lerninhalte sind. Am Ende des Lernprozesses stehen die *outcomes*, die Lernziele, die an *assessment standards* oder Lernkontrollniveaus gemessen werden. So steht es im Grundsatzdokument, das 2002 vom Bildungsministerium veröffentlicht wurde (ebd.). Worum es im OBE grundsätzlich geht, soll folgendes Zitat verdeutlichen:

The outcomes and assessment standards emphasise participatory, learner centred and activity-based education. They leave considerable room for creativity and innovation on the part of teachers in interpreting what and how to teach (ders.: 12).

Outcomes oder Lernziele beschreiben, was Lernende am Ende einer Unterrichtseinheit oder Ausbildung wissen, demonstrieren und tun können sollen (d. h. Wissen, Fähigkeiten und Werte) (ders.: 14). Die *outcomes* schreiben keine Inhalte und Methoden vor. *Assessment standards* oder Lernkontollniveaus beschreiben lediglich die Ebene, auf der das Minimum an Lernen stattfinden soll. Es gibt zwar klar formulierte Lernziele, deren Erreichung durch *assessment standards* geprüft wird; die Auswahl der Methoden zur Erreichung der jeweiligen Lernziele bleibt jedoch der Lehrkraft

⁶⁵ Policy. Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools). Overview. In: Gazette No.: 23406, Vol. 443, May 2002. Abrufbar unter: <http://education.pwv.gov.za> (Stand: 8.8.2012).

überlassen. Dadurch findet eine Koppelung von Lernziel–Methode–Ergebnis statt, die zu einem Regelkreis führt, in dem Lernende auf allen Ebenen (persönlich, akademisch und sozial) entwickelt und gefördert werden sollen. Ziel ist „*to create a lifelong learner who is confident and independent, literate, numerate and multi-skilled, compassionate, with a respect for the environment and the ability to participate in society as critical and active citizen*“ (ders.: 8).

Von den Lehrenden wird erwartet, dass sie gut qualifiziert, kompetent und engagiert sind (ders.: 9); sie seien „*mediators of learning, interpreters and designers of Learning Programmes and materials, leaders, administrators and managers, citizens and pastors, assessors and learning area/phase specialists*“ (ebd.).

Hieraus lässt sich zusammenfassen, dass das Konzept des OBE eine Ausbildung anstrebt, die partizipatorisch (*participatory*), lernerzentriert (*learner centred*) und handlungsorientiert (*activity-based*) ist. Weiterhin werden Schlüsselqualifikationen angestrebt, durch die die Lernenden zu selbstständigen (*independent*), vielseitig fähigen (*multi-skilled*), mitfühlenden (*compassionate*), kritischen (*critical*), aktiven (*active*) Bürgern herausgebildet werden, mit der Fähigkeit, sich in die Gesellschaft einzubringen und sich daran zu beteiligen (*ability to participate*). Die hier zusammengefassten Begriffe der Grundvoraussetzungen des OBE-Grundsatzes passen zu einem Unterricht, in dem oben genannte Grundsatzkriterien (partizipatorisch, lernerzentriert, handlungsorientiert) eingebaut werden. Dieses ist in der entwickelten Lernergrammatik berücksichtigt worden und wird dadurch gewährleistet, dass durch Partner-, Gruppen- und Einzelarbeit in einem produktions- und handlungsorientierten Verfahren die Lernenden aktiv in den Unterrichtsverlauf mit einbezogen werden und so im Mittelpunkt des Lerngeschehens stehen.⁶⁶

⁶⁶ Im November 2009 wurde das Ende der *Outcomes Based Education* angekündigt: Das Konzept war an südafrikanischen Schulen gescheitert, wie in der Online-Zeitschrift „Curriculum News“ des Education Department, Mai 2011: 14 erläutert wird.. Auf das neue Konzept *Curriculum and Assessment Policy Statement* („CAPS“) wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen. Abrufbar unter: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=RIQ3WgihTOA%3d&tabid=348&mid=1018>. (Stand: 8.8.2012).

6.2.2 Higher Education: BA Languages an der Universität Pretoria

Die BA-Studiengänge, vor allem mit der Spezialisierung auf Sprachen, sind für die vorliegende Arbeit relevant, da sie den in Südafrika üblichen Hochschulrahmen bilden, in dem das Fach Deutsch (als Fremdsprache) studiert werden kann und daher auch die vorliegende Studie die Vorgaben dieses Rahmens zu berücksichtigen hat. Die Lernziele des BA-Studiengangs sind durch die *South African Qualifications Authority (SAQA)*⁶⁷ akkreditiert und sind als sog. *exit level outcomes* beschrieben:

Learners who have a Bachelor of Arts Degree in Humanities and Social Sciences can:

- 1. Demonstrate familiarity with and have an informed outline knowledge and understanding of the content, theories, and scholarly positions of the critical core of a number of disciplines at a basic and intermediate level (level 5).*
- 2. Demonstrate a systematic and well-rounded knowledge, and the ability to critically question the basic assumptions of the most important theories, scholarly positions and basic methodologies of one or more disciplines (level 6).*
- 3. Show competence with the basic and elementary modes of inquiry of at least one or more core disciplines to specified, less complex problems (both concrete and abstract).*
- 4. Analyse and locate her/his own work in contemporary contexts (such as the South African and African contexts) regarding specific issues and/or problems.*
- 5. Interpret topical issues using different perspectives in the disciplines included at level 6.*
- 6. Interpret, explain and/or develop an argument around and an understanding of newly-encountered material and demonstrate an ability to marshal an approach used in one or more disciplines included at the exit-level (level 6).*
- 7. Write an extended essay/design a minor research project aimed at engaging with a well-defined problem/issue within a particular discipline (ebd.).*

Von diesen Lernzielen⁶⁸ sind die folgenden für die Module DTS113/123 relevant:

Zu Punkt 4: Durch die reflektierende, kreative Methode entwickeln die Lernenden ein kulturelles Bewusstsein in einem multikulturellen Land, reflektieren über ihre eigene Kultur und sind offen für die deutsche als eine europäische Kultur.

Zu Punkt 5: Die Lernenden werden durch die kreative Hervorbringung von Paralleltexten zu einem Perspektivenwechsel angeregt, sodass sie verschiedene

⁶⁷ Es handelt sich um eine staatliche Einrichtung, die dem Bildungs- und Arbeitsministerium untersteht und dem National Qualifications Framework (NQF) vorsteht. Abrufbar unter <http://allqs.saqa.org.za/showQualification.php?id=23375>. (Stand: 8.8.2012).

⁶⁸ Vgl. Helmke (2009: 36): Die bekannteste Lernzieltaxonomie stammt von Bloom, Englehart, Furst, Hill und Krathwohl (1956). Sie geben eine präzise Beschreibung von Lernzielen und ihrer hierarchischen Ordnung: Wissen/Kenntnisse (*knowlegde*), Verstehen (*comprehension*), Anwendung (*application*), Analyse (*analysis*), Synthese (*synthesis*), Bewertung (*evaluation*). Helmke (2009: 37) weist darauf hin, dass das pädagogische Ziel dieser Taxonomie darin besteht, die Lehrer zu kognitiv anspruchsvolleren, d. h. über bloßes Faktenwissen hinausgehende Fragen, Anforderungen und Aufgaben anzuregen.

Themen interpretieren können, indem sie unterschiedliche Sichtweisen anwenden. Das regt die Neugierde und Leselust der Lernenden an.

Zu Punkt 6: Durch den empathischen Umgang mit unterschiedlichen Texten wird das intellektuelle Bewusstsein der Lernenden gefördert, indem mittels der Anwendung bestimmter Strategien des Textverstehens die Fähigkeit entwickelt wird, neue, unbekannte Texte zu interpretieren, zu erklären, zu diskutieren und zu verstehen.

Bei den *exit level outcomes* handelt es sich um übergeordnete Lernziele für den BA-Studiengang, aus denen hier untergeordnete Lernziele extrapoliert wurden, die für den DaF-Unterricht relevant sind. Aus den oben genannten Vorgaben der Regierung und des BA-Studienganges ist ersichtlich, dass für ein Studium der Sprachen viel mehr als reine Sprachfähigkeit verlangt wird. Für den aktuellen (universitären) Deutschunterricht heißt das, dass es nicht nur um Grammatik gehen kann, sondern dass die Förderung der Kreativität und der Originalität Bestandteil des Auftrags ist, wie ihn die Regierung in den *outcomes* beschreibt.

Als Fazit aus der Analyse kann gefolgert werden, dass aus der (damaligen) bildungspolitischen Sicht wie auch aus den hochschulpädagogischen Vorgaben im Umfeld dieser Studie die Einbindung des Grammatikunterrichts in holistische Textarbeit mit den staatlichen Lernzielen übereinstimmt. Denn es geht im Fremdsprachunterricht nicht nur um grammatische Kompetenzen, sondern auch um das kreative Handeln mit der Fremdsprache in originärer Weise, stets mit dem Ziel, eine flexible Sprachfähigkeit und -fertigkeit zu erreichen. Dies ist in der vorliegenden Arbeit unterrichtsmethodisch ausgearbeitet und erprobt und durch die Forschungsmethode der Inhaltsanalyse kritisch überprüft worden.

7. Hypothese

Um Abhilfe zu schaffen für die eingangs beschriebenen Defizite des Grammatikunterrichts musste eine Methode gefunden werden, die diesen Unterricht effizienter, interessanter und für die Lernenden einleuchtender, logischer und reizvoller macht. ‚Methode‘ bezieht sich in dieser Arbeit auf ‚Unterrichtsmethode‘ bzw. das methodisch-didaktische Unterrichtsverfahren; demgegenüber stellt die ‚Methodologie‘ ein System

zur Entwicklung, Erforschung und Evaluation der Unterrichtsmethode dar. Als Ausgangspunkt für die Unterrichtsmethode bot sich die Textgrammatik Harald Weinrichs an, die in ihrem Ansatz von der natürlichen Erscheinung der Sprache ausgeht und darauf aufbaut. Diese umfangreiche, wissenschaftliche Textgrammatik⁶⁹ musste für den Fremdsprachenunterricht adaptiert und zu einer umfassenden Lernergrammatik erweitert werden. Außerdem wurden weitere Kompetenzkriterien, abgesehen von denen des GER, für einen post-strukturalistischen Ansatz im DaF-Unterricht ermittelt und formuliert. Vorüberlegungen hierzu sind in den Kapiteln 2, 3 und 4 erörtert worden. Diese beziehen sich dezidiert auf die hochschulpolitischen Vorgaben des BA-Programms (siehe Kapitel 6).

Diese Arbeit steht im Kontext einer kritischen Haltung gegenüber strukturalistischen Sprachtheorien und den daraus resultierenden kommunikativen Lehrmethoden. Es wird versucht, an ältere Vorstellungen einer holistischen Sprachauffassung⁷⁰ anzuknüpfen und diese weiterzuentwickeln, wofür die Arbeiten Weinrichs einen Ansatz bieten. Solch ein existenzielleres Verständnis der Sprache wurde außerdem mit den neusten Forschungserkenntnissen der Neurowissenschaft abgeglichen.⁷¹

⁶⁹ Was die Textgrammatik Harald Weinrichs beinhaltet, ihr Ansatz und Aufbau, wird ausführlich in unter Kapitel 2.3 dargestellt.

⁷⁰ Für Wilhelm von Humboldt steht die Individualisierung in der Sprache und die Verschiedenheit der Sprachen im Mittelpunkt seines Sprachdenkens, das bei Jostes (2004: 10) als „historisch-anthropologische Sprachbetrachtung“ bezeichnet wird. Daran knüpft Harald Weinrich an mit der als „Kommunikations-Anthropologie“ bezeichneten Linguistik (dies.: 9). Nicht der einzelne Mensch stellt die Grundlage der Sprachbetrachtung dar, sondern es stehen sich mindestens zwei Menschen im Gespräch gegenüber, was Weinrich (2001: 17) als die „kommunikative Dyade“ bezeichnet. In diesen einander zugewandten „Leibern“ ist das Begreifen der Welt in die Kommunikation eingebettet (ders.: 19). Diese anthropologische Linguistik steht im Gegensatz zu Chomskys *native speaker*, der mit seiner vollkommenen sprachlichen Kompetenz in „monologischer Einsamkeit“ betrachtet wird, und zwar „körperlos und geschlechtslos“ (Weinrich 2001: 18). Auch bei Humboldt ist die Zweizahl von Bedeutung, wie seine Untersuchung des Dualis (Humboldt 1901: 113-143) beweist. Peeters (2008: 32) geht von der Sprachfähigkeit („taalvermoë“) des Menschen aus; das Sprachgeschehen findet im Dialog statt, wobei nach Peeters auch Selbstgespräche Dialoge seien: „Spraak is eers en veral en weselik dialog of gesprek“ (ders.: 33). Der französische Sprach- und Literaturwissenschaftler Meschonnic, der im deutschsprachigen Raum wenig rezipiert worden ist, wendet sich auch dem individuellen Sprechen zu, und zwar mit dem Konzept des „Rhythmus“, das als individuelle Form eines Textes „das Fließende des Sprechens erfassen will“, im Gegensatz zu dem Konzept des Zeichens als Einheit der *langue* (Jostes 2004: 21). Selbst de Saussure hat die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat in viel engerer Nähe zu Humboldt verstanden, als seine allgemeine Rezeption im 20. Jahrhundert es tat (vgl. de Saussure 2003: 13f.). Denn wenn Sprache mehr als Kommunikation ist, nämlich ein Akt zwischen Kognition und Selbstbewusstseinswerdung, so werden kommunikationstheoretische oder rein semiotische Sprachauffassungen unzulänglich.

⁷¹ Siehe Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit.

Es gibt teilweise Ansätze für einen textgrammatisch ausgerichteten Grammatikunterricht,⁷² doch sind diese in keinem Fall vollständig als Unterrichtsmethode konzipiert, der ausschließlich literarische Texte zugrunde liegen. Die vorliegende Fallstudie basiert auf einem Unterrichtsmodell, das eine literarische Textgrammatik systematisch als vollständige Lernergrammatik anwendet. Davon ausgehend lautet die vorläufige Hypothese: Wenn Lernende des Deutschen als Fremdsprache die Grammatik anhand literarischer Inputtexte lernen, dann lernen sie nicht nur Grammatikregeln, sondern sie wenden diese in eigenen Textproduktionen (Outputtexten) an, in denen sie selbst kreative, originäre und kulturelle Aspekte hervorbringen. Obendrein werden dabei weitere Lernziele wie z. B. die Anwendung bestimmter Strategien des Textverstehens oder die Interpretation von Themen aufgrund unterschiedlicher Sichtweisen (wie unter 6.2.2 beschrieben) aktiviert. Um die Tragfähigkeit dieser Hypothese zu bestimmen, werden die Ergebnisse der Lernenden (also die Outputtexte) mittels der wissenschaftlichen Methode der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert und interpretiert. Da die Hypothesenentwicklung ein konstitutives Element des Forschungsprozesses ist (Lamnek 2010: 80), wird zunächst nur eine vorläufige Hypothese aufgestellt, um die Offenheit im Blick auf das theoretische Vorverständnis zu bewahren. Im Austausch zwischen den qualitativ erhobenen Daten (den Outputtexten) und dem theoretischen Vorverständnis lässt sich dann beschreiben, inwiefern sich die Hypothese in den Outputtexten bestätigt.

Die Begriffe „Inputtext“ für den literarischen Muster- oder Basistext und „Outputtext“ für das Lernerergebnis wurden in Analogie zu den in der Psycholinguistik gängigen Begriffen des *Inputs* und *Outputs* beim Spracherwerb gewählt. Nach Wode (1993: 22) läuft der Sprachlernvorgang folgenderweise ab: Die Sprache, der der Lernende ausgesetzt ist, ist der *Input*. Dieser wird verarbeitet und der Lernende erschließt sich daraus das System der Zielsprache. Seine sprachlichen Leistungen äußern sich im *Output*. Der Prozess des Erlernens der Fremdsprache ist also nicht nur ein bloßes Imitieren und Reproduzieren vorgegebener Äußerungen, sondern der Lernende muss sich die Zielsprache aus dem sprachlichen Input, den er registriert, kreativ erschließen. Exakt nach diesem Muster soll, mit dem literarischen Text als Input, der Lernende den

⁷² Vertreter dieses Ansatzes werden in Teil II unter Kapitel 2.4 vorgestellt.

sprachlichen Input kreativ erschließen und in einem Outputtext eine sprachliche Eigenleistung erbringen.

8. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Dieser Fallstudie liegt eine mehrphasige pädagogische Intervention - unter Berücksichtigung didaktischer Überlegungen - zugrunde, an dessen Ende ein sogenannter „Outputtext“ steht. Die wissenschaftliche Auswertung dieser Outputtexte mittels der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse entstammt zwar der empirischen Sozialforschung, ist aber eine Kombination von fremdsprachlich-didaktischen Methoden, die in diesem Kapitel schrittweise erläutert werden sollen. Zuerst werden die wesentlichen Phasen mit ihren Komponenten dargestellt und beschrieben. Anschließend werden die Kriterien der Inhaltsanalyse, bzw. ihre Anpassung an den Rahmen des textgrammatischen Unterrichts, erörtert.

Im Bereich der empirischen Sozialforschung hat sich in kritischer Distanzierung zur rein quantitativen Textanalyse des frühen 21. Jahrhunderts die „qualitative Inhaltsanalyse“ entwickelt (Mayring 2002: 114). Sie dient der Auswertung von schriftlich erhobenem Material, und zwar Kommunikationsinhalten, also Texten (Lamnek 2010: 438). Diese werden systematisch analysiert, um einerseits „von den (latenten oder manifesten) Kommunikationsinhalten auf emotionale oder kognitive Befindlichkeit oder auf Deutungsmuster des Kommunikators zu schließen“ (ders.: 440). Andererseits kann es auch darum gehen, dass von den Kommunikationsinhalten aus auf die Wirkung dieser Inhalte bei einem Rezipienten geschlossen wird (ebd.). Von den Kommunikationsinhalten von Texten kann also auf die Bedeutung dieser Inhalte geschlossen werden. In der qualitativen Inhaltsanalyse werden die Texte als reine Manifestationen kommunikativen oder sozialen Handelns betrachtet, welche in der Regel auf „latente Sinnstrukturen“ (ebd.) und objektive Bedeutungsstrukturen hin analysiert werden. Dies kann in der vorliegenden Fallstudie nicht das Ziel sein. Die Outputtexte, die die Lernenden nach der Behandlung und Bearbeitung eines Inputtextes und nach einer Intervention⁷³ verfassen, sollen ja gerade auf ihre originären, kreativen

⁷³ In dieser Studie wurde das Verfahren der didaktischen Analyse (vgl. Bimmel *et al.* 2003: 30f.) als Intervention eingesetzt.

und interkulturellen Kompetenzen hin untersucht werden, ohne dass latente Sinnstrukturen wie beispielsweise aufgrund familienspezifischer Fehlsozialisation der Verfasser (Lamnek 2010: 439) dabei eine Rolle spielen.⁷⁴ In der hier vorgenommenen Inhaltsanalyse geht es also lediglich um die Analyse von Lernzielen, und zwar um konventionelle Lernziele (linguistisch-grammatische Korrektheit) und um Lernziele der Literarizität und des kulturbezogenen Lernens. Das dies tatsächlich mit den methodologischen Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse übereinstimmt, wird unter 8.3 detailliert nachgewiesen.

Außerdem musste die Forschungssituation zur Inhaltsanalyse auf eine pädagogische Intervention angepasst werden und zur Auswertung der Outputtexte mussten literarische und grammatische Lernziele bestimmt werden (siehe Teil IV, Kapitel 10).

Da bisher schon Kriterien wie Ästhetik, Kreativität, Originalität und Literarizität in Bezug auf die Input- und Outputtexte beschrieben wurden, soll an dieser Stelle kurz auf die Rolle der interkulturellen Kompetenz eingegangen werden.⁷⁵ Altmayer (2006: 184) betont, dass „kulturbezogene Lernprozesse“ im Fremdsprachenunterricht vor allem das Ziel vor Augen haben sollten, die Lernenden zu befähigen, deutschsprachige Diskurse zu verstehen, sich an solchen zu beteiligen und zu ihnen begründet Stellung beziehen zu können. Dazu müssten kulturbezogenes Wissen und kulturbezogene Kompetenzen vermittelt werden (ebd.). In diesem Zusammenhang verwendet Altmayer (2006: 186) den Begriff „kulturelle Deutungsmuster“, und meint damit, dass Kultur dasjenige Wissen ist, wodurch wir uns selbst, unserer Umwelt und unserem Handeln Sinn geben (ders.: 184). Altmayer beschreibt die Welt oder Wirklichkeit, die uns umgibt, als immer schon gedeutete oder sozial konstruierte Wirklichkeit. Wirklichkeit ist folglich das Ergebnis eines ständigen Konstruktions- und Deutungsprozesses, mit dem wir uns, unserer Umgebung und unserem Handeln, sowie dem Handeln anderer, Sinn zuweisen. Dadurch, so Altmayer (ders.: 185), sei sie wissenschaftlich erforschbar.

Auch in dem vorliegenden Ansatz wird über kommunikationsbezogene Oberflächlichkeit im Fremdsprachenlernen insofern hinausgegangen, als die Lernenden in Outputtexten

⁷⁴ Wie das Konzept von Lamnek dafür adaptiert wurde, siehe Seite 103.

⁷⁵ Vgl. Reeg (2008: 117-133). Es geht u. A. darum, wie literarische Texte zur „Einübung interkultureller Kompetenz“ und als „interkulturelle Erfahrungsquelle“ dienen können.

durch kreative und originäre Aspekte neue Wirklichkeiten konstruieren und damit in der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Deutsch diesen ihren eigenen Sinn zuschreiben. Ob diese Konstruktionsleistung gelingt, wird in der Auswertung mit abgedeckt.

Wie dieser Ansatz in die Praxis umgesetzt werden kann, soll nun durch ein von mir entwickeltes Unterrichtsmodell für einen textgrammatischen Unterricht vorgestellt werden.

8.1 Textgrammatisches Unterrichtsmodell mit seinen Komponenten

Bevor die Phasen des Unterrichtsmodells, das dieser Fallstudie zugrunde liegt, im Einzelnen beschrieben werden, werden die Komponenten eines textgrammatischen Unterrichts dargestellt (siehe Abb. 3). Sie stellen die empirisch gegebene Seite des Unterrichtsmodells dar. Dieses Unterrichtsmodell ist das Resultat der Vorgaben, Grammatik mit Literarizität zu untermauern. Es setzt also die bisher erörterten Forderungen aus Teil II eines Fremdsprachenunterrichts, in dem nicht nur kommunikatives Handeln, sondern auch Lernziele der Literarizität und kulturbezogenes Lernen zum Zuge kommen, konsequent um. Das gesamte Unterrichtsmodell enthält Komponenten, die im Folgenden näher erklärt werden:

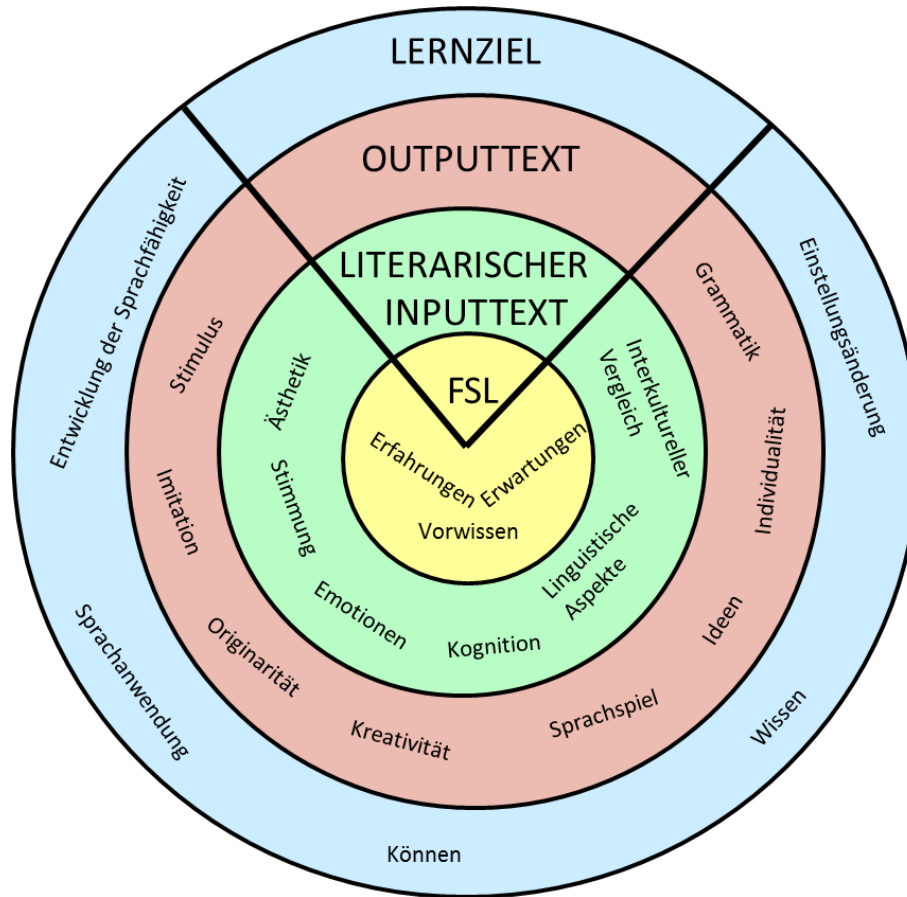


Abb. 3: Textgrammatisches Unterrichtsmodell mit seinen Komponenten

8.1.1 Der Fremdsprachenlernende (FSL)

Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens befindet sich der Fremdsprachenlerner (FSL). Es handelt sich somit um einen lernerzentrierten Unterricht. Dieser Lerner bringt seine Erfahrungen und sein Vorwissen mit; daran muss im Unterricht angeknüpft werden. So wird Neugierde auf das Unterrichtsthema geweckt, eine Erwartungshaltung wird aufgebaut. Deswegen ist für die Forschungsmethode eine statistische Auswertung des Fremdsprachenlerner oder seines Outputtextes irrelevant. Vielmehr geht es darum, seinen Textoutput qualitativ und individuell zu bewerten.

8.1.2 Die Inputtexte

Es handelt sich hier um literarische Texte, d. h. Texte, die durch ihren Inhalt und die Art und Weise der Darstellung eine Stimmung beim Lesen erzeugen und Emotionen der Lernenden bewirken. Zwar lege ich keine wissenschaftliche Begründung dafür dar, dass

Literatur diese Wirkung bei den Lernenden hervorbringt, sondern ich gehe von dieser Annahme aus, da ich in meiner Unterrichtspraxis immer wieder emotionale Reaktionen beim Lesen solcher Texte bei den Lernenden feststellen konnte. Diese literarischen Texte dienen als Grundlage für den Grammatikunterricht, sie werden in den Grammatikunterricht eingebettet. Es wird keine theoretische Begründung gegeben, warum gerade durch solche Texte bessere Ergebnisse im Grammatikunterricht erreicht werden, sondern ich zeige, dass Literatur vom Grammatikunterricht nicht abgekoppelt wird, dass Literatur in den Grammatikunterricht integriert wird.

Literarische Kurzformen sind gut geeignet, da das Lesen, Semantisieren und Verstehen des Textes nur einen Teil der Unterrichtszeit ausmacht und der eigentliche Schwerpunkt in der Entdeckung und Formulierung der jeweiligen Grammatikregel liegt. Beispiele für solche literarischen Kurzformen sind Gedichte, sogenannte grammatische Gedichte,⁷⁶ konkrete Poesie, Fabeln, Märchen und Auszüge aus Romanen. In meinem Unterricht kommt Lyrik häufig zur Anwendung, denn sie ist vermutlich die wirkungsergiebigste Textsorte, da sie sich am besten dazu anbietet, Affekte beim Leser auszulösen. Roman Jakobson verweist auf die „emotive“ oder „expressive“ Funktion sprachlicher Äußerungen (Jakobson 1987: 66), die er dem Begriff „emotional“ vorzieht. Sein Literarizitätsbegriff bietet eine gute Begründung für den Gebrauch von Lyrik im Grammatikunterricht, wie folgendes Zitat zeigt:

„Grammar in poetry is not only just grammar but becomes a grammatical trope, endowed with a new, previously unrealized function and meaning.” (Jakobson 1987: 5).

Jakobson konstruiert ein Kommunikationsmodell, das nicht auf den kommunikativen Charakter von Texten reduziert ist, sondern in dem Literarizität eine besondere Ausprägung darstellt:

„This model makes it possible to integrate the poetic function into any speech event and to define poetic usage as a focus on the linguistic material itself.” (Jakobson 1987: 16).

⁷⁶ Vgl. Wiemer, R.O.: Beispiele zur deutschen Grammatik, Berlin 1971, und Wiemer, R.O.: Bundesdeutsch. Lyrik zur Sache Grammatik, Wuppertal 1974. Es handelt sich um Gedichte, in denen Lyrik mit Grammatik „gepaart“ wird (Wiemer 1971: 19f.).

Die Integration von poetischen Texten in den Grammatikunterricht ermöglicht die von Jakobson beschriebene erweiterte Perspektive von Grammatik auf ihre literarische Funktion. Es ist möglicherweise eher der poetische Blick (die Einstellung) auf den Text, als der Text selbst, der diesen Effekt hervorbringt, aber selbst dann sind dafür poetische Texte meist bessere Vorlagen als etwa Zeitungsartikel.

Ein weiterer Grund für den Gebrauch von Gedichten ist ihre Kürze, sodass sie leicht innerhalb einer Unterrichtseinheit zu behandeln sind. Oft sind die Gedichte auch sprachlich einfach, so dass die Semantisierung relativ zügig vor sich gehen kann.

Wichtig für die Auswahl der literarischen Texte ist, dass genügend Beispiele für ein bestimmtes grammatisches Phänomen im Text vorhanden sein müssen, um eine Regel erkennbar zu machen.⁷⁷ So würde sich ein Märchen gut für das grammatische Thema „Präteritum“ eignen, da Märchen immer in der Zeitform der „erzählten Welt“ (Weinrich 2003: 198) geschrieben sind.

Es wurden auch Texte ausgewählt, in denen von der normalen Orthographie abgewichen wird, z. B. in den Texten von Rudolf Otto Wiemer (Inputtexte 6, 13, 14a, 15, 19, 30, 41), Ernst Jandl (Inputtexte 4, 27), Ernst Gomringer (Inputtext 20), Hans Halbey (Inputtext 12) oder Ror Wolf (Inputtext 35). Selbstverständlich wurden die Lernenden darauf aufmerksam gemacht (soweit sie es nicht selbst bemerkten) und es wurde diskutiert, welche Gründe den Autor wohl dazu bewegt haben mögen, sich über die orthographische Regeln hinwegzusetzen. Es geht also wieder um den „poetischen Blick“ auf Texte, der zwar durch die „Falschschreibung“ ausgelöst wird, aber gerade dort nicht stehen bleibt, sondern über die ästhetischen und emotionalen Gründe einer solchen Schreibweise nachdenkt. Das geschieht vor allem in Texten der konkreten Poesie, wo die Sprache „sich selbst sprachreflexiv zum Gegenstand mach[t]“ (Krechel 1983: 11). Es handelt sich dabei um eine Verfremdungstechnik, die „in sprachkritischer Absicht verwendet wird“ (ebd.). Durch das Bewusstwerden der fehlerhaften Orthographie werden kognitive Prozesse bei den Lernenden in Gang gesetzt. Die

⁷⁷ Butzkamm (1985: 119) weist darauf hin, dass oft schon ein einziges Beispiel im Kontext genüge, um ein grammatisches Phänomen zu verdeutlichen, beispielsweise die Verbendstellung in Nebensätzen.

Lernenden wurden gebeten, sich generell bei ihren eigenen Produktionen an die Rechtschreibregeln zu halten.

In den Texten sind aber nicht nur grammatische Phänomene wichtig. In ihnen sind immer auch kulturelle, landeskundliche und ästhetische Aspekte zu entdecken. Auf diese Weise können die Lernenden nicht nur in einer produktionsorientierten Übung⁷⁸ eigenständig die Präteritumformen üben und anwenden, sondern es wird ihnen auch ein literarisch wertvolles Erlebnis ermöglicht. In Sachtexten wie Zeitungsberichten wäre das beispielsweise nicht der Fall. Weinrich (1983: 205) kritisiert am Gebrauch von Zeitungstexten im Fremdsprachenunterricht nicht nur die schnell schwindende Aktualität („nichts ist älter als die Zeitung von gestern – Homer ist aktueller!“), sondern auch den raschen Rezeptionsmodus, da Zeitungstexte für überfliegendes Lesen geschrieben würden und nicht zum langsamen Rezipieren, wie es der Fremdsprachenunterricht zwangsläufig mit sich bringe. Westhoff (1997: 85) findet zudem Zeitungstexte schwieriger lesbar als fiktionale Texte, da in ersteren oft viel mehr Kenntnisse vorausgesetzt werden, die bei muttersprachlichen Lesern auch voraussetzbar sind. Deshalb könnten nichtmuttersprachliche Leser der Zeitungslektüre viel weniger eigene Kenntnisse hinzufügen.

Der Umgang mit dem Inputtext durch den Fremdsprachenleser ist reflexiv, d. h. es gibt eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Text, aber auch sprachliche (grammatische) Aspekte werden dabei bewusst gemacht, aber nicht von kulturellen oder landeskundlichen Aspekten abgekoppelt. Dies ist durch die Literarizität der Texte garantiert. Dieser reflexive Aspekt (hinsichtlich der grammatischen wie auch der ästhetischen Dimension des Textes) muss dementsprechend in der Analyse der Textergebnisse berücksichtigt werden. Mühr (2010: 117) erklärt, dass durch die Reflexionsphase der Lernende in die Lage versetzt wird, eventuelle Verhaltensänderungen zu deuten. Lernen kann als „die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential“ (Bower/Hildgard 1981, zit. in Gudjons 2003: 213) definiert werden und stellt letztlich, so Mühr (ebd.), den messbaren Lernerfolg dar. Dementsprechend

⁷⁸ Beispielsweise könnte anhand von Reizwörtern ein eigenes Märchen geschrieben werden, oder in dem gegebenen Märchen könnte durch Veränderung der Charaktere und der Situation ein Parallelmärchen entstehen.

werden die Outputtexte auf solche sprachlichen Änderungen im Verhaltenspotenzial hin analysiert.

8.1.3 Die Outputtexte

Nach der Beschäftigung mit dem literarischen Inputtext durch die didaktische Intervention erfolgt als nächste Phase eine schriftliche Eigenleistung im Sinne eines produktions- und handlungsorientierten Umgangs mit dem Inputtext. Dabei dient der Text als Stimulus, als Anreiz zur eigenen Textproduktion. Die Lernenden können sich durch Imitation eng an das Muster oder die Struktur des Textes halten und dabei eigene, kreative, originäre Inhalte und Aussagen erzeugen, spielerisch mit der Sprache umgehen, neue Ideen auf individuelle Weise darstellen. Beispielsweise können sie zu einem Gedicht, das als Inputtext diente, ein Parallelgedicht schreiben, d.h. in Analogie zur formalen Textstruktur eines Gedichts ein eigenes Gedicht mit neuen Inhalten und Ideen füllen, oder aber sie können statt eines Parallelgedichts mit den gleichen Voraussetzungen einen Prosatext schreiben. Auf diese Weise wird der kreative Umgang mit dem Text evoziert und der Lernende in die Lage versetzt, seinen eigenen Lernprozess „aktiv, in selbständiger, problemlösender, kreativ-konstruktiver Weise“ (Weirath 1995: 238) zu gestalten. Das Lernziel ist nicht die Nachahmung des Inputtextes, sondern einerseits die originäre Response⁷⁹ auf den Inputtext, und andererseits die grammatische Kompetenz. Diese wird in der Interventionsphase ins Bewusstsein der Lernsituation gehoben, und wird auf diese Weise auch eines der kreativen „Tools“ in der eigenen Produktionsphase. Es handelt sich also um die „Einkerbung“⁸⁰ und zwar in kulturell und ästhetisch hochgradiger Vernetzung. Genau dadurch, so meine These, wird das verbreitete Phänomen verhindert, dass ein Lernender etwa einen Lückentext in Bezug auf ein grammatisches Problem richtig ergänzt, nicht aber einen eigenen gedachten Gedanken formulieren kann. Die grammatische Struktur wird apriorisch textgrammatisch und ästhetisch (d. h. emotional, assoziativ und kulturell vernetzt) gelernt.

⁷⁹ Siehe Anm. 50.

⁸⁰ Schirp (2009: 4f.) benutzt die Metapher eines indianischen Totempfahls, in den über Jahre hinweg immer neue Linien, Figuren und Muster eingeschnitzt und eingeritzt werden. Wie bei der Erstellung eines Totempfahls erhält das Gehirn seine Konturen zwischen den Nervenzellen und –verbindungen. Bei besonders tief eingeritzten Linien ist es schwierig, sie mit neuen Linien zu überdecken. Deshalb fällt das Umlernen dem Gehirn ungewöhnlich schwer.

Um eine kontinuierliche Beobachtung des eigenen Lernfortschritts sowie einen Vergleich der Ergebnisse zu ermöglichen, werden die von den Lernenden erstellten „Werke“ in Portfolios gesammelt.⁸¹ Dadurch wird diesen literarischen Produktionen auch eine gebührende Wertschätzung gezollt, die ihrem Gehalt entsprechend durchaus angemessen ist. Es gibt eine Vielzahl Portfoliotypen, hinter denen sich unterschiedliche Konzepte verbergen, wie Bärenfänger/Ionica (2006: 2) darstellen; für die vorliegende Arbeit sind sog. Lernportfolios geeignet.⁸² Solche Lernportfolios haben sich auch als sinnvoll für die Kontrolle der Lernprozesse der Lernenden erwiesen, wie Bärenfänger/Ionica (ders.: 1) darstellen, da dadurch der eigene Lernprozess und dessen Resultate genau verfolgt werden können. Die Reflexion der eigenen Lernprozesse und des Lernfortschritts sind für selbstgesteuertes oder autonomes Lernen unerlässlich, denn nur dann, wenn die Lernenden selbst zumindest einen Teil der Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, führt das Lernen zu nachhaltigen Erfolgen. Bärenfänger/Ionica (ebd.) stellen fest, dass solche metakognitiven Kompetenzen eine Schlüsselkompetenz für den Wissens- und Fertigkeitserwerb darstellen.

Weigle (2002: 200f.) schlägt vor, Portfolios als Form der Leistungsmessung zu benutzen, vorausgesetzt, dass Nutzen und Bewertungskriterien genau wie für schriftliche Klausuren in Aufsatzform⁸³ gelten. Es handelt sich um die folgenden Kriterien, die kurz besprochen werden sollen: die Konstruktion von Validität (validity), Reliabilität (reliability), Authentizität (authenticity), Interaktivität (interactivity), Wirkung (impact) und Praktikabilität (practicability) (ebd.).

- Mit Validität ist gemeint, dass Tests die Lernziele der Schreibkompetenz des Kurses widerspiegeln;
- Reliabilität deutet auf die Einheitlichkeit oder Konsequenz in der Benotung durch die Lehrkraft;

⁸¹ Bei Weigle (2002: 198) wird das Portfolio definiert als „a purposeful collection of student works that exhibits to the student (and/or others) the student’s efforts, progress, or achievement in a given area.”

⁸² Eine weitere Möglichkeit, den Wert der Outputtexte hervorzuheben, wäre eine Auswahl der Texte als „Publikation“ herauszugeben.

⁸³ Weigle (2002: 200f.) bezeichnet sie als „timed essay tests”.

- Authentizität heißt, dass Ansprüche und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden, dass Texte aus authentischen Gründen verfasst werden und nicht nur zum Zweck der Bewertung;
- Interaktivität bezieht sich auf das Engagement der Studenten im Schreibprozess, wobei gerade der Prozess in der Zusammenstellung des Portfolios erheblich zur Motivierung beitragen kann;
- die Wirkung bezieht sich auf Lernende, Lehrende und Programme, bezeichnet aber auch das Feedback, das die Lernenden auf mögliche Schwächen hinweist und ihnen hilft, sich zu verbessern;
- Praktikabilität heißt, genügend Feedback zu geben, ohne dass dies zu zeitaufwändig wird (Weigle 2002: 175).

Die Lernenden haben innerhalb dieser Fallstudie Portfolios angelegt, die sich – hinsichtlich der Outputtexte – an folgenden Kriterien orientieren:

- Validität: Spiegeln die Outputtexte die Lernziele des schriftlichen Ausdrucks des Kurses wider?
- Reliabilität: Sind die Outputtexte nach einheitlichem Maßstab benotet worden?
- Authentizität: Beziehen sich die Outputtexte in authentischer Weise auf Anliegen und Bedürfnisse der Lernenden?
- Interaktivität: Zeigen die Lernenden Engagement und Motivation in der Produktion der Texte, wie auch in der Zusammenstellung und Gestaltung des Portfolios?
- Wirkung: Ist das Feedback, das die Lernenden bekommen, kritisch-konstruktiv und trägt es zur Verbesserung der Sprachfähigkeit bei?
- Praktikabilität: Ist die Art und Weise des Feedbacks praktisch umsetzbar?

Damit das Portfolio seine pädagogische Funktion erfüllt, sind außer den eigenen, bewerteten und kommentierten Schreibproduktionen der Lernenden lernprozess-bezogene Selbstreflexionen⁸⁴ darin enthalten. Dadurch reflektieren die Lernenden über Lernziele, Lerninhalte, Lehr- und Lernmethoden sowie über die Formen und Kriterien der Leistungsbeurteilung. Kurz, sie machen sich Gedanken darüber, was es überhaupt

⁸⁴ Ein Muster für eine solche Lernreflexion befindet sich im Anhang 1.

heißt, eine Fremdsprache zu lernen. Auf diese Weise geben die Portfolios auch für das Forschungsprojekt wertvolle Einsichten.

8.1.4 Lernziele

Den äußersten, alles umfassenden Kreis des Unterrichtsmodells stellen die Lernziele dar. Sie richten sich nach den Lernzielkriterien des GER, die vor allem auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit abzielen und in dem vorliegenden Fall eine Niveaustufe B1+ zu erzielen suchen. Gleichzeitig handelt es sich um Lernziele, die auf die Entwicklung kreativer und originärer Fertig- und Fähigkeiten der Lernenden gerichtet sind. Jeder Unterricht strebt, so Bimmel *et al.* (2003: 30f.), bewusst Veränderungen im Lernenden an, die sich auf das Können, das Wissen sowie die Haltungen oder Einstellungen des Lernenden beziehen. Der Lernende weiß also am Ende des Unterrichts etwas, was er vorher nicht wusste, kann etwas, was er vorher nicht konnte und fühlt, findet oder will etwas, was er vorher nicht fühlte, fand oder wollte und verändert somit seine Haltungen (Einstellungen, Attitüden) gegenüber Menschen und Problemen (dies.: 32). In dem Unterrichtsmodell für einen Unterricht nach textgrammatischem Ansatz können folgende Lernziele konkret bestimmt werden, die die sprachliche Kompetenz im Sinne des GER mit denjenigen der Literarizität verknüpfen:

- Der Lernende kann die Grammatik, die in dem Inputtext thematisiert worden ist, in seinem Outputtext korrekt anwenden.
- Der Lernende verbessert und entwickelt sein Sprachkönnen im Sinne von sprachlicher Ausdrucksweise.
- Der Lernende kann (durch Sprach- und Wortspiele eines Inputtextes stimuliert und motiviert) einen eigenen, individuell geprägten Text mit eigenen Sprach- und Wortspielen schreiben.
- Der Lernende kann (durch originelle Ideen eines Inputtexts stimuliert und motiviert) einen eigenen Text schreiben, in dem er auf originäre Weise eigene, kreative Ideen einbaut.

- Der Lernende kann (stimuliert und motiviert durch die Stimmung und Atmosphäre, die ein Inputtext vermittelt) einen eigenen Text schreiben, in dem er gezielt eine bestimmte Stimmung erzeugt.
- Der Lernende kann emotionale Empfindungen, die er im Inputtext erfährt, in einem eigenen Outputtext bei seinem Leser erzeugen.
- Der Lernende kann durch den interkulturellen Vergleich, der sich aus dem Inputtext ergibt und Anlass zur Reflexion über die eigene Kultur bietet, bestehende Wirklichkeitsvorstellungen und die daran gekoppelten Handlungsmuster in spezifischen Kontexten abwandeln (Mühr 2010: 119) und dadurch zu einer Einstellungs- oder Verhaltensänderung gelangen.

Diese Lernziele müssen empirisch überprüfbar sein.⁸⁵ Nach dem im folgenden Absatz beschriebenen Ablaufmodell zielt das vorliegende Forschungsprojekt darauf ab, die zusätzlichen Lernziele in der Evaluationsphase qualitativ zu erfassen. Die Outputtexte sind Demonstrationskonstrukte, in denen sich Kompetenzen widerspiegeln, die anhand der empirischen Lernziele interpretierbar und beschreibbar sind.

Vieles in diesen Ansätzen ist nicht neu. Es gibt bereits diverse literarische Textsammlungen für den DaF-Unterricht oder Texte für einzelne grammatische Phänomene, die teilweise auch didaktisch aufbereitet sind.⁸⁶ Eine Lernergrammatik für einen Grammatikunterricht im Sinne dieser Arbeit, sollte jedoch folgende Anforderungen erfüllen:

- Literarische Texte, in denen Beispiele des jeweils zu behandelnden Grammatikphänomens enthalten sind;
- didaktische Aufbereitung dieser Texte, z. B. Vorschläge zur Einführung, Semantisierung und Präsentation des Textes.;
- Hinführung zur Regelfindung, ggf. durch gelenkte Übung;
- ggf. geschlossene oder halb offene Übung zur Anwendung der Regel;
- offene Aufgabenstellung, die einen Outputtext evoziert.

⁸⁵ Vgl. Mühr (2010: 1): Wenn DaF-Unterricht durch interkulturelles Lernen mehr als lediglich Sprachvermittlung ist, so muss dieses ‚kulturelle Mehr‘ ein empirisch überprüfbares Lernziel darstellen.

⁸⁶ Siehe Ausführungen unter 2.4.

Eine solche Lernergrammatik des Deutschen als Fremdsprache, die diese Anforderungen erfüllt und ausschließlich nach den oben beschriebenen Prinzipien ausgerichtet ist, existiert bis dato nicht.

8.2 Das textgrammatische Unterrichtsmodell als Ablaufmodell

Aus diesen Erläuterungen der Komponenten des Unterrichtsmodells (siehe Abb. 3) ergibt sich folgendes vierphasige Ablaufmodell, das die Systematik und Überprüfbarkeit der Verfahrensweise der gesamten Fallstudie deutlich macht:

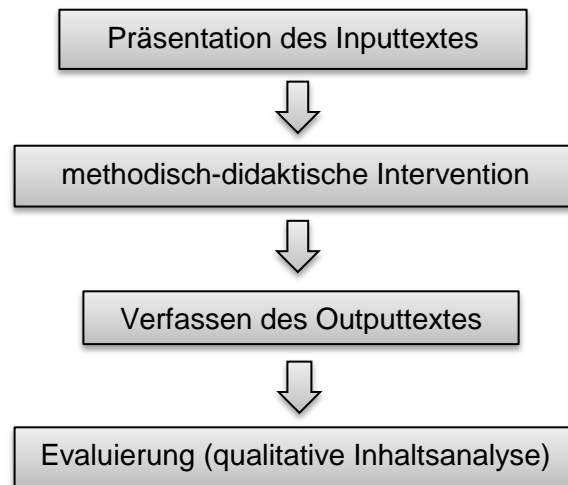


Abb. 4 Ablaufmodell der Untersuchung

Die vielfältigen Komponenten des Unterrichtsmodells müssen nun in eine methodisch-didaktische Sequenz eingebunden werden, sodass sie systematisch im Unterricht zur Anwendung kommen können. Das daraus resultierende Ablaufmodell stellt also das Forschungsinstrument dar. Dieses methodisch-didaktische Verfahren richtet sich nach dem „Modell Didaktische Analyse“, das 1987 von Gerard Westhoff für den Fremdsprachenunterricht adaptiert wurde (Bimmel *et al.* 2003: 29) und weitgehend standardisiert ist.⁸⁷ Dabei geht es nicht um eine wissenschaftliche Methode oder um eine theoretische Begründung, die hier zur Anwendung kommt, sondern um einen Unterrichtsplan, der sich durch ein systematisches Vorgehen an diesem methodisch-

⁸⁷ Steinig/Huneke (2011: 263f.) weisen darauf hin, dass bis heute Stundenentwürfe auf der didaktischen Analyse als zentralem Teil eines Unterrichtsentwurfs beruhen. Vgl auch Gudjons (2003: 234) und Rösch (2011: 64).

didaktischen Verfahren orientiert. Es beschreibt den Lernprozess, den der Lernende von seiner Ausgangslage bis hin zu den sehr klar und präzise formulierten Lernzielen durchlaufen soll.

Das methodisch-didaktische Verfahren sieht folgende Planungsschritte für eine Unterrichtsstunde vor (Bimmel *et al.* 2003: 30-55):

- Lernziel: Was sollen die Lernenden lernen?
- Lernaktivität: Was sollen die Lernenden tun, um dieses Lernziel zu erreichen?
- Sozialformen: Wie arbeiten die Lernenden – in Gruppen, in Partnerarbeit, in Einzelarbeit, im Plenum?
- Material: Mit welchem Material wird gearbeitet – Buch, Arbeitsblatt, Bild, Hörtext?
- Medien/Hilfsmittel: Mithilfe welcher Medien werden die Materialien den Lernenden dargeboten – CD-Spieler, DVD oder Video, Folie, Wandtafel, Fotokopie, Buch?
- Lehreraktivität: Was muss ich als Lehrer/Lehrerin im Unterricht tun?

Der Unterricht lässt sich nun in einzelne Phasen⁸⁸ einteilen, in denen der Lernprozess der Lernenden abläuft. Bei Bimmel *et al.* (2003: 56) werden die Grammatikerklärungen in die Übungsphase gelegt. Zuvor wird ein Text präsentiert, der die neuen sprachlichen Mittel enthält, die zur Entdeckung der Grammatikregel führen.⁸⁹ Jede Lernphase hat ihre eigenen Lernziele, Lernaktivitäten, Sozialformen, Materialien, Medien und Hilfsmittel und Lehreraktivitäten. Die folgende Tabelle (Abb. 5) visualisiert, wie sich verschiedene Phasen mit den Planungsschritten verbinden lassen (ders.: 56).

⁸⁸ Die Unterrichtsphasen des methodisch-didaktischen Verfahrens sind nicht zu verwechseln mit den vier Phasen des Ablaufmodells.

⁸⁹ Lern- und gedächtnispsychologische Gründe sprechen dafür, dass auf diese Weise erworbene Kenntnisse und Wissen besonders gut behalten werden, wie Schouten-van Parreren (1990) nachweist.

	Phase 1 Einführung	Phase 2 Präsentation	Phase 3 Semantisieren	Phase 4 Üben	Regelfindung	Üben
Lernziel	Neugier wecken, Vorwissen aktivieren, auf das Thema einstellen.	Die Lernenden verstehen den Text global.	Die Lernenden verstehen den Text detailliert. Sie erkennen die Vielschichtigkeit der Sprache des Textes.	Die Lernenden erkennen ein Muster im Gebrauch des grammatischen Phänomens.	Die Lernenden können die Regel ableiten.	Die Lernenden können die Regel in geschlossenen, halb offenen und offenen Übungen anwenden.
Lernaktivitäten	Die Lernenden berichten aus ihrer Erfahrung.	Hören zu und lesen ggf. mit.	Die Lernenden fragen nach Bedeutungen und leiten diese ab. Sie identifizieren literarische Merkmale und bieten Interpretationen an.	Die Lernenden werden durch die gelenkte Übung auf die grammatische Struktur aufmerksam gemacht.	Die Lernenden entdecken die grammatische Struktur und formulieren eine Regel.	Die Lernenden machen die Übungen. Schreiben ggf. einen eigenen, originären Text, in dem sie das grammatische Phänomen anwenden und literarische Merkmale benutzen.
Sozialformen	Plenum	Plenum	Klassen- und/oder Gruppengespräch	Partnerarbeit und Plenum	Partner- oder Gruppenarbeit	Einzelarbeit
Materialien	ggf. Bild	Kopie des Textes	Kopie des Textes	Text und Arbeitsblatt mit Übung	Text und Arbeitsblatt	Arbeitsblatt mit Übung
Medien/ Hilfsmittel	Tafel, ggf. Assoziogramm	ggf. CD-Spieler	Tafel			
Lehreraktivität	Stellt Fragen, Tafelanschrieb	Liest den Text vor oder präsentiert Hörtext auf CD.	Fragen stellen/ beantworten. Zu Ratestrategien ermuntern. Durch gezielte Fragen zur Interpretation führen.	Erklärt die Übung, hört zu, notiert sich evtl. Fehler, die dann insgesamt besprochen werden.	Hört bei Paaren oder Gruppen zu, notiert sich evtl. Fehler	Erklärt die Übung, hilft wo nötig.

Abb. 5 Methodisch-didaktisches Unterrichtsverfahren (nach Bimmel *et al.* 2003: 56), adaptiert für den textgrammatischen Unterricht.

8.2.1 Die vier Lernphasen des methodisch-didaktischen Verfahrens

1. Einführung: Hier geht es um Aktivierung des Vorwissens zum Thema des Textes und/oder Vorentlastung des Textes. Die Lernenden sollen motiviert und neugierig gemacht werden. Durch ein Assoziogramm zu einem bestimmten Thema können beispielsweise im Plenum Schlüsselwörter gesammelt werden, um auf das Thema einzustimmen, und Wortschatz, der zum Textverständnis durch Vorentlastung beiträgt, zu vergegenwärtigen. Es kann aber auch ein passendes Bild als Sprech Anlass gezeigt werden; die Lernenden berichten über eigene Erfahrungen zu dem Thema; so wird ihr Vorwissen aktiviert.

2. Präsentation: Der Text, der für die Lernenden neu ist, wird präsentiert. Die Lernenden hören (und lesen evtl. auch mit) das für sie neue Sprachmaterial in einem sinnvollen und ästhetischen Zusammenhang. Lernziel dieser Phase ist globales Verstehen, aber auch eine Einschätzung des emotionalen Wertes der Lese-Erfahrung, etwa durch Leitfragen wie: Wie finden Sie den Text? Können Sie bestimmen, wieso der Text lustig, traurig, irritierend usw. ist?

3. Semantisierung: Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt. Für die Lernenden ist die Erschließung von Bedeutungen aus dem Kontext wichtig und hilfreich, da sie selbst entdeckte Bedeutungen besser behalten als von der Lehrkraft erklärte Wörter (Bimmel *et al.* 2003: 80). Lernziel ist das Verstehen des Textes auf der Satz- und Wortebene durch die Lernenden. Leitlinie dabei ist: So global wie möglich und so detailliert wie nötig (ebd.). Die Beschäftigung mit dem literarischen Text erfordert jedoch mehr als nur lexikalisches und grammatisches Wissen. Das Verständnis der Lernenden muss sich auf eine tiefere Ebene hin bewegen, was durch Analyse und Interpretation des Textes geschieht. Wenn der literarische Text lediglich als Paradigma für grammatischen oder strukturellen Gebrauch, als Inhaltsentnahme durch Übungen oder als Sprachanlass in der mündlichen Kommunikation angeboten wird, so wird dem fremdsprachlichen Leser die Möglichkeit genommen, auf kognitiver und sprachlicher Ebene den zu lesenden Text zu authentizieren und mit ihm zu argumentieren (Kramsch/Nolden 1994: 29). Zur kommunikativen Kompetenz kommt eine Kompetenz hinzu, die Claire Kramsch (2011: 36) als „symbolische Kompetenz“ bezeichnet, durch die die Lernenden befähigt werden, die „poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten“ wahrzunehmen und zu deuten. Diese Kompetenz bringt zwangsläufig auch kulturelle Bezüge der literarischen Texte mit ins Spiel, die durch „kulturbezogenes Lernen“ (Dobstadt/Riedner 2011: 7f.) ebenfalls Eingang in das Textverstehen finden und thematisiert werden müssen.

4. Üben: Die neu eingeführten sprachlichen Phänomene müssen geübt werden, damit die Lernenden lernen, sie selbst zu anzuwenden. Dabei wird in der Regel eine Progression von reproduktiven Übungen zu produktiven Handlungen angestrebt. Am Ende der Übungsphase sollen die Lernenden in der Lage sein, selbst einen mündlichen

oder schriftlichen Text zu verfassen. Der Inputtext hatte vor allem die Funktion, den Lernenden als Modell oder Beispiel zu dienen (Bimmel *et al.* 2003: 95).

Anhand eines Inputtextes wird ein spezifisches Grammatikphänomen betrachtet. In den darin enthaltenen Beispielen sollen die Lernenden selbst induktiv die Grammatikregel entdecken und formulieren, im Gegensatz zum deduktiven Verfahren, bei dem die Lehrkraft die Regel vorgibt. Dieses Vorgehen ermöglicht den Lernenden selbstständiges und aktives Mitdenken und Handeln, welches dazu beiträgt, dass die Regeln besser behalten werden (dies.: 110; 167). Wenn nötig und sinnvoll, wird dieser Prozess durch spezifische Übungen gesteuert. Die Regelfindung kann deshalb entweder direkt nach der Semantisierungsphase stattfinden, oder es wird zuerst eine Übungsphase eingelegt, bei der die Studierenden durch eine gelenkte Übung zur Regelfindung herangeführt werden. Danach findet eine weitere Übungsphase statt.

Dieses Verfahren mit seinen Unterrichtsphasen eignet sich besonders gut für einen induktiven Grammatikunterricht, da er ermöglicht, Texte als Grundlage und Ausgangspunkt zu gebrauchen. Der vorher eingeführte, präsentierte und semantisierte Text hat vor allem die Funktion, dem Lernenden für die eigene Textproduktion als Modell oder Beispiel zu dienen. Denn letztlich ist die Grammatik nicht Ziel des Unterrichts, sondern Mittel zum Zweck: der aktiven, ästhetischen und reflexiven Verwendung der fremden Sprache durch die Lernenden. Wenn man induktiv vorgeht, brauchen die Lernenden genügend Beispiele, um eine Regel ableiten zu können.⁹⁰ Wenn der Text genügend Beispiele enthält, dann kann die Regelfindung schon vor dem Üben stattfinden. Oft enthält der Text jedoch zu wenig Beispiele, um daraus eine sichere Regel ableiten zu können. Dann können die Lernenden durch gesteuerte Übungen zur Regelfindung geleitet werden. Erst dann folgt eine Übung, in der die neue Struktur produktiv angewendet wird (Bimmel *et al.* 2003: 117). Diese Flexibilität ist ein weiterer Vorteil eines solchen methodisch-didaktischen Verfahrens. Durch den logischen Ablauf kann es von jedem Pädagogen angewendet werden. Hält man sich mehr oder weniger an die vorgegebenen Schritte dieses Verfahrens (ein gewisser Spielraum für Flexibilität bleibt bestehen), ist der Unterricht leicht zu planen und

⁹⁰ Vgl. dazu Anm. 77.

durchzuführen. Die Störfaktoren eines solchen Unterrichts, selbst bei einem Lernziel wie Literarizität und kreative Produktivität der Lernenden, sind somit eingeschränkt. Die methodische Vorgehensweise gewährleistet Ergebnisse, die auch bei unterschiedlichen Lehrpersonen mehr oder weniger dieselben sind. Dadurch ist eine qualitative, vergleichende individuelle Auswertung der Outputtexte methodisch gerechtfertigt.

8.2.2 Zur Rolle der Bewertung und Benotung

Das Thema Benotung von literarischen Texten wird auf unterschiedliche Weise diskutiert. So schreibt Ingrid Mummert (1989: 37), dass sie die literarischen Texte der Schüler nicht zensieren würde, da man diese „kleinen Werke“ als etwas Besonderes ansehen und vom Leistungsdruck ausschließen solle. In einem Artikel, der sich mit dem „sensiblen Umgang mit authentischen Texten“ befasst, postulieren Mummert/Pommerin (2000: 3), dass sich Kreativität und Originalität an Schulen und Universitäten nur in einem geschützten Raum frei von Kritik und Noten entfalten könnten. Auf solche „kreativ verfassten Texte, die vor allem durch Fantasie, Individualität sowie kulturelle und geschlechtsspezifische Merkmale, Überraschungseffekte und neue Sprachbilder oder ungewöhnliche sprachliche Muster gekennzeichnet sind“, seien keine Bewertungskategorien anwendbar. Auch würden Schüler wie Studierende entmutigt, frei und ungezwungen zu schreiben, wenn ihre Ergebnisse wie „normale Aufsätze“ behandelt würden (dies.: 5). Nur im pädagogischen Schonraum, ohne Beurteilung und Bewertung, sei der Respekt vor dem individuellen Text gesichert.

Fordern jedoch institutionelle Zwänge die Notengebung, muss notgedrungen eine Art und Weise gefunden werden, kreative Leistungen im Sprachunterricht zu ermitteln und angemessen einzuschätzen. In Bezug auf die Frage, nach welchen Kriterien Originalität, Originalität, Ästhetik, Erfindungsgabe, Sprachspiele und neue Ideen bewertet und benotet werden können, haben Pommerin/Mummert (2001: 70), entgegen ihrer früheren Überzeugung, Leitfragen entwickelt, die eben diese Aspekte ermitteln und dabei auch Aspekte der kommunikativen Angemessenheit und grammatischen Richtigkeit berücksichtigen:

1. Positive Wahrnehmung: Was gefällt an dem Text, was ist originell, schön beschrieben, witzig oder spannend?

2. Gibt es Leerstellen und Irritationen? Was ist unklar? Was irritiert?
3. Fehler und Defizite: Welche Fehler erschweren das Verständnis des Textes, welche nicht? Welche Fehler sind originell, welche banal? Gibt es logische Sprünge oder Ungereimtheiten?
4. Alternativen: Gibt es (Formulierungs-)Vorschläge, weitere Wörter, Wendungen oder Sprachbilder, die den Text interessanter machen könnten?

Aus diesen Überlegungen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass im Idealfall die kreativen Texte von Lernenden nicht benotet werden, dass es aber im anderen Fall durchaus möglich ist, Kriterien zu formulieren, die eine sinnvolle Benotung ermöglichen. Da es im universitären Textgrammatikunterricht aber gerade auch um formalsprachliche Aspekte geht und nicht nur um Inhaltliches, werden die Arbeiten überwiegend doch benotet, um Grammatikfehler zu markieren, die dann von den Lernenden korrigiert werden müssen. Die Benotung halte ich, abgesehen von institutionellen Forderungen, auch deshalb für sinnvoll und wichtig, da auf diese Weise die Rezeption des Lernertextes durch die Lehrperson dem Lernenden vermittelt wird. Dadurch wird er auch weiterhin sensibilisiert für das, was gelungen ist oder nicht. Außerdem geht es in einer unterrichtlichen Echtsituation immer auch um die Lernzielkontrolle, die in Noten ausgedrückt wird. Kern (2000: 298) betont, dass Bewertung und Benotung dem Lernen an sich zuträglich seien. Da Evaluation auf Interpretation beruht, sollten unterschiedliche Bewertungen und Benotungen, z. B. formative und summative Bewertungen, wichtiger Bestandteil des Curriculums sein. Auf diese Weise könnte die beste Interpretation der Fähigkeit der Lernenden gewährleistet werden. Auf einen als sinnvoll erkannten Unterricht zu verzichten, nur weil man sich vor der Bewertung scheut, bezeichnet Spinner (2001: 124) als „Verhinderung von Bildung“.

Die Lernerergebnisse bzw. die Outputtexte der Lernenden wurden im Rahmen des DaF-Unterrichts eingesammelt, korrigiert und bewertet und/oder benotet. Die Bewertung und Benotung⁹¹ dieser Texte beruht für die vorliegende Arbeit auf folgenden Kriterien, die sich nach dem GER richten, zusätzlich jedoch um die Kriterien der Literarizität nach Miall/Kuiken (1999) erweitert werden: Gebrauch von Stilmitteln wie

⁹¹ Vgl. Steinig/Huneke (2011: 143f.). Steinig/Huneke sprechen sich in Bezug auf die Korrekturpraxis von Aufsätzen für die Unterscheidung einer ‚prüfenden‘ Korrektur und einer ‚fördernden‘ Korrektur aus.

Wiederholung, Vergleiche, Metaphern usw.; ungewohnte und kreative, originelle oder originäre Formulierungen und die Frage der emotionalen Wirkung beim Leser. Zudem werden auch ästhetische und kulturelle Elemente beachtet; diese literarischen Aspekte werden allesamt unter den Kriterien Kreativität, Originalität und Originarität zusammengefasst. Auch die oben genannten Leitfragen von Pommerin/Mummert (ebd.) können wie folgt in ein allesübergreifendes Schema zur Benotung eingeordnet werden:

- sprachlicher Ausdruck, Wortschatz;
- Grammatik: Schwerpunkt war jeweils diejenige Grammatikregel, die in der vorigen Unterrichtsstunde thematisiert worden war;
- Grammatik im Allgemeinen, d. h. was vorher behandelt wurde oder was vorausgesetzt wird;
- Orthografie;
- Kohärenz und Kohäsion des Textinhalts;
- Kreativität, Originalität, Originarität.

Benotet wurde dann wie folgt:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3
Grammatikthema	5
Grammatik allgemein, Orthografie	3
Kohärenz, Kohäsion	4
Kreativität, Originalität, Originarität	5
Höchste zu erreichende Punktzahl:	20

Da es sich hier um Grammatikunterricht handelt, ist in den meisten Fällen die Gewichtung des sprachlich-grammatischen Anteils mit 11 aus 20 zu erreichenden Punkten etwas höher bewertet als die 9 des kohärenten, kohäsiven, kreativen, originellen und originären Anteils. In manchen Fällen ist die Gewichtung 9 zu 6 (z. B. Outputtexte zu Inputtexten 15 und 16). Die relativ hohe Bewertung der kreativen im Gegensatz zu den sprachlichen Kriterien resultiert aus der Argumentation von Peeters (2008) und Mühr (2009) (vgl. Anm. 53), die deutlich macht, dass Kreativität ein sprachlicher Wert an sich sei, dass erst durch die Originarität der Lernenden etwas Neues in der Sprache entstehen könne. Aus dem historischen Rückblick in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit wurde klar, dass die Bedeutung von Kreativität weitgehend

unterschätzt worden ist. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Kriterien wie Kreativität, Originalität und Originarität wichtiger als sprachliche Korrektheit sind – das zeigen schließlich die Inputtexte selbst. Selbst wenn ein Text rein grammatisch gesehen erhebliche Lücken aufweist, kann er trotzdem wegen seines kreativen und originären Inhalts eine relativ hohe Punktzahl aufweisen. Beispielhaft kann das an dem Text „artikel“ von Rudolf Otto Wiemer (Inputtext 13) deutlich gemacht werden. Allzu leicht wird bei Fremdsprachenlernenden das Genus mit Geschlecht verwechselt. Beim Verfassen der Outputtexte reflektieren sie allerdings über Stereotypen, was beispielsweise als männlich gilt. Hier findet effektives Lernen statt, dass sich in diesem Fall auch mit Einsichten in Bezug auf Gendertypologie befasst.

Für das vorliegende Forschungsprojekt als solches ist die Benotung der Outputtexte allerdings nur insofern relevant, als dass gezeigt wird, dass eine Benotung möglich ist. Vielmehr geht es darum, an Fallbeispielen festzustellen, ob die Methode funktioniert. Daraus wird dann der allgemeine Lernerfolg auf konkrete Weise messbar.

8.2.3 Grenzen des Unterrichtsverfahrens

Die Grenzen des hier vorgestellten textgrammatischen Unterrichtsverfahrens ergeben sich aus externen Faktoren: Alle grammatischen Phänomene, einschließlich der Ausnahmen von Regeln, in Texten abzudecken, ist innerhalb der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit eher unwahrscheinlich. Es müsste da auf Erläuterungen in einer konventionellen Grammatik zurückgegriffen werden, um diesen Mangel zu kompensieren. Dennoch ist es möglich, alle wesentlichen Aspekte der Grammatik abzudecken.

Zweitens ist die induktive Verfahrensweise zeitaufwändiger als herkömmliche Ansätze, in denen Regeln erklärt und besprochen werden, die anhand einiger Sätze und Übungen eingeübt werden. Ein literarischer Text eingeführt, präsentiert und semantisiert. Danach wird die Regel entdeckt und formuliert. Anschließend müssen eventuelle weitere Regeln, die es zu berücksichtigen gilt oder Ausnahmen zur Regel thematisiert werden. Bei Bedarf müssen weitere Texte zu einem grammatischen Thema zur Hand genommen werden, damit es vollständig behandelt wird (wenn z. B. in einem

Text ein bestimmtes Modalverb (wiederholt) vorkommt, müssen weitere Texte mit den anderen Modalverben gefunden werden).

8.3 Auswertung der Texte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse adaptiert nach Lamnek

In dieser Untersuchung haben wir es mit zweierlei Arten von Texten zu tun: einmal mit literarischen Texten, die als Inputtexte dienen und anhand bestimmter Kriterien für die Arbeit im Grammatikunterricht ausgewählt, rezipiert und interpretiert werden, zum anderen daraus folgende Outputtexte, die nach spezifischen Anleitungen von Lernenden selbst erstellt werden. Die Texte können im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse (Lamnek 2010: 434) als „systematische Texte“ wissenschaftlich ausgewertet werden, da durch sie Personen ihre ganz persönlichen Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre Annahmen ausdrücken. Beeinflusst sind diese Aspekte wie Absichten, Einstellungen usw. durch das soziokulturelle System, dem diese Lernenden angehören und deshalb spiegelt das Geschriebene nicht nur Persönlichkeitsmerkmale, sondern auch Merkmale der Gesellschaft (wie ihre Werte und Normen) wider. In der vorliegenden Studie entspricht das soziokulturelle System dem bereits beschriebenen Unterrichtskontext. Aus diesem Grund könnte eine Analyse des Sprachmaterials Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene ziehen, folgert Lamnek (ebd.). Da es in der vorliegenden Studie aber nicht um die Erforschung soziokultureller Prozesse geht, und obendrein es sich bei dem Forschungsinstrument um eine fachdidaktische Intervention handelt, müssen die Kriterien, auf die die Inhaltsanalyse abzielt, angepasst werden. Diese sind oben als grammatische und ästhetische Lernziele ausgewiesen worden.

Die Inhaltsanalyse hat sich in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts in den USA entwickelt und wurde meist quantitativ vor allem zur Auswertung von Massenmedien eingesetzt, um deren gesellschaftlichen Einfluss zu messen (Mayring 2002: 114). Doch bald wurde eine qualitative Inhaltsanalyse gefordert, weil die quantitative Inhaltsanalyse folgende Aspekte nicht mit berücksichtigen konnte, wie Mayring darstellt (ebd.): den Kontext von Texten, latente Sinnstrukturen, markante

Einzelfälle und das, was im Text nicht vorkommt. Lamnek (2010: 434) führt aus, dass die Inhaltsanalyse an das vorwissenschaftliche und alltägliche Sprachverstehen anknüpft und daraus Rückschlüsse zieht. Es handelt sich also hier um eine Methode, die sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifiziert und beschreibt und daraus Schlussfolgerungen auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen zieht. Von den Kommunikationsinhalten kann durch die inhaltsanalytischen Techniken auf emotionale oder kognitive Befindlichkeit oder auf Deutungen des Kommunikators geschlossen werden.

In der vorliegenden Arbeit geht es allerdings nur bedingt um konkrete Rückschlüsse vom sprachlichen Material auf nichtsprachliche Phänomene. Da es sich in dieser Untersuchung um Texte von Fremdsprachenlernern handelt, die diese Texte aufgrund ihres Grammatikunterrichts geschrieben haben, werden vielmehr Rückschlüsse darauf gezogen, wie sich die Lernenden sprachlich äußern und wie sie die behandelte Grammatik anwenden. Das eigentliche Ziel der Auswertung durch die Inhaltsanalyse ist die Frage, ob und wie ästhetische, originäre, literarische Aspekte realisiert werden. Selbstverständlich bleiben auch sprachliche Kriterien (wie grammatische Korrektheit) relevant, aber diese sind an eine literaturästhetische Aufgabenstellung gebunden. Die von Lamnek gehandhabte Trennung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Aspekten in der qualitativen Inhaltsanalyse trifft hier nicht zu. Es geht nicht darum, anhand der Outputtexte nachzuweisen, aus welchem sozialen Milieu ein Lernender stammt, sondern lediglich inwiefern er/sie durch die Lernerfahrung kreative, ästhetische und originäre Aspekte in den Lernprozess integriert. Es geht nicht um Nicht-sprachliches (soziales), sondern darum, die Outputtexte auf metakommunikative Inhalte wie Kreativität, Originalität und Literarizität hin zu analysieren.

Trotz dieser Adaption behalten die methodologischen Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Lamnek für die Auswertung der Outputtexte ihre Gültigkeit. Denn wenn die Auswertung der Texte durch die qualitative Inhaltsanalyse stattfindet, müssen nach Lamnek (2010: 461) folgende Merkmale der qualitativen Forschung berücksichtigt werden: a) Offenheit, b) Kommunikativität, c) Naturalistizität und d) Interpretativität.

a) Offenheit

Am Anfang der Inhaltsanalyse steht eine vorläufige Hypothese (vgl. Lamnek 2010: 462), die untersucht, welche Sinnstrukturen sich in Outputtexten finden lassen. Für das vorliegende Verfahren sind das die ästhetischen und linguistischen Qualitäten dieser Texte. Da allerdings die Möglichkeit besteht, dass sich diese Hypothese im Laufe der Interpretation (in der Phase der Intervention und der Phase des Verfassens des Outputtextes und der Evaluierung) des Materials verändert, fordert Lamnek eine grundsätzliche Offenheit gegenüber der ursprünglichen Hypothese. Die Forschungsmethodik der Inhaltsanalyse zielt also nicht darauf ab, beim Testergebnis die Hypothese zu verifizieren oder falsifizieren, sondern das Forschungsprojekt will die Methode, die zu einem Ergebnis führt, qualitativ beschreiben. Es kann nämlich zu Beginn nicht klar sein, wie die soziale Wirklichkeit sich zeigen wird, bzw. ob und welche ästhetische Kreativität sich wie in den Texten zeigt. Theoretische Kategorien entwickeln sich als Interpretationen aus dem Material. Es wird versucht, den Inhalt selbst zu Wort kommen zu lassen und daraus die Analyse zu entfalten. Dies trifft bei ästhetischen Kriterien umso mehr zu.

Literarische Texte könnten positives Umdenken und Einstellungs- und Verhaltensänderungen im DaF-Lernen bewirken, auch in der Perzeption in Bezug auf den Grammatikunterricht. Die Frage lautet nun, ob die Outputtexte Merkmale aufweisen, die – neben grammatischer Richtigkeit – darauf schließen lassen, dass eine spannende, emotional engagierte, kreative Lernerfahrung stattgefunden haben muss. Die in Teil II, Kapitel 7 gestellte vorläufige Hypothese schließt also die These mit ein, dass die Outputtexte der Fremdsprachenlerner die kreative, originäre Fähigkeit der Lernenden demonstrieren und gleichzeitig ein hohes Maß an grammatischer Kompetenz aufweisen. Was dabei – inhaltlich – in den Outputtexten thematisiert wird, muss kategorisch offenbleiben, um der Originalität Entfaltungsraum zu lassen. In sie ist die Kreativität zwangsläufig immer eingebettet; dies wird im Evaluationsteil beschrieben.

b) Kommunikativität

Nach Lamnek (2010: 460) kommt in den Texten der Lernenden ihre Alltags- und Handlungswelt zum Ausdruck. Darin zeigt sich ein manifestes und ein latentes Wissen. In der Inhaltsanalyse geht es darum, neben den manifesten, deutlichen, offenbaren

Inhalten den latenten oder unbewussten Sinn eines Textes zu ermitteln. Dies ist durch die Literarizität der Texte (Aufgabenstellung) in dieser Arbeit verstärkt worden. Innerhalb einer Kommunikationssituation, wozu das beschriebene Verfahren Umwelt-Inputtext-Outputtext zweifellos gehört, wird dieses gemeinsame Wissen von Sprecher (Schreiber) und Hörer (Leser) thematisiert, um sich so der gemeinsamen Deutung der Situation zu vergewissern. Durch diese kommunikative Verständigung bekommt der Forscher den Zugang zu der Handlungssituation, und zwar durch die Interpretation der Kommunikationsinhalte. Es sollen Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmer aus dem Material herausgefiltert werden (ebd.).

Auch wenn es auf den ersten Blick scheint, als wenn es sich bei den Outputtexten der Lernenden in dieser Untersuchung nicht um Texte handelt, die aus einer Kommunikations- und Handlungssituation hervorgegangen sind, geht es in ihnen nicht um monologische Äußerungen eines Autors, sondern, wie Harald Weinrich (2003: 17f.) es beschreibt, „das gemeinsame SPRACHSPIEL [sic.] von (mindestens) zwei Dialogpartnern dient hier als grammatisches Denkmodell.“ Es handelt sich um eine „kommunikative Dyade“, die aus einem Sprecher und einem Hörer besteht, bzw. in einer schriftlichen Kommunikationssituation zwischen Schreiber (Autor) und Leser, wie es hier der Fall ist, die ebenfalls dialogisch verstanden wird. Es geht hier also um mehr als nur um Kommunikation als Informationsaustausch oder Kommunikation als Verständigung, wie etwa in dem Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver (1962: 98) dargestellt, in dem von der Informationsquelle eines Senders ein Signal über einen Empfänger an einen Adressaten gesendet wird. So kritisiert Peeters die bestehende Auffassung, dass Sprache nur als ein Medium unter anderen Medien, die zu Kommunikationszwecken dienen, betrachtet wird. Sprache als Kommunikationsmittel sei der oberflächlichste Aspekt des Sprachgebrauchs. Zuerst und wesentlich sei Sprache die Art und Weise, wie das Sprachvermögen einen Dialog im originären Sinn bewerkstelligen kann.⁹² Dieser Dialog wird bei Bakhtin als eine „innere Dialogizität“⁹³

⁹² Vgl. Peeters (2008: 29-48). Der Sprache und der Sprachverwendung wird keine Originarität zugestanden. „Sprache ist eine ursprüngliche Form des Menschseins; die Rede als ‚Sprache-in-actu‘ bzw. ‚Sprachgeschehen‘ ist die Art und Weise, auf die ein Individuum seine eigene Originarität entfalten und vertiefen kann und sie bestätigt und verstärkt in dem objektiven Raum des Gesprächs.“ (Übersetzung AW). Peeters gründet seine Auffassung über Sprache in dem Nachdenken darüber, wo Sprache-in-actu zu finden ist, und zwar allein in Sprache, und nicht in Wörterbüchern oder Theorien. Sprache ist

bezeichnet, die zwischen dem Subjekt, in Bezug auf den Aussagegegenstand und in der Ausrichtung auf den Gesprächspartner entsteht und damit „eine Wechselwirkung zwischen verschiedenen Kontexten, verschiedenen Standpunkten, verschiedenen Horizonten, verschiedenen expressiven Akzentsystemen, verschiedenen sozialen Sprachen“ hervorbringt.⁹⁴ Wo „äußerer Dialog“ Sprache als das Ergebnis der Interaktion zwischen (mindestens) zwei Gesprächspartnern bezeichnet, bezieht sich die Dialogizität auf die innere Dimension einer Aussage im Selbstgespräch eines „früheren und späteren Selbst“ (Bakhtin 1987: 427). Diese innere Dialogizität wird in einem Unterricht mit literarischen Texten um eine weitere Ebene gesteigert, indem der Lernende, als Subjekt, in Wechselwirkung mit dem literarischen Text als „Antwort“ einen eigenen Text erstellt, der an einen Leser gerichtet ist. In der Evaluation bzw. qualitativen Inhaltsanalyse der Outputtexte muss also diese Dialogizität als ein originärer Sprachgebrauch beschreibbar sein.

c) Naturalistizität

Das Untersuchungsfeld der qualitativen Sozialforschung ist die natürliche Welt, so Lamnek (2010: 463), und sie soll mit natürlichen Methoden untersucht und beschrieben werden. Die Kommunikationsinhalte sollen möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden, da der Mensch nach Mayring (2002: 22f.) in einer Laborsituation beispielsweise anders reagiert als im Alltag. Auch der Vorgang der Inhaltsanalyse, die Interpretation, sollte in möglichst natürlichen Situationen unternommen werden. Das Postulat der Naturalistizität gelte insofern für das Material wie für dessen Auswertung.

In der vorliegenden Studie ist die Untersuchungssituation die Universität als soziale Institution. Ob es sich um eine naturalistische Situation handelt, ist zweifelhaft, da eine Unterrichtssituation, in der eine Fremdsprache nicht im Zielsprachenland gelernt wird, nicht authentisch sein kann. Doch wird hier der Ort der Universität als naturalistischer

zuallererst und vor allem ganz wesentlich Dialog oder Gespräch. Im Dialog geht es nicht nur darum, die Information oder Mitteilung richtig zu verstehen, sondern wenn wir sprechen, geschieht etwas in uns und mit uns.

⁹³ Die „innere Dialogizität“ bezeichnet die innere Dimension einer Aussage als deren Mehrstimmigkeit. Das Wort des erzählenden Textes ist nach Bakhtin immer auch gleichzeitig das Wort eines Anderen (Bakhtin 1987: 426).

⁹⁴ <http://www.litde.com/verfahren-der-textanalyse/dialogizitt-intertextualitt-gedchtnis/dialogizitt.php>.

Lernort gesehen, in dem die authentisch gegebene Lerneinheit, die Module DTS 113/123, als authentische Lernsituation interpretiert wird. Es ist ja gerade der Ansatz dieser literarischen Textgrammatik, die Pseudo-Authentizität von kommunikativen Rollenspielen oder aus ihrem Kontext gelöste Grammatiklernphasen durch naturalistische Arbeit mit Literatur zu ersetzen.⁹⁵ „Naturalistisch“ ist literarische Textarbeit (im Gegensatz zur Alltagskommunikation des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts), weil die kreativ-ästhetischen Aspekte immer schon in der Hervorbringung von Sprache eine zentrale Rolle spielen.⁹⁶ Sprache ist in ihrem tatsächlichen Ursprung immer poetisch.⁹⁷

Die Daten und Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind aus dieser Unterrichtssituation entstanden. Es ist durchaus problematisch, wenn von DaF-Lernenden ein Gedicht als Outputtext erwartet wird, da diese natürlicherweise mit ihren noch unvollständigen und defizitären Sprachkenntnissen keine Gedichte in der Fremdsprache schreiben könnten. Doch ist der darin sich manifestierende kreative Umgang mit (Fremd-)Sprache „natürlicher“ als die Rollenspiele, wie sie im modernen kommunikativen Fremdsprachenunterricht gang und gäbe sind. Das Sich-Einlassen auf eine kreative Arbeit aufgrund ihres Spielcharakters⁹⁸ und ihrer breiten psychologischen Aktivität kann also als eine besonders „natürliche“ Art der Sprachproduktion gelten, wenn Sprache mehr als lediglich ein Mittel zur Kommunikation ist.

d) Interpretativität

Die qualitative Inhaltsanalyse zielt darauf ab, Kommunikationsinhalte deutend zu verstehen und ihre „latenten Sinnstrukturen“⁹⁹ herauszuarbeiten (siehe Lamnek 2010: 463). Dazu dient als Methode das Prinzip der Interpretativität. Lamnek (ebd.) erklärt das

⁹⁵ Vgl. Weinrichs Hinweis zum „natürlichen Umfeld“ der Sprache, Kapitel 5.

⁹⁶ Vgl. Anm. 70 zu Humboldt, Peeters, Weinrich, Meschonnic.

⁹⁷ Roman Jakobson definiert Poesie als „Sprache in ihrer ästhetischen Funktion“ (zitiert bei Weinrich 1981: 178).

⁹⁸ Schiller (1962: 359) äußert sich in seinem Werk „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ zu dem Spielcharakter des Menschen. Der Mensch sei nur dort ganz Mensch, wo er spielt. Das steht im Gegensatz zur Realität des Lebens; „tu als ob“ erlaubt Kreativität, das bietet das Leben nicht. Vgl. auch Johan Huizinga (1938): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Huizinga leitet alle Kulturleistungen des Menschen aus dem Spiel ab.

⁹⁹ Latente Sinnstrukturen sind „objektive Bedeutungsmöglichkeiten“ (Lamnek 2010: 483). Es sind damit Sinnstrukturen gemeint, die latent hinter den Einzelhandlungen liegen. Ihnen wird eine eigenständige Realität zugestanden, die unabhängig davon ist, ob sie von den an der Interaktion beteiligten Subjekten vorsätzlich realisiert wurde oder nicht (ders.: 492).

Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse als „eine wissenschaftlich modifizierte Form des alltagsweltlichen Fremdverstehens“,¹⁰⁰ bei dem versucht wird, aus den naturalistischen Untersuchungssituationen Handlungsmuster zu extrapolieren. Im Fall dieser Untersuchung geht es weniger um Fremdverstehen oder darum, Handlungsmuster in den Outputtexten zu erkennen. Es wird vielmehr einerseits die Anwendungskompetenz der thematisierten Grammatikphänomene beurteilt, die andererseits auf einer ästhetischen Ebene in den Sprachhandlungen vorkommen. Die Lernenden, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts literarische Texte verfasst haben, offenbaren in diesen nicht nur linguistische Fähigkeiten, sondern auch kulturelles und ästhetisches Handeln, und dieses ist in einer anschließenden Analyse beschreibbar bzw. interpretierbar.

Bei den Textproduktionen der Lernenden handelt es sich um Inhalte, die ästhetisch bedeutungsvoll sind, d. h. dass sie auf hermeneutische Weise interpretiert werden können: es werden Sinndeutungen jenseits der wörtlichen kommunikativen Aussage verfasst, die weit über die Grammatik hinausgehen. Somit sind diese Texte durch das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse methodisch auswertbar und analysierbar, wobei auf die methodischen Grundlagen der Hermeneutik zurückgegriffen werden kann (siehe Lamnek 2010: 179). Es geht in dieser Studie aber nicht um die Entdeckung von Neuem in Bezug auf die soziale Realität (ebd.). Nicht das konkrete Verhalten der Individuen ist Gegenstand dieser Untersuchung, sondern allein die Analyse der ästhetischen Qualität als Literarizität der Texte. Die Outputtexte „protokollieren“ nicht nur, was die Lernenden an Grammatik und Wortschatz gelernt haben, sondern zeigen darüber hinaus auch ästhetische, kreative, originäre Ideen und Sprachstrukturen auf, die darauf schließen lassen, dass hier reflexiv mit (Fremd)-Sprache gehandelt wurde. Über diese Texte wird (kultureller und ästhetischer) Sinn durch Sprache und auch über die Grammatik vermittelt. Da jedoch die hermeneutische Rekonstruktion eines Textes zur Explikation auffälliger Besonderheiten führen kann, stellt sie zur Evaluation der eigenen Hypothese ein methodologisch adäquates Vorgehen dar.

¹⁰⁰ Der Begriff ‚Fremdverstehen‘ bezeichnet das Verstehen des Anderen durch ein Sich-Hineinversetzen, ein Einfühlen in den Anderen (siehe Glossar in Lamnek 2010: 666).

9. Begrenzung der methodologischen Geltungsreichweite

Mayring (2002: 29) weist darauf hin, dass eines der Grundsätze der Hermeneutik das eigene Vorverständnis ist, das immer die Interpretation beeinflusst. Deutungen seien nie voraussetzungslos möglich. Konkret in dieser Untersuchung besteht mein Vorverständnis als gleichzeitig Dozentin und Forscherin darin, dass ich den konventionellen Grammatikunterricht als langweilig, die kommunikativen Ansätze als unbefriedigend und die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht als unterbewertet betrachte und dass ein Verfahren, wodurch der Sprachunterricht mit literarischen Texten abläuft, zu befriedigenderen, interessanteren und spannenderen Ergebnissen führen kann. Um diese Adjektive „befriedigender“, „interessanter“ und „spannender“ wissenschaftlich zu operationalisieren, ist auf die Arbeiten zur Literarizität, zur Textgrammatik und ein holistisches Sprachverständnis zurückgegriffen worden. Selbst in der doppelten Funktion als Dozentin und Forscherin im Unterrichtsgeschehen und im Forschungsprozess eingebettet zu sein, ist im Hinblick auf die Forschungsergebnisse nicht unproblematisch, da der Forschungsprozess durch eigene Einstellungen, Vorstellungen und Standpunkte notwendigerweise beeinflusst wird. Mayring (ders.: 30) weist aber darauf hin, dass durch ein interpretativ orientiertes Vorgehen die Offenlegung und Weiterentwicklung des Vorverständnisses möglich ist. Es handelt sich hierbei um das Konzept des hermeneutischen Zirkels. Demnach ist das ursprüngliche, rudimentäre Vorverständnis die notwendige Voraussetzung für das Verstehen und Interpretieren des Textes. Durch das Verstehen des Textes eignet man sich mehr Wissen über das behandelte Gebiet an, wodurch das ursprüngliche Vorverständnis erweitert und korrigiert wird, sodass wiederum ein besseres Textverständnis entsteht.¹⁰¹ Trotzdem besteht die Gefahr der Subjektivität in der Interpretation der Texte. Im Forschungsdesign wird dieser Faktor berücksichtigt, indem beschrieben wird, dass der Unterricht nach einem standardisierten methodisch-didaktischen Verfahren abläuft, wodurch die Subjektivität erheblich eingeschränkt wird. Es wäre umgekehrt noch viel sinnloser, kreative Spracharbeit im Fremdsprachenunterricht durch pseudoneutrale Rahmenbedingungen empirisch zu objektivieren. Spracharbeit ist immer subjektiv kontextualisiert; es kann hier also nur darum gehen, diese subjektiven Kontexte

¹⁰¹ Siehe auch Lamnek 2010: 57.

auszuweisen, um hinter ihnen die Kriterien der Literarizität zu erkennen. Außerdem macht die methodische Thematisierung der Subjektivität in der Inhaltsanalyse diesen Faktor transparent. Deswegen ist hier ein quantitativer Nachweis, ob dieser Grammatikunterricht „besser“ als konventioneller Grammatikunterricht ist, nicht relevant.

Andererseits kann in der Einbindung der eigenen Person in das Forschungsprojekt auch der Vorteil gesehen werden, dass sie als teilnehmende Beobachterin nicht nur soziales Handeln und Verhalten der Probanden im Kontext der alltäglichen Unterrichtssituation wahrnimmt, sondern auch die Möglichkeit hat, die Dokumentationen durch die Probanden in einer authentischen Unterrichtssituation zu initiieren und zu Analyse Zwecken zu sammeln, wie Lamnek (2010: 498-557) verdeutlicht. Das Beobachtungsfeld wäre also die Klasse in einer authentischen Unterrichtssituation, in der die Beobachtung offen und aktiv stattfindet.

10. Ethische Vorschriften

Die Studierenden wurden informiert, dass ihre eigenen Textproduktionen zu Forschungszwecken verwendet werden könnten. Alle Studierende haben ohne Ausnahme das Formular *Informed Consent* (siehe Anhang 3) unterschrieben.

IV. Auswertung der Outputtexte mittels Inhaltsanalyse

11. Grammatische Themen nach Wortarten

Der Grammatikunterricht für Fortgeschrittene DaF-Lerner im ersten Studienjahr an der Universität orientiert sich an einem Curriculum, das eigentlich im Inhaltsverzeichnis jeder Übungsgrammatik für *Deutsch als Fremdsprache* zu finden ist. Zu diesen Grammatiken zählen z. B. Renate Luschers (2007) „Übungsgrammatik für Anfänger“, die „em“-Übungsgrammatik von Hering *et al.* (2002), der „Leitfaden der deutschen Grammatik“ von Helbig, G. & Buscha, J. (2000), das „Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik“ von Dreyer & Schmitt (1996) oder die Referenzgrammatik „Grammatik kurz & bündig“ von Voit (2007). Da die Zeit nicht ausreicht, in dem Kurs DTS113/123 alle grammatischen Phänomene vollständig und ausführlich zu behandeln, wird die Grammatik verkürzt und in geraffter Form durchgenommen. Die aufgeführten Grammatiken sind in Umfang und Ausführlichkeit sehr unterschiedlich, doch ist ihnen gemeinsam, dass die übergreifenden grammatischen Themen präsent sind und als Anhaltspunkt für ein Curriculum dienen können.

Es wurden literarische Texte, und zwar poetische und andere Kurzformen wie Gedichte, Fabeln u. a. ausgewählt, in denen eine bestimmte Wortart jeweils prominent auftritt, sodass die Regel soweit wie möglich induktiv erkannt und formuliert werden kann und der Gebrauch und die Anwendung des grammatischen Phänomens in einem authentischen, sprachlich hochwertigen Kontext deutlich wird. Das übergeordnete Lernziel ist jeweils das Verfassen eines eigenen Textes (eines sogenannten Outputtextes) durch die Lernenden. Die Lernenden werden immer wieder ermutigt, auf individuelle und kreative Weise ihren Texten eine ganz persönliche Note zu verleihen; Sprache verlangt letztendlich mehr vom Lerner als nur die Reproduktion eines Musters. In den literarischen Texten gibt es häufig eine Pointe, eine überraschende Wendung, einen Schluss, der den Erwartungen und Vermutungen des Lesers nicht entspricht oder ein Wortspiel, das Doppeldeutigkeiten zulässt, sowie Kontraste oder Widersprüche. Auf diese literarischen Merkmale ist zu achten und sie in den eigenen Textproduktionen anzuwenden. Dadurch entsteht bei den Lernern etwas Neues, Eigenes, Individuelles, Schöpferisches, das persönliche Lebenserfahrungen mit ins Spiel bringt, sich im

eigenen Umfeld abspielt und dadurch eine Aktualität erfährt, die dazu führt, dass authentisches Schreiben möglich wird. Ziel der Kommunikation ist schließlich, sich persönlich mitzuteilen. Die Grammatik spielt dabei immer auch eine wichtige Rolle, doch sie steht nicht im Mittelpunkt. Es kommt auf die Inhalte an sowie das Vermögen, sich in der Fremdsprache artikulieren zu können. Matussek (2003: 223) betont, dass nicht nur das Handeln **an** Sprache, sondern auch das Handeln **mit** Sprache geübt und gelernt werden muss (Hervorhebungen von Matussek). Westhoff (1997: 29) nennt es das „Tun“ mit dem Text, es soll eine „hervorgerufene Aktivität“ stattfinden, die vom Lerner Handlungen, (Denk)-Handlungen verlangt, damit diese Aktivität ausgeführt werden kann. Um die Lerner zum Handeln mit Sprache zu befähigen, ist es nötig, die Übungen zunehmend aus der gesteuerten Sphäre heraus- und den Lerner über halbgesteuerte Übungen zu dessen zunehmend freien Gebrauch hinzuführen.

Jedes Unterkapitel ist nach dem gleichen Schema strukturiert:

- Es gibt eine kurze Beschreibung zum grammatischen Thema, das in dem dann folgenden Inputtext im Vordergrund steht.
- Das Lernziel wird formuliert, das gleichzeitig für den Leser als Hinweis auf das grammatische Thema dienen soll.
- Die vier Lernphasen des methodisch-didaktischen Verfahrens (vgl. Bimmel *et al.* 2003: 56) werden in verkürzter Form dem Unterrichtsablauf zugrunde gelegt.
- Zu jeder Unterrichtseinheit werden zwei Outputtexte vorgestellt, die unterschiedliche Benotungen erzielt haben; grundsätzlich eine gute und eine weniger gute Note. Die Benotung wird jeweils in einer Tabelle angegeben. Dabei wird in der ersten Spalte die Note des Lernenden und in der zweiten Spalte die höchste zu erreichende Note angegeben. Die Texte werden unverändert und unkorrigiert wiedergegeben. Die Anzahl der Texte aus dem jeweiligen Korpus ist unterschiedlich, da in den verschiedenen Jahrgängen teilweise unterschiedliche Texte behandelt wurden. Manche Texte wurden auch in Gruppen- oder Partnerarbeit während des Unterrichts erstellt, und deswegen liegen Outputtexte in diesen Fällen nicht vor.
- Die Auswertung erfolgt nach der Methode der Inhaltsanalyse, um festzustellen, inwiefern das Lernziel/die Lernziele erreicht wurde(n). Die Vorgehensweise

besteht jeweils zuerst aus der literarisch-ästhetischen Analyse und wird dann von der linguistisch-grammatischen Analyse gefolgt.

Da die Texte anonym sind, wird ein Kodierungssystem benutzt, um Daten der Verfasserinnen und Verfasser zugänglich zu machen. Die Buchstaben deuten auf die Muttersprache der Lernenden, zum Beispiel A: Afrikaans, B: isiZulu, Siswati, Süd-Ndebele, Sesotho, Sepedi, Xitsonga, Setswana, Tshivenda oder isiXhosa,¹⁰² E: Englisch, D: Deutsch, R: Andere. Die Nummerierung nach dem Buchstaben deutet auf die individuellen Lernenden. Ein *m* (männlich) bzw. *f* (weiblich) bezeichnet das Geschlecht. Zum Beispiel ist mit A1f eine Lernerin gemeint, deren Muttersprache Afrikaans ist. A2f wäre eine weitere Lernerin, ebenfalls afrikaanse Muttersprachlerin. A3m würde einen männlichen Lerner bezeichnen. Bei Lernenden mit einem gemischten Sprachhintergrund werden die beiden Sprachen wie folgt beschrieben: E/D (d. h. ein Elternteil ist englischsprachig, das andere deutschsprachig). Die Lernerinnen und Lerner werden zum Teil mehrmals zitiert; das wird jeweils durch die Wiederholung des gleichen Codes deutlich.

Folgende Kriterien werden bei der Inhaltsanalyse der Outputtexte angewendet:

1. Gibt es Kriterien der Literarizität?
 - Stilmittel wie Wiederholung, Kontrast, Widersprüche, Doppeldeutigkeit, rhetorische Fragen, Spannung, Bildhaftigkeit der Sprache usw.¹⁰³;
 - ungewohnte und kreative Formulierungen, Sprach-/Wortspiele;
 - kreative, originelle, originäre Ideen;
 - emotionale Wirkung beim Leser durch den Text, Stimmung, Leerstellen, Irritationen;
2. Wurde von der fremden auf die eigene Kultur geschlossen?
3. Hat ein Perspektivenwechsel stattgefunden?
4. Ist die Grammatik und Rechtschreibung korrekt angewendet worden?
5. Ist der sprachliche Ausdruck (Wortschatz, Ausdrucksweise) angemessen?

¹⁰² Da es sich um eine relativ geringe Anzahl Studierende aus diesen Sprachgruppen handelt, werden sie gemeinsam unter B aufgeführt.

¹⁰³ Vgl. Mummert/Kast 2001: 950.

6. Beziehen sich die Outputtexte in authentischer Weise auf Anliegen und Bedürfnisse der Lernenden?

In dem Gedicht „Lehre“ von Inge Meidinger-Geise (Wiemer 1974: 30) kommt das eigentliche Lernziel des Fremdsprachenunterrichts auf originelle Weise zum Ausdruck: die Grammatik muss gelernt, geübt und beherrscht werden, und die korrekte Anwendung der grammatischen Regeln ist wichtig, da sie zu einer klaren, unmissverständlichen Sprache beitragen. Die Lernenden sollen nachahmen, imitieren, zum Teil auch reproduzieren, doch letztendlich soll der Lernende sich auf freie, kreative, originelle und individuelle Weise ausdrücken, sodass „die Wörter schließlich über die Grammatik hinaus“ laufen:

Lehre
Grammatik
Heißt das ordentliche
Laufen der Wörter
Der Reihe nach
Dem Sinne nach
Dem Satz nach
Dem Sprechen nach
Heißt Grammatik
Das Bravsein der Wörter
Den Regeln nach
Der Erwartung nach
Dem Mutmaßen nach
Laufen die Wörter
Schließlich
Über
Die Grammatik
Hinaus
Inge Meidinger-Geise

11.1 Das Verb

„Die Textlinguistik erschließt die Sprache von Texten her. Texte wiederum werden in dieser Grammatik von den Verben her betrachtet“, beginnt die Einleitung des zweiten Kapitels in Weinrichs Textgrammatik (1993: 29). Das heißt, so Weinrich, dass die Verben als Organisationszentren aufgefasst werden, die durch ihre Valenz bestimmen, welche und wie viele Handlungsrollen bei einem bestimmten Verb von der Lexik der Sprache her zugelassen sind (Weinrich 2003: 24). Deshalb befassen wir uns unter den folgenden Themen zuerst mit dieser Wortart.

11.1.1 Verbergänzungen

Folgender kurzer, einfacher Text eignet sich zur Betrachtung verschiedener grammatischer Phänomene. Erstens wird eine typische Satzstellung in einem einfachen Satz deutlich: Subjekt, Verb, Objekt. Das Personalpronomen steht jeweils als Subjekt im Nominativ, dann folgt das Verb, in Kongruenz zur grammatischen Person, dann die Ergänzung, als Objekt in mehreren Fällen im Akkusativ, einige Male im Dativ, in einigen Sätzen auch als Angabe, mit oder ohne adverbiale Ergänzung. Der Schluss beinhaltet eine Wendung, indem er als Frage formuliert ist, mit der veränderten Satzstellung und dem bestätigenden und gleichzeitig fragenden „Ja, was“ im Vorfeld.

Folgende Verbtypen können in diesem Text unterschieden und deutlich gemacht werden: starke und schwache Verben, Verben mit dem Akkusativ, Verben mit dem Dativ und trennbare und untrennbare Verben.

Inputtext 1:



Ich lerne Deutsch.
Ich lerne dich kennen.
Ich sehe dich an.
Wir lesen einen Text.
Ich verstehe nichts.
Ich sehe nur dich.
Ich frage dich.

Du antwortest mir.
Du hilfst mir.
Ich höre dir zu.

Du zeigst mir das Heft.
Du gibst mir ein Beispiel.
Du erklärst mir...
Ja, was erklärst du mir eigentlich?

(aus: Sprachbrücke 1, Lehrbuch S. 84. In: Roche 2001: 140)

Lernziele:

Die Lernenden kennen die Position der Verben im einfachen Satz.

Die Lernenden können die Satzglieder in ein Syntaxschema einordnen.

Die Lernenden kennen die Verben im Akkusativ und mit dem Dativ, die in diesem Text vorkommen.

Die Lernenden kennen die Verbkonjugation und sie beherrschen die Verb-Subjekt-Kongruenz.

Die Lernenden kennen die Stammformen der starken und schwachen Verben in diesem Text.

Die Lernenden können zwischen trennbaren und untrennbaren Verben unterscheiden.

Phase 1: Einführung

Diskussion im Plenum: "Warum lernen Sie Deutsch? Wo haben Sie bisher Deutsch gelernt? Ist es schwierig? Was glauben Sie: werden Sie es schaffen?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Regelfindung:

In welcher Position steht das Verb jeweils? Nach welchem Schema sind die Sätze aufgebaut? Welche Verben gebrauchen den Dativ bzw. den Akkusativ? Welche trennbaren und welche untrennbaren Verben gibt es im Text?

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung: Anknüpfen an die Einleitungsdiskussion: Situation des Ich-Erzählers im Text gleicht jener der Lernenden. Wie geht der Ich-Erzähler in diesem Text mit seiner (schwierigen) Situation der Erlernens der deutschen Sprache um?

4.2 Schriftliche Hausaufgabe: "Schreiben Sie einen Paralleltext zu dem ‚Herztext‘, in dem sich Länge und Struktur Ihres Textes nach dem Vorbild richten. Beschreiben Sie, warum Sie Deutsch lernen. Geben Sie Ihrem Text einen Titel."

Aus einem Korpus von 31 Texten wurden zwei gewählt:

Outputtext 1:

Deutsch Leidenschaft

Ich hört Deutsch an.
Ich lese von Deutsch kultur.
Ich liebe dich richtig.
Wir erlernen ein bisschen jeden Tag.
Ich verstehe dich mehr.
Ich weiß dich ist schwer.
Ist mir egal.

Du klingst schön.

Du empfindest gut.
Ich liebe dich richtig.

Du bist alt und stolz.
Du bist der Schlüssel
für ihr Landes Vergangenheit.
Ja, du bist schön. Ich liebe dich wirklich.

Inhaltsanalyse:

Gleich im Titel beantwortet die Lernerin E1f die Frage, warum sie Deutsch lernt: es ist ihre Leidenschaft; damit wird tiefe Emotionalität angedeutet. In der ersten Strophe beschreibt sie den Lernprozess, der zur Beherrschung der Fremdsprache führt: hören, lesen, lernen, verstehen; auch die Kultur spielt eine wichtige Rolle. Dieses ist eine originäre Anwendung der Fertigkeiten, die beim Fremdsprachenerlernen vorausgesetzt werden. Obwohl sie sich dessen bewusst ist, dass es schwierig ist, ist es ihr „egal“. Den Grund dafür nennt sie in der zweiten Strophe. Die deutsche Sprache klingt schön, fühlt sich gut an („du empfindest gut“) – eine starke, ausdrucksvolle Beschreibung der Sprache, die sie als Fremdsprache lernt. Diese steht im Zusammenhang mit einer alten, stolzen Geschichte. Die Lernerin hat erkannt, dass die Sprache nicht nur die Geschichte, sondern auch die Kultur des Zielsprachenlandes erschließt - der Gebrauch der Metapher „Schlüssel zur Vergangenheit“ ist passend. Das ist ihr wichtig und sie bewundert, ja liebt diese Kultur, wie sie durch die Wiederholung der Liebeserklärung an die deutsche Sprache betont. Im Outputtext verschiebt sich der Schwerpunkt vom Sprachenlernen eher auf eine kulturelle Motivation für das Lernen. Obwohl sie sich relativ eng an den Originaltext hält, ist ihr ein völlig neuer Text gelungen, indem sie, wie im Inputtext, aus der Lernerperspektive eines Fremdsprachenlerner berichtet, jedoch neue Aspekte dabei zum Ausdruck bringt. Der Text ist authentisch, indem er auf Anliegen und Bedürfnisse der Fremdsprachenlernerin eingeht. Auffällig ist auch die Form der Anrede: zuerst wird auf Deutsch in der 3. Person verwiesen, dann folgt die direkte Ansprache. Eingefügt deutet die Zeile mit dem „wir“ auf eine Klasse.

Fehlerhaft ist der Gebrauch von "Deutsch" als Adjektiv („Deutsch Leidenschaft“, „Deutsch kultur“), auch weisen einige Vokabeln Rechtschreib- und Wortschatzfehler (Interferenz mit afrikaansen Begriffen) auf, z. B. „Schlussel“ und „Vergangheit“. Die Verbkonjugation ist überwiegend korrekt, nur einmal gibt es einen morphologischen

Fehler („ich hört“). Die Satzstellung ist ebenfalls größtenteils richtig, nur dass im Deutschen die Zeitangabe vor der Adverbialbestimmung („wir lernen ein bisschen jeden Tag“) steht, wurde nicht berücksichtigt. Andererseits kann diese Satzstellung auch darauf hindeuten, dass hier das schrittweise Lernen (jeden Tag) durch die Verschiebung ans Ende betont wird. Die Zeile „Ich weiß dich ist schwer“ scheint nach dem Syntaxschema Subjekt-Verb-Objekt richtig zu sein, doch dass es sich hier um einen Nebensatz handelt, wurde von der Lernerin übersehen.

Ausdrucksfehler sind z. B. „erlernen“ statt lernen, „ich verstehe dich mehr“ statt besser und „du bist schwer“ statt schwierig. In der zweitletzten Zeile weicht sie von der Anrede in der 2. Person ab und hat die Anrede in der 3. Person nicht in den Genitiv gesetzt, obwohl das Substantiv in diesem Kasus folgt. Die Wahl der Präposition „für“ statt „zu“ deutet auf eine mögliche Interferenz mit dem Englischen. Trotzdem hat sie das Lernziel erreicht. Sie hat die Fragen der Hausaufgabe auf ganz individuelle, verständliche Weise beantwortet. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	17	20

Outputtext 2:

Eine neue Freund kennen zu lern

Ich lerne Deutsch und Deutsch lernt mich
 Wir lernen uns beide kennen.
 Wir sehen uns beide an.
 Wir müssen freunde sein
 Ich verstehe aber nichts
 Ich frage dich

Du antwordest mir viel
 Du hilfst mir
 Du erklärst mir
 Ich sehe dich an
 Aber ich verstehe noch nichts

Du zeigst mir das Heft
 Du gibst mir noch einen Beispiel
 Du erklärst schön wieder...
 Ja, es wird mir licht.

Inhaltsanalyse:

Der Verfasser A2m des Outputtextes hält sich sehr eng an den Inputtext; mehrere Zeilen daraus wurden direkt übernommen. Neu ist die Metapher der Freundschaft: Die zu lernende Fremdsprache Deutsch muss zum Freund werden. Das bringt auch der Titel zum Ausdruck. Das Wissen um eine starke Motivation wird dadurch implizit zum Ausdruck gebracht: „Wir müssen Freunde sein“, und dass, obwohl man sich anfangs etwas skeptisch beäugt („Wir sehen und beide an“). Dem Autor ist klar, dass eine Freundschaft nicht einseitig entstehen kann, sondern von zwei Seiten kommen muss, was durch das reziproke „Ich lerne Deutsch und Deutsch lernt mich“ und „Wir lernen uns beide kennen“ deutlich wird. Das impliziert ein gegenseitiges Sich-Öffnen, ein Reflektieren des Fremden, aber auch ein Sinnieren über die eigene Herkunft. Dadurch erhält der Text eine kulturelle Dimension. Doch durch gute Erklärung werden Unklarheiten beseitigt, das Gedicht endet mit einem neuen Bild, und zwar des „licht“-Werdens.

Es gibt einige Rechtschreibfehler: Kleinschreibung von „freund“, „freunde“; „antwordest“ ist eine Interferenz des Afrikaans; weitere Beispiele für Interferenzen mit Afrikaans sind das „kennen zu lern“ des Titels, das Erklären, das als „schön“ beschrieben wird, sowie die Satzstellung und der Ausdruck „es wird mir licht“. Der Gebrauch des Akkusativs im Titel ist fehlerhaft und der Artikel für das Wort "Beispiel" wird offensichtlich als „der“ missverstanden. Satzzeichen fehlen fast zur Gänze. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	2	3
Kreativität, Originalität, Originarität	3	6
Gesamtnote	13	20

11.1.2 Die Tempora

Das folgende grammatische Gedicht von Viebahn schließt die Tempora Plusquamperfekt, Perfekt, Präteritum, Präsens und Futur I ein. Es werden hier die Formen eines unregelmäßigen Verbs in den verschiedenen Zeiten übersichtlich dargestellt, gleichzeitig aber wird aus dem Kontext, der auch durch den Titel geschaffen

wird, der Gebrauch dieser Formen in äußerst kompakter Art und Weise sinnvoll illustriert.

Inputtext 2:

Zukunftsproblem

ich hatte nicht geschossen
ich habe nicht geschossen
ich schoss nicht
ich schieße nicht

werde ich nicht schießen
?

Fred Viebahn (Wiemer 1974: 64)

Lernziel: Die Lerner kennen die verschiedenen Tempora und wissen, wie zeitliches Geschehen in den Tempora ausgedrückt wird.

Phase 1: Einführung

- 1.1 Vermutungen anstellen, was der Titel „Zukunftsproblem“ beinhalten könnte.
- 1.2 Diskussion zu Thema "schießen": Womit schießt man? Auf was/wen schießt man? Bei welchen Gelegenheiten schießt man?

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Wie heißt die Infinitivform des Verbs?

Regelfindung

Die Lerner beschreiben die Bildungen der Formen in den verschiedenen Tempora.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Diskussion: Klärung des Fragezeichens am Ende des Textes: hat der Ich-Erzähler in der Vergangenheit geschossen? Und in der Gegenwart? Wird er in der Zukunft auch nicht schießen?

4.2 Mündliche Übung: "Suchen Sie sich aus der Liste der unregelmäßigen Verben in Ihrer Grammatik ein Verb aus und gebrauchen Sie es nach dem Vorbild des Textes von Viebahn."

4.3 Schriftliche Hausarbeit: "Schreiben Sie einen Paralleltext zu Viebahns Text „Zukunftsproblem“. Wählen Sie dazu ein passendes Verb, sodass Sie zu Beginn einen

Titel und zum Schluss eine Frage, einen Ausruf oder auch nur eine Aussage geben können."

Aus einem Korpus von sechs Texten wurden zwei ausgewählt:

Outputtext 1:

Das Traumgefühl

ich war gefallen
 ich bin gefallen
 ich fiel
 ich falle

werde ich fallen?

Inhaltsanalyse:

Auf den ersten Blick mag diese Übung simpel erscheinen, doch es eignet sich nicht jedes unregelmäßige Verb dazu, sondern es bedarf einer wohl überlegten Auswahl. Erst im Zusammenhang mit dem Titel bekommt die Darstellung des Verbs, wie im Originalgedicht von Viehbahn, einen Sinn, eine tiefere Bedeutung. Im Outputtext der Lernerin A3f wird das Gefühl des Fallens im Traum ausgedrückt, auf eine Weise, die sicherlich jeder Träumer nachvollziehen kann. Zum Schluss entsteht beim jähen Erwachen die Befürchtung, doch zu fallen, ein Moment, in dem vom Traum zur Wirklichkeit übergegangen wird. Insofern zeugt dieser Lernertext von Originalität, sprachlich ist er korrekt und folglich wurde das Lernziel erreicht. Benotung:

Grammatikthema	5	5
Kohärenz, Kohäsion	2	2
Kreativität, Originalität, Originarität	3	3
Gesamtnote	10	10

Outputtext 2:

Ich hatte nicht gelesen
 Ich habe nicht gelesen
 Ich las nicht
 Ich lese nicht

Werde ich nicht lesen?

Inhaltsanalyse:

Der Outputtext erscheint ohne Titel, dadurch fehlt ein klarer Zusammenhang des Textes. Warum die Lernerin A4f nicht gelesen hat und ob in Zukunft gelesen wird, ist

unklar; der Titel hätte hier Klärung bieten können. Das Partizip II der Perfektform ist falsch. Benotung:

Grammatikthema	4	5
Kohärenz, Kohäsion	0	2
Kreativität, Originalität, Originarität	1	3
Gesamtnote	5	10

Der folgende Text ist gut geeignet zum Üben der Tempora. Der Autor ist unbekannt. Der Text lässt sich gut ins Perfekt, Präteritum und Futur I setzen, da er aus einfachen, kurzen Sätzen besteht und leicht verständlich ist.

Inputtext 3:

Ich sitze am Schreibtisch. Ich bin unruhig. Ich stehe auf. Ich gehe im Zimmer auf und ab. Ich begeben mich in die Küche. Ich mache Tee. Ich rauche. Ich bleibe nicht im Zimmer. Ich verlasse das Haus. Ich laufe aus der Stadt hinaus. Ich besteige einen Hügel. Ich setze mich ins Gras. Ich lasse mich treiben. Ich schlafe auf der Wiese ein. Ich träume. Eine Frau tritt in meinen Traum. Ich gehe mit der Frau über die Wiese. Ich lege mich neben sie ins Gras. Ich schlafe neben ihr ein. Ich träume von einer Frau. Ich wache neben ihr auf. Sie liegt neben mir. Ich wache auf. Ich bin allein. Aber ich bin nicht mehr unruhig. Ich gehe zurück in die Stadt und setze mich an den Schreibtisch.

(Rug/Tomaszewski 1993: 68)

Lernziele:

Die Lerner können unterschiedliche Verbtypen identifizieren und kennen die Stammformen dieser Verben.

Die Lerner können den Text (evtl. auszugsweise) ins Perfekt, Präteritum, Futur I übertragen, sie kennen die Stammformen der Verben und wissen, wie die verschiedenen Tempora gebildet werden.

Phase 1: Einführung

„Was ist eine Wiese? Wie sieht eine Wiese aus, was gibt es dort zu sehen? Was kann man dort machen?“

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt. Das Tempus dieses Textes wird identifiziert und dessen Funktion besprochen.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Diskussion: "Wer ist möglicherweise der Ich-Erzähler? Geben Sie den Inhalt des Textes in Ihren eigenen Worten wieder. Welchen Titel könnte man diesem Text geben?"

4.2 Schriftliche Hausaufgaben:

4.2.1 "Unterstreichen Sie alle Verben im Text.

4.2.2 Tragen Sie alle Verben mit ihren Stammformen in untenstehende Tabelle ein":

Stammformen der Verben:	Verb im Text	Infinitiv	Präteritum	Hilfsverb + Partizip II
Regelmäßige Verben	mache	machen	machte	habe gemacht
Unregelmäßige Verben	sitze	sitzen	saß	habe gegessen
Trennbare Verben	stehe auf	aufstehen	stand auf	bin aufgestanden
Untrennbare Verben	begebe	begeben	begab	habe begeben
Hilfsverben	bin	sein	war	bin gewesen
Reflexivverben	setze mich	sich setzen	setzte mich	habe mich gesetzt

4.2.3 "Setzen Sie den Text (teils mündlich, teils schriftlich) ins Perfekt/Präteritum/Futur I."

4.2.4 "Sie sitzen im Seminarraum oder Hörsaal der Universität und lassen Ihre Gedanken wandern. Schreiben Sie in einem Paralleltext, was Sie oder die anderen Studenten nach der Vorlesung tun werden. Schreiben Sie im Futur I."

Aus einem Korpus von vier Texten wurden zwei gewählt:

Outputtext 1:

Keine Zeit

Ich werde nach Hause gehen
 um meine Hausaufgabe machen
 da werde ich essen
 weil ich Hunger habe
 Ich werde in mein Zimmer gehen
 um meine Hausaufgabe machen
 da werde ich schlafen
 weil ich müde bin.

Sie wird zum Bibliothek gehen
 um ihre Hausaufgabe machen
 da wird sie lesen
 weil sie ein schönes Buch hat
 Sie wird am Schreibtisch sitzen
 um ihre Hausaufgabe machen
 da wird sie malen
 weil sie kreativ fühlen.

Er wird zum Privatlehrer gehen
 Um seine Hausaufgabe machen
 da wird er sprechen
 weil er viel zu sagen hat
 Er wird nach Hause gehen
 um seine Hausaufgabe machen
 da wird er fernsehen
 weil da ein schönes Program ist.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin E5f beschreibt hier drei Personen: sich selbst, eine Studentin und einen Studenten, die vorhaben, ihre Hausaufgaben zu machen, aber immer davon abgelenkt werden – durch Hunger und Müdigkeit, durch das Lesen eines schönen Buches oder dem kreativen Bedürfnis zu malen; durch das Bedürfnis, zu plaudern oder ein schönes Fernsehprogramm. Es bleibt also am Schluss keine Zeit für die Hausaufgabe – daher der Titel. Durch den schematischen Aufbau, der sich in den drei Strophen wiederholt, und durch die äußere Form bekommt dieser Text einen poetischen Charakter. Die Lernerin gebraucht in ihrem Text komplexe Sätze, deren Nebensätze jeweils in einer neuen Zeile stehen. Dadurch entsteht ein origineller und kreativer Aufbau. Es handelt sich in diesem Outputtext um eine sehr originäre Umsetzung des Inputtextes, nicht nur durch die Gedichtform, sondern auch durch den direkten Lernerbezug als Studierende, der einen authentischen Perspektivenwechsel darstellt.

Das Futurum wird durchweg in allen Personen im Singular korrekt benutzt, die Lernerin kennt allerdings die Konstruktion „zu + Infinitiv“ nicht. Diese Form wird im ganzen Text falsch benutzt („um meine Hausaufgabe machen“). Zweimal wird die Präposition, die Bewegung oder Richtung andeutet, nicht im Akkusativ benutzt: „im Zimmer gehen“ und „zum Bibliothek gehen“. Der Ausdruck „weil sie kreativ fühlen“ scheint eine Interferenz zu sein, auch wurde die morphologische Endung des Verbs nicht bedacht. In „Program“ steckt ein Rechtschreibfehler. Die Lernerin hat das Lernziel erreicht, sie hat nicht nur im vorgeschriebenen Tempus korrekt geschrieben, sondern auch die Aufgabe insgesamt auf originelle, originäre und individuelle Art und Weise gemeistert. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3

Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Einen Tag als Student

Ich werde schnell zu meine Biologiestunde gehen und dann werde ich zu Hause gehen. Da werde ich mich eine gutes Mittagessen vorbereiten und das, teile ich dann mit meinen Nachbarin. Die anderen Studenten werden bestimmt auch was zum essen kriegen aber ich glaube nicht das es werd so gut wie mein sein. Aller Studenten werden dann glücklich ihr Arbeit machen. Am ende der Tag werden aller müde sein und die werden Heim gehen um sich was schickes anzuziehen – danach werden die Partys anfangen!

Inhaltsanalyse:

Der Outputtext behandelt als Thema typische Aspekte des südafrikanischen Studentenlebens, wie auch der Titel schon ankündigt: die Vorlesung besuchen, etwas zum Essen vorbereiten, für die Uni arbeiten und sich dann schick machen für die Party. Insofern ist der Outputtext eine kulturelle Übertragung des Inputtextes auf die persönliche Situation der Studentin. Die Verfasserin E/D6f des Textes zeigt Humor, indem sie darauf hinweist, dass ihr Mittagessen bestimmt viel besser sei als das der anderen Studenten. Der Schluss bildet für den Leser eine Überraschung, da er nach der Feststellung, dass abends alle müde sind und heim gehen, wahrscheinlich erwartet, dass man sich allmählich zur Ruhe begibt. Doch weit gefehlt: man macht sich schick, denn jetzt fangen die Partys an.

Grammatisch zeigt der Text viele Fehler auf: Akkusativgebrauch im Titel und Genitiv anstatt des Nominativs in „Aller Studenten“, „werden aller müde sein“. Auch Präpositionen oder der Kasus nach Präpositionen werden wiederholt falsch benutzt: „zu meine Biologiestunde“, „zu Hause gehen“, „mit meinen Nachbarin“, „mich eine gutes Mittagessen vorbereiten“, wobei sich „eine“ (feminines Kasussignal) und „gutes“ (neutrales Kasussignal) eigentlich ausschließen. Das Kasussignal in „ihr Arbeit“ fehlt, die Genitivkonstruktion „des Tages“ ist der Verfasserin nicht bekannt. Der Gebrauch von Nebensätzen ist, was Verbendstellung und Kommasetzung anbetrifft, ebenfalls fehlerhaft. Die Verwendung der Futur I-Form ist allerdings durchgehend korrekt.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	5	5

Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	2	3
Kreativität, Originalität, Originarität	4	6
Gesamtnote	14	20

11.1.3 Wechselpräpositionen

Verben, die einerseits Richtung, andererseits einen Standort angeben, können in ihrer unterschiedlichen Schreibweise in diesem Gedicht von Ernst Jandl sinnvoll im Kontext unterschieden werden.

Inputtext 4:

die stelle

dahin setze ich mich
um ein gedicht zu machen
da sitze ich
um ein gedicht zu machen
da bin ich gesessen
um ein gedicht zu machen
da ist es entstanden
da ist es mißlungen

Ernst Jandl (Werr 1987: 10)

Lernziel: Die Lerner können die Verben „sitzen“, „sich setzen“, „liegen“, „sich legen“, „stehen“ und „sich stellen“ unterscheiden und im richtigen Kasus benutzen.

Phase 1: Einführung

Diskussion im Plenum: "Haben Sie schon einmal ein Gedicht geschrieben? War es einfach/schwierig? Wie war das Ergebnis – waren Sie zufrieden/glücklich/unzufrieden/frustriert?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt. Die Verbformen werden besprochen. Hinweis auf „bin gesessen“ als österreichische Ausdrucksweise und „mißlungen“, die Schreibweise vor der Rechtschreibreform.

Phase 4: Übungen

Mündliche Diskussion: „Zu welchem anderen Zweck könnte man sich setzen?“ Die beschriebenen Handlungen werden dabei ausgeführt/vorgetragen.

Schriftliche Hausaufgaben: "Schreiben Sie einen Paralleltext zu Ernst Jandls Text. Halten Sie sich eng an die von ihm gebrauchte Struktur. Wählen Sie für Ihr Gedicht eines der Verbpaaare sitzen – sich setzen, liegen- sich legen, stehen – sich stellen. Versuchen Sie jeweils das Ende so zu gestalten, dass es den Leser überrascht."

Aus einem Korpus von 19 Texten wurden zwei gewählt:

Outputtext 1:

dahin setze ich mich
um fernzusehen
da sitze ich
um fernzusehen
da habe ich gesessen
um fernzusehen
aber das kann man nicht mehr tun
wenn es Stromausfall gibt

Inhaltsanalyse:

Die geschilderte Situation ist dem südafrikanischen Alltag entnommen und verweist auf Anfang 2008, als es zu massiven, landesweiten Stromausfällen kam. Das Gedicht bekommt dadurch eine Aktualität und zeigt, wie sich die Stromausfälle auch auf diesen Aspekt des alltäglichen Lebens ausgewirkt haben. Der Outputtext bezieht sich in authentischer Weise auf ein Anliegen des Verfassers A7m, der in seinem Text implizit Kritik übt an der mangelhaften Planung der Regierung. Der Text enthält Wiederholungen, die sich aus dem Inputtext ergeben, jedoch wird Spannung aufgebaut durch die adversative Konjunktion „aber“, die in der oben genannten Erklärung mündet. Die Verbformen sind in diesen Gedichten durchgehend korrekt gebraucht. Es wurden keine Satzzeichen verwendet, wahrscheinlich in Anlehnung an Jandls Gedicht, der gänzlich auf Satzzeichen verzichtet. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	3	3
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	3	3
Gesamtnote	15	15

Outputtext 2:

Meine Eltern

Dahin lege ich mich
 um mich raus zu schliessen
 da liege ich mich hin
 um mich raus zu schliessen
 da habe ich mich hin gelegt
 um mich raus zu schliessen
 da hörte ich meinen Eltern streiten
 da wollte ich nicht sein.

Inhaltsanalyse:

Die Verfasserin E/D6f hat hier das ursprüngliche Gedicht auf kreative Art in einem sehr persönlichen Kontext verwendet. Durch die Wiederholung des sich Raussschließens und der Endzeile „da wollte ich nicht sein“ werden sehr starke Emotionen ausgedrückt, die durch den Streit der Eltern ausgelöst werden.

Eine der hier thematisierten Formen des Verbs "sich legen" wird in der dritten Zeile falsch verwendet. Es gibt Rechtschreibfehler („rauszuschließen“ und „hingelegt“ wären richtig) und einen falschen Gebrauch des Akkusativs. Es sind, wie in Jandls Gedicht, keine Satzzeichen verwendet worden, bis auf den Punkt am Ende. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	2	3
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	3	3
Gesamtnote	11	15

11.1.4 Imperativ

Es geht darum, wie Befehle, Bitten, Aufforderungen, Ratschläge oder Wünsche im Deutschen ausgedrückt werden. Der folgende Text enthält viele Befehle und Aufforderungen.

Inputtext 5:

Kindsein ist süß?

Tu dies! Tu das!
 Und dieses laß!
 Beeil dich doch!
 Heb die Füße hoch!
 Sitz nicht so krumm!
 Mein Gott, bist du dumm!

Stopf's nicht in dich rein!
Laß das Singen sein!
Du kannst dich nur mopsen!
Hör auf zu hopsen!
Du machst mich verrückt!
Nie wird sich gebückt!
Schon wieder 'ne Vier!
Hol doch endlich Bier!
Sau dich nicht so ein!
Das schaffst du allein!
Mach dich nicht so breit!
Hab' jetzt keine Zeit!
Laß das Geklecker!
Fall mir nicht auf den Wecker!
Mach die Tür leise zu!
Laß mich in Ruh'!

Kindsein ist süß?
Kindsein ist mies!

Susanne Kilian (Boog 1989: 62)

Lernziel: Die Lerner können den Imperativ im Deutschen in einem eigenen, originellen Text richtig benutzen, die verschiedenen Formen unterscheiden und anwenden.

Phase 1: Einführung

Vermutungen anstellen, was der Titel „Kindsein ist süß?“ beinhalten könnte, Sinn des Fragezeichens.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt. Hinweis auf die Schreibweise von „laß“.

Regelfindung

Im Text gibt es genügend Beispiele des Imperativs der 2.Person Singular, aus denen die Lernenden die Regel ableiten können.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen:

4.1.1 Die Lernenden lesen den Text wie folgt der Reihe nach: Sie sind Vater/Mutter, sie sollen in möglichst strenger Stimme die Befehle geben.

4.2.2 Die Lernenden überlegen sich weitere Imperative, die Eltern ihrem Kind geben könnten und äußern diese in strenger, möglichst authentischer Stimme.

4.2.3 „Welche Aufforderungen im Gedicht sind Imperative, welche nicht?“

4.2.4 Die Lernenden bilden Imperative aus infiniten Verben, die an die Tafel geschrieben werden; zuerst in der 2. Person Singular, dann in der 2. Person Plural.

4.2 Schriftliche Übung: Die Lernenden stellen sich vor, sie seien ein(e)Lehrer(in) in der Schule. Welche Aufforderungen/Befehle geben Sie der Klasse? "Schreiben Sie ein Parallelgedicht zu Susanne Kilians Gedicht. Benutzen Sie möglichst viele Imperative."

Aus einem Korpus von 13 Outputtexten wurden zwei gewählt.

Outputtext 1:

Die strenge Lehrerin

Kommt rein Kinder,
die Glocke hat bereits geläutet.
Setzt euch in eure Bänke,
ich möchte mit der Klasse beginnen.
Hört auf zu sprechen,
nur ich darf sprechen.
Öffnet eure Bücher auf Seite siebzig,
ich spreche nur einmal
Lest was dort steht,
es ist nur ein paar Sätze
Sagt mir was ihr gelesen habt,
nein Paul, es gibt kein Roboter in der Geschichte
Nehmt Papier und Bleistift aus
wir machen jetzt eine Klassenarbeit.
Beantwortet die Fragen,
ihr habt zehn minuten.
Gibt mir eure Antworten,
eure Zeit ist vorbei.
Geht jetzt nach eure nächste Klasse,
ich sehe euch Morgen wieder.

Inhaltsanalyse:

Das Outputgedicht des Lernenden A8m hält sich eng an die Aufgabe und entspricht dadurch den Erwartungen des Lesers: Schulsituation, eine ziemlich autoritäre Lehrerin hält ihren Unterricht („nur ich darf sprechen“). Es wird ein Text gelesen und das Ganze endet mit einer Klassenarbeit. Kreativ sind die Einschübe zwischen den Aufforderungen, die meist aus weiterführenden Erklärungen der Lehrerin bestehen. Der sprachliche Ausdruck ist gut und der Situation angemessen.

Die Imperativformen sind bis auf eine („gibt mir eure...“) alle korrekt benutzt worden. Einen Interferenzfehler gibt es in dem Satz „ich spreche nur einmal“. Das ist der afrikaanse Ausdruck für: ich sag das nicht noch einmal oder ich wiederhole das nicht. Eine weitere Interferenz ist in der Aufforderung: „Nehmt aus“, richtig wäre „holt

heraus". Das Wort „machen“ im Zusammenhang mit einer Klassenarbeit ist nicht angemessen. Die Nebensätze sind fast alle mit richtiger Kommasetzung versehen, bis auf Zeile 9 und 11, in der Kommata im indirekten Fragesatz fehlen: „Lest, was ...“; „Sagt mir, was ...“. Auch in Zeile 13 fehlt zwischen den Hauptsätzen ein Komma. Nach „es gibt“ folgt immer der Akkusativ, diese Regel wurde hier nicht angewendet. Es gibt zwei kleine Rechtschreibfehler: „minuten“ wird groß und „Morgen“ klein geschrieben. Ein sehr kreativer Fehler ist die hier gebildete Pluralform von Antwort - Antworter, die aus der Analogie zu Wort – Wörter gebildet wurde. Die Präposition in dem Satz „geht jetzt nach eure nächste Klasse“ ist fehlerhaft. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18,5	20

Outputtext 2:

1+1=3
 Stehen still!
 Sprechen nicht!
 Schließen ab!
 Sagen mir der Antwort von 1+1!
 „Zwei!“
 Nein, nein, nein! Es ist drei!
 „Was, ich bin falsch?“
 Schweigen! Ich bin die Lehrerin, ich weiß, es ist drei!
 Schreiben in ihre Bücher: 1+1=3!
 Schreiben, verdamt! Schreiben!

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A9f versetzt sich in eine Klassensituation, sie beschreibt eine Rechenstunde. Sie versetzt sich in die Rolle einer strengen Lehrerin, die außer den unfreundlich klingenden Aufforderungen, die keinen Widerspruch dulden, äußerst autoritär vorgeht, bis hin zu einem Kraftausdruck am Ende. Obwohl die Lehrerin eine falsche Aussage macht und von einem Schüler darauf hingewiesen wird, besteht sie auf ihre falsche Rechnung und beruft sich auf ihre Autoritätsposition. Die Lehrerin zwingt etwas Falsches auf, dadurch wird der ursprüngliche Sinn noch verschärft. Das ist eine wirklich kreative Art, das Gedicht persönlich zu verwenden, da der Gefühlsgehalt das

Kommunikative vertieft und überschreitet. Dadurch gewinnt dieser Text der Lernerin an Authentizität.

Die Imperativformen sind im Text durchgehend falsch benutzt worden, was darauf schließen lässt, dass diese noch nicht Teil ihrer Lernergrammatik geworden sind. Die Lernerin hat sich offensichtlich so sehr in den Inhalt vertieft, dass sie nicht mehr auf die grammatische Form geachtet hat. Außerdem deutet der Ausdruck „ich bin falsch“ auf einen Interferenzfehler zu Afrikaans „ek is verkeerd“, und in dem Wort „verdamt“ fehlt ein „m“. Das Lernziel wurde in Bezug auf die grammatische Struktur nicht erreicht, sehr wohl aber in kreativer Hinsicht. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	0	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	13	20

Ein weiteres Gedicht, in dem die Form des Imperativs in der 1. Person Singular wiederholt und deutlich erkennbar ist, ist „oktobernacht“ von Ernst Jandl (Werr 1987: 46).

Inputtext 6:

oktobernacht

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
lampe, zeig mir ein freundliches gesicht,
nicht mich im spiegel. spiegel, dreh dich zur wand.

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
fenster, geh auf in ein wärmeres land.
koffer, nimm mich bei der hand und flieg mich nach ägypten.

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
telefonvogel, sing für mich.
oder bring mir einen kellertiefen winterschlaf, bett.

(Werr 1987: 46)

Lernziel: Die Lerner können Imperative in der informellen Form (2. Person Singular) korrekt in einem persönlichen Gedicht benutzen.

Phase 1: Einführung

Vermutungen anstellen, was der Titel „oktobernacht“ beinhalten könnte.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt. Versuch einer Interpretation der ausschließlichen Kleinschreibung in diesem Gedicht, wie auch der Tatsache, dass mit Gegenständen kommuniziert wird. Hinweis auf die Inversion in der letzten Zeile und Diskussion ihrer Funktion.

Regelfindung:

Im Text gibt es genügend Beispiele des Imperativs der 2. Person Singular, aus denen die Lernenden die Regel ableiten können.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen:

Die Lernenden richten an Gegenstände aus ihrer unmittelbaren Umgebung Aufforderungen oder Bitten.

4.2 Schriftliche Übung: Die Lerner sammeln Wünsche, sie fordern Gegenstände oder Menschen auf, diese Wünsche zu erfüllen. Sie schreiben sie in einem Parallelgedicht zu Ernst Jandls Gedicht auf, z. B. Fernseher, zeig mir/ Auto, bring mich / Buch, zeig mir (nach Werr 1987: 46).

Aus einem Korpus von 34 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Dürre

Son, nimm ab deine Intensität!
Wolke, lass deinen Regen frei! Kühl die verbrennende Erde!
Regen, still den Durst der ausgetrocknen Erde!
Baum, lind uns von der Hitze!

Son, versteck dich hinter der Wolke!
Wolke, schütz die sterbenden Baume!
Regen, stopp das Leid! Rett die Leute, die Tiere!
Baum, beschatt den welkenden Vogel!

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin E10f sucht sich ein aktuelles Thema, das Bestandteil des Lebens in Südafrika ist, und richtet ihre Wünsche/Aufforderungen an die Natur, mit der Bitte, Abhilfe zu schaffen. Sie reagiert auf die individuelle Einsamkeit des lyrischen Ichs in dem Inputtext von Ernst Jandl mit einem eindringlichen und innigen Appell an die Naturkräfte, der Dürre dieses Landes Rettung und Linderung zu verschaffen. Der Text drückt das gemeinschaftliche Problem eines Landes aus, das Mensch, Tier und Pflanzen bedroht. Der Text steht im krassen Gegensatz zu Jandls Gedicht „oktobernacht“, in dem die Sehnsucht nach einem wärmeren Land ausgedrückt wird. Hier bringt die Wärme, Hitze und Trockenheit dem Land Leid, Tod und Verderben. Die Metapher des „welkenden Vogels“ ist besonders eindrucksvoll. Die Alliteration der sch-Laute in der 2. Strophe in „schütz, sterbenden, stopp, (be)schatt“ wirken beruhigend und besänftigend.

Aus dem Gebrauch der Imperativformen geht hervor, dass die Regel von der Lernerin verstanden wurde, obwohl sie merkwürdigerweise das e bei „rett“ und „beschatt“ weggelassen hat. Der Gebrauch des Verbs „lindern“ ist der Lernerin nicht geläufig, das Substantiv „Son“ unterliegt einem Interferenzfehler. Die adjektivisch gebrauchten Partizipien zeugen von einem wohlüberlegtem Bedürfnis, sich angemessen auszudrücken, „ausgetrocknen“ ist fehlerhaft; dieses grammatische Phänomen ist allerdings noch nicht thematisiert worden. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	17	20

Outputtext 2:

Ferien

Kugelschreiber, schreib für mir ein Brief
 telefon, sprich mir ein gute Note
 hande, bring mir viele Blumen.
 Radio, sing mir ein gutes lied.

Fernseher, zeig mir ein guten Fußballer spieler
 Tur, bring mir ein Freund

Bucher, gib mir alle Antworten
Bett, gib mir ein längeres Schläfchen

Wecker, ruf nicht bitte für zwei woche.
Fenster, gib mir viele sauberer Luft.
Bibliothek, nimm mich bei der Hand und zwing mich um zu studieren.
oder vergesse alles und bitte gib mich viel Ruhe

Inhaltsanalyse:

Der Outputtext des Lernenden B11m ist insofern eine kreative Version zum Inputtext, als dass es ein klares Thema vorgibt, nl. Ferien. Die meisten Aufforderungen entsprechen auch diesem Thema, z. B. einen Brief (aus dem Urlaub) schreiben, Radio hören, im Fernseher Fußball schauen, mit einem Freund Zeit verbringen, ein Schläfchen machen, zwei Wochen lang auf das Wecken durch den Wecker verzichten und saubere Luft (am Urlaubsort) einatmen können. Die Aufforderung an den Wecker mit dem treffenden Verb „ruf nicht“ ist eine gelungene Personifikation. Worauf sich die Blumen beziehen, ist nicht klar; vielleicht sollen sie andeuten, dass freundliche Hände ihm Gutes tun. Die gute Note, die telefonisch durchgegeben werden soll, deutet auf die Bekanntgabe der Ergebnisse. Doch scheint es, dass der Studierende meint, noch weiter studieren zu müssen, als wenn er ein schlechtes Gewissen hätte: die Bücher, die alle Antworten geben sollen oder die Bibliothek, die ihn zum Studieren zwingen soll. Kontrastierend dazu gibt es in der letzten Zeile eine Alternative, und zwar alles zu vergessen und dem Lernenden viel Ruhe zu verschaffen. Thematisch zeigt dieser Text, was für den Studierenden in den Ferien wichtig ist. Doch scheint es, als ob er sich trotz der Ferien gedanklich nicht völlig vom Studieren lösen kann.

Die Imperativformen sind alle richtig benutzt worden, bis auf die letzte Aufforderung: „Bibliothek, ... vergesse alles“. Es gibt Rechtschreibfehler, z. B. die Großschreibung mehrerer Substantive („telefon, hande, lied, woche“) oder es fehlen Umlaute („hande, Tur, Bucher“); „Fußballspieler“ müsste zusammen geschrieben sein. Der Akkusativ ist an einigen Stellen falsch („schreib .. ein Brief, zeig .. ein guten Fußballer spieler, gib ... ein Freund“). Eine Adjektivendung ist falsch („viele sauberer Luft“). Der Dativ wird überwiegend richtig benutzt, außer in der letzten Zeile („gib mich“). Das „bitte“ steht in beiden Fällen in der letzten Strophe an falscher Stelle. Die Präposition „für“ in der ersten Zeile und das „um“ in der zweitletzten Zeile sind überflüssig. Kommata werden

jeweils nach den angesprochenen Gegenständen richtig gesetzt, doch wurde im Übrigen den Satzzeichen nicht viel Aufmerksamkeit gewidmet. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1,5	3
Kohärenz, Kohäsion	2	3
Kreativität, Originalität, Originarität	5	6
Gesamtnote	16	20

11.1.5 Modalverben

Die Modalverben bestimmen die Art und Weise, wie man etwas tut. Sie kommen meist mit einem anderen Verb zusammen vor, deswegen ist an dieser Stelle, abgesehen von der Bedeutung dieser Verben, auch deren Satzstellung wichtig.

In dem Gedicht „Bitten der Kinder“ von B. Brecht liegt der Schwerpunkt auf dem Modalverb „sollen“.

Inputtext 7:

Bitten der Kinder

Die Häuser sollen nicht brennen.
 Bomber sollt' man nicht kennen.
 Die Nacht soll für den Schlaf sein.
 Leben soll keine Straf sein.
 Die Mütter sollen nicht weinen.
 Keiner sollt' müssen töten einen.
 Alle sollen was bauen.
 Da kann man allen trauen.
 Die Jungen sollen's erreichen.
 Die Alten desgleichen.

Bertold Brecht (Einecke 1995: 50)

Lernziel: Die Lerner können das Modalverb „sollen“ nach Satzstellung und in seiner Bedeutung richtig gebrauchen.

Phase 1: Einführung

Vorwissen aktivieren, evtl. anhand eines Assoziogramms zum Thema Krieg.

Vermutungen anstellen, was in diesem Zusammenhang der Titel „Bitten der Kinder“ beinhalten könnte.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt. Bedeutung des Modalverbs „sollen“ wird geklärt sowie die Bedeutung des Apostrophs (sollt', sollen's).

Regelfindung:

Verbformen für den Singular und für den Plural werden angegeben. Position der Verben (Verbalklammer) wird erarbeitet.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen: Gruppendiskussion und anschließende Besprechung im Plenum: "An wen richten diese Kinder die Bitten? An wen würden Kinder wohl in unserem Land ihre Bitten richten? Welche Bitten könnten das sein?"

4.2 Schriftliche Übung: "Schreiben Sie in einem Parallelgedicht die Bitten auf, die Sie an Politiker, Dozenten, Mitmenschen oder sich selbst hätten." (Nach Werr 1987: 51).

Aus einem Korpus von 15 Gedichten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Bitten der Menschen

Leben soll Spaß sein.
Die Kinder sollen geliebt sein.
Niemand soll Hunger haben.
Alle sollen Kleider haben.
Keiner sollen im Krieg sterben.
Die Welt soll nicht verschmutzt werden.
Tiere sollen nicht verlassen sein.
Großeltern sollen nicht verlassen sein.
Im Winter sollen alle ein warmes Bett haben.
Man soll nicht so viele Hausaufgaben bekommen...

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A12f zeigt in ihren Bitten ihr Mitgefühl und ihre Sorge um die sozial Benachteiligten, die nicht genug zu essen und zum Kleiden und im Winter kein warmes Bett haben. Auch erwähnt sie die Schwachen, die sich nicht selbst helfen können: die Kinder und die Alten. Sie greift damit ein soziales Problem auf: dass man sich in unserer oberflächlich und schnelllebig gewordenen Gesellschaft nicht mehr um die Alten kümmert, sie einfach vergisst oder die Kinder vernachlässigt. Sie spricht sich gegen Krieg, Umweltverschmutzung und Tiermisshandlung aus. In der letzten Zeile

weicht sie nicht nur von ihrem ernsthaften Thema ab, sie ändert den Duktus, beweist Humor. Mit dem unpersönlichen Pronomen ‚man‘ wendet sie sich von den allgemeinen, sozialen, echten Problemen dieser Welt ab und macht eine Aussage, die offensichtlich sie selbst und ihre Kommilitonen angeht. Sie beklagt sich indirekt über zu viel Arbeit im Studium, vielleicht verweist sie auch auf das Fach Deutsch im Besonderen. Die Gedankenpunkte zum Schluss relativieren aber die Kritik und nehmen ihnen den Ernst. Nur einen Fehler mit „sollen“ gibt es: Das Indefinitpronomen „keiner“ muss im Singular stehen. Ein Interferenzfehler ist die Verbindung Spaß mit „sein“ statt „machen“. Doch zeigt die Botschaft des Lernergedichts und der überwiegend korrekte Gebrauch des Modalverbs „sollen“, dass die Aufgabe verstanden und das Lernziel somit erreicht wurde. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	4,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Bitten der sud-Afrikanischen Kinder

Kindheit soll ohne Angst erleben.
 Zuhause soll ein Gefängnis nicht sein.
 Kinder sollen unbekümmert können spielen.
 Keiner soll einem Angriff zum Opfer fallen.
 Alle soll ohne Angst zu Fuß oder mit Fahrrad wo auch gehen.
 Auf der Schule sollen sie lernen.
 Da soll ihre Zeit durch faule Lehrer nicht verschwenden.
 Da soll keine Waffen mitgenommen.
 Da soll keiner Messerstecherei fürchten.
 Alpträume sollen sie nicht träumen.
 Erwaschene sollen sie können trauen.

Inhaltsanalyse:

Wo Outputtext 1 eher allgemeine Bitten ausspricht, werden in diesem Outputtext sehr spezifisch echte Probleme der Kinder Südafrikas angesprochen. Diese Probleme gehen nicht nur die sehr arme, sondern auch die wohlhabendere Bevölkerung an. Von Problemen an den Schulen, wo Kinder nicht viel lernen und die Lehrkräfte faul und unzuverlässig sind, sind allerdings eher Kinder der armen, schwarzen Bevölkerung

betroffen. Das gilt auch für Waffengewalt und Messerstechereien, gerade auch an Schulen. Dass Kinder Erwachsenen nicht unbedingt trauen können, ist eine traurige und zynische Wahrheit. Eine Metapher bildet die zweite Zeile, wo das Zuhause einem Gefängnis gleichgesetzt wird. Der Text bleibt nicht ohne emotionale Wirkung auf den Leser.

Der Lernerin E10f gelingt es trotz sprachlicher Schwierigkeiten echte, schwerwiegende soziale Probleme eines Landes zu beschreiben. Problematisch sind die Aussagen mit mehr als zwei Verben, z. B. „Kinder sollen unbekümmert können spielen“. Auch in Sätzen, die im Passiv gebraucht werden, ist offensichtlich die Form mit „werden“ nicht bekannt, z. B. „Kindheit soll ohne Angst erleben.“; „Da soll keine Waffen mitgenommen.“ Die Konjugation des Modalverbs "sollen" ist meistens richtig, außer bei „alle soll“ und „da soll keine Waffen...“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	16	20

Im folgenden Gedicht wird das Modalverb „möchten“ vornehmlich benutzt.

Inputtext 8:

Vom Alleinsein

Ich möchte mit meinem Papagei reden.

Ich habe keinen Papagei.

Ich möchte mit meinem Hamster pfeifen.

Ich habe keinen Hamster.

Ich möchte meine Fische im Aquarium anschauen,
bloß anschauen.

Ich habe keine Fische.

Ich möchte mich an meine Katze kuscheln.

Ich habe keine Katze.

Ich möchte mit meinem Papa reden, mit ihm pfeifen.

Ich möchte ihn anschauen, bloß anschauen.

Und mich an ihn kuscheln.

Mein Papa ist fast nie zu Hause.

Ich möchte mit meinem Wellensittich singen.

Ich habe keinen Wellensittich.

Ich möchte mit meinem Wetterfrosch um die Wette hüpfen.

Ich habe keinen Wetterfrosch.

Ich möchte meine Schildkröte füttern.
Ich habe keine Schildkröte.
Ich möchte meinen Hund streicheln.
Ich habe keinen Hund.
Ich möchte mit meiner Mama singen,
mit ihr um die Wette hüpfen.
Ich möchte sie füttern und streicheln, streicheln, streicheln.
Meine Mama ist fast nie zu Hause.

Ernst A. Ekker (Werr 1987: 50)

Lernziel: Die Lerner verstehen und wenden das Modalverb „möchten“ in einem eigenen, kreativen Text richtig an.

Phase 1: Einführung

Vorwissen aktivieren, evtl. anhand eines Assoziogramms, zum Thema Haustiere.

Vermutungen anstellen, was in diesem Zusammenhang der Titel „Vom Alleinsein“ bedeuten könnte.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt. Bedeutung des Modalverbs „möchten“ wird geklärt. Diskussion: "Wer könnte der Ich-Erzähler sein? Wie geht dieser Ich-Erzähler mit seiner Einsamkeit, mit seinem Alleinsein um?" Hinweise auf den Gebrauch des Akkusativobjekts und des Dativs nach „mit“.

Regelfindung:

Positionen der Verben (Klammerposition) wird erarbeitet.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen: Gruppendiskussion und anschließende Besprechung im Plenum: "Fühlen Sie sich auch manchmal einsam? Was tun Sie, wenn Sie einsam und traurig sind?"

4.2 Schriftliche Übung: "Schreiben Sie in einem Parallelgedicht zu Ekkers Gedicht auf, wie Sie Alleinsein erleben – vielleicht sind Sie allein in einer großen Stadt, in einem fremden Land, in einer neuen Gruppe, oder als Student weit weg von zu Hause." (Aus: Werr 1987: 50).

Aus einem Korpus von 15 Outputtexten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Ich habe immer gesagt:
Ich möchte nicht ohne dich in ein großes Haus bleiben.
 Und nun warte ich oft auf dich in dieses großes Haus.
Ich möchte keine Hunde ohne dich aufziehen.
 Jetzt warten die Hunde mit mir auf dich.
Ich möchte keinen großen Garten ohne dich bewirken.
 Und hier bin ich im Garten mit meinem Spaten.
Ich möchte ein einfaches, kleines Leben leiten.
 Mit dir ist nichts einfach oder hübsch oder voraussagbar.

Ich habe auch gesagt:
Ich mag Hunde nicht; ich möchte keinen Hund.
 Und jetzt haben wir zwei und ich liebe ihnen fast so viel als ich dich liebe.
Ich möchte allein zu Hause bleiben und Musik hören und arbeiten.
 Jetzt vermisse ich dich, wenn ich allein bin.
Ich möchte oft allein ins Kino gehen.
 Jetzt schleppe ich dich immer mit.
Ich möchte das ganze Welt allein auskundschaften.
 Jetzt ist nichts wirklich toll ohne dich.
Ich möchte wie Isak Denisen sagen:
 „Du hast das allein sein für mich verdorben“, und ich danke dich immer dafür.

Inhaltsanalyse:

Die Schreiberin des Textes A13f stellt in sich abwechselnden Kontrasten dar, wie sie nicht ohne ihren Partner (der vermutlich ihr Ehemann ist) wohnen und leben möchte. Durch seine Abwesenheit jedoch (wahrscheinlich weil er zur Arbeit muss) ist sie viel alleine zu Hause, kümmert sich um Haus, Garten und Hunde und merkt, dass das Leben anders geworden ist, als sie es sich ausgemalt hatte. Ihre Selbstständigkeit, auf die sie vorher viel Wert gelegt hat, bereitet ihr aber plötzlich alleine keinen Spaß mehr. Dieses Gefühl spitzt sich zu in der Aussage: „Jetzt ist nichts wirklich toll ohne dich.“ Das Gedicht wird mit einem sehr passenden Zitat abgeschlossen, das besagt, wie diese Person, weil sie sich lieben, ihr den Spaß am Alleinsein verdorben hat. Das Gedicht von Ekker wird in eine sehr persönliche Dimension versetzt und eine glückliche Liebesgeschichte wird in mehreren kleinen, intimen Einzelheiten geschildert. Dadurch ist der Outputtext eine wirklich originäre Anwendung des Inputtextes. Obwohl sich die Verfasserin eng an die Struktur des Inputtextes hält, hat sie ihn durch ihre persönliche Geschichte zu ihrem eigenen, originellen Text gemacht. Die Wiederholungen des „ich möchte“ stehen jeweils in Kontrast zu dem „Und nun / jetzt / und hier / jetzt / mit dir“. Doch ist dieser Kontrast, anders als im Originalgedicht, keine traurige, resignierende Feststellung, sondern drückt ein Glücklichessein und eine frohe Erwartungshaltung aus.

Wo das Alleinsein des Kindes in Ekkers Gedicht erdrückend und hilflos wirkt, wird hier die glückliche Überwindung des Alleinseins ausgedrückt. Die Stimmung des Gedichts strahlt Liebe, Harmonie und glückliche Zweisamkeit aus. Zweimal ist die Wechselpräposition, die den Standort andeutet, nicht im Dativ gebraucht worden. Nach dem Verb „lieben“ müsste zudem der Akkusativ folgen und nach „danken“ der Dativ. Es gibt auch einige Interferenzfehler: den Garten „bewirken“ statt bearbeiten, ein Leben „leiten“ statt „führen, statt „so viel lieben“ heißt es „so sehr“ und in einem Vergleich müsste „wie“ statt „als“ benutzt werden. Einen Genusfehler gibt es: „die“ statt „das“ Welt und das substantivierte Adverb „allein sein“ muss groß und zusammen geschrieben werden. Doch ist das Modalverb „möchte“ in Konjugation und Bedeutung korrekt benutzt und das Lernziel somit erreicht worden. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Ich möchte Freizeit

Ich möchte mit meinem Freunde Reden.

Sie bin nicht hier.

Ich möchte auf dem Strand liegen.

Pretoria habe keinen Strand.

Ich möchte nacht kino gehen.

Ich habe keine Geld.

Ich möchte im Regen spielen.

Es regnen nicht.

Ich möchte glücklich sein.

aber dass kann ich tog.

Inhaltsanalyse:

Der kurze, unscheinbar scheinende Text erhält durch den Titel einen sinnvollen Zusammenhang und Kohärenz. Es werden Wünsche, die Freizeit zu verbringen, geäußert, die aber aus verschiedenen Gründen nicht möglich sind. Es handelt sich (in den meisten Fällen) um typische Freizeitaktivitäten von Studenten. Die vorletzte Zeile unterscheidet sich von den vorigen dadurch, dass keine Aktivität aufgezählt wird,

sondern lediglich der Wunsch besteht, glücklich zu sein. Darauf folgt eine überraschende Zeile: „aber das kann ich doch.“ Darin ist die Erkenntnis und die Akzeptanz zu spüren, dass die Verfasserin A14f auch ohne diese Freizeitaktivitäten glücklich sein kann. So wird eine Zufriedenheit ausgedrückt, die den Leser ebenfalls zufrieden lässt in dem Bewusstsein, dass es sich hier nicht um eine frustrierte Person handelt, sondern um eine, die träumt und auch bei unerfüllten Träumen glücklich sein kann. Insofern ist dieser Outputtext eine kreative Wiedergabe des ursprünglichen Textes. Das Alleinsein ist implizit vorhanden, doch das ist nicht das Thema des Textes. In dem Text wird ein neues, originelles Thema aus neuer, persönlicher Perspektive gefunden.

Der Text weist relativ viele sprachliche Mängel auf. Nach der Präposition "mit" sollte hier der Dativ Plural folgen, nicht Singular. Die Kongruenz zwischen Subjekt und Verb wird wiederholt falsch benutzt: „sie bin“, „Pretoria habe“, „es regnen“. Mehrere Rechtschreibfehler kommen vor: „Reden“, „nacht kino“ „glücklich“, „dass“. Das Wort „tog“ ist afrikaans. Die Verwendung der Präposition "nach" (Kino) deutet auf eine Interferenz. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	1,5	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	15,5	20

Folgende Anekdote verdeutlicht Bedeutung und Verwendung des Modalverbs „mögen“.

Inputtext 9:

Mögen – Nichtmögen

In einer Bar sitzen zwei Männer.

Fragt der eine den anderen: „Magst du die Amerikaner?“

Und der andere antwortet: „Nein.“

„Magst du die Franzosen?“, fragt der Erste. - „Nein.“

„Die Engländer?“ – „Nein.“

„Die Russen?“ – „Nein.“

„Die Deutschen?“ – „Nein.“

Es entsteht eine Pause, dann fragt der Erste, indem er sein Glas ergreift: „Wen magst du denn eigentlich?“ – „Meine Freunde“, sagt der andere wie selbstverständlich.

(aus: Neuner *et al.* 2009: 137)

Lernziel: Das Modalverb „mögen“ wird in Konjugation und Semantik in einem eigenen Text der Lerner korrekt benutzt.

Phase 1: Einführung

"Was halten Sie von den Südafrikanern? Mögen Sie sie? Warum (nicht)?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt. Bedeutung des Modalverbs „mögen“ wird geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen: Besprechung im Plenum: "Wen mögen Sie? Welche Nation mögen Sie besonders/mögen Sie nicht? Beruht Ihre Zuneigung / Abneigung auf persönliche Erfahrungen oder sind es Stereotypen, die eine Rolle spielen?"

4.2 Schriftliche Übung: "Schreiben Sie einen Paralleltext, den Sie mit einem neuen Inhalt von Mögen / Nichtmögen füllen."

Aus einem Korpus von 18 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Auf einen Flugzeug sitzen zwei Männer.

Fragt der eine den anderen: „Magst du Afrika?“

„Nein.“, antwortet der andere.

„Magst du Europa?“ fragt er wieder. – „Nein.“

„Asien?“ – „Nein.“

„Die Amerikas?“ – „Nein.“

„Australien?“ – „Nein.“

Es entsteht eine Pause, und der Erste guckt aus das Fenster. Er fragt: „Was magst du denn eigentlich?“ – „Reisen.“ sagt der andere. „Ich mag nur reisen. In Ruhe. Ohne Gespräche.“

Inhaltsanalyse:

Der Outputtext schließt sich auf den ersten Blick sehr eng an den Inputtext an: es wird nach der Vorliebe für ein bestimmtes Land gefragt, wo im Inputtext nach bestimmten Nationen gefragt wird. Wo der Originaltext deutlich machen will, dass nicht die Vorzüge oder Mängel bestimmter Nationen, sondern die Freunde wichtig sind, bringt der Outputtext eine ganz andere Dimension mit ins Spiel: Der wiederholt befragte Flugreisende macht deutlich, dass er zwar gerne reist, aber gesprächige Mitreisende

als lästig empfindet. Der Lernerin A15f gelingt es, durch wenige Hinweise ein authentisches Bild der Situation zu schildern, und zwar durch die Schlüsselwörter „Flugzeug“, „guckt aus dem Fenster“ und „reisen“. Die Erklärung am Ende des Textes durch den Befragten bringt eine überraschende Wendung.

Die Präposition am Anfang des Textes mit dem nachfolgenden Kasus ist falsch. Ein weiterer Kasusfehler befindet sich in der Aussage „aus das Fenster“. Im letzten Absatz gibt es einen Rechtschreibfehler in dem Verb „enstehet“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	3	3
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	2	2
Kreativität, Originalität, Originarität	4	4
Gesamtnote	14	15

Outputtext 2:

Mögen – Nichtmögen

In einer Resturant sitzen zwei Frauen.

Fragt der eine den anderen: „Magst du eine Bratwurst?“

Und die andere antwortet: „Nein.“

„Magst du ein Hamburger,“ fragt die Erste. – „Nein.“

„Ein Huhn?“ – „Nein“

„Ein Schnitzel?“ – „Nein.“

„Ein Schweinefleisch?“ – „Nein.“

Es entsteht eine Pause, dann fragt die Erste, indem sie dein Glas ergreift: „Wen magst du denn eigentlich?“ – „Ich bin ein Vegetarierin,“ sagt die andere wie selbstverständlich.

Inhaltsanalyse:

Dieser Text von Lernerin E16f bringt eine völlig neue Idee. Es handelt sich um Speisen, und zwar um Fleischgerichte. Die genannten Gerichte wecken die Assoziation eines deutschen Essens, vor allem Bratwurst, Schnitzel und Schweinefleisch. Die Erwartungshaltung, die durch die Fragen aufgebaut wird, findet in der Antwort „Ich bin Vegetarierin“ eine aus Sicht des Lesers unerwartete Aufklärung. Dadurch ist der Text eine kreative und originäre Variante des Inputtextes.

Sprachlich weist der Text recht viele Mängel auf. Rechtschreibfehler gibt es in „Resturant“ und „enstehet“, und einen falschen Gebrauch des Kasus nach der Präposition „in einer Resturant“. In der zweiten Zeile wurde der Text des Inputtextes genau kopiert, ohne den Wechsel maskulin – feminin zu berücksichtigen. Die

Akkusativform bei „magst du ein Hamburger“ fehlt, und Schweinefleisch wird ohne „ein“ benutzt; so auch „ich bin ein Vegetarierin“. Das Possessivpronomen „indem sie dein Glas ergreift“ ist ebenfalls falsch. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	1	3
Grammatikthema	3	3
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	2	2
Kreativität, Originalität, Originarität	4	4
Gesamtnote	11	15

11.1.6 Konjunktiv II

Es geht um den Sprecher, der über etwas Gedachtes redet, das aber nicht der Wirklichkeit entspricht.

Inputtext 10:

Armer Kurt

Ich bin das Kind der Familie Meier
und heiße Kurt.

Ich wäre lieber der Hund der Familie Meier.
Dann hieße ich Senta.

Ich könnte bellen, so laut, dass sich die Nachbarn
empörten. Das würde die Meiers nicht stören.

Niemand sagte zu mir:
„Spring nicht herum! Schrei nicht so laut!“

Ich wäre auch gern die Katze von Meiers.
Dann hieße ich Musch.

Ich fräße nur das, was ich wirklich mag,
und schlief am Sofa den halben Tag.

Niemand sagte zu mir:
„Iss den Teller leer! Lehn nicht herum!“

Am liebsten wäre ich bei Meiers
der Goldfisch.
Dann hätte ich keinen Namen. Ich läge still und
golden im Wasser,

in friedlicher Ruh, und schaute durchs Glas
den Meiers beim Leben zu. Die Meiers kämen
manchmal und klopfen zum Spaß mit ihren dick-
en Fingern an mein Wasserglas.

Sie reden mit mir, doch ich kann sie nicht verstehen,
denn durch das Wasser dringt kein Laut zu mir.

Dann lächle ich mit meinen Fischaugen den Meiers
zu. Doch meine Fischaugen schauen traurig auf

den kleinen Meier
- und der bin ich -, und denke:
ARMER KURT!

Christine Nöstlinger (Rug/Tomaszewski 1993: 31)

Lernziel: Die Lerner können den Konjunktiv II in Wunschsätzen in einem originellen, persönlichen Text korrekt anwenden.

Phase 1: Einführung

Fragen, ob die Lerner sich manchmal wünschen, jemand anderes zu sein, wenn ja, wer? (Vielleicht eine bekannte, erfolgreiche Persönlichkeit o. Ä.)

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Bedeutungen unbekannter Wörter werden geklärt.

Regelfindung:

Hinweis auf Wirklichkeit und Unwirklichkeit oder Wunsch. Anhand der Verben finden Lerner heraus, wie die Verben im Konjunktiv II gebildet werden. Unterscheidung zwischen Indikativ und Konjunktiv. Formulierung der Regel: Wie wird der Konjunktiv gebildet und wann gebraucht man ihn?

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen: "Verstehen Sie Kurt? Könnten Sie sich auch vorstellen, jemand oder etwas Anderes zu sein?" Diskussion.

4.2 Schriftliche Übung: "Schreiben Sie in einem Parallelgedicht zu Nöstlingers Gedicht auf, was Sie gerne wären, und warum."

Aus einem Korpus von 19 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Wenn ich Dichter wäre:

Ich bin eine Studentin bei der Universität Pretoria,
und heiße Jeanine.

Ich wäre lieber eine Dichter in der vierzige Jahre –
dann hieße ich Eva.

Ich könnte in einem Café viel schreiben, so lang, dass ich um
Mitternacht noch da wäre. Das würde den Besitzer nicht stören:
„Bleiben Sie bitte ein bisschen später.“

Ich würde auch gern eine Zigarre rauchen, weil ich nichts
von den Gefahren wissen würde.

Ich könnte mit Edith Piaf einen Wein im Paris trinken.
Ich würde mit ihr ein Liebeslied schreiben.
Wir wären glücklich mit Tinte auf unsere Hände und
Wörter auf unsere Zungen.

Ich würde meine Freunde beschreiben in meine Gedichte
- sie wären Künstler und Schreiber und Dramatiker.
Ich tränke mit Brecht und spielte Klavier.
Ich verliebte mich mit Städten und Leute.

Am liebsten wäre ich in Deutschland, vor dem Krieg –
Ich würde gerne über die Spannung schreiben.
Ich würde die Menschen treffen, die Angst haben,
und sie mit meine Gedichte trösten.
Ich schaute durch die Türen und die Fenster,
ich liefte durch die Straßen und die Geschichte,
Ich rennte zu einem Haus in Holland.
Ich sagte: „Kommen Sie bitte mit mir, mein Kind.“

Und die junge Schreiberin wäre geschützt.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A17f studiert u. A. Deutsch und Französisch an der Universität, wie es die Kenntnissen über französische Dichter und Sänger und die Hinweise auf Deutschland bestätigen. Sie wünscht sich, Dichterin in Frankreich zu sein, dem Land der Liebe, des Weins und der romantischen Cafés: Treffpunkt der „Künstler, Schreiber und Dramatiker“. In diesem Milieu, in dieser Gesellschaft stellt sie sich vor, möchte sie verkehren. Doch nicht nur französische Künstler sind ihr bekannt, auch Brecht würde sie gerne treffen und mit ihm trinken. Über Brecht kommt sie in der vierten Strophe ihres Gedichts nach Deutschland. Als Journalistin oder Schriftstellerin in einem von Nazis aufgewiegeltem Land würde sie gerne über diese Zeit der Angst und Spannung schreiben, die Menschen interviewen und durch ihre Gedichte trösten und dann – ihr ganz großer Wunsch – Anne Frank zu retten, auf die sie offensichtlich anspielt mit dem Haus in Holland und der Bezeichnung „junge Schreiberin“, deren Verlust für sie auch ein Verlust an schriftstellerischem Talent darstellt. Intertextualität spielt eine wichtige Rolle in diesem Gedicht.

Der Outputtext ist eine kreative, originäre Anwendung des Originalgedichts auf einem hohen Niveau. Die Autorin schildert ein Leben, das sie nur aus der Literatur und ihrem Studium kennt, von dem sie fasziniert ist und das sie gerne hätte erleben wollen. Sie schreibt mit Humor vom Rauchen, das damals noch nicht als ungesund galt. Sie

gebraucht ein Bild, um das Dichten eines Liebesliedes zu beschreiben: mit Tinte an den Händen und Wörtern auf der Zunge. Sie versetzt sich in die historische Zeit vor dem zweiten Weltkrieg.

Sprachlich bereiten die Präpositionen noch Schwierigkeiten, z. B. „im Paris“, „auf unsere Hände“ oder „in meine Gedichte“ und die Konjunktiv II-Formen sind noch nicht einwandfrei benutzt worden: „laufen“ und „rennen“ wurden offenbar als schwache Verben angesehen. Das Lernziel wurde in grammatischer Hinsicht noch nicht vollständig erreicht, aber es ist ein sehr individueller Text entstanden, in dem die Form des Konjunktiv II korrekt verstanden und zum Ausdruck gebracht wurde. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Armer Lwazi

Ich bin das Kind der Familie Bengu
 Und heiße Lwazi.
 Ich wäre lieber der Papagei der Familie Bengu.
 Dann heiße ich Mimi.
 Ich könnte sprechen, so viel, dass ich meine Eltern
 reizen. Aber Niemand sagte zu mir:
 „Zei leisse! Sprich nicht so laut!“

Ich wäre auch gern die Mause von Bengu.
 Dann heiße ich Pipo
 ich fräße wie viel ich mag,
 und lauf im haus wie oft ich mag.
 Niemand sagte zu mir:
 „Du kannst das nicht essen! Lauf nicht herum!“

Am liebsten wäre ich bei Bengus
 die Kanninchen.
 Dann hätte ich eine schönes lieben. Ich reiche herum
 Und spiele in meine Käfig, und shauten den
 Bengus beim Leben zu. Die Bengus kämen
 Manchmal und gibt mir Karotten und spiel mit mir.

Dann lächle ich mit meinen große auge den Bengus
 zu. Doch meine große augen schauen traurig auf
 den kleinen Bengu
 - und der bin ich - , und denke:
 ARMER Lwazi!

Inhaltsanalyse:

Dieser Outputtext hält sich sehr eng an den Nöstlinger-Text; statt Hund, Katze und Goldfisch kommen hier Papagei, Maus und Kaninchen vor. Die Eigenarten dieser Tiere (das Sprechen des Papageis, das Fressen der Maus und das Leben des Kaninchens in einem Käfig) sind jeweils angepasst und entsprechen dem kulturellen Hintergrund der Lernerin.

Die Verfasserin B18f des Outputtextes hat die maskulinen Formen in Verbindung mit dem Jungen Kurt des Inputtextes übernommen, obwohl sie selbst weiblich ist. Die Konjunktiv II-Formen sind überwiegend nicht berücksichtigt worden. Es gibt Rechtschreibfehler („zei leisse“, „Mause“, „Kanninchen“, „shauten“, und Fehler in der Groß- bzw. Kleinschreibung („Niemand“, „haus“, „lieben“ (statt Leben) und „auge/augen“). Außerdem gibt es einige Konjugations- („ich reizen/lauf/ shauten“, die Bengus „gibt/spiel“) und Adjektivendungsfehler („eine schönes lieben“, „mit meinen große auge“, „doch meine große augen“). Die Bedeutung des Ausdrucks „ich reiche herum“ ist nicht ganz klar. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	1,5	3
Grammatikthema	2	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	2	6
Gesamtnote	10	20

Das Gedicht von Erich Kästner eignet sich ebenfalls gut für das Schreiben im Konjunktiv II.

Inputtext 11:

Trostlied im Konjunktiv

Wär' ich ein Baum, stünd' ich droben im Wald.
 Trüg' Wolke und Stern in den grünen Haaren.
 Wäre mit meinen dreihundert Jahren
 Noch gar nicht sehr alt.

Wildtauben grüben den Kopf untern Flügel.
 Kriege ritten und klirrten im Trab
 querfeldein und über Hügel
 ins offene Grab.

Humpelten Hunger vorüber und Seuche.

Kämen und schmolzen wie Ostern und Schnee.
Läg' ein Pärchen versteckt im Gesträuche
Und tät sich süß weh.

Klängen vom Dorf her die Kirmesgeigen.
Ameisen brächten die Ernte ein.
Hänge ein Toter in meinen Zweigen
und schwänge das Bein.

Spränge die Flut und ersäufte die Täler.
Wüchse Vergißmeinnicht zärtlich am Bach.
Alles verginge wie Täuschung und Fehler
und Rauch überm Dach.

Wär' ich ein Baum, stünd' ich droben am Wald.
Trüg' Sonne und Mond in den grünen Haaren.
Wäre mit meinen dreihundert Jahren
nicht jung und nicht alt....

Erich Kästner (2004: 185)

Lernziel: Die Lerner können den Konjunktiv II in konditionaler Funktion in einem eigenen, kreativen Text anwenden.

Phase 1: Einführung

Im Plenum überlegen, was ein Baum alles erleben könnte.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Bedeutung unbekannter Wörter wird geklärt.

Regelfindung:

Betrachtung der Verben und Rekapitulation der Konjunktiv II-Bildung.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen:

Reflexion über die Bedeutung des Titels im Zusammenhang mit dem Inhalt des Gedichts. "Nennen Sie sowohl die positiven, guten Dinge, die der Baum erlebt, als auch die schrecklichen, negativen Dinge, die sich vor ihm abspielen."

4.2 Schriftliche Übung: "Stellen Sie sich vor, Sie wären ein Baum, oder ein Auto oder irgendein anderer Gegenstand. Welche schlimmen oder guten Dinge könnten Sie möglicherweise erleben? Schreiben Sie ein Parallelgedicht zu Kästners Gedicht in zwei Stopfen, benutzen Sie den Konjunktiv II und geben Sie Ihrem Gedicht einen Titel."

Aus einem Korpus von vier Ouputttexten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Gott sei Dank bin ich kein Auto

Wäre ich ein Auto, dann verschmutzte ich die Welt,
wäre ich im Stau oder in der Garage gefangen, ohne einen Willen.
Wäre ich ein Auto, sähe ich die Welt, aber meist Tag an Tag
dieselben Strecken.
Wäre ich ein Auto, dann machte ich Menschen Angst und nervös.

Wäre ich ein Auto, verkaufte man mich wenn ich alt
und hässlich geworden wäre.
Wäre ich ein Auto, hätte ich keine Seele,
wäre aber mutterseelenallein,
wäre ich ohne Ziel und Würdigkeit.

Inhaltsanalyse:

In origineller Weise wird deutlich, dass dieser Lerner A7m nicht sehr viel von Autos hält und ihnen eigentlich nicht viel Positives abgewinnen kann. Dem Auto selbst erkennt er menschliche Eigenschaften zu („in der Garage gefangen“, „ohne einen Willen“, „sähe ich die Welt“, „machte ich Menschen Angst“ usw.) und stellt fest, dass so ein Auto ein eigentlich miserables Leben hat. Er überträgt seine eigene Nervosität beim Autofahren auf das Auto. Bemerkenswert ist das Wortspiel „keine Seele“, aber doch „mutterseelenallein“. Der Gebrauch des Konjunktivs II ist fehlerlos, das Lernziel wurde in jeder Hinsicht erreicht. Der Begriff „Würdigkeit“ müsste „Würde“ lauten. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	20	20

Outputtext 2:

Das einsames Haus

Wenn ich eine Haus wäre, stünde ich draußen im Stadt.
Fögeln sitzen jedem Tag auf mein Dach.
Wenn doch nur eine Familie drinne mir wohnt.
Ich könnte Sie warm halten.

Wenn ich eine Haus wäre, und stünde ich draußen im Stadt.
Wenn meine Familie käme und leben in mir.
Dann würde ich freuen.

Die Lernerin E19m hat sich ebenfalls ein neues, eigenes Thema bezüglich des Outputtextes gewählt. Der Titel kündigt an, was inhaltlich ausgeführt wird. Es handelt sich um ein einsames Haus, nicht nur, weil es außerhalb der Stadt liegt, sondern auch, weil niemand darin wohnt. Anschaulich werden Anzeichen für ein bewohntes Haus geschildert: Vögel auf dem Dach, eine Familie, die Leben ins Haus brächte. Für das Haus würde dieses auch Wärme und Freude bedeuten. Verschiedene Stilmittel werden benutzt: Personifikation (die Ich-Erzählerin als Haus, das Wünsche und Gefühle äußert); Kontraste werden durch die Begriffe „einsam“ und „leben“, „draußen“ und „drinnen“ deutlich. Es gibt einen Spannungsbogen, der durch Wiederholungen aufgebaut wird und in dem das Sich-Freuen münden würde, wenn es denn so wäre. Der Text wird wirkungsvoll durch die Emotionen, die Sehnsucht nach Leben und dem Bedürfnis, Schutz oder Wärme zu bieten.

Sprachlich weist der Text viele Mängel auf. Die Konjunktiv II-Formen sind teils korrekt, teils inkorrekt: „sitzen“, „wohnt“, „leben“. Im Titel ist die Adjektivendung falsch, „Haus“ wird anfangs ganz richtig als Neutrum erkannt, dann aber im Folgenden als feminin dargestellt: „eine Haus“. Rechtschreibfehler gibt es in „Fögeln“ (auch die Pluralform ist hier falsch), „Sie“ statt „sie“ und „drinne“ statt „drinnen“. Auch fehlt das Reflexivpronomen im letzten Satz. Kasusfehler gibt es nach den Präpositionen „im Stadt“ und „auf mein Dach“. Trotz dieser sprachlichen Mängel ist der Text originär.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	1.5	3
Grammatikthema	2	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1.5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	14	20

11.2 Das Substantiv

Großschreibung, Genus, Numerus und Kasus sowie die Definit- und Indefinitartikel als Begleiter der Substantive werden behandelt.

11.2.1 Die Großschreibung

Inputtext 12:

Urlaubsfahrt

koffer koffer kindertragen
flaschen taschen puppenwagen
papa mama koffer kinder
autokarte notlichtblinker

frühgeweckt gefrühstückt raus
winke winke schlüssel haus
autobahnen autoschlange
kinderplappern mama bange

schlagen kriechen sonne heiß
stinken staub benzin und schweiß
stockung hunger mama brote
papa skatspiel radio tote

schlafen schimpfen hupen schwitzen
weiterfahren weitersitzen
müde mitternacht hotel pension
tausenddreißig schlafen schon

Hans A. Halbey (Werr 1987: 40)



Lernziel:

Die Lerner werden für die Großschreibung der Nomen sensibilisiert und können die Großschreibung in einem eigenen, kreativen Text korrekt anwenden.

Phase 1: Einführung

Besprechung des Bildes, auch der Titel des Textes wird mit dem Bild in Zusammenhang gebracht.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt. Überlegungen, warum alles in kleinen Buchstaben geschrieben ist und inwiefern die einzelnen Schlagwörter doch eine Geschichte erzählen können.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen: Besprechung im Plenum: Vermutungen, wohin die Fahrt gehen könnte, welche Entfernung evtl. zurückgelegt werden muss, was die Insassen der Fahrzeuge wohl empfinden, wie sie sich verhalten.

4.2 Schriftliche Übung: "Schreiben Sie ein Parallelgedicht, in dem Sie eine selbst erlebte Urlaubsfahrt beschreiben. Achten Sie auf Rechtschreibung, d. h. schreiben Sie Substantive groß, aber schreiben Sie, wie im Text, nur Schlüsselwörter, keine vollständigen Sätze."

Aus einem Korpus von sieben Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Urlaubbeschreibung

Kleider Ticket Koffer Sachen
Sitzen essen trinken packen
warten Flughafen Schlange einwegen
sitzen Angst atmen abfliegen

entspannen schlafen Brötchen landen
Ziel Kaffee fahren schlafen
Ski laufen kalt Sonne bisschen
Natur zierlich schöne Menschen

Essen schmecken wunderschöne Städte
Bahn fahren Marienplatz Rathaus Knödel essen
SouvenirsTüten Schokolade Glühwein
Ludwigs Schloss Neuschwanstein

Schwensee Gebirge wandern schön
Gelbes Schloss Hohenschwangau
Füssen Urlaub Ferien faul
Deutschland schön weiß und grün

Inhaltsanalyse:

Die im Titel angekündigte Urlaubbeschreibung stellt sich als Urlaub in Deutschland heraus. Verwirrend erscheint beim Lesen auf der einen Seite das „Ski laufen kalt Sonne bisschen“, was auf Winter deutet, andererseits das Wandern im Gebirge, das wiederum auf den Sommer deutet. Die letzte Zeile gibt Klarheit in der kreativen und gelungenen Aussage „Deutschland schön weiß und grün“, ein Kontrast, wobei sich das Weiß auf den Winter und das Grün auf den Sommer bezieht und der Autor A20m zum Ausdruck bringt, dass ihm beide Jahreszeiten gefallen. Es gibt einige Beispiele von Alliteration in Strophe 4: „Füssen, Ferien, faul“ und Wiederholungen, die Betonung hervorrufen: schön bzw. wunderschön (Strophe 2,3,4). Es handelt sich um einen typischen Touristen, der deutsche Spezialitäten genießt, Souvenirs kauft und beliebte Sehenswürdigkeiten besucht. Die Reise kann gut nachvollzogen werden. Der Marienplatz ist möglicherweise

ein Bezug zur Stadt München. Deutsche Spezialitäten werden genossen. Insofern ist der Text ein Zeugnis kultureller Erfahrungen des Autors. Es ist ihm gelungen, diese nur in Stichwörtern anschaulich darzustellen.

In dem Outputtext werden Nomen, Verben und Adjektive benutzt. Mit dem Wort „einwegen“ ist einchecken gemeint. Die Bedeutung des Adjektivs „zierlich“ ist nicht klar. Möglicherweise wurde dieses Adjektiv im Kontrast zur eher schroffen, südafrikanischen Natur benutzt. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19,5	20

Outputtext 2:

Urlaub Route Chaos

piep piep piep 5 Uhr morgens Wecker
 Ach nee ach nee Urlaub Auto einpacken
 Stand auf Henno stand auf Kaffee trinken
 taschen eins taschen zwei taschen drei

Kommen erst 7 Uhr weg von Hause
 Schlange chaos tausend Autos
 Mutter herumnörgeln Vater böse sein auf
 Schwester schlafen schon wieder

Schließlich Schlange weniger Vater entspannen
 Mutter geben Wurtz und Brot zu essen
 Ich zuhören Rammstein auf Ipod
 Schwester langweilig Buch lesen

Gucken Landschaft groß und schön
 Ich spiel ching chong chang mit Schwester
 Vater wird müde schmieren Gezicht mit wasserlappe
 Vier tausend Kilometer alles die Anstrengung wert.

Inhaltsanalyse:

In der Besprechung, warum wohl der Autor des Gedichts alles in Kleinbuchstaben geschrieben und auf vollständige Sätze und Satzzeichen verzichtet habe, meinte ein Lerner, dass dies wahrscheinlich darauf zurückzuführen sei, weil der Schreiber selbst nicht nur eine Urlaubsfahrt beschreibe, sondern gleichzeitig Urlaub von der Grammatik mache. Diese Bemerkung beeindruckte die Lernenden, und sie wollten selbst auch mal

Urlaub von der Grammatik haben. Das sollten sie denn auch, bis auf die Großschreibung, da hier die Substantive das Thema darstellen.

In dieser Textproduktion macht der Lerner A21m von diesem Angebot reichlich Gebrauch, das deutet er schon in seinem Titel an. Auch lässt er die Verben vornehmlich im Infinitiv und verzichtet auf Satzzeichen. Er beschreibt sehr anschaulich eine Urlaubsfahrt, die er mit seiner Familie macht und die mit dem lautmalerischen Piepen des Weckers beginnt. Obwohl es in den Urlaub geht, fällt ihm das Aufstehen schwer. Dies wird eindrücklich durch die Wiederholungen „ach nee ach nee“ und „stand auf Henno stand auf“ beschrieben. Auch die Wiederholungen beim Aufzählen der Taschen, die die Menge der Gepäckstücke andeuten soll, sind auf originelle Weise dargestellt.

In der zweiten Strophe wird der Stress der Situation geschildert, der sich in der dritten Zeile durch die nörgelnde Mutter und den ärgerlichen Vater zuspitzt.

Die folgende Strophe drückt mehr Ruhe und Gelassenheit aus, da sich der Stau weitgehend aufgelöst hat („Schlange weniger“). Der Verfasser ist zufrieden mit dem Zuhören seiner Rammstein-Lieder. Im Gegensatz dazu findet er das Lesen eines Buches durch die Schwester langweilig.

Das Betrachten der Landschaft scheint beeindruckend zu sein: „groß und schön“; das Spiel mit der Schwester bringt eine nette Abwechslung. Die Müdigkeit soll vertrieben werden, indem der Vater sich mit einem Waschlappen das Gesicht „schmiert“ (wischt). Dann ist es endlich geschafft und der Autor stellt zum Schluss zufrieden fest, dass sich die Anstrengung gelohnt hat.

Nur vernachlässigt er vor lauter „Urlaub“ zum Teil doch auch die Großschreibung, z. B. „taschen“, „schlange“, „chaos“. Ein weiterer Rechtschreibfehler kommt in „Wurtz“ (statt Wurst) vor. Die Imperativform von aufstehen („stand auf“) ist fehlerhaft. Richtig wäre auch die Singularform bei der Aufzählung der Taschen („Tasche eins...“). Zwei Interferenzfehler treten auf: „wasserlappe“ von afrikaans „waslap“ und die Schreibweise von „Gezicht“: das stimmhafte „s“ wird im Englischen „z“ geschrieben. Ob es wirklich viertausend Kilometer sind, bleibt dahingestellt – es steht fest, dass die Fahrt einfach unglaublich lange dauerte und weit war! Das Lernziel wurde in grammatischer Hinsicht nicht vollständig erreicht, doch wurde in kompetenter Weise ein sehr individueller und origineller Text verfasst. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	1,5	3
Grammatikthema	2,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	15	20

11.2.2 Das Genus

Die drei grammatischen Geschlechter werden durch die Artikel **der**, **die** und **das** deutlich gemacht.

Inputtext 13:

artikel

maskulin

der schlips der whisky der kontoauszug
der schrebergarten der stammtisch der fußball
der unmensch der mitmensch der massenmensch
der käfer der kapitän der mercedes
der blutfleck der weißmacher der mannvonformat
der betrieb der bungalow der infarkt

feminin

die strumpfhose die waschmaschine die pille
die boutique die modenschau die bahnhofsmision
die oberweite die diät die zweite frisur
die hörzu die fürstenhochzeit die starparade
die knef die fabiola die jacqueline
die party die migräne die unfähigkeitzutrauern

neutrum

das gemüse das abführmittel das eigenheim
das glückimwinkel das wortzumsonntag das brotfürdiewelt
das erste programm das zweite programm das dritte programm
das kochgas das senfgas das cylon b
das schlafen das beischlafen das wäschewechseln
das woher das wohin das wozu

Rudolf Otto Wiemer (1971: 6)

Lernziel: Die Lerner können das Genus verschiedener Substantive in einem eigenen Text sinnvoll und korrekt anwenden.

Phase 1: Einführung

Im Plenum Begriffe sammeln, die von den Lernern als typisch für die Genera gehalten werden.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt. Besonders wird auf die Komposita/Wortneubildungen hingewiesen, die hier einfach zu einem Wort zusammengefügt sind. Überlegungen, warum alles in kleinen Buchstaben geschrieben ist.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen: Besprechung im Plenum:

In der ersten Strophe werden Begriffe genannt, die überwiegend typisch für Männer sind, in der zweiten überwiegend typisch für Frauen. Wofür könnten die Begriffe in der dritten Strophe typisch sein?

4.2 Schriftliche Übung: Suchen Sie, parallel zu R. O. Wiemers Gedicht „artikel“, Wörter, die für Sie typisch maskuline, feminine und neutrale Substantive sind; wählen Sie ein zusammenhängendes Thema. Gebrauchen Sie für Ihren Text die richtige Schreibweise.

Aus einem Korpus von 15 Texten wurden zwei gewählt.

Outputtext 1:

Für mich bedeute es maskulin

der weinbrand der kühlschrank der grill der gefrierschrank
der schlamm der fahrer der berg der jäger
der held der schützer der ritter der liebender
der vater der bruder der mann der sohn

feminin

die feier die kleidung die blume die schokolade
die köchin die putzfrau die ärztin die lehrerin
die träumer die übellaunigkeit die stimme die gefahr
die oma die mutter die freundin die tochter

neutrum

das kassette das blatt das buch das abenteuer
das gerät das flugzeug das auto das mobiltelefon
das blut das herz das gefühl das merkmal
das leben

Inhaltsanalyse:

In den ersten beiden Strophen werden Begriffe genannt, die typischerweise mit Männern bzw. Frauen assoziiert werden. Die einzelnen Zeilen bilden jeweils, wie in Wiemers Text, eine Einheit, die (weitgehend) thematisch zusammenpasst. Die erste Zeile thematisiert dasjenige Essen und Trinken, das in den Bereich des Mannes fällt. Dabei sind Kühl- und Gefrierschrank wichtig, um die Getränke und das Fleisch („Grill“) kalt zu stellen. Im südafrikanischen Kontext bietet sich diese Assoziation an. Die zweite Zeile fällt auf („der schlamm der fahrer der berg der jäger“), da bei vielen Südafrikanern das Fahren mit einem großen Geländewagen mit Vierradantrieb über unwegsames Gelände eine beliebte Freizeitaktivität ist. Auch das Jagen ist beliebt und weit verbreitet. In der nächsten Zeile wird die Beschützerrolle des Mannes betont.

In der femininen Strophe werden zuerst Dinge, die der Frau wichtig sind, aufgelistet. Es folgt eine Aufzählung kontrastierender Berufe. Auffällig in der zweiten Strophe ist die Zeile „die träumer die übellaunigkeit die stimme die gefahr“, weil hier ein negativer Begriff („die übellaunigkeit“) vorkommt, der für die Lernerin E23f zur femininen Seite der Frau dazugehören scheint, wobei sie möglicherweise auf hormonell bedingte emotionale Schwankungen hinweist. Ob die drei Begriffe „die übellaunigkeit die stimme die gefahr“ zusammenhängen, bleibt offen. Fehlerhaft ist „die träumer“. Bemerkenswert ist der Vergleich der jeweils letzten Zeilen der ersten beiden Strophen: Vater – Mutter, Sohn – Tochter, aber Bruder und Sohn finden in der femininen Version kein übereinstimmendes Gegenüber, stattdessen werden Freundin und Oma genannt.

In der ersten Zeile der dritten Strophe ist kein Zusammenhang zu sehen, außer vielleicht bei „das buch das abenteuer“. Der Artikel für Kasette ist falsch und es ist nicht klar, warum das Wort dort benutzt wurde. In der zweiten Zeile kann das Verbindende die Technik sein. Die vorletzte Zeile wird in der letzten Zeile „das leben“ zusammengefasst.

Es ist deutlich, dass die Verfasserin des Textes die maskulinen, femininen und neutralen Begriffe mit Bedacht gewählt hat. Der eigene kulturelle Hintergrund ist dabei zum Ausdruck gekommen. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
-----------------------------------	---	---

Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18	20

Zwei weitere, einzelne Outputtexte:

Das Leben

das Baby das Sprechen das Laufen
 das Kind das Spielen das Lachen
 das Reifsein das Studium das Geld
 das Wechseljahr das Alter das Ende

Diese „das-Strophe“ des Lernenden A24m bildet als Ganzes eine Einheit. Der Titel deutet an, dass es hier um ein Menschenleben geht: vom Baby bis zum Ende eines langen, erfüllten Lebens. Darauf lässt sich schließen, da z. B. Studium und Geld eine Rolle spielten. Der innere Gesamtzusammenhang macht auch die Originalität dieses kleinen Gedichts aus. Der Text ist sprachlich und inhaltlich einwandfrei und bekommt die volle Punktzahl. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	20	20

Die Sommerzeit

die See die Jacht die Kabine
 die Sonne die Bucht die Windstille
 die Muschel die Sandbank die Möwe
 die Strandpromenade die Palme die Straßenlaterne

Das folgende Beispiel mit femininen Begriffen veranschaulicht, dass auch ein komplett anderes Thema möglich ist: die-Wörter, die mit Meer, Urlaub (oder *die* Ferien) assoziiert werden. Die Begriffe jeder Zeile gehören jeweils thematisch zusammen. Auf originelle Weise hat sich die Lernerin R22f von dem typisch weiblichen wegbewegt und war vielleicht selber ganz überrascht, dass sich zu dem Thema „Sommerzeit“ so viele

feminine Wörter finden ließen. Einen Rechtschreibfehler gibt es in „Jacht“. Nur ein Punkt wird abgezogen wegen des Rechtschreibfehlers in „Jacht“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

11.2.3 Deklination des Substantivs

Eine Möglichkeit, die Deklination einzuüben, ohne eine reine Drillübung daraus zu machen, bieten diese kurzen Texte aus R. O. Wiemer (1971:52). Substantive werden nicht einfach nur dekliniert, sondern durch Wortspiele der jeweiligen Deklination wird eine Bedeutung hinzugefügt, die Studierenden von Fremdsprachen möglicherweise Verständnisschwierigkeiten bereiten könnten.

Inputtext 14a:

der tod
des todes
dem tod
den tod

der tod des todes
dem tod den tod
Ernst Jandl

Inputtext 14b:

Rechtsbeugung
Das Recht wird so gebeugt:
Das Recht
des Rechtes
dem Rechte
das Unrecht
Hellmut Walters

Inputtext 14c:

Beugung
Der Mut
des Mutes
Demut
Werner Fink

Lernziel: Die Lerner können Nomen deklinieren und diese Deklination, bzw. die verschiedenen Kasus verstehen und in einem Paralleltext korrekt anwenden.

Phase 1: Einführung

Im Plenum werden einige beliebige Substantive dekliniert.

Phase 2: Präsentation

Die Texte werden nacheinander vorgelesen und einzeln besprochen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt. Die Wortspiele werden besprochen und geklärt. Übersetzungen in die Muttersprache zeigen, ob die Bedeutung erfasst wurde.

Phase 4: Übungen

Schriftliche Übung: "Überlegen Sie sich andere Substantive, mit denen man ähnliche Wortspiele machen könnte. Schreiben Sie Parallelgedichte, wählen Sie einen der drei Texte als Beispiel. Geben Sie Ihren Texten Titel."

Aus einem Korpus von acht Texten wurden drei ausgewählt.

Outputtexte 14a, 14b und 14c:

Das Eisschmelzen

das Eis
des Eises
dem Eis
das Wasser

Schädlich

das Gift wird so gnadenlos
das Gift
des Giftes
dem Gift
das Gegengift

Am Ende

das Satzzeichen
des Satzzeichens
dem Satzzeichen
das Satzzeichen
der Punkt

Die drei Outputtexte zeigen jeweils eine völlig neue, kreative Variation des Textes von Hellmut Walters. Über Gift und Gegengift schreibt E25m. Das Eis, das zu Wasser wird, stammt von A26f und der Satzzeichen-Text, der mit einem Punkt endet, von E5f. Bei

allen Texten wird jeweils durch die Verbindung des Titels mit dem Text ein originelles Spiel mit Worten deutlich. Es wird Einsicht und Witz bewiesen. Den Texten 1 und 3 kann in der Benotung die volle Punktzahl gegeben werden, da der Auftrag verstanden und korrekt ausgeführt wurde. Für Text 2 wird ein Punkt abgezogen, wegen des „wird“, das wohl eher „wirkt“ lauten müsste. Benotung:

Outputtext 14a:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	4	4
Gesamtnote	10	10

Outputtext 14b:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	4	4
Gesamtnote	9	10

Outputtext 14c:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	4	4
Gesamtnote	10	10

11.2.4 Der Gebrauch des Genitivs

Folgender Text kann dazu beitragen, die Form des Genitivs auf einfache, aber effektive Weise einzuüben, wobei hier auch die n-Deklination berücksichtigt werden muss. Durch die Wiederholung der Genitiv-Form erinnert der Text stark an ein *pattern drill*, ein Prozess, der nach Butzkamm (2002: 234) für das Lernen sehr wichtig ist, vorausgesetzt, dass die Übung durch interessante Austauschmöglichkeiten dem Lernenden nahelegt, „dass diese Satzstruktur auch für eigene Ausdrucksbedürfnisse taugt“ (ebd.).

Inputtext 15:

der hof des bauern
der hut des bauern
der sonntagsanzug des bauern
der schweinestall des bauern
das vaterland des bauern
die milch des bauern
das vieh des bauern
der hund des bauern
die frau des bauern

Ernst Eggimann (Wiemer 1974: 44)

Lernziel: Die Lerner verstehen den Gebrauch des Genitivs und können ihn in einem eigenen Text anwenden.

Phase 1: Einführung

Im Plenum werden Assoziationen zu „Bauer“ gesammelt. Es werden Vergleiche zwischen europäischen Bauern und südafrikanischen Farmern gezogen.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt. Übersetzung einiger Zeilen in die eigenen Muttersprache, um sicherzustellen, dass die Bedeutung der Genitivkonstruktion verstanden wird. Die Möglichkeit des Gebrauchs mit dem Dativ durchexerzieren, z. B. der Bauernhof = der Hof von dem Bauern. Hinweis und Verdeutlichung der Deklination des Begriffs „Bauer“: es handelt sich um die n-Deklination.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen: "Welchen Titel könnte man diesem Gedicht geben?" Aus den Substantiven mit den Genitiv-Formen werden Komposita gebildet. Über die Möglichkeiten/Unmöglichkeiten wird diskutiert.

4.2 Schriftliche Übung: "Schreiben Sie ein Parallelgedicht zu Eggimanns Text und überlegen Sie sich ein anderes Beispiel aus der Berufswelt. Halten Sie sich an die Rechtschreibregeln. Geben Sie Ihrem Gedicht einen Titel."

Aus einem Korpus von 19 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Ein stressiger Arzt
Die Sprechstunde des Arztes
Das Leiden des Arztes
Der Stress des Arztes

Die Patienten des Arztes
 Das Seizermesser des Arztes
 Das Rezept des Arztes
 Die Tablette des Arztes
 Das Medikament des Arztes
 Der gute Rat des Arztes
 Der teuere Preis des Arztes

Das Gedicht des Lernalters E/A27m entspricht genau den Anweisungen der Hausaufgabe und die Gegenstände sind nachvollziehbare Assoziationen für den Arztberuf. Direkt auf den Arzt selbst bezogen sind die beiden Begriffe „Leiden“ (gemeint ist wahrscheinlich das Mitleid mit den Patienten) und „Stress“. Die letzte Zeile des Textes besteht aus einer überraschenden Wendung, die eine Wahrheit enthält, aber auch witzig ist: Der Arzt kann helfen, er leidet mit und hat einen anstrengenden, stressigen Beruf. Aber letztlich bezahlt der Patient dafür einen teuren Preis! Auf diese Weise wird der Doppeleffekt sichtbar: hier steht mehr als nur die einzelnen Sätze aus. Die Pointe der letzten Zeile des Eggimann-Gedichts wurde erkannt und in dem eigenen Text aufgenommen. Somit handelt es sich um einen kreativen, originären Text, der eine nachvollziehbare Variation zu dem Eggimann-Text bietet.

Das Adjektiv „stressiger Arzt“ sollte vermutlich „ein gestresster Arzt“ lauten. Obwohl „Arzt“, Interferenz zu dem afrikaans „arts“ im Titel falsch buchstabiert ist, sind die weiteren Formen korrekt geschrieben. Einen Rechtschreibfehler gibt es im „Seizermesser“ und das –e- des Adjektivs in „der teuere Preis“ muss wegfallen.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	3	3
Orthografie und Grammatik	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	3	3
Gesamtnote	14	15

Outputtext 2:

Der Hund

Mein Haus, das Haus des Hunds
 Meine Stuhl, die Stuhl des Hunds
 Meine Sofa, die Bett des Hunds
 Meine Katze, das Freund des Hunds
 Meine Schühen, die Essen des Hunds
 Meine Toilette, die Wasser des Hunds

Meine Rasen, der Spielplatz des Hunds
 Meine Bäumen, die Toiletten des Hunds
 Der Hund, Mein Hund.

Dieser Inputtext ist eine höchst kreative, originäre Variante des Eggimann-Textes. Statt lediglich die notwendigen und typischen Dinge des Hundes aufzuzeigen, beschreibt der Lerner E28m, wie sich der Hund in dessen Haus absolut zu Hause macht. Er benutzt die Möbel, als seien es seine eigenen; selbst die Freundschaft mit der Katze wird geteilt. Mit viel Humor beschreibt der Lerner in kurzen Andeutungen, dass der Hund z. B. seine Schuhe zerkaut, aus der Kloschüssel säuft und im Garten die Bäume anpinkelt. In der letzten Zeile kommt die Liebe zu dem Tier durch die kurzen Aussagen effektiv und kraftvoll zum Ausdruck.

Die Artikel werden zum großen Teil falsch verwendet, die Pluralformen in „meine Schühen“ (einschließlich Rechtschreibfehler) und „meine Bäumen“ sind ebenfalls inkorrekt und durchgehend fehlt das e in der Genitivform von Hund. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	1,5	3
Orthografie und Grammatik	1,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	3	3
Gesamtnote	12	15

Ein folgende Gedicht demonstriert ebenfalls Form und Gebrauch des Genitivs:

Inputtext 16:

Der Rand der Wörter

Der Stadtrand	:	Der Rand der Stadt
Der Gletscherrand	:	Der Rand des Gletschers
Der Grabenrand	:	Der Rand des Grabens
Der Schmutzleckrand	:	Der Rand des Schmutzflecks
Der Feldrand	:	Der Rand des Feldes
Der Wegrand	:	Der Rand des Weges

Der Trauerrand : Der Rand der Trauer

Peter Handke (Wiemer 1974: 50)

Lernziel: Die Lerner verstehen den Gebrauch des Genitivs und können ihn in einem eigenen Text anwenden.

Phase 1: Einführung

Anhand der untenstehenden Traueranzeige werden die Begriffe „Trauer“, „Trauerrand“ und „Rand“ geklärt. Weitere „Ränder“ werden gesammelt: Wo gibt es noch einen Rand, welche Dinge oder Gegenstände haben auch Ränder?



(Traueranzeige aus: <http://images.google.de>)

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt. Übersetzung einiger Zeilen in die Muttersprache der Lerner, um sicherzustellen, dass die Bedeutung der Genitivkonstruktion verstanden wurde. Die Möglichkeit des Gebrauchs mit dem Dativ durchexerzieren, z. B. der Rand von der Stadt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen: Besprechung des Sinns und der Funktion der Typografie des Gedichts. Die linke Seite des Gedichts besteht aus Komposita, die auf der rechten Seite als Genitiv-Konstruktionen dargestellt werden. Über deren Möglichkeiten / Unmöglichkeiten wird diskutiert.

4.2 Schriftliche Übung: "Schreiben Sie ein Parallelgedicht zu Handkes Text und überlegen Sie sich andere mögliche Begriffe. Geben Sie Ihrem Gedicht einen Titel."

Aus einem Korpus von 15 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Eine Sprache lernen...

Glühbirne	:	Das Glühnen der Birne?
Elfenbein	:	Das Bein der Elfen?
Siebensachen	:	Die Sachen des Siebens?

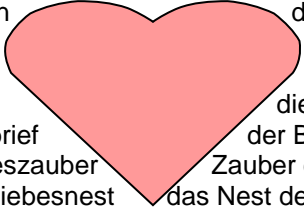
Baumwollen : Die Wolle des Baumes?
 Enkelkind : Das Kind des Enkels?
 Sonnenblume : Die Blume der Sonne?
 Donnerwetter : Das Wetter des Donners?

Die Lernerin A29f setzt den Schwerpunkt in ihrem Parallelgedicht ganz auf diejenigen Konstruktionen, die so nicht im Genitiv wiedergegeben werden können. Das wird durch die Fragezeichen betont. Dadurch wird nicht nur Kreativität, sondern auch ein Spiel mit Wörtern bewiesen, das Sprachverständnis und Humor hervorhebt. Das eher traurig anmutende Gedicht von Handke wird hier also in eine völlig andere Perspektive gesetzt. Der Titel kündigt an, dass es sich in dem Text um das Erlernen einer Sprache handelt. Für die Lernerin gehören dazu auch Ausdrücke und Wortspiele, wie sie das an den aufgelisteten Beispielen deutlich macht. Der Gebrauch des Genitivs ist bis auf eine Konstruktion korrekt: „des Siebens“; dass Zahlen feminin sind, ist der Lernerin wohl nicht klar. Fehlerhaft ist „das Glühnen“ und „Baumwollen“ statt Baumwolle. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	2,5	3
Orthografie und Grammatik	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	3	3
Gesamtnote	14	15

Outputtext 2:

Der zweite Outputtext der Lernerin E30f ist insofern schon auf den ersten Blick eine optisch kreative Variante des Handke-Textes, als dass es in Herzform um ein Herz geschrieben ist. Obwohl kein Titel angegeben ist, lässt die Typologie des Gedichts keinen Zweifel darüber, dass Liebe das Thema des Textes bildet.

das Liebeslied		das Lied der Liebe
die Schokoherzen		die Herzen der Schoko
die Liebessprache		die Sprache der Liebe
die Knutschfleck		die Fleck der Kutsch
die Hassliebe		die Liebe der Hass
der Liebesbrief		der Brief der Liebes
der Liebeszauber		Zauber der Liebes
das liebesnest		das Nest des Liebes

Auf der linken Seite sind die Komposita arrangiert, die sich alle mit dem Begriff "Liebe" konnotiert werden, während auf der rechten Seite des Herzens diese Komposita als

Genitiv-Formen angeordnet sind. Die Kleinschreibung von „das liebesnest“ ist falsch. Fehlerhafte Genitive gibt es in „die Fleck der Kutsch“ (in dem auch ein Rechtschreibfehler steckt: „knutsch“) und „die Liebe der Hass“. Obwohl in vorigen Beispielen die Genitiv-Form richtig genutzt wurde, wird sie in den letzten drei Beispielen falsch verwendet („der Liebes“ und sogar „des Liebes“). Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	1,5	3
Orthografie und Grammatik	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	3	3
Gesamtnote	12,5	15

11.2.5 Numerus der Substantive

Folgender Text kann als Übung mit Pluralformen dienen.

Inputtext 17:

Ich las und las und las. Kein Buchstabe war vor mir sicher. Ich las Bücher und Hefte, Plakate, Firmenschilder, Namensschilder, Prospekte, Gebrauchsanweisungen und Grabinschriften, Tierschutzkalender, Speisekarten, Mamas Kochbuch, Ansichtskartengrüße, Paul Schurigs Lehrerzeitschriften, die „Bunten Bilder aus dem Sachsenlande“ und die klitschnassen Zeitungsfetzen, worin ich drei Stauden Kopfsalat nach Hause trug. Ich las, als wäre es Atemholen. Als wär ich sonst erstickt. Es war eine fast gefährliche Leidenschaft. Ich las, was ich verstand und was ich nicht verstand. „Das ist nichts für dich“, sagte meine Mutter, „das verstehst du nicht!“ Ich las es trotzdem. Und ich dachte: „Verstehen denn die Erwachsenen alles, was sie lesen?“ Heute bin ich selber erwachsen und kann die Frage sachverständig beantworten: Auch die Erwachsenen verstehen nicht alles. Und wenn sie nur läsen, was sie verstünden, hätten die Buchdrucker und die Setzer in den Zeitungsgebäuden Kurzarbeit.

(Aus: Erich Kästner: *Als ich ein kleiner Junge war*. Ulrich/Brennecke/Garbe/Rudolph 1998: 36)

Lernziel: Die Lernenden kennen die verschiedenen Arten der Pluralbildung des Deutschen und können sie in einem kreativen Text anwenden.

Phase 1: Einführung

An die Tafel wird ein Assoziogramm zu "lesen" gemalt. Die Lernenden geben Stichwörter dazu.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Übung in Partnerarbeit: Die Wörter im Plural aus dem Text werden nach ihrer Pluralbildung in eine Tabelle eingetragen.

4.2 Schriftliche Übung:

"Der Ich-Erzähler beschreibt, wie er mit großer Leidenschaft gelesen hat. Schreiben Sie einen Paralleltext, in dem Sie eine andere Tätigkeit beschreiben, die Sie (vielleicht) in leidenschaftlicher Weise ausgeübt haben. Benutzen Sie, wie in Kästners Text, viele Pluralformen. Schreiben Sie im Präteritum. Schreiben Sie ca. 80-100 Wörter. Vergessen Sie den Titel nicht."

Aus einem Korpus von elf Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Kaufen Kaufen Aufhören

Ich kaufte und kaufte und kaufte. Ich kaufte Jacken und Mantel und Stiefel und Schuhue. Ich musste ja gut aussehen! Juwelen, Parfüm, Handtaschen und Sonnenbrillen. Dann wurde es Zeit eine Studentenwohnung zu kaufen und ich fängte an, Vorhängen und Bettwäsche zu kaufen. Selbstverständlich kaufte ich Teller, Messe und Gabel, Bilder die auf meiner Wand hängen könnte, Lampen, Kerzen, Spiegel und Blümchen. Dann kamm es Zeit, Studentin zu sein. Ich kaufte Stifte und Hefte und Papiere und Einordners und viele, viele teueren Bücher. Ich kaufte Essen und ein Laptop und plötzlich war mein Geld fertig. Jetzt konnte ich nichts mehr kaufen.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A31f befolgt genau die Anweisungen für die Aufgabe: Sie benutzt sehr viele Pluralformen, die zu einem kohärenten Text gestaltet werden. Wie schon der Titel ankündigt, befindet sie sich in einem Kaufrausch, der dann sehr abrupt zum Ende kommt, weil das Geld aufgebraucht ist. Die Einkäufe sind jeweils thematisch geordnet: Kleidung und Accessoires sowie Wohnungseinrichtung und Schreibwaren fürs Studium. Der Text enthält keine Überraschungen, sondern entspricht dem angekündigten Titel. Kreativ ist die Anwendung des ursprünglichen Textes auf ein neues Thema, das für die Lernerin Aktualitätswert genießt. Die Aufzählungen, die durch das wiederholte „und“ statt der Kommata gegeben werden, „Jacken und Mantel und Stiefel und Schuhue“, „Stifte und Hefte und Papiere und Einordners und [...] Bücher“ geben dem Text einen Rhythmus, der dem Kaufrausch Schwung zu verleihen scheint.

Die Pluralformen sind überwiegend korrekt benutzt worden. Fehlerhaft sind die Formen „Mantel“, „Schuhue“, „Vorhängen“, „Messe“ und „Einordners“. Weitere Fehler kommen in der Konjugation „ich fängte an“ und „Bilder... könnte“ vor; die Präposition in „auf meiner Wand“ ist falsch, in der Phrase „dann kamm es Zeit“ gibt es einen Rechtschreibfehler sowie einen Interferenzfehler (toe word dit tyd...); ein weiterer befindet sich in dem Ausdruck „war mein Geld fertig“. Der Begriff „Einordners“ ist ein kreativer Fehler, da es sich offensichtlich um eine Substantivierung des Verbs "einordnen" handelt, die es allerdings so nicht gibt. Das Adjektiv in „viele teueren Bücher“ enthält gleich zwei Fehler: das –e- muss wegfallen und die Endung ist falsch.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	3,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	5	6
Gesamtnote	16	20

Outputtext 2:

Kunst

Ich zog und zog und zog. Ich zog alles was ich dachte, sah, sowie was ich las. Ich zog fast aus Gewohnheit. Ich zog Raumschiffen, Maschinen, Gebäut, Pflanzen, Männer, Tiere, Planeten, Landschaften, Porträts, Szenen, Anzeige, Speisekarte und Panzerwagen. Wenn ich meine Kunst für meine Mutter zeigte, sagte sie: „Das ist schön!“ Und dachte ich: „Nein, das ist gar nicht schön! Es ist doch ein Monster!“ ‚Cool‘ war möglich ein besseres Wort, dachte ich. Heute weiß ich, dass der Bedeutung des Kunst genauso wichtig für der Anschauer ist als für der Künstler.

Inhaltsanalyse:

Der Lerner A32m hat die Präteritumform des Verbs „zeichnen“ fälschlicherweise als starkes Verb angesehen, sie müsste „zeichnete“ lauten, wie aus dem Kontext abzuleiten ist. Er beschreibt in seinem Paralleltext das Zeichnen als Leidenschaft und hält sich dabei eng an den Inputtext. Trotzdem ist es ein kreativer Text, in dem er beschreibt, dass er das zeichnet, was in seinen Gedanken, vor seinen Augen oder in Gelesenem vorkommt. Das Lob der Mutter zu seinen Zeichnungen akzeptiert er nicht, er selbst empfindet seine Kunst als „Monster“, aber gleichzeitig „cool“. Der letzte Satz

bildet eine originäre Schlussfolgerung der Kunst im Allgemeinen: die Erkenntnis, dass die Bedeutung der Kunstwerke für beide, Betrachter und Künstler, gleich wichtig ist.

Abgesehen von der falschen Präteritumform sind einige Pluralformen, auf die es in diesem Text besonders ankommt, falsch („Raumschiffen, Gebäüt, Anzeige, Speisekarte); auch gibt es hier einige Rechtschreibfehler. Die Präposition in „für meine Mutter zeigte“ ist falsch, sowie die Wortstellung in „und dachte ich“. Der Gebrauch des Wortes „möglich“ ist eine Interferenz aus dem Afrikaans, das deutsche Äquivalent wäre „möglicherweise“. Eine weitere Interferenz ist „als für den Künstler“ statt „wie für den Künstler“. Die Artikel für Bedeutung und Kunst sind ebenfalls falsch, sowie der Artikel nach „für der Künstler“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	15	20

11.3 Die Pronomen

11.3.1 Reflexivpronomen

fürsorge

ich für mich

du für dich

er für sich

wir für uns

ihr für euch

jeder für sich

Burckhard Garbe (Rug/Tomaszewski 1993: 132)

Lernziel: Die Lerner kennen die Reflexivpronomen der verschiedenen grammatischen Personen.

Phase 1: Einführung

"Welche Wörter stecken in dem Wort Fürsorge? (Antwort: Sorge für, für jemanden sorgen, fürsorglich). Was bedeuten diese Begriffe? Wer sorgt im alltäglichen Leben für wen? (Antwort: Eltern für ihre Kinder, Krankenschwestern für Patienten usw.). Für wen sorgen Sie?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Strukturen und deren Bedeutung werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen:

"Das Gedicht folgt einem Paradigma, das allerdings in der letzten Strophe abweicht.

Was sollte da eigentlich stehen? Warum gibt es hier eine Abweichung?

Ersetzen Sie die Reflexivpronomen durch andere Pronomen, sodass die Bedeutung der Aussagen von einem egoistischen Auf-sich-schauen zu einem sozialen Anderen-helfen wird.

Lernen Sie das Gedicht von Garbe auswendig. Tragen Sie es mit passenden Gesten vor."

Es liegen keine Outputtexte vor.

Ein weiterer Text gibt einen Einblick in die Fülle der reflexiven Verben:

Inputtext 18:

Alltag

Ich erhebe mich.
Ich kratze mich.
Ich wasche mich.
Ich ziehe mich an.
Ich stärke mich.
Ich begeben mich zur Arbeit.
Ich informiere mich.
Ich wundere mich.
Ich ärgere mich.
Ich beschwere mich.
Ich rechtfertige mich.
Ich reiße mich am Riemen.
Ich entschuldige mich.
Ich beeile mich.
Ich verabschiede mich.
Ich setze mich in ein Lokal.
Ich sättige mich.
Ich betrinke mich.
Ich amüsiere mich etwas.
Ich mache mich auf den Heimweg.
Ich wasche mich.
Ich ziehe mich aus.
Ich fühle mich sehr müde.

Ich lege mich schnell hin:

Was soll aus mir mal werden,
wenn ich mal nicht mehr bin?

Robert Gernhardt (Rug/Tomaszewski 1993: 132)

Lernziel: Die Lerner kennen die Reflexivpronomen der verschiedenen grammatischen Personen. Sie können zwischen echten und unechten Reflexiven unterscheiden.

Phase 1: Einführung

„Wie sieht Ihr Alltag aus – welche Handlungen führen Sie jeden Tag aus?“

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen:

"Teilen Sie den Text von Gernhardt in morgens, mittags und abends ein."

Theater spielen: Einer spielt, die anderen rufen ihm abwechselnd zu, was er machen soll, z. B. du kratzt dich, usw. Ein anderer tritt als Erzähler auf und kommentiert jedes Mal: Er kratzt sich./Sie kratzt sich.

"Stellen Sie fest, welche Reflexivverben echt, welche unecht sind."

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie Ihren eigenen Text zu einem Thema Ihrer Wahl, in dem Sie soweit wie möglich Reflexive benutzen."

Aus einem Korpus von fünf Texten werden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Der Anfang

Ich fahre mich nach Hause.

Ich wasche mich.

Ich ziehe mich an.

Ich schminke mich.

Ich freue mich.

Du erkundigst dich.

Wir unterhalten uns.

Du fürchtest dich.

Wir küssen uns.

Ich verliebe mich.

Inhaltsanalyse:

Wie der Titel andeutet, wird hier der Anfang einer Beziehung zwischen einem Ich und einem Du beschrieben. Die Lernerin A31f beschreibt zuerst, wie die Ich-Erzählerin sich für das Treffen mit dem Du fertigmacht (anzieht, schminkt), die freudige Erwartung wird übertragen durch das „Ich freue mich“. Der zweite Teil beschreibt das Treffen mit dem Du, das mit „wir“ abgewechselt wird und sehr einfühlsam die anfängliche Annäherung beschreibt: die Furcht des Du vor dem wahrscheinlich ersten Sich-Verlieben, dass dann aber in dem ersten Kuss gipfelt. In diesen einfachen Zeilen werden sehr starke Emotionen ausgedrückt, die durch den Gebrauch der reflexiven Formen noch verstärkt werden. Die Schlusszeile richtet ihren Fokus wieder auf die Ich-Erzählerin, die den ganzen Zusammenhang des Textes, auch unter Einbeziehung des Titels, als den Beginn einer Liebesbeziehung bestätigt.

Das Reflexivpronomen in der ersten Zeile ist überflüssig; das –e- in „du erkundigest dich“ ebenfalls. Ansonsten sind die Reflexivformen korrekt benutzt worden und auf gelungene Art und Weise in einem überraschenden Liebesgedicht verwendet worden.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Liebe

Wir sehen uns.
 Wir unarmen uns.
 Er lächelt sich.
 Wir küssen uns.
 Ich lächelt mich.
 Wir sprechen uns.
 Wir unarmen uns.
 Ich liebe er.

Inhaltsanalyse:

Auch der zweite Outputtext der Lernerin E30f führt die Liebe als Thema an, was schon im Titel deutlich angekündigt wird. Anders als im ersten Outputtext, in dem die

Spannung einer sich entwickelnden Beziehung deutlich zu spüren ist, handelt es sich hier um zwei Personen, die schon länger in einer Beziehung sind und es wird das von Freude erfüllte Treffen des verliebten Paares beschrieben. Im Vordergrund steht das „wir“, das fünfmal vorkommt, nur einmal „er“ und zweimal „ich“. Die Feststellung am Ende „Ich liebe er“ kommt nicht überraschend; sie steht quasi als Zusammenfassung des Textes. Die sich wiederholenden Aussagen drehen sich fast symmetrisch um das in der Mitte stehende „Wir küssen uns“. Dadurch gelingt diesem kleinen Text eine kreative und originäre Anwendung des Inputtextes.

Fehlerhaft ist das Wort „unarmen“, und der reflexive Gebrauch mit dem Verb lächeln und des Endung. Das Objekt „er“ in der letzten Zeile müsste im Akkusativ stehen.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	16	20

11.3.2 Possessivpronomen

R. O. Wiemers Text weist die Possessivpronomen im Singular und Plural auf:

Inputtext 19:

possessivpronomen

meine haut ist nicht deine haut
 dein hunger ist nicht mein hunger
 sein gewehr ist nicht mein gewehr

unser krieg ist nicht mein krieg
 eure schuld ist nicht meine schuld
 ihre mauer ist nicht meine mauer.

R. O. Wiemer (Neuner *et al.* 1986: 117)

Lernziel: Die Lerner kennen die Possessivpronomen, die zu den Personalpronomen passen, und können sie nach Wiemers Vorbild in einem Text anwenden.

Phase 1: Einführung

„Welche Wörter assoziieren Sie mit „Krieg“, insbesondere mit dem 2. Weltkrieg?“

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Wörter und Strukturen und deren Zusammenhänge und Bedeutungen werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen:

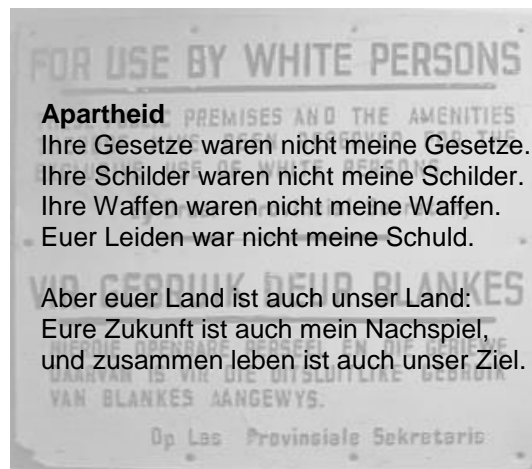
„In der ersten Strophe ist klar: was mein ist, ist nicht dein oder sein. Was aber ist in der zweiten Strophe gemeint? Sind da nicht alle Deutschen mit gemeint und müsste deshalb heißen: unser Krieg ist auch mein Krieg, usw.?“

4.2 Schriftliche Übung:

"Überlegen Sie sich irgendein Thema, z. B. Ehe, d. h. man teilt alles: das Leben, Freud und Leid, Eigentum und Besitz. Schreiben Sie ein Parallelgedicht oder einen passenden Text zu Wiemers Gedicht."

Aus einem Korpus von 20 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:



Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A17f greift das Problem der Kollektivschuld auf und setzt es in ein ihr bekanntes Szenario: die Apartheidszeit Südafrikas, obwohl sie selbst diese Zeit gar nicht mehr erlebt hat, die 1994 mit der Wahl Mandelas zum ersten demokratisch legitimierten Präsidenten Südafrikas beendet wurde. Doch wie der 2. Weltkrieg Teil der deutschen Geschichte ist, so ist die Apartheid Teil der südafrikanischen Geschichte und spielt immer wieder eine Rolle im Bewusstsein der Menschen dieses Landes. Auf

anschauliche und kreative Weise hat die Lernerin ihren Text auf den Hintergrund eines Apartheidschildes gesetzt. Deutlich distanziert sie sich, als weiße Südafrikanerin, davon: „nicht meine Schuld“, aber gleichzeitig weist sie mahnend darauf hin, dass jetzt, wo die Apartheidszeit vorbei ist, nicht vergessen werden darf, dass die Weißen auch Teil haben an diesem Land: „aber euer Land ist auch unser Land“. Sie plädiert am Ende für ein gemeinsames, harmonisches Zusammenleben. Sehr passend und eine kreative Idee, ist das Gedicht auf den Hintergrund eines ehemaligen Apartheidschildes zu setzen, das nur Weißen den Zutritt erlaubt.

Interessant ist die Anrede in der ersten Strophe in der dritten Person Plural. Diese könnte sich auf die Apartheidsregierung beziehen. Von den Gesetzen, Schildern und Waffen distanziert sie sich auf diese Weise persönlich. Es folgt darauf die Anrede in der ersten Person Plural, die sich auch in der zweiten Strophe fortsetzt. Hier werden die Leidtragenden des Regimes angesprochen. Die letzte Zeile ist wie eine Entschuldigung, obwohl sie keine persönliche Schuld auf sich nimmt. Der Text stellt einen Perspektivwechsel dar, indem er den Blick von einem Stück deutscher Geschichte auf einen Abschnitt aus der südafrikanischen Geschichte richtet. Von der fremden wurde auf die eigene Kultur und Zeitgeschichte geschlossen.

Sprachlich hat sie einwandfrei geschrieben, das Lernziel wurde ohne Abstriche erreicht.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	20	20

Outputtext 2:

Während 23 Jahren habe ich allein gelebt. Alle war *mein*: mein Computer, mein Fernseher, mein Sessel, mein Badezimmer. Jetzt bin ich verheiratet. Alle ist *unser*. Unser Computer, unser Fernseher, unser Sessel (oder vielmehr, hat mein Sessel sein Sessel geworden), und so weiter. Aber auch: unsere Abende, unsere Heiterkeit, und unsere Probleme, nicht mehr meine Probleme.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin R33f verändert die Thematik des Wiemer-Gedichts und wendet es auf ihre eigene, persönliche Situation an. Aus eigener Erfahrung berichtet sie, wie man als

Ehepaar Gegenstände, die vorher einem der beiden gehörten, nun gemeinsam in Besitz nimmt. Sie zeigt Humor in der Bemerkung in Klammern, die direkt an den Leser gerichtet ist, dass ihr Sessel nicht mehr ihnen beiden gehört, sondern der Ehemann besonders gern darauf sitzt. Der Schlusssatz bietet eine Wendung an, indem deutlich wird, dass es in der Gemeinsamkeit der Ehe um mehr geht, als um das Teilen von Gegenständen. Es geht um gemeinsame Abende, zusammen lachen, aber auch darum, dass man auch Probleme gemeinsam löst.

Einen Rechtschreibfehler gibt es in „Fehnseher“, „Alle“ würde sich auf Personen beziehen, in diesem Zusammenhang müsste es „alles“ heißen und das Hilfsverb in „hat mein Sessel sein Sessel geworden“ ist falsch. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

11.3.3 Demonstrativpronomen

Manfred Eichhorn zeigt anschaulich den Gebrauch des Artikels "der" als Demonstrativpronomen:

Der da
 Der da
 Der lehring
 Da
 Der soll die straße kehren
 Der da
 Wenn der da
 Der lehring da
 Nicht pariert
 Schmeiß ich den da
 Den lehring da
 Raus

Manfred Eichhorn (Wiemer 1974: 116)

Lernziel: Lerner können das Definitpronomen (Bezeichnung in: Aufderstraße 2003: 60) in allen Genus in eigenen Texten anwenden.

Phase 1: Einführung

„Was ist ein Lehrling? (Im Afrikaans wird das Wort leicht mit „leerling“ (Schüler) verwechselt). Was muss ein Lehrling tun? Welche Stellung genießt er?“

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Lerner verstehen die Bedeutung der Strukturen und sie können die Demonstrativpronomen identifizieren.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übungen:

"Ersetzen Sie „Lehrling“ mit einem anderen passenden Begriff, z. B. „Putzfrau“ oder „Straßenkind“."

4.2 Schriftliche Übung:

"Könnte man sich in so einem Gedicht auch an Gegenstände, z.B. Möbel o. Ä. wenden? Versuchen Sie es, schreiben Sie ein Parallelgedicht."

Es liegt kein Outputtext vor.

Ein weiterer Text, dessen Titel schon eine deutliche Aussage zum Inhalt des Textes macht, gebraucht weitere Demonstrativpronomen.

hinweisendes fürwort

dieser hat heil gesagt und ist davon geheilt
jener hat heil gesagt und sagt immer noch heil
derselbe der heil gesagt hat und noch immer heil sagt
ebender ist nicht zu heilen aber vielleicht ist
derjenige der sagt
selbiger wäre nicht zu heilen
selbst
ein solcher

R.O.Wiemer (1971: 14)

Lernziel: Die Lerner können die einfachen und zusammengesetzten Demonstrativpronomen erkennen und in einer Prosaversion des Textes gebrauchen.

Phase 1: Einführung

Welche Begriffe kennen Sie, die mit „Heil“ zu tun haben? (Antwort: heilen, heil, Heiland, Heil Hitler!, Heil Cäsar!, Waidmannsheil, Ski Heil! usw.)

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Lerner verstehen die Bedeutung der Strukturen, sie können die Demonstrativpronomen identifizieren. Zum besseren Verständnis versehen sie den Text mit Satzzeichen und Großbuchstaben. Klären, von wem hier die Rede ist und der Wortspiele „heil sagen“ und „geheilt werden“, usw.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Unterstreichen Sie alle Pronomen in dem Text und bestimmen Sie sie."

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie eine Prosaversion des Textes in Ihren eigenen Worten."

Es liegt kein Outputtext vor.

11.3.4 Relativpronomen

Relativpronomen hängen von einem Substantiv ab und geben Erklärungen zu diesem Substantiv. In Eugen Gomringers Gedicht „nachwort“ wird der Gebrauch dieser Pronomen deutlich:

Inputtext 20:

nachwort

das dorf, das ich nachts hörte
der wald, in dem ich schlief

das land, das ich überflog
die stadt, in der ich wohnte

das haus, das den freunden gehörte
die frau, die ich kannte

das bild, das mich wach hielt
der klang, der mir gefiel

das buch, in dem ich las
der stein, den ich fand

der mann, den ich verstand
das kind, das ich lehrte

der baum, den ich blühen sah
das tier, das ich fürchtete

die sprache, die ich spreche
die schrift, die ich schreibe

Eugen Gomringer (Werr 1987: 91)

Lernziel: Die Lerner können die Relativpronomen, evtl. mit Präpositionen, in verschiedenen Kasus erkennen und in einem eigenen Text gebrauchen.

Phase 1: Einführung

„Was ist ein Nachwort? Wie heißt der Gegensatz zu Nachwort? Welche Funktion haben diese Begriffe?“

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Lerner verstehen die Bedeutung der Strukturen, sie können die Relativpronomen identifizieren, auch in Verbindung mit Präpositionen.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

Welches Tempus wird in diesem Text gebraucht? Warum?

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie ein Parallelgedicht zu Gomringers Gedicht, in dem Sie eine bestimmte Situation, einen Lebensabschnitt oder einen Lebensbereich beschreiben (Werr 1987: 91)."

Aus einem Korpus von zwölf Texten werden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Heimweh

Das Bett, in dem ich schlief.

Das Zimmer, in dem ich Hausaufgaben machte.

Das Haus, das mein Zuhause war.

Die Nachbarn, die ich nicht gut kannte.

Die Schule, die mich lehrte.

Die Freunde, mit denen ich Party machte.

Die Familie, die ich zurückließ.

Die Tiere, mit denen ich spielte.

Der Berg, der über die Stadt wachte.

Die See, die in der Morgensonne schimmerte.

Die Leute, die immer freundlich war.
Der Idiot, der mich ärgerte.

Die Stadt, die so schön war.
Die Stadt, die so weit entfernt ist.

Das Gebäude, in dem ich jetzt wohne.
Das Leben, das ich neu beginnen.

Inhaltsanalyse:

Der Lerner A8m hält sich in seinem Paralleltext eng an die Vorlage von Gomringer - bis hin zum Gebrauch der Temp: Präteritum in allen Strophen, die auf einen vergangenen Lebensabschnitt deuten, bis auf die letzte, die im Präsens steht und den neuen, jetzigen Abschnitt beschreibt. In seinem Leben ist ein Wechsel eingetreten: vielleicht hat er die Schule abgeschlossen („Hausaufgaben“, „Schule“) und geht zum Studium oder Arbeiten in eine andere Stadt. Seine Heimatstadt liegt möglicherweise am Meer („die See“, ähnlich wie Afrikaans: *die see*); ob er nur einen See meint, ist nicht ganz klar. Er ist weit weg von zu Hause und vermisst seine Heimatstadt offensichtlich sehr. Kalt, unfreundlich und unpersönlich scheint die Erwähnung des Gebäudes, in dem er jetzt wohnt: es ist nur ein Gebäude, mehr nicht. Obwohl er sich eng an die Vorlage Gomringers gehalten hat, hat er seinem Text eine stark persönliche und aktuelle Note gegeben. Die Relativpronomen, z. T. mit Präpositionen, beherrscht er vollständig, somit hat er das Lernziel erreicht. Einmal wird die Wechselpreposition „über“ im Akkusativ statt im Dativ benutzt und zwei morphologische Fehler treten auf: „Leute ... war“, „ich ... beginnen“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Die Heimat

Das Zimmer, das ich zum erstenmal sah
Das Haus, in dem ich wuchs auf

Der Hof, der ich übergang
Der Kinderspielplatz, an dem wir spielten

Die Strasse, auf der ich ging
Der Platz, der ich überquerte

Die Stadt, in der ich wohnte
Die Schule, die mir die Kenntnisse gab.

Die Klasse, in der ich lernte
Die Lehrer, die ich vergötterte

Die Mitschüler, mit den ich mich trennte
Die Spielgefährte, mit den ich befreundet war

Die Natur, an der ich bewunderte
Der Winter, der mich verzauberte.

Die Heimat, die ich liebe
Die Heimat, die ich nie verraten wird.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin R23f beschreibt die Heimat, in der sie als Kind aufgewachsen ist. Sie beginnt bei dem Kinderzimmer, nennt Haus und Hof und Kinderspielplatz. Sie erwähnt eine Straße, einen Platz in ihrer Stadt. Dann wendet sie sich der Schule, der Klasse, den Lehrern und Mitschülern zu. Eine Strophe widmet sie der Natur, und vor allem dem Winter, bevor sie in der letzten Strophe die Liebe zu ihrer Heimat bestätigt und patriotisch abschließt, dass sie diese Heimat nie verraten wird. Dieses hat eine starke emotionale Konnotation. Sie hat ihre Heimat verlassen, lebt in Südafrika und möchte, so scheint es, ihre Liebe und Verbundenheit zur Heimat so bekräftigen. Das ursprüngliche Gedicht wird hier auf ihre persönliche Situation übertragen. Sie ist noch jung, hat offensichtlich von der Schule aus ihr Heimatland verlassen, denn bis dahin reichen die Stationen ihres Lebens, die sie erwähnt. Die letzte Strophe knüpft an den Titel an und so bildet der Outputtext thematisch eine Einheit.

Die Relativpronomen werden zum größten Teil richtig benutzt, nur wird „übergang“ als trennbares Verb benutzt, obwohl es sich hier um eine Präposition handelt und „über den ich ging“ lauten müsste. Das Relativpronomen, das sich auf „Der Platz“ bezieht, muss im Akkusativ stehen (Objekt). Das Relativpronomen im Dativ Plural ist in der drittletzten Strophe in beiden Sätzen falsch, und die Präposition „mit den ich mich trennte“ sollte „von“ lauten. Auch das Relativpronomen, das in Beziehung zu "Die Natur" steht, ist hier

falsch. Der Begriff „Spielgefährte“ ist etwas befremdend; es fehlt eine Plural–n-Endung. In „Strasse“ befindet sich ein Rechtschreibfehler und das Hilfsverb „wird“ am Ende des Textes korrespondiert nicht mit dem Personalpronomen ich. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	4	6
Gesamtnote	14,5	20

11.3.6 Interrogativpronomen

Bei Fragen mit einem Fragewort gebraucht man das jeweilige Fragewort bzw. die Zusammensetzung mit einer Präposition als Satzverbindung.

Der Text von Wiemer „fragendes fürwort“ bietet sich an, durch die Bildung von Nebensätzen die Interrogativpronomen einzuüben.

fragendes fürwort

wer bin ich
 warum bin ich
 wie ich bin
 wo ich doch nicht so war
 was bin ich geworden
 wie lange werde ich sein
 wem werde ich was gewesen sein
 wie oft werde ich noch werden
 wann werde ich sagen ich bin
 woher wissen wie das ist
 wen fragen wie das sein wird
 wohin gehen was zu werden
 wessen verlust gewesen zu sein
 warum geworden
 warum nicht anders geworden
 wem sage ich das

R.O. Wiemer (1971: 16)

Lernziel: Die Lerner können die Interrogativpronomen erkennen und in Antworten auf Fragen eines Textes gebrauchen.

Phase 1: Einführung

„Haben Sie manchmal existenzielle Fragen? Gibt es darauf Antworten?“

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Lerner verstehen die Bedeutung der Strukturen, sie können die Interrogativpronomen identifizieren. Zur Erleichterung des Verständnisses versehen sie den Text mit Satzzeichen und Großbuchstaben.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Beantworten Sie diese Fragen!"

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie die Fragen um, indem Sie Nebensätze bilden mit „ich weiß/ich weiß nicht“, z. B. Ich weiß, wer ich bin. Ich weiß nicht, warum ich bin."

Es liegt kein Outputtext vor.

11.3.7 Indefinitpronomen

Die Indefinitpronomen haben eine unbestimmte, allgemeine Bedeutung. Sie treten als Begleiter und Stellvertreter auf. Rudolf Otto Wiemer zeigt in einem Gedicht, wie sie benutzt werden können.

unbestimmte Zahlwörter

alle haben gewusst
viele haben gewusst
manche haben gewusst
einige haben gewusst
ein paar haben gewusst
wenige haben gewusst
keiner hat gewusst

R.O. Wiemer (Neuner *et al.* 1986: 87)

Lernziel: Die Lerner kennen die Indefinitpronomen und können sie in einem eigenen Text gebrauchen.

Phase 1: Einführung

„Was gibt es, von dem man sagen kann: Alle wissen das?“

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

"Erkennen Sie ein Muster, eine Progression in diesem Text?"

Die Lerner verstehen die Bedeutung der Indefinitpronomen.

Phase 4: Übungen

Mündliche Diskussion:

Worauf bezieht sich dieses „gewusst haben“?

Schriftliche Übung: "Wählen Sie aus der Liste der Indefinitpronomen einige aus und versuchen Sie, zu einem Thema Ihrer Wahl einen ähnlichen Text zu erstellen."

Von zwei Outputtexten wird einer wiedergegeben, der im Rahmen einer Gruppenarbeit verfasst deswegen nicht benotet wurde:

Studenten

alle wollen studieren
jeder muss hart arbeiten
viele schaffen es
einige sind faul
manche fallen durch
mehrere sind begeistert
etliche langweilen sich
alle wollen Partys feiern
aber nicht alle wissen, wann es genug ist

Inhaltsanalyse:

Typische Vorkommnisse aus dem Studentenalltag werden hier aufgelistet. Anders als in Wiemers Text gibt es keine Steigerung oder gezielte Reihenfolge in der Wahl der Indefinitpronomen. Die Indefinitpronomen deuten Gemeinsamkeiten und Differenzierungen in den Verhaltensweisen von Studierenden an. Der kleine Text lebt von Kontrasten (hart arbeiten – faul, schaffen es – fallen durch, begeistert – langweilen sich). Die erste Zeile „alle wollen studieren“ bildet mit der zweitletzten Zeile „alle wollen Partys feiern“ einen Rahmen, der durch die adversative Konjunktion „aber“ der letzten Zeile eine Einschränkung erfährt. Die Wendung verschafft dem Text ein überraschendes Ende.

Ein weiterer Text gibt Lernern die Möglichkeit, sich mit den Indefinitpronomen zu befassen:

Inputtext 21:

Haben oder sein

ich	habe	(nichts, aber)	ich	bin	(viel)
du	hast	(viel, aber)	du	bist	(wenig)
er	hat	(alles, aber)	er	ist	(nichts)
wir	haben	(nichts, aber)	wir	sind	(jemand)
ihr	habt	(viel, aber)	ihr	seid	(niemand)
sie	haben	(alles, aber)	sie	sind	(nichts)

(Hunfeld 1990: 39)

Lernziel: Die Lerner können weitere Indefinitpronomen erkennen und in einem eigenen Text gebrauchen.

Phase 1: Einführung

„Wo liegt der Unterschied zwischen etwas sein und etwas haben?“

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

„Erkennen Sie ein Muster in diesem Text?“

Die Lerner verstehen die Bedeutung der Indefinitpronomen.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

„Welche allgemeine Aussage wird in diesem Text gemacht?“

4.2 Schriftliche Übung: "Schreiben Sie ähnliche Sätze, spielen Sie ein bisschen mit den verschiedenen Indefinitpronomen."

Aus einem Korpus von sechs Texten werden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Indefinitpronomen

Manche lernen viel, aber sie sind dumm.

Manche lernen nichts, aber sie kennen viel.

Viele haben Dinge, aber sie schätzen sie nicht.

Alle mögen sich selbst, aber sie haben nicht immer Recht.

Wenige sagen die Wahrheit, aber wenige hören sie.

Keiner will vergessen sein, aber irgendwie sind viele vergessen.

Inhaltsanalyse:

Die Grundaussage des Originaltextes wird übernommen, aber die Lernerin A/E17f schreibt in vollen Sätzen, ohne Klammern und Spalten, wie im Inputtext. Es ist der Lernerin gelungen, treffende Aussagen über die menschliche Natur zu machen, indem eine Variation von Indefinitpronomen benutzt wird, deren Bedeutung offensichtlich verstanden wurde. Entstanden ist ein kreativer Text, der durch das Muster allgemeine Aussage - adversativer Nebensatz, der die erste Aussage relativiert, das Paradigma des Inputtextes imitiert und diesen auf neue, originäre Weise gestaltet.

Die Lernerin schreibt fehlerfrei, nur in der zweiten Zeile wäre statt „kennen“ das Wort „wissen“ angebracht. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	20	20

In einem weiteren Text, in dem auffallend viele Indefinitpronomen vorkommen, wird vor allem auf die Deklination der Pronomen hingewiesen.

Inputtext 22:

Denunzianten

Jemand hat niemandem von jemandem erzählt.
 Einer hat jemanden niemandem etwas erzählen hören. Einer hat keinem davon erzählt, daß jemand niemandem von jemandem erzählt hat.
 Jemand wurde von niemandem belauscht, und dennoch hat einer davon erzählt. Einer hat jemanden mit niemandem belauscht und keinem davon erzählt. Jemand hat jemandem etwas von keinem erzählt. Niemand hat etwas davon gewußt, aber alle reden davon.

Johann Tammen (Löschmann 1974: 205)

Lernziel: Die Lerner können die Indefinitpronomen in einem eigenen Text richtig gebrauchen und deklinieren.

Phase 1: Einführung

„Was/wer ist ein Denunziant?“

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Lerner verstehen die Bedeutung der Indefinitpronomen.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Können Sie wiedergeben, was der Text aussagt?"

4.2 Schriftliche Übung: "Schreiben Sie einen Text mit dem Titel *Communication gap* als Paralleltext zu Tammens Text. Benutzen Sie verschiedene Indefinitpronomen."

Aus einem Korpus von vier Texten wird einer wiedergegeben.

Outputtext:

Communication gap

So redet man. Dann und wann. Welche verstehen, welche verstehen nicht. Sie hört etwas, er hört nichts. Jemand schreit und ruft manche Wörter. Keiner weiß, was jemand ruft. Jeder kann sehen, daß jemand ängstig ist. Ein paar Tränen laufen. Ein bisschen Trost. Manche wissen, wie zu trösten.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A/D34f beschreibt in ihrem Text mehrere Formen der Misskommunikation: es wird nur dann und wann geredet, nicht alle verstehen, was geredet wird. Die kurzen, prägnanten Sätze am Anfang deuten darauf hin, dass nur wenig geredet wird, und wenn, dann unbedeutendes („So redet man.“). Sie unterscheidet eine sie und einen er, die Probleme mit dem Hören haben. Es werden laut Wörter gerufen, die aber unverständlich sind. Eine Person ist verängstigt, weint. Die Äußerung „Ein bisschen Trost“, ein unvollständiger Satz ohne Verb, kann die Sehnsucht nach Trost bedeuten, es kann aber auch heißen, dass Trost gespendet wurde. Manche können trösten, doch implizit betont diese Äußerung, dass viele es nicht können. Die Alliteration und partielle Rekurrenz mit „Tränen, Trost, trösten“ vertieft diesen Eindruck der Trostlosigkeit oder des Trostbedürfnisses zusätzlich. Vor allem durch Andeutungen und durch den geschickten Einsatz der Indefinitpronomen zeigt die Lernerin hier Missverständnis und Unverständnis in einer Beziehung auf. Es ist ein emotional geladener Text, der tiefe menschliche Emotionen wie Unverständnis, Streit, Angst, Tränen und Sehnsucht nach Trost zum Ausdruck bringt.

In dem Satz „welche verstehen, welche verstehen nicht“ hätte das Indefinitpronomen „manche“ verwendet werden müssen. Die Konjunktion „daß“ wird noch nach der alten Schreibweise geschrieben, das Wort „ängstig“ ist eine Kombination des afrikaansen „angstig“ und dem deutschen „ängstlich“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	4,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3

Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Im folgenden Text wird das Indefinitpronomen „man“ auf prominente Weise benutzt.

Inputtext 23:

So

Da sitzt man so. Und da redet man. Und da betrachtet man sich. Und da lächelt man. Und da denkt man sich was. Und da redet man wieder was. Und das glaubt man vielleicht gar nicht. Und da sitzt man halt.

Da sitzt man also. Betrachtet sich gegenseitig. Lächelt. Nickt sich zu. Sagt etwas. Etwas, das stimmt. Etwas, das man vielleicht glaubt. Etwas, das man vielleicht nicht glaubt. So sitzt man da. So sitzt man. Sitzt herum und redet. Betrachtet das Gegenüber. Man lächelt. Man nickt, ist freundlich, zeigt die Zähnnchen. So sie geputzt sind oder sonst irgendwie anschaulich. Dann redet man. Was man so annimmt. Oder glaubt. Vielleicht nicht glaubt. Davon, worauf man steht. Worauf man sitzt. Worauf man eben so sitzt. Und eben so sitzt man da. Sitzt so oder so. Na halt so. Da. Einfach so da.

Günter Guben aus: Fritz Pratz (Hg.): Neue deutsche Kurzprosa.
Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1979, S. 45 (in: Menzel 1999: 173)

Lernziel: Gebrauch des unpersönlichen Indefinitpronomens „man“ in einem eigenen Text. Identifizierung und Bestimmung der anderen Pronomen im Text.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Lerner verstehen die Bedeutung des Indefinitpronomen „man“.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Geben Sie den Text in Ihren eigenen Worten wieder."

4.2 Schriftliche Übung: "Unterstreichen Sie alle Pronomen, die im Text vorkommen und bestimmen Sie diese.

Schreiben Sie einen Text, in dem Sie beschreiben, wie man sich verhält oder benimmt, z. B. bei Tisch, im Straßenverkehr als Autofahrer oder Fußgänger, im Bus. Gebrauchen Sie das Indefinitpronomen „man“."

Es liegen zwei Outputtexte vor:

Outputtext 1:

Gutes Benehmen am Tisch

- Wenn man nicht „bitte“ und „danke“ sagt, kann es einem ärgern.
- Wenn man zu wenig essen, kann es einem angreifen.
- Wenn man nicht Messer und eine Gabel gebrauchen, kann es unhöflich sein.
- Wenn man den Hund füttert, kann es seinen Besitzer ärgern.
- Wenn man nur Fleisch und keine Gemüse isst, kann es unhöflich sein.
- Wenn man zu vielen Alkohol trinken, kann es peinlich sein.
- Wenn man Suppe isst, muss man sie nicht schlürfen.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A17f führt die Hausaufgabe genau aus und zählt einige Tischmanieren auf. Sie tut es allerdings auf kreative Weise, indem sie im Nebensatz jeweils mit „wenn“ das gute Benehmen bei Tisch nennt, dann aber im Hauptsatz Konsequenzen nennt (es kann einen ärgern, es ist unhöflich oder peinlich). Die Aussage im 2. Satz ist allerdings unklar. Witzig und originell ist der 4. Satz, der vom Füttern des Hundes handelt, da das keine übliche Tischregel darstellt. Originell ist auch die Idee, dass es zur Höflichkeit gehört, nicht nur Fleisch, sondern auch Gemüse zu essen.

Die Kongruenz zwischen dem Pronomen "man" und dem Verb ist in 4 Fällen richtig, in drei Fällen falsch. Der Gebrauch des Indefinitpronomens "man" im Dativ („einem ärgern/angreifen“) statt des Akkusativs ist falsch. Eine Interferenz aus dem Afrikaansen bildet die Negation „nicht ein Messer und eine Gabel gebrauchen“. Gemüse ist ein singularischer Sammelbegriff und deshalb ist das Plural-e falsch und auch in „zu vielen Alkohol“ steckt ein kleiner Fehler. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	16,5	20

Outputtext 2:

Bei Tisch

Da sitzt man so. Und singt man nicht. Essen mit man mond zu. Und spricht man nicht. Dann sagt man, danke. Und fragt man bitte noch. Essen man als. Und sagt man wieder danke. Steht man auf. Und nimmt den Teller.

Inhaltsanalyse:

Der Outputtext ist sehr originell, indem er das Auflisten von Tischmanieren mit dem Schreibstil des Inputtextes verbindet, auch wenn er sich eng an den Inputtext hält. Der erste Satz wurde direkt übernommen und die folgenden Sätze sind, wie der Inputtext, sehr kurz gehalten. Auch das wiederholte „Und“ am Anfang mehrerer Sätze entspricht dem Inputtext. Doch hat die Lernerin A35f, nach der Vorgabe der Hausaufgabe, ihren Text dem neuen Thema angepasst. Sie nennt kurz und prägnant einige Benimmregeln beim Essen, beschreibt aber gleichzeitig den Ablauf der Mahlzeit. Durch die Stilmittel der Wiederholung mit „und“ und die kurzen Sätze wird ein Gefühl des Unbehagens und Ungemütlichseins der Mahlzeit vermittelt. Singen darf man beim Essen nicht, man isst mit geschlossenem Mund, man spricht nicht. Nur das Notwendigste wird gesagt: danken und um mehr bitten. Das jähe Ende der Mahlzeit entspricht der steifen und strengen Situation: man steht auf und nimmt den Teller. So ist eine kreative Variante des Inputtextes entstanden.

Das Indefinitpronomen "man" wird in den meisten Fällen richtig konjugiert, nur in Verbindung mit dem Verb "essen" wird nicht in Kongruenz zum Pronomen "man" konjugiert. Falsch ist die Satzstellung des "man" im dritten Satz. Rechtschreib- und Vokabelfehler finden sich in „mond“ und „als“ (isst man alles (auf)); beides sind Interferenzfehler zu Afrikaans. Auch der Ausdruck „fragt man bitte noch“ ist eine Interferenz. Einen Kommafehler gibt es im ersten Satz der zweiten Zeile. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	1	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	15	20

11.4 Die Präpositionen

Die Präpositionen zeigen Beziehungen zwischen Satzteilen auf. Sie bestimmen den Kasus.

11.4.1 Präpositionen mit dem Dativ und Akkusativ

Der kurze, einfache aber eindrückliche Text von Brigitte Wiers zeigt den Gebrauch der Wechselpräpositionen mit dem Dativ:

Inputtext 24:

Wohnen

in der Stadt wohnen
auf dem Land wohnen
am Ende der Welt wohnen
in einer Villa wohnen
in einer Baracke wohnen
in einem Loch hausen

Brigitte Wiers (Hunfeld 1990: 42)

Lernziel: Die Lerner können mit lokalen Präpositionen, die einen Standort angeben, einen eigenen Text schreiben.

Phase 1: Einführung

Wo kann man überall wohnen?

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Lerner verstehen die Wörter und Strukturen.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Welche zwei Begriffe für „wohnen“ werden in diesem Text genannt? Können Sie noch weitere nennen? (Antwort: campen, residieren o. Ä.). Erweitern Sie die Liste der Wohnmöglichkeiten (im Plenum)."

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie einen Text mit dem Titel „Wohnen“. Gehen Sie dabei auf den Text von Brigitte Wiers ein, oder schreiben Sie ein Parallelgedicht."

Aus einem Korpus von 23 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Wohnen

in einem Zelt wohnen
in der Wüste mit goldenem Sand
mit einer hellen Sonne wohnen

in einer Holzkabine wohnen
in den Alpen mit weißem Schnee
mit einem warmen Kamin wohnen

in einem Wohnwagen wohnen

überall in einem Land mit vielen Andenken
mit einer Autokarte wohnen

ich möchte eigentlich nur bei dir sein.

Inhaltsanalyse:

Der Text zeugt von Abenteuerlust, Romantik, Idealismus; zeigt in Kontrasten sehr unterschiedliche Orte und Weisen des Wohnens auf, die auf den ersten Blick sehr romantisch anmuten, hinter denen sich jedoch in Wirklichkeit viele Unannehmlichkeiten verbergen. Und dann kommt es zu einem überraschenden Ende, indem in der letzten Zeile dieses idyllische Ausmalen der außergewöhnlichen Wohnungen durch eine einfache Liebesbeteuerung relativiert wird. Die Lernerin A36f hat sprachlich einwandfrei geschrieben. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	20	20

Outputtext 2:

Leben

in einer Bibliothek leben
in das Buch leben
in das Kino leben
in einem Zimmer leben
in die Denkweise leben
in dem Welt wie ein Eremit bestehen.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin B37f nimmt das Inputgedicht als Paradigma für ihren eigenen Text, doch sie versetzt das Konzept des Lebens auf eine völlig neue, abstrakte Ebene. Das wird schon durch die Wortwahl „leben“ im Gegensatz zum „wohnen“ des Inputtextes deutlich. Die ersten beiden Zeilen gehören in dem Sinne zusammen, als dass es sich um das Lesen handelt und dabei in eine andere Welt, und zwar die Welt des Buches hineinversetzt wird. Das "im Kino leben" bezieht sich möglicherweise auf Filme, die man schaut und im Verlauf derer man ebenfalls in eine andere Welt geführt wird. Die

nächste Zeile führt auf den Boden der Tatsachen, in die Realität zurück. Doch diese wird in Zeile fünf noch einmal in dem Sinne aufgehoben, als dass auf das Leben in einer bestimmten Denkweise hingewiesen wird. Die letzte Zeile bildet eine Zusammenfassung des Textes und zeigt auf, dass man durch die Flucht in Bücher- Film- oder Gedankenwelten in unserer heutigen Welt wie ein Eremit bestehen kann. Der Wechsel von „leben“ zu dem „bestehen“ in der letzten Zeile deutet von der Wortwahl her eine Wende im Verlauf des Textes an. Von den sechs Malen, wo der Dativ nach der Präposition „in“ gebraucht werden müsste, sind nur zwei richtig. Dieser Outputtext ist eine kreative und originäre Anwendung des Inputtextes. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	2	6
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	2
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	16	20

Der folgende Text enthält ebenfalls viele Wechselpräpositionen:

Inputtext 25:

Im Hof

Im Hof
 auf 30 Quadratmetern
 zwischen engen Mietshäusern
 in den Fenstern Dunkelheit
 an den Mauern vergeblich rankender Wein
 in der Luft Küchendünste
 neben den Eingängen Müllkästen
 vor den Fluren Straßenlärm
 auf dem Platz braune Pfützen
 in den Ecken graue Blumen
 oben ein Viereck Himmel
 da war ich Kind
 im Hof
 auf 30 Quadratmetern

Hans Herbert Wintgens (Wiemer 1974: 86)

Lernziel: Die Lerner können einen eigenen Text schreiben, der jeweils mit lokalen Präpositionen, die einen Standort angeben, beginnt.

Phase 1: Einführung

Über den Titel „Im Hof“ Vermutungen anstellen, worüber der Text handeln könnte.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Die Lerner verstehen die Wörter und Strukturen.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

Die Lerner machen der Reihe nach Sätze, die jeweils mit den Präpositionen aus Wintgens' Gedicht beginnen, und zwar mit der unmittelbaren Umgebung als Thema. Beispiele wären etwa: „auf dem 14. Stock“, „zwischen der Französischen und der Spanischen Sektion“ usw.

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie ein Parallelgedicht, benutzen Sie dafür die Struktur von Wintgens' Text, d. h. Sie nehmen die gleichen Präpositionen für die Satzanfänge. Geben Sie Ihrem Text einen Titel."

Aus einem Korpus von 23 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

In Nelspruit

In Nelspruit
auf einem Bauernhof
zwischen Fische und Tiere
im Freien
am Haus voll mit Blumen
neben den grauen Städte
vor den Fenstern eine schöne Aussicht
auf einer Bergspitze
in dem Sonnenschein
oben ein blaues Dach
da war ich Kind
in Nelspruit
auf einem Bauernhof.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A38f illustriert ihr persönliches Leben auf dem Land, das vor Platz und schöner Umgebung nur so strotzt, im Gegensatz zum Originaltext, der einen engen und düsteren Hof darstellt. Eine glückliche Kindheit wird hier beschrieben; im starken

Kontrast zum Land, dessen Umfeld sehr idyllisch beschrieben wird, wird auf die benachbarten Städte als „grau“ verwiesen. Der Gebrauch der Präpositionen ist überwiegend korrekt, nur bei den Pluralformen gibt es noch Mängel: „zwischen Fische und Tiere“, „neben den grauen Städte“, allerdings ist die Form bei „Fenstern“ korrekt.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Im Kinderpark

Im Kinderpark
 auf dem Graß
 zwischen die großen wie auch kleinen Familienhäuser
 in dem „Kinderparadies“
 an den Mauern „tausende“ Reklame
 neben das leere Sandkasten
 vor die geschlossene Haustüre
 auf der Schaukel ein einsames Kind
 in dem Eingang des Hauses kalte Luft
 oben sieht man nur Erwachsene
 da war ich Kind
 im Kinderpark
 auf dem Graß.

Inhaltsanalyse:

Was genau die Lernerin B39f mit „Kinderpark“ und „Kinderparadies“ meint, ist nicht ganz klar. Es scheint sich um einen kleinen Park zwischen den Häusern zu handeln, auf dem es einen Kinderspielplatz („Sandkasten, Schaukel“) gibt. Doch es gibt dort wohl nicht viele Kinder („auf der Schaukel ein einsames Kind“), obwohl in der dritten Zeile auf „Familienhäuser“ verwiesen wird. Dass die Bezeichnung „Kinderparadies“ in Anführungszeichen steht, lässt vermuten, dass es sich nicht wirklich um ein Paradies für Kinder handelt. Der Text vermittelt die Einsamkeit eines Kindes, die Erwachsenen sind da, aber nicht direkt erreichbar („oben“), die Haustüren verschlossen, der Hauseingang kalt. Statt kindgerechter Bilder gibt es „tausende“ Reklame. Es liegt eine Kreativität und Originarität in der Art und Weise vor, wie sich unterschwellig trotz der

kinderfreundlichen Begriffe „Kinderpark, Kinderparadies“ eine tiefe Einsamkeit manifestiert – das eines einsamen Kindes auf dem „Gras“ (Rasen) des Parks.

Von den neun Wechselpräpositionen, die einen Standort andeuten und deswegen im Dativ stehen müssen, sind nur drei falsch benutzt worden; von den attributiven Adjektiven haben nur zwei eine falsche Endung (zwischen die ...Häuser, neben das leere Sandkasten, vor die geschlossene Haustüre). Ein Rechtschreibfehler kommt in „Graß“ vor. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18	20

Der folgende Text enthält ebenfalls viele Präpositionen.

Inputtext 26:

Es ist das letzte Haus.
 Es ist das letzte Haus auf der linken Seite.
 Es ist das Haus neben dem Haus.
 Es ist der Garten.

Zwischen dem Haus und dem Haus hängen
 Die Zweige des Nussbaums.
 Der Nussbaum steht auf dem Nachbargrundstück.
 Auf dem Nachbargrundstück ist eine Wiese.
 Auf der Wiese üben die jungen Stare das Fliegen.

Er malt einen Fluss namens Havel.
 Er malt Wege durch Wälder.
 Er malt Wege durch Dörfer.
 Er malt Wege auf Häuser mit Zäunen zu.
 Er malt Bäume. Bäume. Bäume.
 Er malt Schatten und Winter.

An dem Haus hinter dem Haus ist eine Treppe.
 Die Tür am Ende der Treppe ist abgeschlossen.
 An der Tür hängt ein Schild.
 Johannes Niemeyer ist in den Dahlien.
 Johannes Niemeyer hat einen Strohhut auf.
 Sooft er sich wendet sieht er
 auf Begrenzungen.

Er weiß ein Baum sieht aus wie man ihn sieht
 Er weiß ein Dach verändert sich wie ein Raum
 Er weiß in einem Haus muß man lange wohnen

Ehe es bewohnbar wird
Er weiß die Wäsche auf der Leine erzählt
von Menschen
Er sagt

Das Leben macht Mühe.

Rolf Haugs: Gedicht über den Maler Johannes Niemeyer in Steinstücken
(Hunfeld 1990: 24-25)

Lernziel: Die Lerner können die Präpositionen mit dem korrekten Kasus in einem eigenen Text anwenden.

Phase 1: Einführung

„Welche Blumen, Vögel, Bäume sind bekannt?“ Das Gespräch wird auf Nussbäume, Stare und Dahlien gelenkt, Bilder werden davon gezeigt.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen des Textes werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

Besprechung: „Wer wohnt in dem Haus? Was ist er von Beruf? Was ist sein Hobby? Was wird mit der letzten Strophe und dem letzten Satz gemeint?“

4.2 Schriftliche Übung:

"Beschreiben Sie die Lage Ihres Hauses, Ihren Garten, Ihre Nachbarschaft, sodass der Leser sich ein Bild davon machen kann. Gebrauchen Sie möglichst viele Präpositionen. Lassen Sie rechts einen Rand, in dem Sie jeweils begründet den Kasus der Präposition andeuten!"

Aus einem Korpus von zwölf Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Mein Haus

Es ist ein kleines Haus

Es ist weiß mit blauen Fensterläden

Dativ

Vor das Haus ist ein Rosegarten

Dativ – wo?

Die Rose sind rot und gelb

Der Rosegarten ist zwischen zwei Bäume

Dativ – wo?

Die Bäume sind Pfirsichbäume

Vor die Rose und Bäume ist grünes Gras

Dativ – wo?

Durch das Gras lauf ein kleiner Pfad
Auf der Pfad fahren Jungen Räder
Hinter dem Haus ist ein Spielhaus
 Mädchen spielen in dem Spielhaus
 Sie spielen mit ihrer Puppen
Neben der Tür des Hauses legt einem Hund
 Er schläft und schnarcht.
 Es ist ein kleines Haus
 Aber es ist mein Haus

Akkusativ
 Akkusativ – wohin?
 Dativ – wo?
 Dativ – wo?
 Dativ
 Dativ – wo?

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A5f „malt“ ein buntes, idyllisches Bild von einem Haus mit Garten, in dem Kinder unbeschwert spielen und selbst der Hund ruht. Obwohl das Haus klein ist, gibt die Lernerin in einem kurzen Satz am Schluss zu erkennen, dass sie es liebt, sich dort glücklich und wohl fühlt, einfach weil es ihr gehört. Damit hat sie die beschauliche Atmosphäre des Textes von Rolf Haug aufgegriffen und für sich auf persönliche und kreative Weise umgearbeitet. Es gibt viele Wiederholungen mit „Rose“ und Alliteration mit r („Rose, Rosegarten, rot“) und s („sie, spielen, Spielhaus“) und sch („schläft, schnarcht“).

Obwohl die Lernerin rechts neben dem Text den Kasus mit Begründung korrekt andeutet: „vor das Haus...“ Dativ – wo? gebraucht sie eben nicht den Dativ! Das scheint allerdings ein Flüchtigkeitsfehler zu sein, da sie es in den meisten anderen Fällen doch richtig gemacht hat. Einmal benutzt sie die Pluralform im Dativ richtig: „mit blauen Fensterläden“, zweimal dagegen falsch: „zwischen zwei Bäume“ und „mit ihrer Puppen“. „Auf der Pfad“ deutet sie als Akkusativ mit der Frage wohin? an; sie sieht dabei offensichtlich das Fahren auf dem Pfad als Bewegung und gibt folglich den Akkusativ an.

Ein Interferenzfehler ist „Rose“ als Pluralform vgl. Afrikaans: roos – rose, einen Ausdrucksfehler gibt es: die Jungen fahren „Räder“ statt „Rad“ und ein Verb ist inkorrekt: „lauf“ statt „läuft“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	2,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	16,5	20

Outputtext 2:

Meinem Haus

Es ist das erste Haus.

Es ist das erste Haus an der Ecke.

Es ist das Haus zwischen den Bäumen.

Es ist der Garten.

An = Dativ – Wohin?

Zwischen = Dativ – Wohin?

Zwischen dem Haus und das Tor ist

Ein gepflasterter Weg.

Der gepflasterte Weg führt rund um das Haus.

Hinter dem Haus ist ein großer Baum

Unter dem Baum ist ein Schwimmbad

Zwischen = Dativ – Wohin?

Hinter = Dativ – Wohin?

Unter = Dativ – Wohin?

Sie pflanzt ein Gänseblümchen.

Sie pflanzt Bäume. Sie pflanzt Sträucher.

Sie pflanzt eine Blume namens Iris.

Sie pflanzt Bäume für die Vögels.

Sie pflanzt Sträucher ohne Blumen.

Sie pflanzt Blumen in Töpfen mit anderen Blumen auch.

Sie pflanzt Flowes. Sträucher. Trees.

Sie Pflanzen im Winter und Sommer.

Für = Akkusativ – Wo?

Ohne = Akkusativ – Wo?

in = Dativ – Wohin?

Gegen der Wand hinter dem Garten ist ein Spielhaus.

Die Tür öffnet sich auf einen geheimen Garten.

Blau Vorhänge hängen in den Fenstern.

Ein Mädchen ist im Haus.

Das Mädchen hat eine kleine Schürze an.

Oft Tee gegossen wird

In kleine Tassen.

Gegen = Akkusativ – Wohin?

hinter = Dativ – Wohin?

auf = Dativ – Wohin?

in = Dativ – Wohin?

im = Dativ – Wohin?

in = Dativ – Wohin?

Sie weiß, eine Blume sieht aus wie ein Gemälde.

Sie kennt ihren Garten ist ein Geheimnis.

Sie weiß, in einem Garten ist Schatten

Es ist ein Ort, in Frieden zu sitzen.

Sie kennt die Wäsche auf der Leine

Vor Einbruch der Dunkelheit müssen abspringen.

in = Dativ – Wohin?

auf = Dativ – Wohin?

vor = Dativ – Wohin?

Sie sagt

Das Leben macht Mühe.

Inhaltsanalyse:

Der Outputtext hält sich sehr eng an Rolf Haugs' Text. Teilweise werden nur geringe Veränderungen vorgenommen (z. B. „Es ist das erste Haus“ statt das letzte). Beide Texte haben fünf Strophen, die Feststellung am Ende hat die Lernerin E40f direkt übernommen. Die zweite Strophe unterscheidet sich vom Inputtext im Inhalt, es werden Haus, Tor, Weg und Schwimmbad beschrieben. In der dritten Strophe wird nicht das Malen thematisiert, sondern das Anpflanzen von Blumen, Bäumen und Sträuchern beschrieben. Die Anapher „Er malt“ des Inputtextes wird nun „Sie pflanzt“. Er malt eine

Sonnenblume, sie pflanzt ein Gänseblümchen. Er hat Dahlien, sie pflanzt Iris. Sie pflanzt Blühendes und Nicht-blühendes, im Garten und in Töpfen, im Winter und im Sommer. Der Maler wird hier zur engagierten Gärtnerin. Wiederholt kommen Anapher vor „Es ist...“, „Sie pflanzt...“, „Sie weiß...“, „Sie kennt...“.

Das Haus mit der Treppe und Herrn Niemeyer mit dem Strohhut in den Dahlien wird zu einem Spielhaus, in dem ein Mädchen mit Schürze Tee in kleine Tassen gießt.

Während sich der Fokus in der letzten Strophe auf Baum und Haus richtet, lenken im Outputtext Blume und Garten ihre Aufmerksamkeit auf sich. Dieser wirkt geheimnisvoll und in dessen Schatten entsteht ein Ort des Friedens. Der Vergleich der Blume mit einem Gemälde ist eine gelungene Variation zu der Aussage des Inputtextes: „Er weiß, ein Baum sieht aus wie man ihn sieht“. Auch im Outputtext wird die Wäsche auf der Leine erwähnt, mit der Bemerkung, dass sie vor Einbruch der Dunkelheit reingeholt werden müsste – vermutlich, denn das Verb „abspringen“ ist in diesem Zusammenhang nicht schlüssig. Trotz der engen Anbindung an den Inputtext ist hier ein kreativer Text mit persönlichem Einschlag entstanden.

Die Präpositionen mit den entsprechenden Kasus sind zum Teil richtig benutzt worden, obwohl die Lernerin offensichtlich die Wechselpräpositionen mit den Fragen wo? (Dativ) und wohin? (Akkusativ) am rechten Seitenrand verwechselt hat. Die Pluralform „Vögels“ ist eine Interferenz aus dem englischen „birds“ oder afrikaansen „voëls“. Auch das am Ende des Satzes „sie pflanzt Blumen ... mit anderen Blumen auch“ ist eine Interferenz. Kurios ist der Gebrauch des (falsch geschriebenen) „Flowes“ und „Trees“ – hat sie sich doch den ganzen Text durch mit den deutschen Vokabeln befasst. Auch der falsche Gebrauch von „Sie Pflanzen“ nach sieben Mal korrektem Gebrauch ist unerklärlich.

Die Präposition „gegen der Wand“ statt an der Wand ist ebenfalls ein Beispiel für Interferenz (*against the wall*). Auch heißt es nicht „die Tür öffnet sich auf“, sondern „in einen geheimen Garten“. Die Adjektiv-Endung und auch die Pluralform von Vorhänge sind falsch. Ein weiterer kurioser Fehler ist das „Sie kennt ihren Garten ist ein Geheimnis“, nachdem sie vorher und nachher ganz richtig „sie weiß“ mit dem Komma benutzt hat. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	2,5	5

Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	15,5	20

Ein Gedicht, das sich hervorragend zur Unterscheidung der Wechselpräpositionen anbietet, ist das sog. Stapelgedicht „Immer höher“ von Ernst Jandl.

Inputtext 27:

I	DER MANN STEIGT AUF DEN SESSEL
m	der mann steht auf dem sessel
m	DER SESSEL STEIGT AUF DEN TISCH
e	der mann steht auf dem sessel
r	der sessel steht auf dem tisch
	DER TISCH STEIGT AUF DAS HAUS
h	der mann steht auf dem sessel
ö	der sessel steht auf dem tisch
h	
e	
r	

der sessel steht auf dem tisch
 der tisch steht auf dem haus
 das haus steht auf dem berg
 der berg steht auf dem mond
 DER MOND STEIGT AUF DIE NACHT
 der mann steht auf dem sessel
 der sessel steht auf dem tisch
 der tisch steht auf dem haus
 das haus steht auf dem berg
 der berg steht auf dem mond
 der mond steht auf der nacht

Westhoff (1997: 77)

Lernziel: Die Lerner können die Präpositionen mit dem Akkusativ und dem Dativ bei Standort und Richtungsangabe korrekt anwenden.

Phase 1: Einführung

Das folgende Gedicht des österreichischen Dichters Ernst Jandl ist eine Art ‚Stapel‘-Gedicht. Es hat in der Mitte ein Loch. Es fehlen dort 8 Zeilen. Das Gedicht wird genau durchgelesen. Wenn der Bau erkannt wurde, können die 8 fehlenden Zeilen selbst ergänzt werden und diese 8 Zeilen in das ‚Loch‘ geschrieben werden.

Phase 2: Präsentation

Die Lerner lesen den Text jeder still für sich.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt. Aufgrund der logischen Strukturen und Wortkombinationen können die Lücken ergänzt werden.

Phase 4: Übungen

Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie nun Ihr eigenes Stapelgedicht über ein Thema Ihrer Wahl. Gebrauchen Sie Ernst Jandls Gedicht als Beispiel/Muster. Geben Sie Ihrem Gedicht einen passenden Titel."

Aus einem Korpus von zehn Gedichten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Die Bremer Stadtmusikanten

DER HUND STEIGT AUF DEN ESEL
der Hund steht auf dem Esel
DIE KATZE STEIGT AUF DEN HUND
die Katze steht auf dem Hund
der Hund steht auf dem Esel
DER HAHN STEIGT AUF DIE KATZE
der Hahn steht auf der Katze
die Katze steht auf dem Hund
der Hund steht auf dem Esel
DER ESEL ZERREIBT AUF DEM GRUND
der Hund bellt auf dem Esel
die Katze miaut auf dem Hund
der Hahn kräht auf der Katze
die Räuber sind erschreckt und fliehen.

Inhaltsanalyse:

Das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten bietet sich als Paralleltext zu Jandls Stapelgedicht gut an, da sich in diesem die vier Tiere übereinanderstellen, um einen besseren Blick in das Haus der Räuber zu bekommen. Hier ist auf originelle und gelungene Weise kurz und prägnant, aber eindeutig, in einem Beispiel für Intertextualität das Märchen von dem Lerner A8m beschrieben worden. In den letzten fünf Zeilen weicht er vom Muster ab, indem das Verb „steht“ der vorigen Zeilen durch die jeweiligen Tierlaute ersetzt wird. Dadurch wird (nach der Geschichte) die Lärmkulisse erzeugt, die das Fliehen der erschreckten Räuber bewirkt. Es ist nicht ganz

klar, was mit „der Esel zerreibt“ gemeint ist (möglicherweise „scharrt“) und „auf dem Grund“ ist eine Interferenz; damit ist der Boden gemeint.

Den Unterschied zwischen den Wechselpräpositionen im Dativ bzw. Akkusativ hat der Lerner offensichtlich verstanden und richtig angewendet. Die letzte Zeile in Großbuchstaben, die dem Muster nach eigentlich im Akkusativ sein sollte, weicht auch inhaltlich vom Muster ab. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18,5	20

Outputtext 2:

Picknickzeit

DAS BRÖTCHEN IST AUF DEN TELLER GELEGT

Das Brötchen liegt auf dem Teller

DER TELLER IST AUF DEN TUCH GELEGT

Das Brötchen liegt auf dem Teller

Der Teller liegt auf dem Tuch

DAS TUCH IST AUF DEN GRAS GELEGT

Das Brötchen liegt auf dem Teller

Der Teller liegt auf dem Tuch

Das Tuch liegt auf dem Gras

DAS GRAS IST AUF DEN GOLFPLATZ GELEGT

Das Brötchen liegt auf dem Teller

Der Teller liegt auf dem Tuch

Das Tuch liegt auf dem Gras

Das Gras liegt auf dem Golfplatz

DER GOLFPLATZ IST AUF DEN WIESE GELEGT

Das Brötchen liegt auf dem Teller

Der Teller liegt auf dem Tuch

Das Tuch liegt auf dem Gras

Das Gras liegt auf dem Golfplatz

Der Golfplatz liegt auf dem Wiese.

Inhaltsanalyse:

Der Lerner A32m beschreibt auf originelle Weise ein Picknick auf dem Rasen eines Golfplatzes, was im Titel angekündigt wird. Der Outputtext hält sich eng an das Muster. Das „Tuch“ bezeichnet wohl ein Tisch Tuch, auf dem der Teller mit dem Brötchen liegt. Statt der Passivform (das Brötchen wurde auf den Teller gelegt) benutzt der Lerner das

Zustandspassiv. Die Passivform ist geeignet, da dadurch angedeutet wird, dass ein Subjekt die Handlung ausführt.

Fehlerhaft ist der Gebrauch der Akkusativform in den drei Fällen, wo der Definitartikel nicht „der“, sondern „das Tuch/Gras“ und „die Wiese“ ist. In der letzten Zeile ist ebenfalls der korrekte Artikel (die Wiese) nicht berücksichtigt worden, sondern die Dativform wird als „dem“ angegeben. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	1	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	16	20

11.4.2 Präpositionen mit dem Dativ

Durch die Wiederholung prägt sich die Verbindung „Heimweh nach“ mit dem Dativ ein und die schriftliche Texterstellung richtet sich auf weitere Verbindungen von Präpositionen mit Nomen.

Inputtext 28:

Heimweh

nach den Wolken über dem Garten in Papenburg
 nach den schwarzen Torfschuppen im Moor
 nach dem Geruch der Landstraßen als ich 17 war
 nach dem Geruch der Kommißspinde als ich Soldat war
 nach der Fahrt mit meiner Mutter in die Stadt Leer
 nach den Frühlingsnachmittagen auf den Bahnsteigen der Kleinstädte
 nach den Spaziergängen mit Lilo Ahlendorf in Dresden
 nach dem Himmel eines Schneetags im November
 nach dem Gesicht Jean d’Arcs in dem Film von Dreyer
 nach den umgeschlagenen Kalenderblättern
 nach dem Geschrei der Möwen
 nach den Geräuschen der schlaflosen Nächte
 nach den Geräuschen der schlaflosen Nächte

Helmut Heißenbüttel (Werr 1991: 82)

Lernziel: Die Lerner können Präpositionen in Verbindung mit bestimmten Nomen im Dativ oder Akkusativ in Texten korrekt anwenden.

Phase 1: Einführung

„Was heißt ‚Heimweh‘?“ Besprechung im Plenum.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter des Textes werden geklärt. Landeskundliche Erläuterungen bieten sich aus dem Text an.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Bei Heißenbüttel ist Heimweh auch die Sehnsucht nach einer vergangenen Zeit, nach Augenblicken, die so nicht mehr wiederkehren. Wonach kann man in Ihrem Land Sehnsucht haben? Wonach haben Südafrikaner Sehnsucht, wenn sie im Ausland sind? Was glauben Sie, wonach die Deutschen Heimweh haben, wenn sie zu Besuch in Südafrika sind?"

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie ein ähnliches Gedicht, wählen Sie dazu eins der folgenden Themen oder schreiben Sie kürzer über zwei Themen (Werr 1991: 82):

Angst vor (+D)	Misstrauen gegen (+A)
Freude über (+A)	Spaß an (+D)
Liebe zu (+D)	Trauer über (+A)".

Aus einem Korpus von 24 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Angst

vor den großen Mengen Leute und der Verlorenheit
vorm Autofahren und den Unfällen
vorm Reden im Publikum, vor allem auf fremden Sprachen
vorm Gedächtnisverlust und dem Versagen
vor Krankheit und Hilflosigkeit
vorm Tod und vor der Überraschung danach.

Spaß

an Grahams witzigen Geschichten
an dem Lesen der spannenden Bücher
an dem Kino, wenn es etwas Besonderes gibt
an den Brettspielen
an der beurlaubten Faulheit der Ferien
an neuen Entdeckungen und plötzlichen Erkenntnissen.

Inhaltsanalyse:

Im ersten Text gibt der Lerner A7m dem Leser einen Einblick in seine innersten Ängste und macht Andeutungen über seine Schüchternheit, Nervosität und Unsicherheit. Die Sätze deuten auf einen introvertierten Menschen, der seine Ängste hier mit erstaunlicher Offenheit darlegt und verbalisiert, z. B. Angst unter vielen Menschen oder vor den Dingen, die einem zustoßen können und die man nicht im Griff hat. Im zweiten Text dagegen zählt er eine Reihe von Dingen auf, die ihm Spaß machen, wovon einige Dinge solche sind, die man alleine für sich macht (Lesen, Entdeckungen, Erkenntnisse). Alliteration kommt vor in „Graham, Geschichten“, „Faulheit, Ferien“, „Entdeckungen, Erkenntnisse“.

Der Gebrauch der Präpositionen ist fast fehlerfrei, nur „Menge“ ist eine Sammelbezeichnung und steht deshalb im Singular. Eine Präposition ist fehlerhaft: man redet „in“ fremden Sprachen, nicht „auf“.

Der Lerner schreibt in gelungenen Formulierungen und gebraucht einen Wortschatz von erstaunlichem Niveau. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Misstrauen

gegen den Nigeriane weil er ein Droghändler ist.
 gegen die Weiße weil sie Rassist sind.
 gegen den Schwarzer weil er eine Krimineller ist.
 gegen die Farbige weil sie aggressiv ist
 gegen den Asiat weil er ein Gauner ist.
 Nein! Gegen niemand, eigentlich Menschen sind gleich!

Freude

freude über das Fussballspielen auf der Strasse
 freude über ins Diskothek gehen
 freude über zussammen zu wohnen
 freude über die Lachens wir haben
 freude über die kleine Streite wir haben
 freude über Freundschaft.

Inhaltsanalyse:

Der Text des Lerner B41m ist eine sehr kreative Anwendung des Inputtextes. Der Lerner beschreibt zuerst, welches Misstrauen oder welche Vorurteile gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen vorherrschen können. Auffällig ist die Vielseitigkeit der Beschreibungen dieser Gruppen. Doch in einer abschließenden kurzen Strophe relativiert er das alles durch die Feststellung, dass eigentlich alle Menschen gleich seien und es deswegen kein Misstrauen gebe. Alliteration kommt vor mit „Freude, Fussballspielen, Freude, Freundschaft“.

In dem zweiten Text „Freude“ wird am Ende des Textes in einer abgetrennt stehenden Zeile die Aussage des kleinen Textes zusammengefasst. Freundschaft heißt, Dinge gemeinsam machen, zusammen zu lachen; doch auch „kleine Streite“ gehören dazu.

Korrekt benutzt wird durchgehend die Präposition „gegen“ bzw. „über“ mit dem Akkusativ. Nur nach „Gegen“ müsste ebenfalls der Akkusativ des Indefinitpronomens niemand benutzt werden. Fehlerhaft ist allerdings die durchgehende Kleinschreibung des Nomens „Freude“. Weitere Rechtschreibfehler gibt es in „Droghändler“, „agressiv“, „Strasse“, „zussammen“. Es gibt einige morphologische Fehler („Nigeriane“, „Weiße“, „Schwarzer“, „Farbige“, „Asiat“). Der Satzbau im letzten Satz des ersten Textes ist falsch und es fehlen Kommata, die die Nebensätze von den Hauptsätzen trennen sollten. Auch handelt es sich bei Lachen und Streiten um substantivierte Verben, die keinen Plural haben. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18	20

11.4.3 Präpositionen mit dem Akkusativ

In Peter Bichels Text kann der Unterschied zwischen den Präpositionen „nach“ und „in“ mit einem Direktionalobjekt deutlich gemacht werden.

Inputtext 29:

Des Schweizers Schweiz
 Ich bin Schweizer.

Wenn ich meiner Mutter sage: „Ich gehe nach Deutschland“ oder „Ich gehe nach Frankreich“ oder „Ich gehe nach Schweden“, dann sagt sie: „Du gehst also ins Ausland.“

Für die Schweizer gibt es zwei Welten: das Inland und das Ausland. Wenn ich ins Ausland gehe, sagt meine Mutter: „Pass auf, dass dir nichts gestohlen wird, gib deinen Koffer nicht aus der Hand.“

Schweizer tragen im Ausland ihr Geld in Beuteln unter dem Hemd oder eingenäht in die Unterwäsche.

Für uns hat das Wort Ausland immer noch den Klang von Elend.

Peter Bichsel (Neuner *et al.* 1990: 104)

Lernziel: Die Lerner kennen die Verwendung der Präpositionen mit einem Direktional-Objekt (nach, in) und können diese Präpositionen korrekt in einem eigenen Text anwenden.

Phase 1: Einführung

"Wer von Ihnen war schon mal im Ausland? Wenn ja - wo? Wer war schon mal in der Schweiz? Wie würden Sie die Schweizer beschreiben?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Geben Sie Ihre Meinung zu dem Text - finden Sie, Peter Bichsel übertreibt?"

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie einen Paralleltext zu Peter Bichsels Text. Geben Sie Ihrem Text einen Titel, z. B. „Reisen ins Ausland“."

Aus einem Korpus von 25 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Reisen ins Ausland

Ich bin Südafrikaner. Ich liebe mein Heimatland, aber ich mag das Ausland lieber als mein Heimatland. Ich war schon in Europa. Es ist sehr schön. Es ist nicht unbedingt sicherer als Südafrika. In Italien gibt es Taschendiebe, die sind sehr schnell! In Frankreich gibt es auch Diebe, die stehlen viele Handtasche. Ich finde Deutschland sehr sicher, weil ich keine kriminelle Erfahrung dort empfinden haben. In Europa habe ich mein Geld und meine Sachen in einen Rucksack getragen. Das war ziemlich sicher. Das Ausland ist ein ideal für mich, ich werde aus mein Heimatland gehen in die Zukunft.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A42f greift die verschiedenen Aspekte der Thematik des Bichsel-Textes auf und ergänzt sie um ihre eigenen Erfahrungen. Sie bestätigt, dass sie in europäischen Ländern Diebstahl erfahren hat, allerdings nicht in Deutschland, und zieht einen Vergleich zu ihrem Heimatland Südafrika, dass sie nicht unbedingt unsicherer als Europa findet. Weiter äußert sie sich zu Bichsels Beschreibung der sicheren Unterbringung des Reisegeldes: im Gegensatz zu Bichsel hat ihr ein Rucksack als „ziemlich“ sicherer Ort gereicht. Schon im zweiten Satz deutet sie an, dass sie das Ausland lieber mag als ihr Heimatland Südafrika. Ferner deutet sie an, dass Europa für sie das Ausland ist, nach dem sie sich sehnt. Im letzten Satz teilt sie ihre Zukunftspläne mit: sie will Südafrika verlassen und nach Europa auswandern. Damit spricht sie ein sehr aktuelles Thema in Südafrika an: viele Südafrikaner sehen in ihrem Heimatland keine berufliche und persönliche Zukunft und wandern deshalb ins Ausland aus.

Sprachlich gibt es Fehler im Plural: „Handtasche“, in der Verbkonjugation: „ich... haben“, „empfinden“ statt „empfunden“, Rechtschreibung: „ideal“ als Nomen, im Satzbau des letzten Satzes, aber auch der Kasus nach Präpositionen ist z. T. noch fehlerhaft: „in einen Rucksack getragen“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18	20

Outputtext 2:

Des Ausländers Südafrika

Ich fahre nach Südafrika. Ich kaufe eine Safariausrüstung ein. Ich erneuere mein Wafferschein, und bekomme eine Faustfeuerwaffe zum eigene Schutz, und eine Schrotflinte, die ich die Wildtiere auf dem Flughawen abwehren kann. Ich bin verunsichert wo ich ein Elefant als Beförderung heuern werden, dafür packe ich meine Wanderschuhe ein. Ich richte mich aus mit einer Taschenlampe, einem Sanitätskasten, einem Jagdmesser, Tauschobjekten, und einem Feuerstein. Ich glaube nicht dass die Ureinwohner Geld haben, so ich habe Silbergeld angesammelt. Vielleicht finden sie sie schön, und wechseln mir etwas zum essen. Ich kontrolliere meine Liste; ich bin vorbereitet. Ich fahre nach Südafrika.

Inhaltsanalyse:

Humorvoll und völlig überspitzt beschreibt die Lernerin A43f aus der Perspektive eines Ausländers, wie sich dieser auf eine Reise nach Südafrika vorbereitet. Damit spricht sie die Tatsache an, dass im Ausland, vor allem Europa und Amerika, auch heute noch häufig die Auffassung vorherrscht, dass Südafrika ein primitives und unzivilisiertes Land ist. Die geschilderte Situation bezieht sich teilweise zwar eher auf das 17. Jahrhundert, als die ersten Europäer, vor allen Dingen Niederländer, ans Kap kamen, um sich hier niederzulassen: die Bezeichnung Ureinwohner, Münzen für den Tauschhandel, Feuerstein. Doch gleichzeitig weist der Text Gegenstände der modernen Welt auf: Flughafen, Waffenschein, „Faustfeuerwaffe“, Taschenlampe. Dieser Kontrast verstärkt die Unwahrscheinlichkeit und den Witz der Darstellung. Der Outputtext ist somit ein kreatives, originelles und originäres Ergebnis des Inputtextes. Fast alle Satzanfänge beginnen mit „ich“; diese Wiederholung lenkt die Aufmerksamkeit auf das lyrische Ich, das in dieser Situation sehr gefordert ist.

Einige Rechtschreib- und Vokabelfehler kommen vor („Wafferschein“, „Wildtiere“, „Flughawen“, „Beförderung“). Die letzteren beiden sind Interferenzen aus dem Afrikaans. Auch die Ausdrucksweise in „Ich glaube nicht, dass die Ureinwohner Geld haben, „so ich habe Silbergeld angesammelt“ ist im afrikaans wie auch englischen Sprachraum gebräuchlich; es handelt sich hier um eine Interferenz. Ausdrücke wie „ich bekomme eine Faustfeuerwaffe“ (gemeint ist „ich besorge mir...“) und „ich richte mich aus...“ (gemeint ist „ich rüste mich aus“) sind fehlerhaft. Im zweiten Satz ist das Relativpronomen mit der Konjunktion "mit" und dem Dativ zu benutzen (eine Schrotflinte, mit der...), an zwei Stellen ist das Objekt nicht im Akkusativ benutzt worden (mein Wafferschein, ein Elefant) und es gibt einen morphologischen Fehler in Satz zwei („zum eigene Schutz“). Im drittletzten Satz ist das Personalpronomen falsch („Vielleicht finden sie sie (das Geld) schön“). An einigen Stellen fehlen Kommata zwischen den Haupt- und Nebensätzen. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3

Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	17,5	20

11.4.4 Präpositionen mit dem Genitiv

In dem Gedicht von Wiemer kommen Genitiv-Präpositionen im Kontext vor, die deren Verwendung deutlich machen.

Inputtext 30:

verhältniswörter

ich lebe

entgegen jeder erwartung
anstelle eines anderen
auf zwei schultern tragend
ohne gelben stern
mit eigenheim und auto
kraft meiner tüchtigkeit
über meine verhältnisse
ungeachtet des ersten krieges
ungeachtet des zweiten krieges
infolge nichtbenutzung des gedächtnisses
zwecks wiederholung des gehabten
diesseits der mauer
gegenüber hiroshima

nicht schlecht

Rudolf Otto Wiemer (Löschmann 1974: 17-18)

Lernziel: Lerner können verschiedene Präpositionen, vor allem mit dem Genitiv, in einem eigenen Text anwenden.

Phase 1: Einführung

"Leben Sie gut oder schlecht? Geben Sie Gründe für Ihre These an."

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt. Die Präpositionen werden identifiziert und bestimmt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Nennen Sie den Kernsatz. Verstehen Sie alle diese Präpositionen?

Womit beginnt jede Zeile, abgesehen von der ersten und der letzten? Was sagen Sie zu der Kleinschreibung? Besitzt sie eine Funktion?

Welche Zeilen könnten stehen bleiben, wenn der Kernsatz lautete: ‚Wir leben nicht schlecht‘? Welche Wortgruppen müssten geändert werden?"

4.2 Schriftliche Übung:

"Geben Sie noch sechs Möglichkeiten an, das Gedicht fortzusetzen.

Schreiben Sie einen kurzen Text zum Thema "Meine Geburtstagsfeier". Gebrauchen Sie so viele Genitiv-Präpositionen wie möglich.“

Aus einem Korpus von 17 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Meine Geburtstagsfeier

Trotz meines Geburtstags geht die Welt weiter. Innerhalb des roten Hauses aber, wird es warm und gemütlich. Ungeachtet des dunklen Winters kommen sie: Philosophen, Schriftsteller und Künstler. Eine riesige Gans fliegt diagonal durch das Fenster. Mithilfe dieses Vogels kochen wir eine Brühe. Wir trinken Wein und reden während des Fettes an die Mäuler klebt. Wir reden ungeachtet des Diebes im Garten. Wir erzählen, denn wir wissen: nur kraft der Literatur kann die Zeit sich heilen.

Inhaltsanalyse:

In diesem Text offenbart der Lerner A44m eine Fantasie- oder Wunschwelt des Feierns mit „hohen“ Gästen: Philosophen, Schriftstellern und Künstlern. Das ist der gesellschaftliche Umgang, den er zu pflegen wünscht. Da geht es um frohes, geselliges Miteinander beim Essen und Trinken, doch vor allem auch beim Reden über Literatur. Nur durch diese sei die Zeit zu heilen. Damit wird auf den Dieb im Garten verwiesen, der in diesem Text repräsentativ für die hohe Kriminalitätsrate Südafrikas steht. Hoffnung und Idealismus schwingen im letzten Satz mit. Die Idee der Gans, die „diagonal“ durchs Fenster geflogen kommt und aus der eine leckere Suppe zubereitet wird, trägt märchenhafte Züge.

Die Aufgabe, recht viele Präpositionen, vor allem Genitiv-Präpositionen, zu benutzen, wurde ausgeführt, allerdings gibt es ein Missverständnis: „während“ kann als

Konjunktion oder als Präposition vorkommen und ist hier in inkorrekt Weise gebraucht worden. Außerdem sollte auf die Präposition „an die Münder klebt“ der Dativ folgen. Ansonsten zeugt der Lernertext von Originalität und auch sprachlich ist das Lernziel zum größten Teil erreicht worden. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18	20

Outputtext 2:

Meine Geburtstagsfeier

Anlässlich meines 21. Geburtstages gibt es eine große Party. Außerhalb des Hauses richten wir eine Tanzdiele ein. Angesichts vieler Gäste laden wir ein DJ ein. Aufgrund verschiedener Neigungen, spielt er ungleichartige Musik. Wegen der Nachbarn, ist die Musik gedämpft. Trotz des Umstandes, die Gäste können das Schwimmbad genießen. Innerhalb des Schwimmbades gibt es warmes Wasser im November. Um der Schönheit willen gibt es das Feuerwerk.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin R45f beschreibt eine typische Party, wie junge Leute sie in diesem Alter feiern. Dazu zählen das Tanzen und die Musik, aber auch das Schwimmen, das im südafrikanischen Sommer gang und gäbe ist, da die Häuser in den wohlhabenden Vorstädten fast alle Swimmingpools besitzen. Feuerwerke sind bei solchen Partys allerdings nicht üblich, da sie auch in Südafrika umstritten sind. Obwohl die Lernerin durch den geforderten Gebrauch von Genitivpräpositionen in ihrer Beschreibung eingeschränkt ist, hat sie einen kohärenten und kohäsiven Text zu einem Thema verfasst, das sich in authentischer Weise auf ein Anliegen der Lernerin bezieht. Es gibt mehrere Fälle von Alliteration und Assonanzen mit "g", was dem Text etwas Schwingendes und eine besondere Leichtigkeit verleiht.

Einige Begriffe, die die Lernerin benutzt, muten etwas altmodisch an, z. B. „Tanzdiele“, ein Tanzlokal im ländlichen Bereich. Im Zusammenhang mit Musik ist statt „Neigungen“ der Begriff „Geschmäcker“ angemessener. Auch das Adjektiv „ungleichartige“ Musik ist nicht ganz korrekt, gemeint ist wohl unterschiedliche oder verschiedenartige Musik. Die Genitivpräpositionen sind durchgehend richtig in Genitiv benutzt worden. Nicht ganz

klar ist die Bedeutung der Präpositionalphrase in dem Satz „Trotz des Umstandes, die Gäste können das Schwimmbad genießen“. Hier ist der Satzbau auch nicht ganz korrekt und das Komma (wie auch bei einigen anderen Präpositionalphrasen) überflüssig. Zwei weitere Fehler sind der DJ, der als Objekt im Akkusativ stehen sollte und ein unbestimmter Artikel in „gibt es das Feuerwerk“ wäre angemessener. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	4	6
Gesamtnote	16	20

11.4.5 Gesamtübung mit Präpositionen

Der Text von Marie Luise Kaschnitz enthält sehr viele Präpositionen und eignet sich daher als Lückentext, um den Kasus, der auf die Präpositionen folgt, einzuüben.

Inputtext 31:

Aus: **Beschreibung eines Dorfes**

Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich _____ (der Versuch) machen, das Dorf zu beschreiben. Ich werde überlegen, womit anfangen, mit _____ (das Oberdorf), mit _____ (das Unterdorf), mit _____ (der Friedhof), mit _____ (der Wald). Oder mit _____ (die Höhlen), die hoch oben an _____ (der Ölberg) liegen, Wasser, so geht die Sage, erfüllte die Talbucht, wie jetzt zuweilen der Nebel, an _____ (die Felsen) waren einmal Ringe, an _____ (die Ringe) Boote befestigt, während in Wirklichkeit nur eines feststeht, nämlich, dass _____ (diese Höhlen) _____ (die Zuflucht) nacheiszeitlicher Jägerhorden waren

schließlich werde ich mit _____ (die Vogelschau) beginnen, mit _____ (das), was ein Vogel sieht, oder ein Fluggast aus _____ (sein Kabinfenster), schwarzen Wald auf _____ (die eine Seite) des Tales, mit Buchengrün an _____ (die Ränder), Buchenwald auch an _____ (die andere Seite), von Ahornen und Lärchen durchsetzt

übergehend in _____ (der Rebberg), und auf _____ (der Talgrund) das Dorf, zwischen _____ (Wiesen) und _____ (Obstbäume), die mächtige Lindenkuppel des Hauses Nr. 84 und die vielen Glasfenster der Gärtnerei

ich werde das alles beschreiben und besonders ausführlich über _____ (die Rebhänge) sprechen, die viele Jahrzehnte lang vernachlässigt waren, Brachland und Kartoffeläckerchen hier und dort

die aber jetzt neu angepflanzt und von _____ (blau Asphaltstraßen) durchzogen sind. Ich werde bei _____ (diese Gelegenheit) auch erwähnen, daß noch vor _____ (viele Jahre), aber schon zu _____ (meine Lebenszeit), die Trauben

mit _____ (die Füße) gestampft oder in _____ (die Eichentrotte) gepreßt wurden

daß aber jetzt der Wein gemeinschaftlich behandelt und in _____ (große Behälter) gefüllt wird, die nicht mehr aus Holz, sonder aus Glas oder Beton bestehen. ...

An _____ (der nächste Tag) werde ich mich _____ (die Geräusche) des Dorfes zuwenden ...

An _____ (mein nächster Arbeitstag) werde ich die Gerüche des Dorfes beschreiben ...

Der Kirche des Dorfes werde ich mich noch zuwenden ...

Marie Luise Kaschnitz (Hohn 1969: 101)

Lernziel: Die Lerner können den korrekten Kasus nach Präpositionen angeben und auch in einem Text selbstständig und korrekt verwenden.

Phase 1: Einführung

"Wenn Sie ein Dorf, das Sie kennen, beschrieben, welche Dinge würden Sie hervorheben?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

Jeder Lernende trägt in einem Satz, der eine Präposition enthalten soll, dazu bei, die Stadt Pretoria zu beschreiben, z. B. „Es ist die Stadt mit den vielen Jakarandabäumen. In der Stadt gibt es eine Universität.“, usw.

4.2 Schriftliche Übung:

"Ergänzen Sie die Lücken.

Beschreiben Sie ein Ihnen bekanntes Dorf oder eine Stadt, halten Sie sich dabei mehr oder weniger eng an Kaschnitz' Text."

Aus einem Korpus von 13 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Unsere Farm

Eines Tages, vielleicht sehr bald schon, werde ich den Versuch machen, die Farm zu beschreiben, wo ich aufgewachsen bin. Ich werde überlegen womit ich anfangen. Mit der Wiese, mit den Maisländern, mit den Wäldern, mit den Bergen oder mit dem Hofhund und der Katze. Ich werde von dem Tal erzählen, zwischen den Bergen mit einem Fluss wo es überall Blumen und Gräser gibt. Ich werde schreiben von der Tierwelt und die Stille, den Frieden und die Ruhe die

man dort findet. Ich werde das Haus beschreiben wo ich aufgewachsen bin. Das Haus in der Freiheit, zwischen Tiere und Pflanzen.

Schließlich werde ich von den Menschen erzählen. Ohne den Menschen ist die Farm leer und traurig. Ich werde mit den Menschen auf die Staubigen Wege fahren, mit den Menschen die Natur bewundern, mit ihnen die Ruhe und Stille genießen, mit ihnen das Leben lieben. Das Leben auf der Farm ist sehr besonders, deswegen werde ich es in der Zukunft beschreiben müssen.

Inhaltsanalyse:

Die Farm liegt weit abgelegen, aber in schöner Natur. Es wird ein idyllisches Bild der Farm beschrieben, auf der die Lernerin D46f aufgewachsen ist, und die sie offensichtlich sehr liebt. Es ist für sie ein Ort der Ruhe und Stille, des Friedens und der Freiheit. Sie liebt und schätzt nicht nur die Natur, sondern auch die Tiere. Doch am wichtigsten sind ihr die Menschen, ohne die es nur leer und traurig wäre. Das wird auch durch die Wiederholung des Wortes betont. Der Blickpunkt wechselt mehrmals: von der Wiese, Maisfeldern, Wäldern und Bergen zu Hund und Katze, von Tal, Bergen und Fluss zu Blumen und Gräsern, bevor sich der Blick auf das Haus richtet und von dort auf die Menschen, die aber nicht näher beschrieben werden. Die Lernerin beschreibt die ihr vertraute, geliebte Welt, eine Naturwelt, die nur implizit einen Kontrast zur Stadt bildet, indem Begriffe wie „Stille, Ruhe, Frieden, Freiheit, Natur“ die Kernbegriffe bilden und z. T. wiederholt werden. Insofern findet sich hier ein kreativer, originärer Text, in dem die Lernerin ihre persönliche Welt beschreibt. Der Kasus nach einigen Präpositionen ist inkorrekt, z. B. „von die Stille, den Frieden und die Ruhe...“; „Ohne den Menschen“ (hier ist die Pluralform falsch) und „auf die Staubigen Wege...“. Es fehlen an mehreren Stellen Kommata zwischen Haupt- und Nebensätzen und es gibt einige Rechtschreibfehler („überal“, „erzählen“). Der Begriff „Maisländer“ ist eine Interferenz aus dem afrikaansen „mielielande“; im Deutschen würde man eher von Maisfeldern sprechen. Auch die Ausdrucksweise „Das Leben auf der Farm ist sehr besonders“ ist eine Interferenz, man würde eher sagen, es ist etwas Besonderes.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2,5	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie	2,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6

Gesamtnote	17	20
------------	----	----

Outputtext 2:

Beschreibung eines Dorfes: Cork (Irland)

Bestimmt schwierig zu beschreiben, wie es wirklich in Cork (oder wie die Iren die nennen: Corcaigh) aussieht. Man findet keine Berge in Cork, aber die Stadt ist sehr hügelig und viele Häuser und Kirchen sitzen gegen die Hänge; überall sieht es smaragdgrün, hellgrün und, ja, auch knallgrün aus. Autos fahren auf Straßen, die eigentlich Flüssen sind, aber jetzt erkennt man diese Tatsache nur an den Namen der Straßen. Die Farben der Stadt sind nicht die verschiedene Arten grün, sondern die weiß und rot des Marmors von Cork County; die Einwohner Cork verweisen ‚liebervoll‘ danach als „the blood and bandages“. Es ist IMMER wolkig und es regnet zumindest einmal pro Tag. Manchmal ist der Regen so unglaublich leicht und sanft, dass man es kaum sieht und davon nass wird. Aber es regnet doch! So unwahrscheinlich... Schirmen gehen schnell und langsam die Straßen entlang, Bussen fahren mit der Flüssen, Schüler laufen an dem St Finnbar Münster vorbei, Jungen üben *Hurling* auf nassem Grass und Polnische Mädchen saubern die Fenster der Läden. Aus mancher irischen Kneipen hört man irishe Geige und Flöte, man riecht auch *Irish Stew* und Kartoffeln, Kartoffeln, Kartoffeln... Wenn man über die Stadt ausguckt, sieht man auch in der Ferne ein „Lappieskombers“ an den Ränder Corks. Es gibt nur EIN Wolkenkratzer und der ist auch nicht so hoch; manche Häuser und Gebäude sind verschiedene Farben, aber die meiste Plätze verlangen nach einem Pinsel... Von der echt vielen Kirchen in Cork ist mein Lieblings die St Peter and Paul. Sie ist heute versteckt hinter Buchhändler, Restaurants und Schuläden... Doch sieht sie noch so prächtig aus. St Peter and Paul ist aus die „blood and bandages“ gebaut; sie ist groß aber keine Kathedrale. Ich würde gern wissen wieviel Leute merken wirklich noch diese schöne Kirche? Wieviel Leute wissen echt, dass ihre Stadt eigentlich merkwürdig ist. Wieviel Leute merken noch irgendetwas?

Inhaltsanalyse:

Der Lerner A47m beschreibt ein ihm von einer Reise her bekanntes Dorf in Irland. Er ist ein guter Beobachter und hat auch den Text von Kaschnitz dabei vor Augen behalten, die Themen sind ähnlich wie die Themen in Kaschnitz' Text: von einer allgemeinen (Umgebung und Landschaft) kommt er zur detaillierten Beschreibung. Farben spielen eine wichtige Rolle: verschiedene Grüntöne, das weiß-rot des Marmorgesteins, aus dem auch mehrere Gebäude gebaut sind; viele Häuser sind bunt, doch bei den meisten fehlt ein frischer Anstrich, was durch eine Personifikation ausgedrückt wird: „die meisten Plätze verlangen nach einem Pinsel“. Ein weiteres gelungenes Beispiel einer Personifikation ist in der Beschreibung der regennassen Straßen zu finden: „Schirme gehen schnell und langsam die Straßen entlang.“ Humorvoll wird auf den ständigen Regen verwiesen: „Autos fahren auf Straßen, die eigentlich Flüssen sind, aber jetzt erkennt man diese Tatsache nur an den Namen der Straßen.“ Geräusche werden beschrieben: Musik, die aus den Kneipen kommt; aus denen kommen auch die

Gerüche von irischem Essen. Und die Kirche wird genauer beschrieben. Zum Schluss regen die Betrachtungen den Leser zum Nachdenken an. Der Verfasser stellt zweimal eine rhetorische Frage, durch die er beklagt, dass die Menschen oberflächlich seien und nicht mehr die Schönheit der Dinge bemerkten und schätzten.

Es ist eine originelle Beschreibung des Dorfes, wobei allerdings der Akzent beim Schreiben mehr auf die Beschreibung selbst und weniger auf die Grammatik gelegt wurde. Die Präpositionen, auf die es schließlich hier ankommt, weisen viele Fehler auf, vor allem der Gebrauch der Wechselpräpositionen im Plural ist problematisch: „mit dem Flüssen“, „an den Ränder Corks“, „aus manche irischen Kneipen“, „von der echt vielen Kirchen“, „hinter Buchhändler, Restaurants und Schuläden“, „aus die ‚blood and bandages‘“. Zweimal werden für den Kontext falsche Präpositionen gewählt: „Sitzen gegen der Hänge“ und „laufen bei ... vorbei“. Es gibt Interferenzen (wolzig – cloudy), morphologische Fehler (die... Flüssen, Bussen fahren, die meiste Plätze), Fehler im Genus (die weiß und rot des Marmors), falsche Pronominalreferenzen (Regen ... es, Kirche ... mein), die Rechtschreibung lässt z. T. zu wünschen übrig (saubern, lieblings, Polnische, irish, Schuläden), einen Kasusfehler (Es gibt nur ein Wolkenkratzer), einige Satzzeichen (Kommata) fehlen und die Bedeutung der Begriffe „merken“ und „merkwürdig“ ist unklar. Trotzdem ist hier ein originärer, eigener Text entstanden, der durch die aufmerksame und detaillierte Beobachtung eines irischen Dorfes überrascht.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	16	20

11.5 Das Adjektiv

Adjektive bezeichnen besondere Eigenschaften und Merkmale, beschreiben Verben, zeigen Vergleiche auf und lassen sich steigern und deklinieren.

11.5.1 Deklination der Adjektive

Arno Holz gebraucht in seinem Gedicht „Phantasus“ viele Adjektive in verschiedenen Funktionen.

Inputtext 32:

Phantasus

Schönes, grünes, weiches Gras.
Drin liege ich.
Mitten zwischen Butterblumen!

Über mir,
warm,
der Himmel:
ein weites, zitterndes Weiß,
das mir die Augen langsam, ganz langsam
schließt.

Wehende Luft, ... ein zartes Summen.

Nun bin ich fern
von jeder Welt,
ein sanftes Rot erfüllt mich ganz,
und deutlich spür ich,
wie die Sonne mir durchs Blut rinnt –
minutenlang.

Versunken Alles. Nur noch ich.

Selig.

Arno Holz (Häring/Schurf 2001: 345)

Lernziel: Die Lerner können Adjektive in verschiedenen Funktionen bestimmen und in einem eigenständigen, originellen Text oder Gedicht korrekt anwenden.

Phase 1: Einführung

"Mögen Sie die Natur? Warum?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt. Die Lerner machen sich mit dem Begriff "Mittelachsenlyrik" vertraut. Sie wissen, warum das Gedicht aus dem Naturalismus stammt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Deuten Sie in den attributiven Adjektiven jeweils das Kasus-Signal an."

Welche Verben stecken in den Adjektiven:

ein ... zitterndes Weiß, wehende Luft?

Das heißt, dass aus einem Verb ein Partizip gebildet wird, das als Adjektiv verwendet wird:

zittern – zitternd (Partizip II) – ein zitterndes Weiß;

wehen – wehend – die wehende Luft.

4.2 Schriftliche Übung:

"Unterstreichen Sie die Adjektive in dem Gedicht tragen Sie diese in folgende Tabelle ein:

Attributive Adjektive	Prädikative Adjektive	Adverbiale Adjektive
Schönes, grünes, weiches Gras ein weites, zitterndes Weiß Wehende Luft, ... ein zartes Summen ein sanftes Rot	warm, der Himmel Nur noch ich. Selig.	die Augen langsam, ganz langsam schließt deutlich spür ich

Schreiben Sie einen kurzen Text (50-80 Wörter) oder ein Gedicht, in dem Sie beschreiben, wie Sie eine Natursituation erleben und was Ihre Sinne wahrnehmen. Benutzen Sie möglichst viele Adjektive. Geben Sie Ihrem Text einen Titel.“

Aus einem Korpus von 38 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Mein Welt

Ja,
in ruhe
lege ich mich auf den grasgrünen Hügel
- der Hügel mit kleinen Regenbogenblumen auf dem Rücken.
Ich höre den Fluss, auf dem die Ente tanzen.
Ich sehe die schokoladebraungestämmte Grünlutscherbäume herum.
Mein Hand reist über das Gras und ich fühle ihres Kitzeln.
Ich rieche die frische, nasse Erde
und sie bezaubert mich.
Ich schließe meine Augen,
ich schlafe ein...

Inhaltsanalyse:

Erstaunlich an diesem Outputtext sind die Wortschöpfungen: „Regenbogenblumen“ und „schokoladebraungestämmte Grünlutscherbäume“; auch die Metonymie: Rücken des Hügels und die Personifikation der tanzenden Enten sind äußerst kreative Anwendungen im Outputtext. Die Sinne, die angesprochen werden, entsprechen Arno Holz' Gedicht: sehen, hören, fühlen, riechen, empfinden.

Was den Gebrauch der Adjektive angeht, so gibt es nur einen Fehler: es fehlt die –n-Endung im Adjektiv der Zeile „Ich sehe die schokoladebraungestämmte Grünlutscherbäume“; ansonsten zeigen alle attributiven Adjektive einen fehlerfreien Gebrauch auf. Es gibt einige Fehler im Genus: „Mein Welt“, in der Rechtschreibung: „ruhe“, im Ausdruck: „ich sehe die ...bäume herum“ (eine Folge der Interferenz) und im Kasus: „ich fühle ihres Kitzeln“. Doch die Lernerin A38f beweist ein großes Einfühlungsvermögen in ihrem Naturgedicht, sie hat den Auftrag verstanden und in beeindruckender Weise das Lernziel erfüllt. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18	20

In einem weiteren Outputtext wird ein Beispiel von einem Text, statt eines Gedichtes, präsentiert.

Der Ozean

Tief unter im Wasser, auf dem Boden des Ozeans, da ist es still. Ich sehe die dunkle unirdische Kreationen von Gott. Ich fühle die kalte Umarmung des Wassers. Die starke und zornige Wellen rückt mich weich. Die sanfte Sonnenstrahlen zusammen mit dem salzigen Wasser kitzeln meine Haut. Mein Hand gleitet vorsichtig über dem glatten Magen des Wales. Ich greife die Flosse des Wales und wir schwimmen nach der Oberfläche. Ich nehme einen tiefen Atem und die Ruhe ist weg.

Inhaltsanalyse:

In kreativer und originärer Weise hat die Lernerin A9f ein außergewöhnliches, fantastisches Naturerlebnis beschrieben, in dem vor allem der taktile Sinn sehr eindrücklich zur Geltung kommt. Starke beschreibende Ausdrücke werden benutzt, um die Tiefe und auch Bedrohlichkeit des Meeres zu beschreiben, z. B. „die dunkle unirdische Kreationen von Gott“, „die kalte Umarmung des Wassers“, „starke und

zornige Wellen“. Kontrastierend dazu sind die sanften Sonnenstrahlen, die mit dem salzigen Wasser Ruhe und Sicherheit ausstrahlen – eine gelungene Alliteration des sanften –s-Lautes. Eine weitere Alliteration ist der g-Laut in „gleiten“, „glatten“, „greife“, die die Berührung des Wales ausdrückt.

Von den sieben attributiv gebrauchten Adjektiven haben vier das richtige Kasussignal, allerdings heißt es „über den (Akkusativ) Magen“. Das Funktionsverbgefüge „Atem holen“ ist der Lernerin nicht bekannt, stattdessen benutzt sie eine Interferenz (Afrikaans: haal asem). Weitere Interferenzfehler sind „Magen“ (statt Bauch)“, „Ruhigkeit“ von Afrikaans „rustigheid“ und „rückt“ von „ruk“. Das Adjektiv auf -el (dunkel) ist fehlerhaft, auch hat die Lernerin nicht auf Kasussignale im Akkusativ („die dunkle unirdische Kreationen“) oder im Nominativ Plural („die starke und zornige Wellen“) geachtet. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	16	20

11.5.2 Verstärkung der Adjektive

Die Lerner bekommen eine Liste mit verstärkten Adjektiven. Diese sollen in dem folgenden manipulierten Text mit den richtigen Endungen sinnvoll eingefügt werden. Diese Übung erfordert nicht viel Kreativität seitens der Lernenden, sensibilisiert sie aber für die Adjektiv-Endungen.

Vom Alleinsein

Ich möchte mit meinem _____ Papagei reden.
 Ich habe keinen _____ Papagei.
 Ich möchte mit meinem _____ Hamster pfeifen.
 Ich habe keinen _____ Hamster.
 Ich möchte meine _____ Fische im _____ Aquarium anschauen,
 bloß anschauen.
 Ich habe keine _____ Fische.
 Ich möchte mich an meine _____ Katze kuscheln.
 Ich habe keine _____ Katze.
 Ich möchte mit meinem _____ Papa reden, mit ihm pfeifen.
 Ich möchte ihn anschauen, bloß anschauen.
 Und mich an ihn kuscheln.

Mein _____ Papa ist fast nie zu Hause.

Ich möchte mit meinem _____ Wellensittich singen.

Ich habe keinen _____ Wellensittich.

Ich möchte mit meinem _____ Wetterfrosch _____ um die Wette hüpfen.

Ich habe keinen _____ Wetterfrosch.

Ich möchte meine _____ Schildkröte füttern.

Ich habe keine _____ Schildkröte.

Ich möchte meinen _____ Hund streicheln.

Ich habe keinen _____ Hund.

Ich möchte mit meiner _____ Mama singen,
mit ihr _____ um die Wette hüpfen.

Ich möchte sie füttern und streicheln, streicheln, streicheln.

Meine _____ Mama ist fast nie zu Hause.

Ernst A. Ekker (Werr 1987: 50)

Phase 1: Einführung

Das Gedicht ist bekannt aus der Arbeit mit Modalverben und wird in Erinnerung gerufen.

Phase 2: Präsentation

Der Text ist bekannt, jeder liest ihn noch einmal still für sich.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

Im Plenum wird überlegt, welche Adjektive zu den verschiedenen Tieren bzw. den Eltern passen.

4.2 Schriftliche Übung:

"Ergänzen Sie die Lücken mit passenden Adjektiven. Verstärken Sie diese Adjektive durch die Verbindung mit einer anderen Wortart. Achten Sie auf die richtigen Endungen! Da es sich nur um eine stark gelenkte, halb offene Übung handelt, wird kein Outputtext verfasst."

Der folgende Text enthält verschiedene Farbadjektive.

Inputtext 33:

Die Geschichte vom grünen Fahrrad

Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen. Es hat grüne Farbe dazu genommen. Grün hat dem Mädchen gut gefallen. Aber der große Bruder hat gesagt: „So ein grasgrünes Fahrrad habe ich noch nie gesehen. Du musst es rot anstreichen, dann wird es schön.“

Rot hat dem Mädchen auch gut gefallen. Also hat es rote Farbe geholt und das Fahrrad rot gestrichen.

Aber ein anderes Mädchen hat gesagt: „Rote Fahrräder haben doch alle! Warum streichst du es nicht blau an?“

Das Mädchen hat sich das überlegt, und dann hat es sein Fahrrad blau gestrichen. Aber der Nachbarsjunge hat gesagt: „Blau? Das ist doch zu dunkel. Gelb ist viel lustiger.“

Und das Mädchen hat auch gleich Gelb viel lustiger gefunden und gelbe Farbe geholt. Aber eine Frau aus dem Haus hat gesagt: „Das ist ein scheußliches Gelb! Nimm himmelblaue Farbe, das finde ich schön.“

Und das Mädchen hat sein Fahrrad himmelblau gestrichen. Aber da ist der große Bruder wieder gekommen. Er hat gerufen: „Du wolltest es doch rot anstreichen! Himmelblau, das ist eine blöde Farbe. Rot musst du nehmen, Rot!“

Da hat das Mädchen gelacht und wieder den grünen Farbtopf geholt und das Fahrrad grün angestrichen, grasgrün. Und es war ihm egal, was die anderen gesagt haben.

(Neuner *et al.* 1990: 170).

Lernziel: Die Lerner können die Adjektiv-Endungen bei attributiven Adjektiven korrekt angeben, sowie verstärkte Adjektive selbstständig in einem eigenen Text benutzen.

Phase 1: Einführung

"Besitzen Sie ein Fahrrad? Wie sieht es aus?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"In der Geschichte vom grünen Fahrrad werden manche Farben verstärkt, z.B. grün = grasgrün. Nennen Sie passende Verstärkungen für folgende Farben: rot, blau, gelb, schwarz, weiß und grau.

Eine **blöde** Farbe – wie werden die rot, blau, gelb, himmelblau im Text beschrieben?

Wie könnte man diese Farben beschreiben?"

ein _____ Weiß, ein _____ Schwarz,
ein _____ Orange, ein _____ Grün,
ein _____ Lila, ein _____ Rosa.

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie nun eine ähnliche Geschichte, benutzen Sie z. B. verschiedene Haustiere statt der Farben: Hans hat einen ... Hund in seiner Wohnung – Katze – Kanarienvogel – Meerschweinchen – Maus. Sie können auch ein anderes Thema wählen (aus: Neuner 1990: 170). Benutzen Sie möglichst viele Adjektive."

Aus einem Korpus von 15 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Das ideale Haustier

Moritz hat einen Dackel in seiner Wohnung. Aber seine Freundin hat gesagt: „Einer Dackel ist viel zu klein. Du brauchst ein starkes Tier für Schutz und Sicherheit. Kauf lieber eine Kobra.“

Eine Schlange hat Moritz auch gut gefallen. Also hat er eine dicke, pechschwarze Kobra gekauft. Aber seine Schwester hat gesagt: „Kobras sind hässlich. Kauf lieber ein goldgelbes Kamel, das ist dichterisch.“

Eines Kameles hat Moritz nicht eigentlich gut gefallen. Aber das Wort „dichterisch“ hat ihn überzeugt und also hat er das Kamel, genannt „Laurence“, gekauft.

Aber das Kamel hat seiner Opa an Ägypten während des Krieges erinnert und er hat gesagt: „Ein Kamel ist blöd, kauf lieber einen Dackel.“

So ist Moritz doch wieder zu seinem Dackel gekommen.

Inhaltsanalyse:

Der Lerner A44m hat sich relativ eng an die Geschichte vom grünen Fahrrad gehalten und sie im Grunde nur durch einige außergewöhnliche Haustiere ersetzt. Der Text zeichnet sich durch ungewohnte und kreative Formulierungen aus, wie „ein starkes Tier für Schutz und Sicherheit“, das auf die Kobra verweist, oder „ein goldgelbes Kamel, das ist dichterisch“, wobei humorvoll die Bezeichnung „dichterisch“ den Erzähler Moritz überzeugt. Es gibt Alliterationen mit "s": Starkes, Schutz, Sicherheit und "k": Kobras, Kauf, Kamel. Der Hinweis auf das Kamel „Laurence“, das seinen Opa an Ägypten während des (ersten Welt-) krieges erinnere, ist ein Beispiel der Intertextualität und bezieht sich auf den Film „Lawrence von Arabien aus dem Jahre 1962¹⁰⁴.

Der Lerner hat bewusst viele beschreibende Adjektive benutzt, die durchgehend richtig flektiert sind. Nur zweimal ist der Gebrauch des Subjekts im Nominativ falsch: „Einer Dackel“ und „Eines Kameles“ und einmal steht das Objekt nicht im Akkusativ: „das Kamel hat seiner Opa...“. Zweimal treten Interferenzen auf: in dem Gebrauch der Präposition in „ein starkes Tier für Schutz und Sicherheit“ und in der Wortstellung in „Eines Kameles hat Moritz nicht eigentlich gut gefallen“. Benotung:

¹⁰⁴ Abrufbar unter [http://de.wikipedia.org/wiki/Lawrence_von_Arabien_\(Film\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Lawrence_von_Arabien_(Film)). (Stand: 31.12.2012).

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Einmal hörte ich klassische Musik in meiner Stereoanlage an. Klassische Musik gefällt mir, also hörte ich es gerne an.

Auf einen Tag kam meine Schwester in meinen Zimmer herein und sagte, „Solche Musik ist ziemlich altmodisch! Willst du dich in die Verlegenheit bringen? Popmusik hört sich viel besser an.“ Also fing ich an Popmusik zu spielen weil dieser Musik mir auch gefällt.

Am nächsten Tag hat mein Freund bei mir Kaffer getrunken. Ich spielte Popmusik in meiner Stereoanlage, aber er meinte daß Popmusik Schößlich war. Er sagte, „Hör lieber Rockmusik an, es ist mehr interessant. Rockmusik war mir auch gute musik anzuhören, also fing ich an Rockmusik zu spielen.

Leider reizte Rockmusik meine Eltern. Die stellte vor, daß ich lieber Jazzmusik spielen müßten. Am anfang gefiel Jazzmusik mir überhaupt nicht, aber mit der Zeit fing ich an Jazzmusik zu genießen.

Heute höre ich alle Musiktypen an und alles gefällt mir! Es ist mir egal, was die anderen sagen von der Musik die ich in meiner Stereoanlage spiele, wenn es mir gefällt, spiele ich sie.

Inhaltsanalyse:

Im Vergleich zum Inputtext hat dieser Outputtext ein völlig neues Thema und handelt über verschiedene Musikarten. Allerdings entspricht der Verlauf der Geschichte dem Inputtext. Witzig ist die Bemerkung der Schwester, die klassische Musik für altmodisch hält und dann fragt: „Willst du dich in die Verlegenheit bringen?“ – eine Interferenz aus dem Afrikaansen, die eigentlich meint, ob sie sich blamieren wolle. Dass die Ich-Erzählerin den Vorschlag der Eltern annimmt und Jazz hört, obwohl es ihr anfangs nicht gefällt und sie erst mit der Zeit diese Musik schätzen und genießen lernt, zeigt ihre Anpassbarkeit und Offenheit, auch der älteren Generation gegenüber. Der Schluss unterscheidet sich wieder vom Inputtext, dass sie am Ende alle Musikarten mag und sich anhört, ohne Rücksicht auf die Meinungen anderer.

Es wurden nicht besonders viele Adjektive benutzt. Das Adjektiv „scheußlich“ ("Schößlich") kennt die Lernerin E/D48f vermutlich nur vom Hören. Statt des Komparativs wird die Form „mehr interessant“ benutzt, die eine Interferenz bildet. Weitere Interferenzen sind „auf einen Tag“ (statt eines Tages), „hörte ich ..Musik an“ und „stellte vor“ (statt schlugen vor). Die Verwendung des Personalpronomens „es“ als

Referenz zu Musik („Klassische Musik gefällt mir, also hörte ich es gerne an.“) ist wahrscheinlich ebenfalls ein Interferenzfehler. Einige Rechtschreibfehler kommen vor („kamm“ statt kam, „zimlich“ statt ziemlich, „Kaffer“ statt Kaffee, „überhaupt“ statt überhaupt, „anfang“ statt Anfang und die alte Schreibweise „daß“). Falsch ist der Kasus in „in meinen Zimmer“. An einigen Stellen fehlen Kommata, und die direkte Rede wird wie im Englischen mit Komma statt Doppelpunkt geschrieben. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	5	6
Gesamtnote	15	20

11.5.3 Steigerung der Adjektive

Mit den Adjektiven können Vergleichsformen gebildet werden. Den Vergleich kann man in drei Stufen steigern, die auch dekliniert werden.

Lernziel: Lerner können Adjektive steigern und die Steigerungsformen angemessen deklinieren.

Phase 1: Einführung

"Kennen Sie Lukas, den Lokomotivführer und Jim Knopf?" Kurze Besprechung des Kinderbuches von Michael Ende.

Phase 2: Präsentation

Die Lerner lesen den Text still für sich.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

Schriftliche Übung;

"Ergänzen Sie die Adjektive in der richtigen Steigerung und mit der richtigen Endung. Da es sich lediglich um eine halb offene Übung handelt, wird kein Outputtext präsentiert."

Die Begegnung des Scheinriesen Herr Tur Tur mit Lukas dem Lokomotivführer, Jim Knopf und der Lokomotive Emma.

Der Riese kam Schritt für Schritt (nah) _____, und bei jedem Schritt wurde er ein Stück (klein) _____. Als er etwa noch hundert Meter entfernt war, schien er nicht mehr viel _____ (groß) zu sein als ein (hoch) _____ Kirchturm. Nach weiteren fünfzig Metern hatte er nur noch die Höhe eines Hauses. Und als er schließlich bei Emma anlangte, war er genauso (groß) _____ wie Lukas der Lokomotivführer. Er war sogar fast einen halben Kopf (klein) _____. Vor den beiden staunenden Freunden stand ein (mager) _____ (alt) _____ Mann mit einem (fein) _____ und (gütig) _____ Gesicht. „Guten Tag!“ sagte er und nahm seinen Strohhut ab.

Michael Ende (Rug/Tomaszewski 1993: 229)

Die folgende Fabel hilft, Komparationsformen und ihre Deklination zu untersuchen und nachzuahmen.

Inputtext 34:

In der Fremde

Fabel vom Fuchs und vom Storch

„Erzähle mir doch etwas von den fremden Ländern, die du alle gesehen hast“, sagte der Fuchs zu dem weitgereisten Storch. Hierauf fing der Storch an, ihm jede Lache und jede feuchte Wiese zu nennen, wo er die schmackhaftesten Würmer und die fettesten Frösche geschmauset.

Gotthold Ephraim Lessing (Löschmann 1997: 240)

Lernziel: Die Lerner können in einem eigenen Text Adjektive auf verschiedenen Vergleichsstufen korrekt benutzen.

Phase 1: Einführung

"Haben Sie schon einmal eine weite Reise gemacht? Was haben Sie gesehen, das Sie beeindruckt hat?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Nennen Sie die Adjektive mit ihren Determinanten, bestimmen Sie jeweils den Kasus und begründen Sie jeweils den Gebrauch, z. B. „von den fremden Ländern“: Dativ, nach der Dativ-Präposition „von“."

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie Ihre eigene Fabel nach dem Vorbild von Lessings Fabel. Benutzen Sie dabei Adjektive im Komparativ und Superlativ. Achten Sie auf die Adjektiv-Endungen."

Aus einem Korpus von zwölf Texten werden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Fabel vom Opa und Enkel

Ein alter, kranker Mann sitzt im Wohnzimmer mit seinem stattlichen Enkel, und raucht seine Pfeife. „Erzähle mir doch etwas von den fremden Ländern, die du alle gesehen hast,“ sagte der alte Mann zu dem weitgereisten Jungen. Hierauf fing der jungen Mann an, ihm die schwächsten Firmen, die größten Leute, das ungesundeste Essen, die langweiligsten Museen und die schmutzigsten Strände zu nennen. Der alter, enttäuschte Mann sah ihn an mit großen Augen, und er bekam einen unerwarteten Schmerz in seiner Brust.

Inhaltsanalyse:

Eigentlich handelt es sich hier nicht um eine Fabel, da die Charaktere einer Fabel Tiere sind, die menschliche Eigenschaften aufweisen. Trotzdem gibt die Lernerin A29f dieses Outputtextes in originärer Weise eine neue Variante der lessingschen Fabel wieder. Die eingeschränkte Sichtweise des Storches wird hier aufgegriffen, indem der Enkel seinem alten Großvater nur über das Negativste seiner vielen Reisen berichtet. Im Gegensatz zur lessingschen Fabel, die über keine Reaktion des Fuchses berichtet, wird hier die Wirkung der Erzählung des jungen Mannes auf den alten eindrücklich beschrieben: enttäuscht, „mit großen Augen“ und einem „unerwarteten Schmerz in seiner Brust“, was auf einen drohenden Herzinfarkt schließen lässt.

Die Lernerin folgt der Aufforderung, Adjektive in verschiedenen Steigerungsformen zu verwenden, und sie tut dies angemessen und überwiegend korrekt. Nur zwei Adjektivendungen sind falsch: „der jungen Mann“ und „der alter ... Mann“. In der Pluralform „Strände“ fehlt das Umlaut, und die Verbform „bekomnte“ ist falsch.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	17	20

Outputtext 2:

„Erzähle mir doch etwas von den fremden Ländern, die du alle gesehen hast“, sagte die Gans zu dem weit-ausgebreiteten Adler. Hierauf fing der Adler an, jedes Gipfel des Baumes und jeder Bergwipfel zu nennen, wo er seine Beute gut sah, in der Sonne buk und schlief, weil dass sein Leben ist.

Inhaltsanalyse:

Der Outputtext hält sich eng an die Lessingsche Fabel. Statt Fuchs und Storch stellen hier die Tiere Gans und Adler die Charaktere dar. Zwar sind nicht alle Adler Zugvögel, doch im Vergleich zur Gans sieht auch der ortstreue Adler seiner vorzüglichen Fliegkunst zufolge eindeutig mehr als diese, die sich als Haus- und Nutztier und als nicht besonders begabte Fliegerin eher am Boden in einem überschaubaren Umkreis aufhält. Insofern ist die Wahl der beiden Tiere gerechtfertigt. Statt des „weitgereisten Storches“ wird im Outputtext der Lernerin A49f auf den „weit-ausgebreiteten“ Adler verwiesen, was sich wahrscheinlich auf die beeindruckende Flügelspannweite des Vogels bezieht.

Der Adler antwortet auf die Frage der Gans nicht wie in der Lessingschen Fabel der Storch mit seiner Lieblingsernährung, doch er beschränkt sich, wie der Storch, auf das, was „sein Leben ist“, wie das Ende des Outputtextes es aussagt: die Wipfel der Bäume und Gipfel der Berge, von wo aus er nicht nur seine Beute ausspäht, sondern sich auch sonnen und schlafen kann.

Die Aufforderung, Adjektive im Komparativ und Superlativ zu gebrauchen, wurde nicht befolgt. Genau umgekehrt benutzt werden die Begriffe „Gipfel“ der Berge und „Wipfel“ der Bäume. Der Artikel für Gipfel ist falsch: „jedes Gipfel“ und in beiden Fällen wird nicht die Akkusativform verwendet, wie die Objekte Gipfel und Wipfel es verlangen. Der Ausdruck „in der Sonne buk“ ist eine Interferenz des Afrikaans und Englischen. Rechtschreibfehler im letzten Nebensatz befinden sich in dem Wort „dass“ und der Kleinschreibung des Nomens "Leben". Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	0	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	5	6
Gesamtnote	12	20

11.5.4 Partizipien als Adjektive

Der Text von Ror Wolf enthält sehr viele Partizipien, die als Adjektive verwendet werden und eignet sich deshalb gut zum Einüben dieses grammatischen Phänomens.

Inputtext 35:

Der Ball

der abgestaubte ball der abgetropfte ball der abgefälschte ball der abgeprallte ball der angeschnittene ball der angenommene ball der eingedrückte ball der abgegebene ball der unterschätzte ball der verlorene ball der geschleppte ball der geschobene ball der hereingetriebene ball der direkt angenommene ball der müde ball der tückische ball der schwierige ball der ganz ruhig liegende ball der ganz weich geschlagene ball der weich hereinschwebende ball der plötzlich heranschwirrende ball der hinaus auf die linke seite wandernde ball der schlecht kontrollierte ball der falsch berechnete ball der im schlamm steckengebliebene ball der über den kopf gezogene ball der im fallen begrabene ball der hereingeschaufelte ball

Ror Wolf (R.O. Wiemer 1974: 87)

Lernziel: Die Lernenden können aus Verben abgeleitete Partizipien als Adjektive umbilden und korrekt in einem Text mit Nomen anwenden.

Phase 1: Einführung

"Welche Arten von Bällen kennen Sie? Wie können Bälle sein?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen des Textes werden geklärt. Die Adjektive, die aus Partizipien gebildet wurden, werden ihrer Herkunft nach untersucht, z. B. „abgestaubte“: abstauben – den Staub abmachen – Partizip I: abgestaubt, Partizip II: der abgestaubte Ball.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Wie würde der Text lauten, wenn statt des Definitartikels ein Indefinitartikel oder kein Artikel stünde?" Einige Beispiele werden gemacht, z. B. ein abgestaubter Ball/abgestaubte Bälle.

Jeder Lerner sucht sich eine Phrase aus und bildet damit einen Satz, z. B. „Die Mutter legt den abgestaubten Ball wieder in den Schrank zurück.“

4.2 Schriftliche Übung:

"Wählen Sie zwei Nomen, ein feminines und ein neutrales. Schreiben Sie jeweils sechs ähnliche Phrasen mit Adjektiven auf, wie im Gedicht Wolfs. Wählen Sie ein Thema. Benutzen Sie 3x Definit- und 3x Indefinitartikel. Versuchen Sie, möglichst viele Partizipien zu gebrauchen. Setzen Sie dann Ihre Sätze in den Plural."

Aus einem Korpus von neun Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Die weiße Katze
 Die klitzekleine Katze
 Die süße Katze
 eine gefräßige Katze
 eine weiche Katze
 eine freundliche Katze

Das steinalte Haus
 das sündhaft teure Haus
 das himmelhohe Haus
 ein schönes Haus
 ein leeres Haus
 ein kunterbuntes Haus

Die weißen Katzen
 Die klitzekleinen Katzen
 Die süßen Katzen
 gefräßige Katzen
 weiche Katzen
 freundliche Katzen

Die steinalten Häuser
 die sündhaft teuren Häuser
 die himmelblauen Häuser
 die leeren Häuser
 die schönen Häuser
 die kunterbunten Häuser

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin B39f führt die Anweisung exakt aus. Die benutzen Adjektive für Katze und Haus sind nachvollziehbar und wenig überraschend. Und doch wird im „Katzentext“ eine Katze beschrieben, die sich durch die Wahl der Adjektive als heiß geliebtes Haustier manifestiert. Ebenfalls erscheint der Text als kohärentes Gebilde, auch im Plural.

Der Text mit dem Haus zeigt überdies erwartbare Adjektive. Es werden mehrere Intensivformen benutzt (steinalt, himmelhoch, kunterbunt) und das Adjektiv teuer wird mit „sündhaft“ verstärkt. Der Text ist zwar kohäsiv, nicht aber unbedingt kohärent, denn es handelt sich um eine eher willkürliche Auflistung verschiedener Häuser (das wird vor allem bei den Farbadjektiven deutlich: himmelblau vs. kunterbunt).

Es wird nur einmal ein Partizip als Adjektiv verwendet, und zwar „eine gefräßige Katze“. Die Adjektive werden durchgehend im Singular und im Plural richtig flektiert, nur bei „teuere“ müsste das zweite –e wegfallen. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5

Grammatik allgemein, Orthografie	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	5	6
Gesamtnote	18	20

Outputtext 2:

Spiele mit Adjektiven

Die klitschnasse Jacke, die nie-angezogene Jacke, die voll-Staub-gewehte Jacke. Eine nett-aufgehängte Jacke, eine neu-gekaufte Jacke, eine mit-all-diesen-Sachen Jacke ist meine! Die Jacke.

Die klitschnassen Jacken, die nie-angezogenen Jacken, die voll-Staub-gewehten Jacken. Keine nett-aufgehängten Jacken, meine neu-gekauften Jacken, mit-all-diesen-Sachen Jacken sind unseren! Die Jacken.

Das interessanten Spiel, das neuen Spiel, das ausländigen Spiel. Keine leise-gespielten Spiel, eine vielgespielten Spiel, keine Kinderfreundlichen Spiel. Das Spiel.

Die interessanten Spiele, die neuen Spiele, die ausländigen Spiele. Keine leise-gespielten Spiele, vielgespielten Spiele, keine Kinder-freundlichen Spiele. Die Spiele.

Inhaltsanalyse:

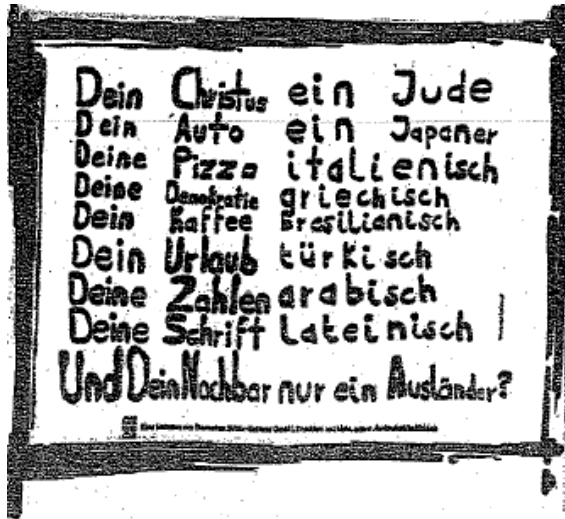
In ihrem Spiel mit Adjektiven, wie der Titel ankündigt, bildet die Lernerin A49f viele Neologismen. Sie tut es augenscheinlich mit Lust und Begeisterung und schafft sehr originelle Partizip II-Bildungen, die im ersten Teil über die Jacke als Adjektive auch die korrekten Endungen aufweisen. Jeden Absatz beendet sie mit der Wiederholung des Nomens, das wie eine Bestätigung dasteht. Beim Wort „Spiel“ wird sie unkonzentrierter. Sie vergewissert sich nicht, wie die Adjektivendungen im Nominativ auszusehen haben und vergisst bei den Negativartikeln, dass „Spiel“ ein Neutrum ist und verwechselt es mit einem Femininum, obwohl sie am Schluss des Paragraphen die Bestätigung „Das Spiel“ im richtigen Genus angibt. Im Plural sind die Formen bis auf die Phrase ohne Artikel: „vielgespielten Spiele“ korrekt. Dadurch wurde das Lernziel nur zum Teil erreicht, gleichwohl zeugt der Text durch den spielerischen Umgang mit der Sprache von hoher Kreativität. Die Wortbildung mit Suffixen wie –isch (ausländisch) wäre erst in einer der nächsten Stunden behandelt worden. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	17	20

11.5.5 Wortbildung

Wie aus Substantiven durch Ableitung Adjektive gebildet werden, lässt sich an den Adjektiven des folgenden Textes verdeutlichen.

Inputtext 36:



Aus: Di Donato *et al.* (2008: 47)

Lernziel: Mithilfe von Suffixen können die Lerner aus Substantiven und Verben Adjektive bilden.

Phase 1: Einführung

Wo gibt es den besten Wein/das beste Parfüm/die schönsten Tulpen/die modernsten Schuhe...?

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Bilden Sie aus „Jude“ und „Japaner“ Adjektive. Stellen Sie nun die Sätze um, indem Sie die Adjektive attributiv verwenden, z. B. „Dein jüdischer Christus“.

Welche Dinge oder Produkte fallen Ihnen ein, die typisch für ein Land oder eine Nation sind?"

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie einen Paralleltext. Versuchen Sie ebenfalls, einen überraschenden oder auffälligen Schluss zu finden."

Aus einem Korpus von zwölf Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

In der Tierpark

Der Pandabär chinesisch.

Das Känguru australisch.

Der Löwe afrikanisch.

Der Eisbär isländisch.

Der Tiger indianisch.

Die Papagei südamerikanisch.

Das Kamel ägyptisch.

Der Falke englisch.

Und der Tierpark für die ganze Welt!

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin E1f hält sich eng am Vorbild des Textes, hat aber mit wilden Tieren ein völlig neues Thema gewählt. Sie zählt die in verschiedenen Ländern typisch vorkommenden Tiere auf und vereint diese sozusagen in einem Tierpark für die ganze Welt. Dadurch ist ein kohärenter und kohäsiver Text entstanden, bei dem der Satzsatz eine vereinende Funktion hat: die Tiere aus verschiedenen Nationen sind in einem Tierpark vereint, der Menschen aus der ganzen Welt zusammenführen soll. Diese Idee macht die Kreativität und Originalität des Textes aus.

Die substantivierten Adjektive sind richtig benutzt worden, bis auf die Ableitung von Indien, die „indisch“ wäre. Das Nomen Papagei sieht sie als feminin an (das liegt vielleicht an der Endung „ei“, denn die Faustregel lautet, dass Wörter auf –ei feminin seien, z. B. die Bäckerei, die Mongolei). Außerdem hat sie in der Überschrift den falschen Kasus der Wechselpräposition verwendet. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originalität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Deine Eltern Tswana
 Deine Freunde Xhosa
 Deine Freundin Sotho
 Dein Nachbar Zulu
 Deine Familie Tswana, Xhosa, Sotho und Zulu,
 und deine Heimat? Nur Südafrikaner

Inhaltsanalyse:

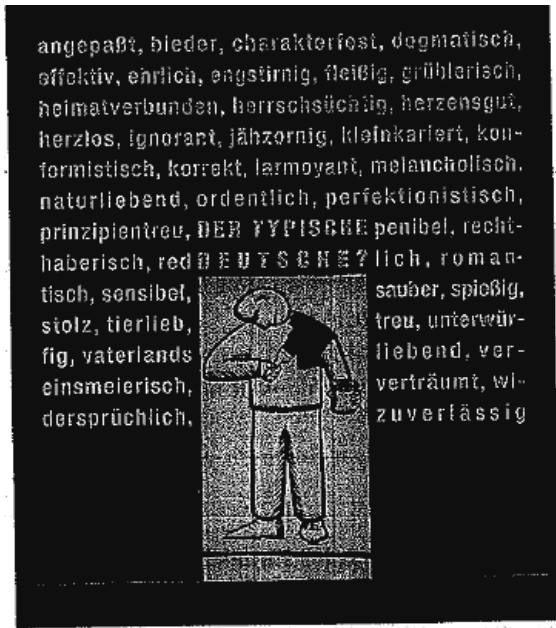
Lerner B50m wendet den Inputtext auf seine persönliche Lebenssituation an, die in einem Land gelegen ist, in der es mindestens neun verschiedene ethnische Gruppen gibt. Die ersten vier Zeilen des Textes machen deutlich, dass er eng mit Menschen verbunden ist, die nicht zur gleichen Ethnie wie er selber gehören. Das zeigt sich nicht nur bei Freunden und Nachbarn, sondern auch in der eigenen (Groß-)Familie, wie Zeile fünf verdeutlicht, in der es sich um eine abermalige Aufzählung der schon genannten Gruppen handelt. Die letzte Zeile folgt aus der Aufzählung dieser verschiedenen Stämme und stellt die Frage nach der Heimat eines Menschen, der in solch enger Verbindung mit Menschen so unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit steht. Die Antwort folgt ohne Zögern: „Nur Südafrikaner“. Damit wird deutlich gemacht, dass es einen vereinenden Faktor in dieser so vielfältigen Situation gibt: Südafrika ist die Heimat aller und sie sind alle Südafrikaner. Der Text gibt so auf eindruckliche Weise einen aktuellen Sachverhalt des Landes Südafrika wieder.

Es werden keine Adjektive benutzt, die Namen der einzelnen Ethnien eignen sich auch nicht dafür, adjektivisch verändert zu werden. Die Zeichensetzung ist nicht konsequent verwendet worden. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	14	15

Auch Charaktereigenschaften werden mit Hilfe von Adjektiven zum Ausdruck gebracht. Dazu kann der folgende Text als anschauliches Beispiel dienen. Viele der menschlichen Eigenschaften sind Ergebnisse der Wortbildung.

Inputtext 37:



Max Milan Marsalek
Titelillustration des *Zeitmagazin* vom 28. 4. 1989

(Löschmann 1997: 201)

Lernziel: Die Lerner können in einem Text die Eigenschaften eines Menschen mithilfe von Adjektiven beschreiben.

Phase 1: Einführung

Adjektive beschreiben Menschen, weisen ihnen Eigenschaften zu. Einige werden genannt.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Was macht der Mann auf dem Bild? Max Milan weist in seinem Text den Deutschen typische Eigenschaften zu. Stimmen Sie seinen Charakterisierungen zu? Könnten diese auch auf Vertreter anderer Nationen zutreffen?"

4.2 Schriftliche Übung:

angepaßt, bieder, charakterfest, dogmatisch,
effektiv, ehrlich, engstirnig, fleißig, grüblerisch,
heimatverbunden, herrschsüchtig, herzensgut,
herzlos, ignorant, jähzornig, kleinkariert, kon-
formistisch, korrekt, larmoyant, melancholisch,
naturliebend, ordentlich, perfektionistisch,
prinzipientreu, DER TYPISCHE penibel, recht-
haberisch, red DEUTSCHE ? lich, roman-
tisch, sensibel, sauber, spießig,
stolz, tierlieb, treu, unterwür-
fig, vaterlands liebend, ver-
einsmeierisch, vertraumt, wi-
dersprüchlich, zuverlässig

"Beschreiben Sie eine Deutsche/einen Deutschen, die/den Sie kennen. Oder beschreiben Sie den typischen Südafrikaner oder die Menschen einer anderen Nation. Benutzen Sie, wo angemessen, Adjektive aus Masaleks Text."

Aus einem Korpus von elf Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Wir Südafrikaner

Wir Südafrikaner sind
afrikanisch, aktiv und manchmal altmodisch
Wir sind
bewusst, bunt und öfters bekannt.
Manchmal sind wir
conservativ, charmant aber chaotisch.
Wir können aber auch
dämmlich, dezent oder direkt sein.
Wir denken, dass wir
echt, ehrlich, einig und energisch sind.
Manche, die uns kennen, können aber denken, dass wir
Faul, fett und frech sind.
Vielleicht sind wir aber nur
gebildet, gefällig, gehörig und gelungen.
Manche von uns sind leider etwas
heftig, herzlos und hinderlich.
Noch andere sind
idealistisch, indiskret und isoliert.
Ein paar sind
jung und jämmerlich
und sie sind öfters
kampflustig, kernig und kleinlich.
Meistens sind wir aber
lebensfroh und lebensbejahend, lieb und lustig
Wir können auch
magnetisch, markant, materialistisch, menschlich, mutwillig, naturliebend, naiv, nett, normal,
notorisch und nützlich sein.
Wir sind nicht
oberflächlich, offensiv oder ordinär, perfekt, pessimistisch, pingelig
oder problemlos.
Ab und zu können wir
Querköpfig und qualifiziert oder rebellisch, resolut, revolutionär oder rücksichtslos sein.
Was für uns am besten ist, ist um
schick, sportlich, schmerzlos, schockiert, schön und selbstbewusst zu sein.
Wir sollen lernen, um
tolerant, tröstlich, treffend, umgänglich, unbeschränkt, ungestört und unkompliziert zu sein.
Eines Tages werden wir alle
vereint, vermisst, verschieden, weise, willenstark, witzig, zufrieden und zumindest zuverlässig
sein.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin E51f schreibt ebenso wie Masalek bezeichnende Adjektive in alphabethischer Folge. Doch sie hat ihren eigenen Stil entwickelt, bietet ihren Text auf

originäre und kreative Weise an, indem sie die Auflistungen der Adjektive durch Satzphrasen miteinander verknüpft, sodass ein kohäsiver und kohärenter Text entstanden ist. Der Text ist witzig und humoristisch geschrieben und zeigt positive sowie negative Eigenschaften der Südarikaner. Er weist auf, wie Südafrikaner angeblich sind oder auch nicht sind („Wir Südafrikaner sind...“ / „sind...“ / „Manchmal sind wir...“ / „Wir sind nicht...“), wie andere sie sehen („Manche, die uns kennen, können aber denken, dass wir ...“), wie sie sich selber sehen („Wir denken, dass wir...“) und was noch fehlt („Wir sollen lernen... zu sein“). Den Schluss bildet eine Zukunftsperspektive: „Eines Tages werden wir alle ... sein.“

Rechtschreibfehler gibt es in „conservativ“, „dämmlich“, „umgängig“. Einige Adjektive sind als Charaktereigenschaften nicht geeignet, z. B. „gehörig und gelungen“, „hinderlich“, „tröstlich“, „unbeschränkt“. Die Zeichensetzung ist inkonsequent: es fehlen Punkte am Ende einiger Sätze. In dem Satz „Wir sollen lernen, um... zu sein“ liegt eine Interferenz aus dem Afrikaansen vor. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18	20

Outputtext 2:

Der Typische Südafrikaner

Südafrikaners sind immer freundlich und hilfsbereit. Sie sind stolz auf ihrem Land. Sie arbeiten ganz fleißig. Bei Südafrikäner fühlt man sich immer willkommen. Südafrikaners mögen es zu braten, sie lieben ihrem Essen. Sie sind auch bekannt für ihre Lustigkeiten. Der Männer ist romantisch und die Frauen sind schön. Sie sind sauber. Südafrikaners lieben der Natur. Sie sind gastfreundlich! Sie kümmern sich um anderen und arbeiten nie halb – alles was sie tun ist sorgfältig. Sie sind sozial und mögen Castle! (Die Männer). Südafrikaners sie sind liebevoll und tradionall-fest.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A52f beschreibt Südafrikaner, wie sie ihr eigenes Volk empfinden. Es gibt nur positive Charakterisierungen. Einige davon sind in dem Text von Masalek zu finden, z. B. stolz, fleißig, romantisch, sauber und naturliebend (im Outputtext wird allerdings eine Umschreibung benutzt „Südafrikaners lieben der Natur“). Die Lernerin schreibt

zwar über „Der Typische Südafrikaner“ und „Südafrikaners“ im Allgemeinen, doch wird in dem Text klar, dass sie darunter nur Vertreter der weißen Bevölkerung meint. Darauf weisen einige der Beschreibungen deutlich hin: „Südafrikaners mögen es zu braten, sie lieben ihrem Essen“ und „Sie sind sozial und mögen Castle! (Die Männer)“. Grillen (das traditionelle „braaivleis“) im Freien und dazu das südafrikanische Bier Castle, das vor allem die Männer genießen, ist eine Freizeitbeschäftigung, die vornehmlich unter bei der weißen Bevölkerung gang und gäbe ist. Der Text ist also nur eingeschränkt für Südafrikaner nachvollziehbar.

Der Gebrauch der Adjektive ist im großen und ganzen korrekt, nur das erste Adjektiv „Typische“ enthält einen Rechtschreibfehler und das letzte Adjektiv „tradionall-fest“ scheint eine Interferenz zu sein. Fehlerhaft ist der Gebrauch des Plurals in „Südafrikaners“, was ebenfalls auf eine Interferenz schließen lässt. Auch in dem Satz „Südafrikaners mögen es zu braten“ lässt die Ausdrucksweise mit „um...zu“ auf eine Interferenz schließen. Rechtschreibfehler gibt es in den Wörtern „wilkommen, Südafrikäner, kümmern“. Kasusfehler gibt es in „Bei Südafrikäner“, „sie lieben ihrem Essen“, „stolz auf ihrem Land“ und „Sie kümmern sich um anderen“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	3,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	3	6
Gesamtnote	14	20

Der nächste Text befasst sich ebenfalls mit Wortbildung durch Ableitungen, in diesem Fall dient das Suffix **-los** als Beispiel und macht die Vielfalt der möglichen Wortbildungen deutlich.

Inputtext 38:



(Werr 1997: 64)

Lernziel: Sensibilisierung für Adjektive, die durch Wortbildung mithilfe von Affixen aus anderen Wortarten gebildet werden.

Phase 1: Einführung

„Wie drückt man es aus, wenn man keine Hoffnung mehr hat? (Antwort: hoffnungslos). Wenn man keine Arbeit hat? (Arbeitslos).“ Weitere Begriffe mit –los werden genannt. Das Lied von Rammstein: „Los“ (aus dem Album „Reise, Reise“ 2004) wird vorgespielt und die Lerner versuchen, möglichst viele Adjektive auf –los zu verstehen und aufzuschreiben.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt. Die Lerner unterscheiden zwischen Adjektiven auf –los und Ausdrücken oder Wendungen, z. B. nichts mehr los.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

„Auch mit anderen Suffixen können Adjektive gebildet werden. Welche Wörter enden z. B. auf –haft, -lich, -ig, -reich, -mäßig, -artig usw.?“ Beispiele werden gesammelt. Dann einige Beispiele mit Vorsilben, z. B. ir-, miss-, un-, in- usw.

4.2 Schriftliche Übung:

"Wählen Sie ein Präfix oder Suffix und versuchen Sie, nach der Vorlage verschiedene Adjektivbildungen visuell darzustellen."

Aus einem Korpus von sieben Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

ÜBER

treiben
 setzen
 fließen
 nehmen
 stellen
 raschen
 hören
 die Straße gehen
 Gebäude fliegen
 alles ... glücklich sein

Inhaltsanalyse:

Schon optisch fällt der Text der Lernerin B53f auf. Das übergroße Wort „über“ steht genau über den Wörtern, dessen Präfix es bei den ersten sieben Wörtern bildet. In den letzten drei Zeilen trägt das „über“ allerdings die Funktion einer Präposition. „Über die Straße gehen“ ist ein ganz normaler Satz. Der darauffolgende Satz „über Gebäude fliegen“ überrascht dagegen. Wer eben noch über die Straße ging, fliegt im nächsten Satz nicht gleich über Gebäude. Erst beim weiteren Nachdenken kommt man auf die Idee, dass es sich auch um einen Vogel oder ein Flugzeug o. Ä. handeln könnte. Doch die letzte Aussage überrascht ebenfalls. Die Punkte deuten eine Pause an, die die Spannung auf das, was nun kommt, steigert – und das Ergebnis ist in der Tat überraschend, da der Leser einen solchen Ausdruck nicht erwartet.

Es ist ein sehr gelungener, kreativer Text entstanden. Das Verb „stellen“ wird nicht wie hier angedeutet mit der Vorsilbe „über“ verbunden, höchstens als Präposition. Es handelt sich bei den ersten sieben Wörtern um Verben, außer „raschen“, das es ohne die Verbindung mit „über“ im Deutschen nicht gibt. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Reich
 Kolorien
 Kinder
 segen
 stein
 König
 welt
 tier
 Öl
 gesund
 ahnungs
 zweck
 herz
 macht
 glanz
 zücker
 gehirn
 lieber reich

reich

Inhaltsanalyse:

Dieser Outputtext des Lernalerns B54m ähnelt stark dem Inputtext, indem die an das Suffix „reich“ zu fügenden Begriffe linksbündig aufgelistet sind und das Suffix in Übergröße rechts davon steht. Aufgelistet sind vor allem Nomen, die teilweise in Groß-, teilweise in Kleinschreibung erscheinen. Außer den Nomen gibt es auch ein Adjektiv (gesund) und das Wort „macht“, das Nomen oder ein Verb darstellen könnte. Den Schluss bildet, wie im Inputtext, ein Wortspiel mit reich. Das „lieber reich“ impliziert den Gegensatz zu arm und stellt eine witzige Idee im Gebrauch des Wortes dar.

Abgesehen von der inkonsequenten Schreibweise der Nomen in Bezug auf Groß- bzw. Kleinschreibung, gibt es Rechtschreibfehler in „Kolorien“ und „zücker“. Bei einigen der Wörter ist eine Verbindung mit –reich nicht möglich („gesund, ahnungs, zweck, herz, macht, gehirn“).

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	2,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie	1,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	3	6
Gesamtnote	12	20

11.6 Das Adverb

Adverbien beziehen sich auf Verben. Ihre Satzpositionen spielen eine wichtige Rolle.

11.6.1 Temporal- und Modaladverbien

Inputtext 39:

Dass sie da waren

Es ist schon sehr lange her
(einstmals, ehemals)
Es ist schon ziemlich lange her
(damals, anfangs)
Es ist noch gar nicht lange her
(neulich, unlängst)
Es ist vor ganz kurzer Zeit geschehen
(soeben, eben erst)
Es geschieht jetzt
(gegenwärtig, augenblicklich)
Es wird in einiger Zeit geschehen
(bald, nächstens)
Es wird zuletzt geschehen
(schließlich, endlich)
dass Menschen versuchen,
mit ihren Bildern
sich dem zu nähern, was ist,
oder ins Nichts einzudringen,
auf alle Fälle sich zu vergewissern,
dass sie da waren.

Walter Helmut Fritz (Wiemer 1974: 83)

Lernziel: Die Lerner können nach dem Inputtext eigene Sätze schreiben, die sie mit passenden Adverbien bestätigen.

Phase 1: Einführung

"Was bedeutet der Ausdruck: man muss mal dagewesen sein. Welcher Ort wäre für Sie ein Ort, an dem man schon mal dagewesen sein sollte?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt.

Besprechung im Plenum: "Wie strukturiert Fritz dieses Gedicht? Erkennen Sie eine Progression in dem Gedicht? Was ist die Aussage dieses Gedichts?"

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Umschreiben Sie in der Art von Walter Helmut Fritz Adverbien wie z. B. herein, hinaus, dummerweise, möglicherweise, glücklicherweise, deshalb, daher, deswegen, darauf, dahinter...".

4.2 Schriftliche Übung:

"Fritz benutzt temporale Adverbien. Schauen Sie sich die lokalen (direktionalen), modalen, kausalen und Pronominaladverbien an. Wählen Sie eine dieser Gruppen und versuchen Sie, einen Text nach dem Muster von Fritz zu schreiben. Versuchen Sie, ein Thema oder eine Progression darzustellen. Finden Sie einen guten Schluss. Geben Sie Ihrem Text einen passenden Titel."

Aus einem Korpus von sechs Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Angeln

Ich habe in Wahrheit immer so viel Spaß an der See.

(wirklich, fürwahr, gewiss, unzweifelbar)

Es ist möglich, dass ich morgen einen Fisch fangen werde.

(wahrscheinlich, vielleicht, eventuell)

Ich habe Glück, dass ich heute zu Hause und nicht an der See bin, weil die Katze krank geworden ist.

(glücklicherweise, erfreulicherweise)

Ich nehme an, dass sie morgen gesund sein wird.

(anscheinend)

Es tut mir Leid, kleine Katze, aber die See ruft mich.

(leider, bedauerlicherweise)

Morgen wird außer Zweifel ein schöner Tag sein.

(sicherlich, bestimmt)

Wenn du, kleine Katze, morgen noch nicht gesund bist,

verkaufe ich dich nur einfach! ☺

Inhaltsanalyse:

Das Szenario, in das die Lernerin A38f ihren Text stellt, ist in authentischer Weise ein sehr persönliches Anliegen und Interesse der Autorin. Die Kulisse der Geschichte bildet die See, wo die Autorin gerne angelt. Weil die Katze krank ist, ist sie froh, dass sie an diesem Tag zu Hause geblieben ist. Allerdings hat sie nicht viel Geduld, sie hält das nicht lange aus, denn „die See ruft mich“. Scherzhaft (wie der *smiley* andeutet) meint sie, sie verkaufte die Katze einfach, wenn sie nicht schnell genug gesund wird. Es wird

auf kreative Weise eine Geschichte erzählt, die durch ihre originäre Idee überrascht und belustigt. Der Aufbau des Textes entspricht Fritz' Text, doch sind die passenden Adverbien auf den neuen Inhalt in gelungener Weise abgestimmt. Nur das Adverb „anscheinend“ hat die Bedeutung verfehlt; gemeint ist wahrscheinlich oder vermutlich. Ansonsten ist der Text inhaltlich und grammatisch einwandfrei. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Mein zukünftiges Verhältnis

Ich bekomme ein hübsches Freund
 bald
 wir werden Hände halten
 demnächts
 und dann werden wir küssen
 später
 wir werden auch ins Kino gehen
 morgen
 dann gehen wir zum Zoo
 übermorgen
 und dann wird ich ihm heiraten
 nächste Woche
 nicht mehr für eine lange Zeit, heiße ich
 Frau Gordt.

Inhaltsanalyse:

Der Outputtext der Lernerin A49f unterscheidet sich insofern von Fritz' Text, als dass in den Äußerungen selbst keine Zeitangaben gemacht werden, sondern diese erst im Anschluss daran in den jeweils nachfolgenden Zeilen gemacht werden. Die Struktur und der Aufbau des Inputtextes wurden im Wesentlichen übernommen, aber auf kreative Weise in veränderter Form umgesetzt. Der Text zeigt die Träumerei und Sehnsucht eines jungen Mädchens, dass sich einen „hübschen“ Freund wünscht, den sie nach kurzer Zeit des Kennenlernens heiratet und dann seinen Namen trägt. Das mag naiv und blauäugig erscheinen, doch bezieht der Text sich in authentischer Weise auf Anliegen und Bedürfnisse mancher jungen Mädchen.

Die Adverbien sind korrekt benutzt worden, nur einen Rechtschreibfehler gibt es in „demnächts“. Ein weiterer Rechtschreibfehler kommt in „zükunftiges“ vor. Kasusfehler treten in „ich bekomme ein hübsches Freund“ und „dann wird ich ihm heiraten“ auf. Die Ausdrucksweise in „wir werden Hände halten“ und „und dann werden wir küssen“ sind Interferenzen aus dem Afrikaans. Auch der Ausdruck „nicht mehr für eine lange Zeit“ ist fehlerhaft. Einen weiteren Fehler gibt es in der Konjugation von „ich wird“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	1,5	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	17	20

11.6.2 Lokaladverbien

Franz Mon benutzt in seinem Text Lokaladverbien, die, als Instruktionen verstanden, bei der Ausführung ein visuelles Bild, aus Worten gemalt, ergeben.

Inputtext 40:

links steht das wort links
 rechts steht das wort links
 links steht das wort rechts
 rechts steht das wort rechts
 (dann stand das wort steht
 da steht das wort steht
 hier steht das wort hier)

franz mon (Wiemer 1974: 87)

Lernziel: Die Lerner können mit lokalen und anderen Adverbien Instruktionen in einem Text erteilen, die als Ergebnis ein visuelles, aus Worten „gemaltes“ Bild ergeben.

Phase 1: Einführung

Der Kursleiter liest ein Gedicht vor, die Lerner müssen die Aufträge ausführen, die in dem Gedicht angedeutet werden.

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche und schriftliche Übung:

Die Lerner schreiben die Wörter so auf, wie sie sie hören:

links	links
rechts	rechts
	steht
	hier

4.2 Schriftliche Übung:

"„Malen“ Sie in Worten ähnliche „Bilder“ mithilfe der Adverbien."

Aus einem Korpus von 3 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

oben steht das Wort „unten“
 „unten“ steht jetzt oben
 unten „unten“ steht „Tag“
 jetzt steht „Tag“ links vom Wort „noch“
 „noch“ ruft.
 das schöne Wort „schönen“ verschönert „Tag“ auf der linken Seite.
 Voilà!

Inhaltsanalyse:

Der Lernerin A38f gelingt es tatsächlich, mit Worten zu spielen. Zuerst mit oben und unten, dann mit den Angaben, die, richtig ausgeführt, den freundlichen Gruß „schönen Tag noch!“ ergeben. Das alleine ist schon eine originelle Idee zu Franz Mons Text, doch sie will ein Ausrufezeichen setzen, da es sich schließlich um einen Wunsch handelt. Diesen deutet sie durch die Zeile „„noch“ ruft.“ an – eine wirklich kreative Idee, mit Worten das Zeichen auszudrücken. Darauf folgt in der nächsten Zeile das Wortspiel mit „schön“. Auch das Ende des Textes, das mit dem französischen Ausdruck den Erfolg, das gelungene Werk betont, ist eine originelle Idee. Schwierigkeiten bereitet nur die Unterscheidung der Präposition „unter“ von dem Adverb „unten“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	3	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18	20

Outputtext 2:

Eine Katze als Gepäck

Hier steht einem Koffer
 Linken liegt einem Hemd
 Rechten liegt einem Rock
 Hinten liegt Schuhen...
 Drausen liegt der Kleider
 und drinnen liegt einer Katze!

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin E5f hat für ihren Outputtext ein sehr originelles Thema gewählt, das in den letzten beiden Zeilen auf den Punkt gebracht wird: statt der Kleider liegt die Katze im Koffer. Das drückt auch der Titel aussagekräftig aus. Der Text ist eine äußerst originäre Schöpfung, die den Mon-Text berücksichtigt hat, doch eine völlig neue, für die Lernerin aktuelle Situation daraus gemacht hat.

Adverbien werden richtig benutzt, allerdings ist die Rechtschreibung zum Teil falsch („linken“, „rechten“, „drausen“). Die Subjekte in dem Text sind alle im Dativ statt im Nominativ angegeben. In der zweitletzten Zeile ist das Verb „liegt“ nicht mit dem Subjekt Kleider kongruent. Auch ist der Artikel „der“ mit der Pluralform Kleider benutzt worden.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	2,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	14,5	20

Ein weiteres Beispiel mit Lokaladverbien bietet folgender Inputtext:

Inputtext 41:

umstandsbestimmung des ortes

dort war es
 da wohnte er
 daneben das musikgeschäft
 auf der anderen seite die bäckerei
 rückwärts der garten der ihm gehörte
 davor eine laube

auf dem dach die windfahne
darunter die mansarde
darin der uniformierte der später nach unten zog
auf der treppe sind sie sich oft begegnet
durch das fenster kam licht
hier sah man rot die binde am ärmel
hier sah man gelb den stern auf der brust
hier wurde geschwiegen
hier wurde die postkarte in den schlitz gesteckt
darauf der befehl
am güterbahnhof fünf uhr fünf
draußen
bei der rampe
neben den leeren waggons
in der tür hat er spät abends gestanden
zwischen den fingern die postkarte
drinnen hat das radio geflüstert
seitwärts sah man ihn noch im spiegel
fort war er dann
auf dem dachboden
hinter dem schornstein
schräg über der kiste
unter dem balken
da hat man ihn gefunden
dort war es

R.O. Wiemer (1974: 9)

Lernziel: Die Lerner können nach dem Beispiel des Inputtextes einen eigenen Text verfassen, der vornehmlich Adverbien versehen ist.

Phase 1: Einführung

"Sie wollen jemandem einen bestimmten Ort erklären. Welche Adverbien würde man benutzen?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird vorgelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Beschreiben Sie Ihrem Partner, wo Sie wohnen."

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie ein Parallelgedicht, wählen Sie dazu ein Thema. Benutzen Sie möglichst viele Adverbien."

Aus einem Korpus von sieben Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Umstandbestimmung des Ortes

Dort ist es.
 Da kam die Liebe her.
 Dahinter die Lungen.
 Daneben der linke Arm.
 Oben drauf die linke Brust.
 Tief drinnen das Gefühl.
 Durch den Adern kam das Blut.
 Von dem Blut erhielt sie Sauerstof.
 Hier wurde geklopft.
 Hier wurde gelebt.
 Ganz oben der Verstand und das Gehirn,
 weit entfernt von Emotionen.
 In der Mitte die Schusswunde.
 Da hat man ihr das Leben genommen.
 Dort kam die Liebe her.

Inhaltsanalyse:

Es mutet fast wie eine Biologiestunde an: Die Lernerin D55f beschreibt die anatomische Lage des menschlichen Herzens. Nach ihrer Beschreibung ist das Herz der Ort, wo die Liebe ihren Ursprung hat, wo sich Gefühle und Emotionen befinden (weit entfernt vom Verstand und dem Gehirn). Durch einen Schuss ins Herz wurde der Liebe das Leben genommen. Leben und Liebe scheinen hier eins zu sein: „da hat man ihr das Leben genommen“. Die Verbindung des Sachlichen, Anatomischen mit dem Emotionalen, der Liebe, dem Leben ist auf eindrückliche und originäre Weise geglückt.

Der Gebrauch der Adverbien ist einwandfrei. Es gibt nur zwei Grammatikfehler: nach der Präposition durch muss der Akkusativ folgen (hier wurde der Dativ benutzt: durch den Adern) und in „Sauerstof“ fehlt ein f, was auf eine Interferenz mit dem Afrikaansen schließen lässt. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

umstandsbestimmung des ortes

Draußen mein Hotelzimmer in Cairo
davor meine Tür
da hörte ich
etwas.
darunter die Tür erscheint ein Brief
darin ein Papier
drauf ein Auge gezogen
hinaus im Flur gibt es still und Dunkel.
in Berlin bevor die Enthüllung
daneben die Galerie
hinter schwerer Türe
flüstert der Plattenspieler
hier ist ein man über der Schreibtisch gebeugt
in die Jackentasche ein Brief.

Am nächsten Morgen ist die Nefertitibüste in Cairo gefunden.

Inhaltsanalyse:

Dieser Outputtext ist ein Krimi. Durch kurze, knappe Sätze oder Satzteile wird die Spannung effektiv gesteigert. Sehr kreativ entfaltet der Lerner A32m in seinem Text den geheimnisvollen Diebstahl der Nofretetebüste aus einer Galerie in Berlin, die sich am nächsten Morgen in Kairo wiederfindet. Der Zeitpunkt des Diebstahls befindet sich wahrscheinlich in der Mitte des 20. Jahrhunderts, als noch fast ausschließlich Langspielplatten als Tonträger genutzt wurden. Der Plattenspieler wird durch das Verb flüstern personifiziert. Das Auge, das auf dem Brief gemalt ist, ist möglicherweise eine Anspielung auf den Film mit James Bond „For your eyes only“.¹⁰⁵ Die „schwere Tür“ deutet auf einen Sicherheitsaspekt, hinter der sich geheimnisvoll ein Verbrechen abspielt. Effektiv ist auch die letzte Zeile, die sich vom restlichen Text absetzt und eine zeitliche und räumliche Verschiebung andeutet. Das Geheimnisvolle und Kriminelle wird durch Wörter im Wortfeld „hörte ich etwas“, „erscheint“, „still“, „Dunkel“, „flüstert“ auf effektive Weise verstärkt.

Die Adverbien sind zum größten Teil richtig benutzt worden, doch statt „draußen“ zu Beginn des Textes ist die Genitivpräposition „außerhalb“ gemeint. Mit „davor meine Tür“ könnte „vor meiner Tür“ gemeint sein. In „darunter die Tür ...“ hätte einfach die Präposition „unter“ mit dem Dativ „der Tür“ sein sollen und in der Phrase „hinaus im Flur“ hätte auf das Adverb verzichtet werden müssen. Das Partizip „gezogen“ ist falsch,

¹⁰⁵ For Your Eyes Only (1981) ist der zwölfte Film der Spionagereihe mit James Bond. Abrufbar unter: [http://en.wikipedia.org/wiki/For_Your_Eyes_Only_\(film\)](http://en.wikipedia.org/wiki/For_Your_Eyes_Only_(film)) (Stand: 25.9.2013).

gemeint ist „gezeichnet“. Die Ausdrucksweise „im Flur gibt es still und Dunkel“ ist falsch, das hier als Adjektiv verwendete dunkel müsste ebenfalls klein sein. Die Zeichensetzung ist mangelhaft und erschwert Lesen und Verstehen des Textes. „in Berlin bevor die Enthüllung“ meint vermutlich „in Berlin vor der Enthüllung“. Auch die Aussage in „daneben die Galerie“ ist unklar – ist „neben der Galerie“ gemeint oder könnte es sogar „in der Galerie“ lauten? Das Wort „man“ wird hier wie das Infinitivpronomen geschrieben; gemeint ist jedoch das Nomen „Mann“. Kasusfehler gibt es in „über der Schreibtisch“ und „in die Jackentasche“. „Nefertiti“ ist die afrikaanse Version der deutschen Nofretete, und „Cairo“ ist eine Interferenz aus dem Englischen. Das Zustandspassiv „ist...gefunden“ müsste richtig in der Vergangenheit stehen.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	15	20

11.7 Die Konnektoren

Nebenordnende und unterordnende Konjunktionen und die Satzstellung in der Bildung von Nebensätzen werden behandelt.

11.7.1 Stellung des Verbs in Nebensätzen

Die kurze Fabel enthält einige Beispiele von Satzverbindungen und Nebensätzen, die zur Illustration des Lernziels dienen.

Trau schau wem

Der Fuchs stand unter einem hohen Baum und oben saß das Eichhörnchen. „Die Tiere haben einen Friedensbund geschlossen, dem jedes Tier beitreten soll“, sagte der Fuchs. In der Satzung steht, dass kein Mitglied einem anderen etwas zu Leide tut. Du kannst ruhig herunterkommen und auch Mitglied werden.“ Das Eichhörnchen aber sprang am Baumstamm noch ein Stück höher. „Bist du kein Freund des Friedens?“, fragte der Fuchs ungeduldig. „Antworte!“ Das Eichhörnchen sagte: „Ich weiß nicht...“ - „Was weißt du nicht?“ – „Ich weiß nicht, ob du schon Mitglied bist.“

Lernziel: Die Lerner können Satzverbindungen erkennen und beherrschen die Struktur der Nebensätze.

Phase 1: Einführung

Normalerweise können Tiere nicht sprechen, doch welche Textsorte gibt es, wo das möglich ist? Welche typischen Merkmale hat eine Fabel?

Phase 2: Präsentation

Der Text wird gelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Der Fabeltext enthält drei Nebensätze. Finden Sie sie heraus. Achten Sie dabei auf

- die Stellung der Personalform des Verbs;
- die Einleitung des Nebensatzes;
- die Satzzeichen zwischen Haupt- und Nebensatz."

4.2 Schriftliche Übung:

"Ergänzen Sie diese Sätze: Das Eichhörnchen blieb lieber auf dem Baum, weil / als / solange / damit / obwohlEs blieb eben, wo es sicher war.

Schreiben Sie einen Paralleltext. Halten Sie sich eng an die Fabel, aber überlegen Sie sich einen neuen Inhalt."

Es liegt kein Outputtext vor. Ein Hinweis: Outputtext 2, der auf Inputtext 42 geschrieben wurde, bezieht sich auf diese Fabel.

11.7.2 Fokussierung auf einzelne Konnektoren

Inputtext 42:

es kommt anders
als man denkt
deshalb
denken viele nicht
damit es nicht anders kommt.

Manfred Hausin (Wiemer 1974: 172)

Lernziel: Die Lerner können die Konjunktionen "als" im Vergleich und "deshalb" in kausaler Funktion in einem eigenen Text korrekt anwenden.

Phase 1: Einführung

"Kennen Sie die scherzhafte Redensart: ‚Erstens kommt es anders, und zweitens als man denkt‘? Was bedeutet dieser Spruch?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird gelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Unterstreichen Sie die Konnektoren in diesem Text und bestimmen Sie sie. Wohin müssen Kommata gesetzt werden? Geben Sie Hausins Text einen Titel."

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie einen Paralleltext. Geben Sie Ihrem Text einen Titel; verwenden Sie Satzzeichen."

Aus einem Korpus von zwölf Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Die hässliche Nase

Deine Nase ist hässlicher,
als deine Augen,
deshalb,
sollst du die Nase vom Gesicht abschneiden,
damit sie nicht mehr die Wirkung deiner schönen Augen verderben kann.

Inhaltsanalyse:

Im Gegensatz zu Hausin, der mit den Worten und der Bedeutung der Wendung „es kommt oft anders als man denkt“ spielt und dem Text nur durch die Verschiebung der Wörter eine völlig neue und nachdenkenswürdige Bedeutung gibt, schreibt die Lernerin A29f einen sehr eindeutigen, konkreten Text. Es ist eine verrückte Idee, die sie witzig und überraschend darstellt. Die Kommasetzung stimmt nicht ganz, zwischen der Komparativform und der Konjunktion muss kein Komma stehen und das Komma nach „deshalb“ deutet auf eine Interferenz mit dem Englischen. Die Konjunktionen sind im Outputtext korrekt angewendet worden. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3

Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Der Friedensbund

Die Katze hat mehr Angst
 Als der Hund denkt,
 deshalb
 staunt er ihr wann er ihr nicht jagt
 damit die Tiere einen Friedensbund geschlossen haben.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A56f greift in ihrem Outputtext die als Einleitung der Konnektoren behandelte Fabel „Trau schau wem“ auf und knüpft daran an, was sich als originelle Idee darlegt. Obwohl sie sich eng am Inputtext orientiert, entwickelt sie neue, kreative Gedanken. Wie in der Fabel kommen in ihrem Text ebenfalls Tiere vor. Sehr originell ist auch der Wechsel der Textsorten: aus der Fabel entsteht ein grammatisches Gedicht.

Die zweite Hälfte des Textes ist problematisch, gemeint ist vermutlich „deshalb staunt sie, wenn er sie nicht jagt, weil die Tiere einen Friedensbund geschlossen haben.“ Nur einmal ist das Komma zwischen Haupt- und Nebensatz richtig eingesetzt worden, und zwar vor der Konjunktion „deshalb“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	2,5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	14,5	20

Vor der Präsentation des Gedichts von R.O. Wiemer wird eine Übung zur Vorentlastung durchgeführt. Das Gedicht eignet sich gut zum Verständnis der temporalen Konjunktion "als". Durch die Wiederholung in den Sätzen „als wir ... waren, hatten wir...“ prägt sich der Gebrauch der Konjunktion mit dem Präteritum den Lernenden leicht ein.

Inputtext 43:

Zeitsätze

Als wir sechs waren, hatten wir Masern.
Als wir vierzehn waren, hatten wir Krieg.
Als wir zwanzig waren, hatten wir Liebeskummer.
Als wir dreißig waren, hatten wir Kinder.
Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir Adolf.
Als wir vierzig waren, hatten wir Feindeinflüge.
Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir Schutt.
Als wir achtundvierzig waren, hatten wir Kopfgeld.
Als wir fünfzig waren, hatten wir Oberwasser.
Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir Wohlstand.
Als wir sechzig waren, hatten wir Gallensteine.
Als wir siebzig waren, hatten wir gelebt.

R.O. Wiemer (Bischof *et al.* 1999: 44)

Lernziel: Die Lerner können in einem Paralleltext ihre eigenen Zeitsätze nach Wiemers Vorbild schreiben und die Konjunktion „als“ richtig anwenden.

Phase 1: Einführung

"Lesen Sie bitte folgende Wörter. Welche Wörter kennen Sie? Notieren Sie ein Stichwort dazu – eine Erklärung oder eine Assoziation.

Masern	_____
Krieg	_____
Liebeskummer	_____
Kinder	_____
Adolf	_____
Feindeinflüge	_____
Schutt	_____
Kopfgeld	_____
Oberwasser	_____
Wohlstand	_____
Gallensteine	_____
gelebt	_____

Erkennen Sie in der Abfolge der Wörter eine Chronologie?" Kurze Besprechung der Ergebnisse im Plenum (aus: Bischof *et al.* 1999: 43).

Phase 2: Präsentation

Der Text wird gelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie eigene „Zeitsätze“ nach dem Vorbild von Wiemer. Geben Sie Ihrem Text einen Titel."

Aus einem Korpus von 13 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Neunzehn in Südafrika

Als wir eins waren, hatten wir
Südwestafrika nicht mehr.

Als wir fünf waren, hatten wir
Mandela.

Als wir sieben waren, hatten wir die
Wahrheits- und Versöhnungskommision.

Als wir elf waren, hatten wir
Hansie.

Als wir zwölf waren, hatten wir
9/11.

Als wir dreizehn waren, hatten wir wieder
Saartjie Baartman.

Als wir vierzehn waren, hatten wir die
Cricket Weltmeisterschaft.

Als wir fünfzehn waren, bekam wir die
2010 Fußball Weltmeisterschaft.

Als wir sechzehn waren, hatten wir viele
Streiks.

Als wir siebzehn waren, hatten wir
Lastabwurf im Stromnetz.

Als wir achtzehn waren, hatten wir
Zuma.

Als wir neunzehn waren, hatten wir
Mbeki nicht mehr.

Und wenn wir zwanzig werden,
was haben wir dann?

Inhaltsanalyse:

Der Lerner A8m greift die geschichtliche Darstellung einer Generation der Deutschen von Wiemer auf und bezieht seine Version auf einige mehr oder weniger einschneidende Ereignisse in der südafrikanischen Geschichte. Diese finden nicht nur in politischer Hinsicht, sondern auch auf dem Gebiet des Sportes Beachtung. Entscheidend ist der Terroranschlag des 9. Septembers in den USA, der die ganze Welt

nachhaltig beeinflusst hat. Der Lerner hat sich offensichtlich Mühe gegeben, die geschichtlichen Ereignisse authentisch wiederzugeben.

Die Zeitrechnung des Lerners setzt im Jahr 1990 ein, als mit dem Ende der Apartheidszeit Südafrika das Gebiet der Walfischbucht der Republik Namibia übergab.¹⁰⁶ 1994, als der Lerner 5 Jahre alt war, wurde Nelson Mandela zum Staatspräsidenten gewählt. Zwei Jahre später beherrschten die Untersuchungen der Wahrheits- und Versöhnungskommission das öffentliche Interesse in Südafrika.¹⁰⁷ Der berühmte südafrikanische Cricketspieler Hansie Cronje wird als nächstes erwähnt.¹⁰⁸ Am 11. September 2001 ereignet sich der Terroranschlag in New York. Im Jahr 2002 bekommt Südafrika ihre *Saartjie Baartman* zurück.¹⁰⁹ 2003 findet zum ersten Mal die Cricket-Weltmeisterschaft in Afrika statt. Die Entscheidung, dass die FIFA Fußball-Weltmeisterschaft 2010 in Südafrika, und damit erstmals in Afrika ausgetragen wird, fiel 2004 in Zürich.¹¹⁰ Es werden ferner die Streiks in den Goldminen 2005 erwähnt.¹¹¹ Stromausfälle belasten seit 2006 das Land, weil die Kraftwerke den Bedarf an wachsendem Energiebedarf nicht mehr decken kann.¹¹² Der Hinweis auf Jacob Zuma bezieht sich auf seine Wahl 2007 als Vorsitzender des ANC. Der letzte historische Hinweis bezieht sich auf die Aufforderung des ANC an Mbeki 2008, sein Amt als

¹⁰⁶ Ab Mitte der 1970er Jahre begann der Prozess der Unabhängigkeit Namibias. Erst nach dem Ende der [Apartheid](#) übergab die [Republik Südafrika](#) am 1. März 1994 sowohl das Gebiet der Walfischbucht als auch die Pinguininseln an die [Republik Namibia](#). Abrufbar unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsch-S%C3%BCdwestafrika>. (Stand: 11.1.2013).

¹⁰⁷ Die Wahrheits- und Versöhnungskommission (engl. *Truth and Reconciliation Commission*, kurz *TRC*) war eine südafrikanische Einrichtung zur Untersuchung von politisch motivierten Verbrechen während der Zeit der Apartheid. Abrufbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrheits-_und_Vers%C3%B6hnungs-kommission. (Stand: 11.1.2013).

¹⁰⁸ Hansie Cronje war Kapitän der südafrikanischer Cricketmannschaft. Er wurde wegen Spielmanipulation auf Lebenszeit vom professionellen Cricket gesperrt. Abrufbar unter http://en.wikipedia.org/wiki/Hansie_Cronje. (Stand: 11.1.2013).

¹⁰⁹ Saartjie Baartman wurde 1810 nach England gebracht und gelangte als *Hottentot Venus* und ab 1815 in Frankreich als *Vénus hottentote* zu großer Bekanntheit. Nelson Mandela forderte die Herausgabe ihrer sterblichen Überreste an Südafrika; die Überführung fand 2002 statt. Abrufbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Sarah_Baartman. (Stand: 10.1.2013).

¹¹⁰ Abrufbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Fu%C3%9Fball-Weltmeisterschaft_2010. (Stand: 11.1.2013).

¹¹¹ Erstmals seit 18 Jahren sind die Arbeiter der südafrikanischen Goldminen in einen Streik getreten, nachdem Lohnverhandlungen gescheitert waren. Abrufbar unter <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/konjunktur/arbeitskampf-streik-in-suedafrikas-goldminen-1254520.html>. (Stand: 11.1.2013).

¹¹² Abrufbar unter <http://www.zeit.de/2008/27/Suedafrika> (Stand: 11.1.2013).

Staatspräsident niederzulegen.¹¹³ Der Lerner endet mit der Frage, was die Zukunft bringen wird.

Es ist deutlich, dass der Lerner, wie im Wiener-Text, einen historisch begründeten Zeitrahmen aus der zeitgenössischen südafrikanischen Geschichte dargestellt hat. So wurde von der fremden auf die eigene Kultur geschlossen.

Der Gebrauch der Konjunktion „als“ im Präteritum ist durchweg korrekt, nur fehlt in der Pluralform die en-Endung („bekam wir“). Es fehlt ein Bindestrich in Fußball- bzw. Cricket-Weltmeisterschaft. Einen weiteren Rechtschreibfehler gibt es in „-kommision“ und der Begriff „Lastenabwurf“ ist eine direkte, aber fehlerhafte Übersetzung des Begriffs „load shedding“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Zeitsätze Südafrikas

Als wir nicht geboren war, hatten wir Kolonisation.

Als wir geboren war, hatten wir „Apartheid“.

Als wir eins war, hatten wir Demokratie.

Als wir demokratisch waren, durften jeder abstimmen.

Als alle abstimmen durften, hatten wir Mandela.

Als wir Mandela hatten, waren unser Nation ein Regenbogen.

Als wir Kinder waren, waren wir gleich.

Als wir in der Schule waren, hatten wir über Rassismus gelernt.

Als wir alter waren, hatten wir Rassismus gelernt.

Als wir sechzehn waren, hatten wir Korrekturmaßnahmen. (corrective action)

Als wir achtzehn waren, hatten wir quotenregelungen. (quota systems)

Als wir neunzehn waren, hatten wir über die Ungleichheit in unserer Gleichheit gelacht.

Inhaltsanalyse:

Auch die Lernerin E22f bietet eine historische Darstellung Südafrikas, wie es schon der Titel ankündigt. In zwölf Sätzen stellt sie bruchstückhaft Entwicklungen der Republik vor. Es beginnt mit der Zeit vor ihrer Geburt („als wir nicht geboren waren“) und bezieht sich auf die Zeit der Kolonisation des Landes. Dann gibt es einen Sprung, der bei ihrer

¹¹³ Abrufbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Thabo_Mbeki. (Stand: 11.1.2013).

Geburt beginnt und abschnittsweise das demokratische Südafrika schildert, mit seinen Veränderungen, die sie aus ihrer Sicht schildert. Insofern hat ein Perspektivenwechsel stattgefunden. Abgesehen von der strukturellen Wiederholung, wie sie der Wiemer-Text vorgibt, kommen im Text selber einige Wiederholungen vor, z. B. „durfte jeder abstimmen“ – „als alle abstimmen durften“; zweimal kommt „Mandela“ vor, „Rassismus“ wird wiederholt. Der kleine Unterschied in „hatten wir über Rassismus gelernt“ und „hatten wir Rassismus gelernt“ lässt darauf schließen, dass „wir“ in dem Prozess rassistisch wurden. Der Ausdruck „war unser Nation ein Regenbogen“ enthält eine Metapher, die von dem Nobelpreisträger Bischof Tutu geprägt wurde, mit der er die ethnische und kulturelle Vielfalt der Bevölkerung beschrieb. Der Satzsatz enthält ein effektives Wortspiel, einen Widerspruch. Die Reaktion darauf, das Lachen, kann als ein hilfloses Lachen verstanden werden, weil die Situation sich letztlich wiederholt: vorher habe es Ungleichheit gegeben, die nur augenscheinlich beseitigt worden sei. Die Stimmung erscheint auf der einen Seite sachlich, doch implizit kommt Kritik und Frustration zum Vorschein.

Die Sätze mit „als“ wurden zwar alle richtig im Präteritum geschrieben, doch ist am Anfang, in den ersten drei Zeilen, der Plural mit "wir" nicht berücksichtigt worden. Zweimal gibt es Kongruenzfehler mit „durften jeder“ und „waren unser Nation“. Die Endung fehlt an dem „unser“ und es fehlt ein Umlaut auf „alter“. Es gibt einen Rechtschreibfehler in „sehseh“ und „quotenregelungen“ muss groß geschrieben werden. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	17	20

Inputtext 44:

Tempusfolge

nachdem er
 in Untersuchungshaft gesessen hatte
 beging er
 das Verbrechen das man
 von ihm erwartet hatte

Gerhard Sellin (Wiemer 1974: 68)

Lernziel: Die Lerner können die Tempri mit der Konjunktion "nachdem" korrekt in einem kreativen, eigenen Text anwenden.

Phase 1: Einführung

"Was machen Sie, nachdem Sie gegessen haben? (Ich putze mir die Zähne.) Was machen Sie, nachdem Sie sich die Zähne geputzt haben? (Ich gehe ins Bett.) Was machen Sie, nachdem Sie ins Bett gegangen sind? (Ich lese/schlafe.)"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird gelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

"Unterstreichen Sie die Konnektoren in diesem Text und bestimmen Sie sie. Wohin müssen Kommata gesetzt werden? In welchem Tempus steht der Hauptsatz? Und der Nebensatz? Welche Ambivalenz wird mit dem Titel zum Ausdruck gebracht?"

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie ein Parallelgedicht zu einem Thema Ihrer Wahl. Benutzen Sie die gleichen Konnektoren, geben Sie Ihrem Gedicht einen Titel. Halten Sie sich an die Rechtschreib- und Zeichensetzungregeln."

Aus einem Korpus von 12 Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Die Frage

nachdem sie
das Essen im Restaurant bekommen hatten
fragte der Freund
die Frage die seine Freundin
von ihm erwartet hatte

Inhaltsanalyse:

Sellin beschreibt einen zu Unrecht Verdächtigten, der wahrscheinlich mangels genügender Beweise aus der Untersuchungshaft freigelassen wird und daraufhin den Mord begeht, dessen er verdächtigt wurde. Die Lernerin A57f wählt ein weniger dramatisches Thema, aber eins, das in ihrer Situation als junge Frau aktuell ist.

Leider hält sich die Lernerin nicht an die Kommaregeln, die hier thematisiert wurden. Sprachlich ist der Text korrekt, bis auf das Verbgefüge „fragte ... die Frage“, statt „stellte die Frage“. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Satt

nachdem er
 Eier, Kuchen, Brot und Bratwürst gegessen hatte,
 beging er
 das Studium, das er
 von ihm erwartet hatte.

Inhaltsanalyse:

Der Lerner B54m knüpft an seine eigene, persönliche Situation an und beschreibt humorvoll, dass man erst mit vollem Magen ans Studieren gehen kann. Das ist eine kreative Anwendung des Inputtextes.

Allerdings hat der Lerner die Bedeutung des Verbs „begehen“ falsch verstanden. Er versteht es als „beginnen“ und in diesem Zusammenhang ist seine Aussage folgerichtig. Ob es sich bei dem „er“ um eine männliche Person wie beispielsweise seinem Vater handelt, oder ob er sich selber damit meint, bleibt unklar. Einen Rechtschreibfehler gibt es in „Bratwürst“. Die Kommasetzung ist korrekt.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2,5	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	18,5	20

Durch die Wiederholung mehrerer Sätze mit "dass" prägt sich die Bedeutung der Konjunktion und die Satzstellung den Lernern schnell ein. Der Text wurde ursprünglich in der alten Rechtschreibung geschrieben („wußte“, „daß“), doch um Verwirrung und falsches Einprägen unter den Lernern zu vermeiden, wird der Text nach den neuen orthografischen Regeln umgeschrieben.

Inputtext 45:

Das wusste er

Er wusste, dass der Mond um die Erde kreist und dass der Mond kein Gesicht hat, dass das nicht Augen und Nasen sind, sondern Krater und Berge.

Er wusste, dass es Blas-, Streich- und Schlaginstrumente gibt.

Er wusste, dass man Briefe frankieren muss, dass man rechts fahren muss, dass man Fußgängerstreifen benützen muss, dass man Tiere nicht quälen darf. Er wusste, dass man zur Begrüßung die Hand gibt, dass man den Hut bei der Begrüßung vom Kopf nimmt.

Er wusste, dass sein Hut aus Haarfilz ist und dass die Haare von Kamelen stammen, dass es einhöckrige und zweihöckrige gibt, dass man die einhöckrigen Dromedare nennt, dass es Kamele in der Sahara gibt und in der Sahara Sand.

Das wusste er.

Peter Bichsel (Rug/Tomaszewski 1993: 112)

Lernziel: Die Lerner können die Konjunktion "dass" korrekt in einem Paralleltext zu Bichsels Text anwenden, auch mit korrekter Verbstellung.

Phase 1: Einführung

"Was wissen Sie?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird gelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter werden geklärt.

Phase 4: Übungen

Schriftliche Übung:

"Auch Sie wissen vieles – beschreiben Sie einiges davon in einem Paralleltext zu Peter Bichsels Text."

Aus einem Korpus von sieben Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Das wusste ich

Ich wusste, dass ich arbeiten, um zu leben, muss.

Ich wusste, dass ich studieren muss, dass ich Gymnastik machen muss, dass ich mich im Freien ausruhen muss.
 Ich wusste, dass die Luft mir Flügel zu träumen geben, dass ich ohne die Natur keine Freiheit habe.
 Ich wusste, dass mein Auto und mein Müll meine Freiheit beschränken.
 Ich wusste, dass ohne mein Auto und mein Müll ich auch nicht überleben kann.
 Ich wusste, dass ich doch ohne Freiheit nicht überleben kann.
 Das wusste ich, aber die Antwort wusste ich nicht.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A38f weicht inhaltlich von Bichsels Text, der Allgemeinwissen aufzählt, ab und wendet sich auf ganz persönliche Weise an sich selbst. Sie beschreibt, dass Arbeit, Studium und Sport wichtig seien, und dass die Freizeit im Freien für sie persönlich unerlässlich sei. Sie ist sich der Bedeutung eines ausgewogenen Lebensstils bewusst (arbeiten, studieren – Gymnastik – in der Natur ausruhen). Eindrücklich betont sie die Auswirkung der Natur mit einer Metapher: „dass die Luft mir Flügel zu träumen geben“. Auto und Müll schaden der Natur. Sie betrachtet diese beiden Zivilisationsprodukte folglich als Einschränkung ihrer Freiheit, doch erkennt sie auch, dass es nicht ohne diese umweltzerstörenden Dinge geht. Obwohl sie das weiß, kann sie für diesen Konflikt keine Lösung anbieten.

Die Lernerin weiß, dass das finite Verb in der Endstellung stehen muss, sie kommt allerdings im ersten Satz ihres Textes ins Gedränge, wo sie es mit zwei Nebensätzen zu tun hat. Einmal macht sie einen Kongruenzfehler, „mir...geben“ statt „gibt“, und „mein Müll“ in der zweiten Erwähnung nach der Präposition „ohne“ sollte im Akkusativ stehen. Ungewöhnlich ist, dass das Subjekt „ich“ nach der Akkusativ-Ergänzung folgt.
 Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Sie wusste es...

Sie wusste auch dass Wasser kostbar ist und sparsam benutzt werden sollte.
 Sie wusste, dass Wasser aus 2 Wasserstoffatomen und ein Sauerstoffatom besteht.
 Sie wusste, dass es Wind, Regen, Schnee und Hagel gab.

Sie wusste, dass die Erde am drittnächsten an der Sonne liegt.
 Sie wusste, dass die Erde rund ist und um die eigene Achse dreht.
 Sie wusste, dass der Tag aus 24 Stunden besteht, die Stunde aus 60 Minuten, und die Minute aus 60 Sekunden.
 Dass wusste sie.

Inhaltsanalyse:

In dem Outputtext wird Allgemeinwissen zum Thema Wasser, Wetter, Erde und Zeit aufgelistet. Das entspricht zwar der Aufgabenstellung, weist aber nichts Überraschendes oder Unerwartetes auf.

Die Lernerin D58f kennt die Anwendung der Kommasetzung zwischen Haupt- und Nebensatz, denn sie benutzt sie fünfmal nacheinander richtig. Nur im ersten Satz fehlt das Komma. Rechtschreibfehler gibt es in „Wasserstoffatomen“ und „Sauerstoffatomen“; die Schreibweise ist zudem eine Interferenz aus dem Afrikaans. „erde“ und „achse“ sind in Zeile fünf klein geschrieben, obwohl sonst im Text die Nomen korrekt mit Großbuchstaben erscheinen. Nur in der dritten Zeile wird das Verb in der Endstellung im Präteritum angegeben, obwohl die allgemeinen Wahrheiten im Präsens ausgedrückt werden und es hier auch überwiegend sind. Das Reflexivpronomen in Zeile fünf fehlt bei „um die eigene Achse dreht.“ In der Schlusszeile wird „dass“ falsch buchstabiert.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originalität	4	6
Gesamtnote	16	20

Der Text aus „Der kleine Prinz“ zeigt lebhaft durch den Dialog aus Frage (warum?) und Antwort (weil, um ... zu) Bedeutung und Gebrauch dieser Konjunktionen in einem spezifischen Kontext. Auch hier wirkt die Wiederholung einprägsam.

Inputtext 46:

Aus: Der kleine Prinz, Kapitel XII

Den nächsten Planeten bewohnte ein Säufer. Dieser Besuch war sehr kurz, aber er tauchte den kleinen Prinzen in eine tiefe Schwermut.

„Was machst du da?“ fragte er den Säufer, den er stumm vor einer Reihe leerer und einer Reihe voller Flaschen sitzend antraf.
 „Ich trinke“, antwortete der Säufer mit düsterer Miene.
 „Warum trinkst du?“ fragte ihn der kleine Prinz.
 „Um zu vergessen“, antwortete der Säufer.
 „Um was zu vergessen?“ erkundigte sich der kleine Prinz, der ihn schon bedauerte.
 „Um zu vergessen, dass ich mich schäme“, gestand der Säufer und senkte den Kopf.
 „Weshalb schämst du dich?“ fragte der kleine Prinz, der den Wunsch hatte, ihm zu helfen.
 „Weil ich saufe!“ endete der Säufer und verschloss sich endgültig in sein Schweigen.
 Und der kleine Prinz verschwand bestürzt.
 Die großen Leute sind entschieden sehr, sehr wunderlich, sagte er zu sich auf seiner Reise.
 Antoine de Saint-Exupéry (Neuner *et al.* 1990: 189)

Lernziel: Die Lerner können die kausale Konjunktion "weil" und die finale Konjunktion "um...zu" korrekt in einem eigenen und kreativen Text anwenden.

Phase 1: Einführung

"Nennen Sie ein Synonym zu „trinken“ – wenn einer zu viel trinkt! – saufen. Jemand, der zuviel trinkt ist also ein ...?"

Phase 2: Präsentation

Der Text wird gelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche Übung:

Der kleine Prinz:

Was machst du da?
?
?
?

Der Säufer:

.....
 Um zu vergessen.

(aus: Neuner *et al.* 1990: 189)

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie eine Geschichte mit einem ähnlichen „bösen Kreislauf“. Versuchen Sie, möglichst viele Nebensätze in Ihrem Text einzubauen."

Aus einem Korpus von sieben Outputtexten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Ein betrügerischer, böser Kreislauf

Der Mann, der Übergewicht hat, geht in den Raum hinein und der Diätspezialist weist ihm einen Sitzplatz zu.

„Wie kann ich Ihnen dann helfen?“ fragt der Spezialist.
„Ich habe Übergewicht“, antwortet der Mann einfach.
„Weshalb vermuten Sie haben Sie Übergewicht?“ erkundigt der Spezialist.
„Weil ich zu viel essen“, erwidert der Mann bescheiden.
„Warum essen Sie zu viel?“, fragt der Spezialist.
„Weil ich deprimiert bin“, sagt der Mann.
„Ich verweise Sie an einen guten Psychologen“, endet der Spezialist.

Der Mann, der deprimiert ist, geht in den Raum hinein und der Psychologe weist ihm die gepolsterte Liege zu.

„Wie kann ich Ihnen dann helfen?“ fragt der Psychologe.
„Ich bin deprimiert“, antwortet der Mann einfach.
„Weshalb vermuten Sie, sind Sie deprimiert?“ erkundigt der Psychologe.
„Weil ich Übergewicht hat“, erwidert der Mann bescheiden.
„Warum haben Sie Übergewicht?“, fragt der Psychologe.
„Weil ich zu viel essen“, sagt der Mann.
„Ich verweise Sie an einen guten Diätspezialist“, endet der Psychologe.

Inhaltsanalyse:

Der Text orientiert sich eng an den Text aus „Der kleine Prinz“. Beide Texte leben durch ihre Dialoge. Im Outputtext ist das Problem nicht das eines Alkoholikers, sondern eines Übergewichtigen. Dieser sucht Hilfe, im Gegensatz zum Säufer des Saint-Exupéry-Textes, der längst resigniert hat. Statt ihm zu helfen, schickt ihn der Diätspezialist zum Psychologen, der ihn wiederum an einen Diätspezialisten verweist. So entsteht ein böser Kreislauf und dem Mann wird nicht geholfen. Darin liegt die Originalität des Lernalters A58m, dass er das Problem des bösen Kreislaufs von → Übergewicht → zu viel essen → deprimiert sein → in einen größeren bösen Kreislauf setzt, und zwar den des Laufs von einem potentiellen professionellen Helfer zum nächsten. Eindrucksvoll und kreativ ist die Tatsache, dass aus dem einen Inputtext ein Outputtext in zwei Absätzen geworden ist, in denen jeweils das Problem weiterverwiesen wird.

Der Text des Lernalters A59m weist nicht viele Fehler auf: Interferenzfehler mit „dann“ statt „denn“ und Kommasetzung, um einen Nebensatz vom Hauptsatz abzutrennen: „Weshalb [,] vermuten Sie, ...“. Die Benutzung des Kommas nach der direkten Rede ist inkonsequent: „Wie kann ich Ihnen dann helfen?“[,] fragt der Spezialist. Da „Spezialist“ zu den Substantiven der n-Deklination gehört, heißt es im Akkusativ „...an einen guten Spezialist[en]“. Die Verbendung in zwei Fällen ist falsch, „weil ich zu viel essen“ (vermutlich handelt es sich um eine Verwechslung mit der zu+Infinitiv-Konstruktion) und „weil ich Übergewicht hat“. Ein weiterer Fehler ist der Gebrauch des Reflexivverbs „sich erkundigen“, denn es fehlt das Reflexivpronomen. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	5	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	19	20

Outputtext 2:

Ich bin Kellnerin. Ein Mal hat meine Freundin ein Bier gekauft. „Du bist sehr glücklich, warum dann so?“ habe ich gefragt. „Ich habe ‚Acid‘ genommen und es macht mich glücklich“ hat sie gesagt.

„Bist du dann nicht normalerweise glücklich?“ habe ich bedauernschwert gefragt. „Nein, mit diesem Rauschgift kann ich alle meines Probleme und meinen Schmerzen vergessen!“

„Und was machts du Morgen, wenn die Rauschgift fertig sind?“ frage ich mit großem Kommer.

„Dann nehme ich einfach noch!“

Das habe mich sehr schockiert! Ein bösen Kreislauf.

Inhaltsanalyse:

Statt des Alkoholproblems im Saint-Exupéry-Text, schreibt die Lernerin A60f über ein Drogenproblem. Das Szenario und der Dialog zwischen der Ich-Erzählerin (einer Kellnerin) und der Freundin verleihen dem Text seine Authentizität. Die Ich-Erzählerin bietet keine Hilfestellung an, sondern äußert nur ihre Betroffenheit in der Aussage „Das habe mich sehr schockiert!“ – eine emotionaler Ausruf, der sich auch auf den Leser überträgt. Dazu tragen auch weitere Ausdrucksweisen bei, wie „bedauernschwert“ und „großem Kommer“. Insofern zeugt der Text von Kreativität und Originarität.

Der Nebensatz mit „wenn“ ist im Grunde richtig, doch wird „die Rauschgift“ im Plural benutzt, obwohl das Substantiv im vorigen Satz ganz richtig im Dativ verwendet wird („mit diesem Rauschgift“). Kasusfehler treten in „kann ich alle meines Probleme und meinen Schmerzen vergessen!“ und im letzten Satz „Ein bösen Kreislauf“ auf. Rechtschreibfehler gibt es in den Wörtern „machts“, „normalweise“, „bedauernschwert“ und „Kommer“ (eine Interferenz aus dem Afrikaans). Weitere Interferenzen finden sich in den Ausdrucksweisen „Ein Mal“, „...warum dann so?“, „wenn die Rauschgift fertig sind?“ (gemeint ist, wenn das Rauschgift ausgewirkt hat) und „Dann nehme ich einfach noch!“ (hier fehlt nach „noch“ das „mehr“). In der Konjugation in „Das habe mich sehr schockiert“ liegt ebenfalls ein Fehler vor. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	1	3
Grammatikthema	1	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	1	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	12	20

Der folgende Text bietet wiederholt auf die Fragen mit „weil“ die Antwort, die eine Begründung für verschiedene Handlungen angibt.

Inputtext 47:

Der Zweckdiener

Herr K. stellt die folgenden Fragen:

„Jeden Morgen macht mein Nachbar Musik auf einem Grammophonkasten. Warum macht er Musik? Ich höre, weil er turnt. Warum turnt er? Weil er Kraft benötigt, höre ich. Wozu benötigt er Kraft? Weil er seine Feinde in der Stadt besiegen muss, sagt er. Warum muss er die Feinde besiegen? Weil er essen will, höre ich.“

Nachdem Herr K. dies gehört hatte, dass sein Nachbar Musik mache, um zu turnen, turne, um kräftig zu sein, kräftig sein wolle, um seine Feinde zu erschlagen, seine Feinde erschlage, um zu essen, stellte er seine Frage: „Warum isst er?“

Bertolt Brecht (Neuner *et al.* 1990: 189)

Lernziel: Die Lerner können die kausale Konjunktion "weil" korrekt und kreativ in einem eigenen Text anwenden.

Phase 1: Einführung

"Warum gehen Sie zur Uni? (Weil ich studieren möchte.) Warum wollen Sie studieren? (Weil ich eine Ausbildung brauche.) Warum brauchen Sie eine Ausbildung? usw."

Phase 2: Präsentation

Der Text wird gelesen.

Phase 3: Semantisierung

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt.

Phase 4: Übungen

Schriftliche Übung:

"Warum essen Sie? Schreiben Sie einen Paralleltext zu Brechts „Der Zweckdiener“."

Aus einem Korpus von zehn Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Die Zweckdienerin

Herr K. stellt die Frage, warum sein Nachbar Musik machen. Ich mache keine Musik, aber ich male ein Bild.

Warum male ich ein Bild? Ich male ein Bild, weil ich mich entspannen will. Warum will ich mich entspannen? Weil ich die Energie brauche und so bekommen will. Warum will ich Energie bekommen? Weil ich arbeiten muss. Warum muss ich arbeiten? Weil ich Geld verdienen will. Warum will ich dann Geld verdienen? Weil ich essen will.

Also. Ich male, um mich zu entspannen, entspanne mich, um Energie zu bekommen, brauche Energie um zu arbeiten, arbeite um Geld zu verdienen und verdiene Geld um esse zu können.

Inhaltsanalyse:

Die Lernerin A61f deutet gleich eingangs in ihrem Text an, dass sie sich eng an Brechts Vorlage „Der Zweckdiener“ hält,. Sogar der Titel ist übernommen worden, allerdings in femininer Form. Statt Musik zu machen, malt sie ein Bild. Der Outputtext genügt den Anforderungen der Aufgabestellung, die Lernerin gibt andere Aktivitäten an, die allerdings nicht viel Überraschendes oder Unerwartetes beinhalten.

Zwei morphologische Fehler („sein Nachbar (...) machen“; „um esse zu können“) und ein Interferenzfehler, der Gebrauch von „dann“ statt „denn“ („Warum will ich dann Geld verdienen?“), kommen vor. Auch fehlen drei Kommata im letzten Satz, die laut Kommaregel die Hauptsätze von den Nebensätzen trennen sollten. Doch im Großen und Ganzen sind die Satzkonstruktionen mit den Konjunktionen "weil" und "um zu" korrekt benutzt und von der Lernerin verstanden worden. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	4	6
Gesamtnote	16	20

Outputtext 2:

Bösen Kreislauf

Ein Räuber setzte sich auf einen Tisch und zeichne ein Plan auf einem Stück Papier. Ein Polizist läuft herum diese Räuber und fragte ihn, „was zeichnen Sie da?“

Der Räuber, besorgt und hat Angst, dass der Polizist sein Plan zerstört. „Ich zeichne Blumen für meine Schwester,“ antwortete der Räuber.

„Aber das Bild sieht aus wie ein Plan um einer Bank zu ausrauben,“ sagte der Polizist. „Warum wollen Sie eine Bank ausrauben?“ fragte ihn der Räuber.

„Um reich zu sein,“ antwortete der Räuber.

„Warum wollen Sie reich sein, um was zu kaufen?“ fragte der Polizist.

„Ich will der schnellsten Auto im Welt haben,“ antwortete der Räuber.

„Weshalb suchen Sie der schnellsten Auto zu haben?“ fragte der Polizist.

„Sodass ich mehr Banken ausrauben kann und dann bin ich reicher,“ sagte der Räuber.

Der Polizist ist verrückt aber er weiß, dass der Plan des Räubers undurchführbar ist, weil er schon im Gefängnis ist.

Inhaltsanalyse:

Der Outputtext ist ein witziger, originärer Text und steckt voller Überraschungen. Der Räuber, der einen Plan aufstellt, wird von einem Polizisten dabei entdeckt und zur Rede gestellt. Die Ausrede des Räubers, er male Blumen für seine Schwester, ist lächerlich. In diesem Adjektiv steckt ein Wortspiel: Der Leser wird gleichzeitig zum Lachen, weil es lustig ist, und zum Ärgern, weil es töricht ist, gebracht. Doch der Polizist lässt sich von der Ausrede nicht abhalten, seine Fragen nach dem geplanten Bankraub zu stellen. Der Dialog zwischen Räuber und Polizisten, der im Stil des Brecht-Textes geschrieben ist, ist unterhaltsam und übertrifft die Lesererwartung. Die ganze Geschichte gipfelt in der letzten Aussage, als sich herausstellt, dass der Räuber schon im Gefängnis sitzt. Die Geschichte offenbart sich somit eigentlich als eine Farce.

Die Lernerin A/E62f benutzt die Konstruktion mit "um...zu + Infinitiv" mehrmals, davon auch meistens in korrekter Weise. Falsch wird sie allerdings in Verbindung mit dem trennbaren Verb „um einer Bank zu ausrauben“ angewendet. Rechtschreibfehler häufen sich in „Räuber“, „Tish“, „Blümen“ und „lauff“. Ein Kongruenzfehler tritt in „Ein Räuber... zeichne“ auf. Kasusfehler kommen überdies in „und zeichne ein Plan“, „dass der Polizist sein Plan zerstört“ und „ein Plan um einer Bank“ vor. Auch der Gebrauch der Personalpronomen in Zeile sechs ist verwirrend. Statt „fragte ihn der Räuber“ sollte es heißen „fragte er den Räuber“. Fehler mit Präpositionen sind in „setzte sich auf einen Tish“ und „Ein Polizist lauff herum diese Räuber“ vorhanden. Zwei Genusfehler liegen in „der schnellsten Auto (2x) im Welt“ vor; auch die Adjektivendung ist nicht richtig. Das Verb „suchen“ in „Warum suchen Sie (...) zu haben“ sollte vermutlich „versuchen“ lauten. Die Zeichensetzung in der direkten Rede orientiert sich an der englischen Schreibweise. Die Tempusformen (Präteritum und Präsens) werden vermischt, statt den gesamten Text im Präteritum zu schreiben. Es ist nicht klar, was mit dem Ausdruck „Der Polizist ist verrückt“ gemeint ist, möglicherweise aber eher in dem Sinne, dass der Räuber den Polizisten „verrückt“ macht.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	3	3
Grammatikthema	4	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	4	6
Gesamtnote	16	20

Der folgende Text erschien im Rahmen des Wettbewerbs „Junge Literatur aus Österreich“ 1983/84 von Clemens Hausmann.¹¹⁴ Die Gleichzeitigkeit, die durch die temporale Konjunktion „als“ ausgedrückt wird, kommt in diesem Text deutlich zur Geltung. Deshalb lässt er sich gut als Demonstration zum Gebrauch dieser Konjunktion mit dem Präteritum einsetzen.

Inputtext 48:

Sonntagvormittag

Als Mutter in der Küche stand und das Essen bereitete, Vater am Balkon saß, mit der Pfeife im Mund, die Zeitung studierend, und mein Bruder am Zaun lehnte und mit den Nachbarsmädchen plauderte,

als die Schwester beim offenen Fenster in ihrem Zimmer einen Brief schrieb, die beiden Onkel, die zu Besuch gekommen waren, im Garten saßen, sich gegenseitig Witze erzählten und schallend darüber lachten und die zwei Tanten die Frühsommersonne genossen und dabei lächelten und strickten,

als meine kleine Cousine trotz des wirklich herrlichen Wetters vor dem Fernseher saß und sich einen Tierfilm ansah, ihr Bruder sich in den entlegensten Winkel unseres Gartens verdrückte, um verbotenerweise eine Zigarette zu rauchen und unser Hund faul im Gras lag und nur ab und zu verschlafen in die Runde blickte,

als ich in einiger Entfernung hockte, im Begriff ihn zu fotografieren,

als Bienen summten, Schmetterlinge flatterten, der Wind rauschte, und alles glücklich und zufrieden war über diese kleine Verschnaufpause im Alltagstrott

- da schlug ohne Vorwarnung die Bombe ein und schuf ewigen Frieden.

Clemens Hausmann (Wells/Morewedge 2004. Als Hörtext auf CD)

Phase 1: Einführung

„Wie verbringen Sie normalerweise Ihren Sonntagvormittag?“

Phase 2: Präsentation

Die CD mit dem Text wird abgespielt; die Lernenden hören lediglich zu. Beim zweiten Abspielen lesen sie den Text mit.

Phase 3: Semantisierung

¹¹⁴ Hausmann, C. (1983/84). Sonntagvormittag. In: Junge Literatur aus Österreich. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Unbekannte Wörter und Strukturen werden geklärt.

Phase 4: Übungen

4.1 Mündliche und schriftliche Übung:

"Erinnern Sie sich an den 11. September 2001? Was geschah da? Was haben Sie gerade gemacht, als Sie die Nachricht hörten?" Besprechung im Plenum.

4.2 Schriftliche Übung:

"Schreiben Sie einen Paralleltext, in dem Sie ebenfalls eine Situation anhand der temporalen Konjunktion ‚als‘ schildern."

Aus einem Korpus von zehn Texten wurden zwei ausgewählt.

Outputtext 1:

Ein großer Tag

Als Vater stolz wartete, Anzug an und Krawatte fest, Hände schwitzend und Herzschlag schnell. Bruder vorne in der Kirche, lächelnd und lustig, gerade beschäftigt mit den andere Jungs.

Als die Schwester rum lief, ganze Panik, um die andere Schuh zu finden, die letzte Schaltflächen zu zu machen ohne ihre Frisur zu ruinieren und die Mutter nur noch Träne in der Augen hatten und Sorgen machen, dass sie ihre geschminkte Augen wieder schminken muss.

Als die Brautjungfrauen ihre Kleider bewundert, ihre schöne Schuhe anzog und kletzen mit einander.

Als die Braut, jung und schön und aufgeregt, vor dem Spiegel standete, ihre Ohrringe und Halskette berührte und Parfüm auf sich spritzte, ihr Herz so vol von Liebe.

In dem Moment, als die Braut sich umdrehte, kam der kleine Ring-Träger vorbei gerannt, trete auf ihr Kleid und reißt es so dass die Braut nur noch in ihre Unterwäsche standete!

Inhaltsanalyse:

Beim Lesen des Outputtextes wird deutlich, welcher großer Tag im Titel angesprochen wird: der Hochzeitstag. Die Spannung steigert sich langsam, als erst Vater, Bruder (vermutlich der Bräutigam; die „Jungs“ sind wahrscheinlich die Brautführer), dann Schwester, Mutter und Brautjungfrauen, und schließlich – endlich! – die Braut beschrieben werden. Anschaulich wird die Aufregung der verschiedenen Personen beschrieben, die Männer sind schon fertig angezogen und mehr oder weniger nervös. Die Frauen haben andere Sorgen (ein verlorener Schuh, die verschmierte Schminke). Man macht sich schön: Kleider, Schminke, Schmuck, Parfüm – alles muss stimmen und perfekt sein. Die Beschreibung gipfelt im Verhalten der Braut, die (vermutlich voller Emotionen) Ohrringe und Halskette berührt, sich parfümiert und dann die bedeutungsvolle Aussage trifft: „ihr Herz so vol Liebe“. Im Gegensatz zu den Äußerlichkeiten wird hier das

innerste Gefühl hervorgehoben. Die Liebe im Herzen ist zwar nicht sichtbar, aber doch das, worauf es eigentlich ankommt.

Dann tritt ein Wechsel ein: das sich wiederholende Muster mit „Als...“ wird unterbrochen und es gibt mit „In dem Moment...“ eine Veränderung. Die Gleichzeitigkeit der vorher beschriebenen Handlungen ist plötzlich beendet. Der Moment bricht an, in dem etwas passiert: umdrehen, vorbei rennen, treten, reißen – und die Braut steht nur noch in ihren Dessous da. Ein starker Kontrast zu den hektischen Vorbereitungen, der erwartungsvollen Vorfreude auf den großen Moment, wenn die Braut in der Kirche am Arm ihres Vaters dem vorne stehenden Bräutigam entgegenkommt. Es bleibt die unglaubliche, die verrückte Situation, die ungeheuer komisch ist. Der Lernerin A31f ist ein außerordentlich originärer Text gelungen.

Die Nebensätze mit „als“ sind nicht durchgehend mit dem Verb im Präteritum angegeben, bzw. ist die Präteritumform falsch: „als die Schwester rum liefte“, „Sorgen machen“ (statt machte); „die Brautjungfrauen ihre Kleider bewundert“, „anzog“ (statt im Plural anzogen), „kletzen“ (gemeint ist schwatzten/klatschten/ plauderten), „vor dem Spiegel standete“; „trete auf ihr Kleid und reißt es standete“. Rechtschreibfehler gibt es in „beschäftigt“, „zu zu machen“, „vol“ und „Ring-Träger“. Einige Ausdrucksweisen und Begriffe sind falsch: „rum laufte“ ist umgangssprachlich, „laufen“ ist ein starkes Verb und müsste folglich „herumlief“ lauten, „Schaltflächen“ (gemeint sind Knöpfe: „buttons“), „Träne in der Augen“ (statt Tränen in den Augen), das Reflexivpronomen fehlt in „Sorgen machen“, „Brautjungfrauen“ (statt Brautjungfern), die Wortfolge in „kletzen mit einander“, (statt miteinander klatschten), „Parfüm auf sich spritzte“ (statt sich mit Parfüm besprühen/betupfen) und „trete auf ihr Kleid und reißt es“ (statt trat auf ihr Kleid und zerriss es).

Die Benutzung des falschen Artikels tritt im folgenden Fall auf: „um die andere Schuh zu finden“ (statt den anderen Schuh) und ein Fehler im Gebrauch mit Präpositionen gibt es in „nur noch in ihre Unterwäsche stand“. Fehler in den Adjektivendungen kommen in „mit den andere Jungs“, „um die andere Schuh“, „ihre geschminkte Augen“ und „ihre schöne Schuhe anzog“ vor. Vor dem „so dass“ im letzten Nebensatz fehlt ein Komma. Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	3	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	16	20

Outputtext 2:

Familien Picknick

Als die Sonne scheint und die Vögel singen, die kühle Brise – sehr ruhig,
 als Mutter packt die Picknick-Körbe aus, die Tante auf die Picknickdecke saß, und die kleine
 Baby in ihren Armen schläft in der ruhigen Bergluft,
 als der Manne ein Feuer um das Fleisch zu Grillen machen, die jungen Brüder Feuerholz
 sammeln, und die älteren Cousin trinken Bier,
 als die jungen Mädchen, die Cousinen, auf dem weichen, grünen Gras spielen, die älteren
 Cousine allein unter dem Baum saß und Musik hört,
 als der Oma saß und Socken strickt für ihr ungeborenes Großkind, und die schwangere Tante
 isst wieder,
 als jeder glücklich ist und lachen
 - der Familien Hund läuft von der Klippe und niemand bemerkt es.

Inhaltsanalyse:

Die Thematik des Outputtextes der Lernerin E22f ähnelt der des Hausmann-Textes, in dem eine ruhige und entspannte Idylle beschrieben wird. Die Katastrophe am Ende ist aber, anders als bei Hausmann, keine alles zerstörende Bombe, sondern spielt sich im Hintergrund, unbemerkt von der Familie ab. Die Aktivitäten der verschiedenen Familienmitglieder bei diesem Picknick sind nachvollziehbar. Die Männer sorgen für das Feuer und übernehmen das Grillen, während die Frauen sich um den Rest des Essens kümmern. Hier ist ein Stück kultureller Identität zu erkennen. Wie im Hausmann-Text werden die Sätze jeweils mit „als“ begonnen. Aus dieser Wiederholung heraus entfaltet sich die Beschreibung des Familienpicknicks, die in dem Satz „als jeder glücklich ist und lacht“ seinen abschließenden, aber erwartbaren, Höhepunkt findet. Doch dann folgt der eigentliche Spannungshöhepunkt, angedeutet durch die Einrückung der letzten Zeile und den Gedankenstrich: Der Unfall des Familienhundes, dessen Entdeckung zweifellos ein jähes Ende der Idylle herbeiführen wird, ist in der beschriebenen Situation eine angemessene Variante zur Bombe des Hausmann-Textes. Es gibt Alliterationen von s- und sch-Lauten (Sonne, scheint, singen, 3x saß, schläft, sammeln, spielen, Socken strickt, schwanger), die die ruhige Atmosphäre betonen. Außerdem findet der

Leser Assonanzen, z. B. bei den –i-Lauten in "singen" und doppelt wiederholt in „Picknick“ sowie auch bei den u-Lauten in „ruhig“ und „ruhige Bergluft“. Die Wiederholung des Wortes „Familien-“, am Anfang und in der letzten Zeile betont den engen Zusammenhalt der Familie. Passende, beschreibende Adjektive tragen zur Stimmung des fröhlichen und beschaulichen Ausflugs bei. Der Sturz und möglicherweise Tod des „Familien“-hundes, der von der glücklichen Familie noch nicht bemerkt worden ist, evoziert eine emotionale Wirkung beim Leser. Es handelt sich um einen originären und kreativen Text.

Obwohl die Regel formuliert wurde, dass die Konjunktion „als“ mit dem Präteritum des Verbs benutzt wird, wird in diesem Outputtext fast durchgehend das Präsens benutzt. Außerdem steht das finite Verb in einigen Fällen nicht am Ende des Nebensatzes (z. B. „als Mutter packt [...] aus“, „die kleine Baby [...] schläft in der ruhigen Bergluft“. Fehler im Genus kommen vor in „die kleine Baby“, „der Manne“ und „der Oma“. Schwächen in der Ausdrucksweise offenbaren sich in der Aussage „als der Manne ein feuer um das Fleisch zu Grillen machen“. Es gibt folgende Rechtschreibfehler: „Familien Picknick“, „feuer“, „speilen“, „familien Hund“; auch Kasusfehler in „als der Manne (...) machen“, „jeder (...) lachen“ und Fehler in der Adjektivendung „die älteren Cousine“.

Benotung:

sprachlicher Ausdruck, Wortschatz	2	3
Grammatikthema	1	5
Grammatik allgemein, Orthografie, Satzzeichen	2	3
Kohärenz, Kohäsion	3	3
Kreativität, Originalität, Originarität	6	6
Gesamtnote	14	20

V. Zusammenfassung, Schlussfolgerung und Ausblick

Aus der umfassenden Analyse der in der Unterrichtspraxis gesammelten Textproduktionen (der Outputtexte) der Lernenden werden in diesem Kapitel Ergebnisse und Schlussfolgerungen dargestellt. Sie werden unter den Aspekten „Texte“, „Unterrichtsverfahren“ und „die Lernenden und die Lehrperson“ beleuchtet. Diese Aspekte sind allerdings nicht unbedingt voneinander zu lösen und überschneiden sich teilweise.

Die Texte:

Zuerst lässt sich feststellen, dass es zu jedem grammatischen Thema, das nach dem Curriculum eines DaF-Unterrichts behandelt werden muss, literarische Texte gibt, aus denen sich induktiv die grammatischen Regeln ableiten lassen.

Weil literarische Texte oft zum Nachdenken anregen, verfremden, erfreuen, betroffen machen, also den Leser emotional ansprechen, sind sie geeignet, die Lernenden zu motivieren und neugierig zu machen. Wenn die Lernenden dann über ihre eigenen Erfahrungen oder Erwartungen zu dem Thema des Textes sprechen oder schreiben können, fällt es ihnen leichter, weil sie dazu etwas zu sagen haben, das Bedürfnis haben, sich mitzuteilen. Es findet insofern statt des Einübens „formbezogener Sätze“ des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts authentische, „mitteilungsbezogene“ Kommunikation statt (Butzkamm 2002: 221).

Die Arbeit mit literarischen Texten ist eine Basis für die Entwicklung von Strategien und Techniken, die Lernende im täglichen Sprachgebrauch anwenden können, da Texterschließungs- und Textverarbeitungsstrategien geübt werden. Diese schließen auch Lesestrategien wie Bedeutungerschließungsstrategien mit ein. In der Arbeit mit Texten geht es nicht nur um Wortschatzerweiterung und Entdeckung und/oder Vermittlung von Grammatikregeln, sondern auch um Aufgaben, in denen verschiedene Fertigkeiten geübt werden und die den Lernenden die Möglichkeit geben, ihre eigenen Lernstrategien zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit authentischen Texten sensibilisiert die Lernenden für unterschiedliche Textsorten und Textsortenmerkmale und ermuntert sie, einen Outputtext in einer anderen Textsorte zu verfassen.

Durch die kulturellen Aspekte, die in den literarischen Texten enthalten sind, werden diese Texte zu Ausgangspunkten interkulturellen Lernens. Das geschieht nicht nur durch *language and (inter)cultural awareness* (Luchtenberg 2001: 132ff), sondern auch indem Phänomene der deutschsprachigen Kultur wahrgenommen und in die Erfahrungswelt der Lernenden miteinbezogen werden. Die literarischen Texte locken emotionale Reaktionen bei den Lernenden hervor. Diese werden hellhörig, aufmerksam, denken nach, denken weiter, vergleichen und kommen zu einem neuen, eigenen Ausdruck. Das spiegelt sich in der Thematik der Texte wider. Häufig auftretende Themen sind Liebe, Schule, Universität, Familie, Freunde, Eltern und Kinder, Heimat, Haustiere oder auch wilde Tiere, Freizeit, Sport, Träume, Sehnsucht, Natur, Technik (Auto, Handy), Stadt, Land, Politik, Geschichte, soziale Probleme, Umwelt, Krieg, Südafrika, andere Länder – kurz: alles, was die persönliche Erfahrungswelt und das Interesse der Lernenden betrifft. Sie üben Kritik an politischen und sozialen Missständen, sie nehmen Stellung, sie drücken Wertschätzung aus, sie erzählen und beschreiben. Immer findet ein Perspektivenwechsel im Gegenüber zum Inputtext statt. Kulturelle Vorstellungen, Erfahrungen, Einschätzungen und Bewertungen werden in den Outputtexten immer wieder sichtbar. Manches wird eindeutig ausgesprochen, anderes wird implizit angedeutet.

In einer eingehenden Auswertung der benoteten Texte nach den beiden Oberkategorien „Sprache“ (die Grammatik, Rechtschreibung und Satzzeichen einschließt) und „Kreativität“ (die Kohärenz, Kohäsion und Merkmale der Literarizität umfasst) können folgende Ergebnisse festgestellt werden (siehe Anhang 2):

In der Reihe der 1. Outputtexte (die eine höhere Benotung erzielten) gibt es 7 Texte, die sprachlich korrekt und kreativ sind, d. h. dass in beiden Kategorien die volle Punktzahl erreicht wurde (S100 = K100). Solche Fälle kommen bei den Outputtexten der 2. Reihe nicht vor. In einem Fall in der 1. Reihe sind sprachliche Aspekte höher bewertet worden als Kreativität (S>K). In allen anderen Fällen (40) gibt es einige sprachliche Mängel,

doch die Kreativität wiegt diese auf (S<K): in den meisten Fällen wurde dafür die volle Punktzahl erteilt. Die 2. Reihe weist sieben Fälle auf, wo die Sprache höher bewertet wurde als die Kreativität (S>K), die anderen 39 Fälle sind sprachlich schwächer, werden aber durch die Kreativität generell aufgewogen.

Aus der Aufstellung Anhang 2 lässt sich insgesamt feststellen, dass in 88 der 96 Outputtexte ein hohes Maß an kreativen und literarischen Merkmalen festgestellt wurde, während nur in neun Fällen dieser Aspekt niedriger bewertet wurde als der Sprachgebrauch. Die Lernenden haben kontinuierlich bewiesen, dass sie in der Lage sind, zu jedem Inputtext einen kreativen Text zu schreiben. Die treibende Kraft ist offensichtlich selbst bei sprachlich schwächeren Lernenden die Kreativität.

Die Korrelation von Sprache bzw. Grammatik und Ästhetik stellt hier keine quantitative Untersuchung dar, weil es sich bei den hier angegebenen Zahlen nicht um statistische Größen handelt. Die Inhaltsanalyse der ausgewählten Texte bezeugt in sich selbst diese Korrelation. Die Zahlen dienen nur der Übersicht und der Veranschaulichung.

In der Analyse der Texte hat sich gezeigt, dass immer wieder Merkmale der Literarizität zum Vorschein kommen. So werden z. B. Metaphern¹¹⁵ sowie Alliterationen und Assonanzen¹¹⁶ benutzt. Es gibt auch Beispiele für Anapher.¹¹⁷ Wiederholungen sind ebenfalls eine häufige Erscheinung, deren reger Gebrauch in den Outputtexten von ihrer Erscheinung in den Inputtexten rührt.¹¹⁸ Es gibt zudem Personifikationen¹¹⁹ und Kontraste.¹²⁰ Die Texte haben häufig einen Spannungsbogen, indem sie am Schluss durch ein überraschendes Ende gekennzeichnet sind oder eine unerwartete Wendung aufweisen.¹²¹ Es gibt Texte, die besonders schöne Beschreibungen aufweisen, in denen auch originelle Neologismen oder Onomatopöien auftreten.¹²² In manchen wird Witz und Humor offenbart.¹²³ Obendrein kommen Wort- oder Sprachspiele gelegentlich

¹¹⁵ (Text (T)1 Outputtext (OT)1 und 2).

¹¹⁶ (Z. B. T 26 OT 1 und 2; T28 OT 1 und 2; T32 OT2; T33 OT2).

¹¹⁷ (T3 OT1; T8 OT 1; T23 OT1; T26 OT2; T29 OT1).

¹¹⁸ (Z. B. T3 OT1; T5 OT2; T6 OT1; T12 OT 2; T18 OT 2; T26, OT2; T27 OT 1 und 2).

¹¹⁹ (T11 OT1; T31 OT2; T32 OT1).

¹²⁰ (Z. B. T8 OT1 und 2; T24 OT1; T29 OT 2).

¹²¹ (Z. B. T3 OT2; T4 OT1 und 2; T15 OT1; T39 OT1; T42 OT1).

¹²² (T1 OT1, T6 OT1; T10 OT1; T12 OT2; T24 OT1, T29 OT2; T31 OT2; T32 OT1 und 2; T35 OT2).

¹²³ (T3 OT2; T7 OT1; T16 OT1; T29 OT2; T31 OT2; T38 OT2; T42 OT1; T47 OT2).

vor.¹²⁴ Zwei Texte zeigen Intertextualität auf¹²⁵ oder tragen märchenhafte Züge.¹²⁶ Manchmal wird auch durch die Typologie eines Textes eine besondere Wirkung erzielt.¹²⁷ Einige Texte werden wiederum in eine andere Textsorte umgestaltet: vom Gedicht zum Text oder umgekehrt.¹²⁸ In verschiedenen Texten wird ein konkretes Thema auf eine abstrakte Ebene gehoben oder umgekehrt.¹²⁹ Kaum ein Text bleibt ohne Wirkung auf den Leser, im Gegenteil, viele der Texte offenbaren bewegende, betroffen machende, schockierende, aber auch angenehme, belustigende oder positive Emotionen.

Die Unterrichtsverfahren:

Dadurch, dass die Texte nach einem transparenten methodisch-didaktischem Verfahren angeboten werden, ist der Unterricht gut strukturiert, die Lernziele sind deutlich angegeben und die Aufgabenstellungen sind präzise und klar.

Indem anfangs durch die Aktivierung des Vorwissens ein Bezug zwischen dem Textinhalt und den Lernenden hergestellt wird, indem sie über eigene Erfahrungen berichten oder ihre Meinung zu einem Thema äußern können, wird das Interesse der Lernenden geweckt. Es werden Erwartungen aufgebaut und die Lernenden sind motiviert. Diese Phase dient auch der Aktualisierung sprachlichen und landeskundlichen Vorwissens und der sprachlichen Vorbereitung auf den literarischen Text. Schon in dieser Phase werden die Lernenden aktiv, indem sie sich beispielsweise in spontanen Äußerungen an einem Assoziogramm beteiligen oder aus eigenen Erfahrungen zu einem Thema berichten.

Durch die Vielfalt der Texte gibt es unterschiedliche und abwechslungsreiche Themen, sodass keine Langeweile im Unterricht aufkommt. Auch die Präsentation der Texte kann auf unterschiedliche Weise geschehen: entweder durch die Lehrkraft, die den Text vorträgt (die Lernenden hören beispielsweise zuerst nur zu und lesen beim zweiten

¹²⁴ (T11 OT1; T14a,b,c OT1,2,3; T16 OT1; T31 OT2; T47 OT2).

¹²⁵ (T27 OT1; T33 OT1).

¹²⁶ (T30 OT1).

¹²⁷ (T16 OT2; T18 OT2; T38 1,2).

¹²⁸ (T3 OT1; T32 OT2; T37 OT2).

¹²⁹ (T24 OT2; T42 OT1).

Vorlesen mit) oder der Text wird von einer CD abgespielt. Oft eignet sich der Text auch zum Lesen durch die Lernenden in Rollen (Plenum oder Gruppen) (vgl. Bimmel *et al.* 2003: 69f.) oder sie rekonstruieren einen zerschnittenen Text in Partner- oder Gruppenarbeit.

Die Semantisierungsphase verschafft Raum für Bedeutungserschließungsstrategien. Viel Semantisierung geschieht auch untereinander, wenn die Lernenden in der Präsentationsphase z. B. einen zerschnittenen Text in Gruppenarbeit rekonstruieren müssen. Außerdem ist, wie Butzkamm (2002: 187) feststellt, „Semantisierung auch Grammatikarbeit“. Wer einen Text detailliert versteht, hat auch die grammatische Struktur verstanden. In der Semantisierungsphase findet aber auch das Textverstehen im Sinne von Interpretation statt.

Die Übungsphase wird so gestaltet, dass Übungen und Arbeitsaufgaben während der Unterrichtszeit möglichst interaktiv sind. Strukturen werden mündlich in Partner- oder Gruppenarbeit eingeübt, oder/und es wird gemeinsam ein Paralleltext erstellt und präsentiert. Diese Form der Aufgaben fördert authentische Kommunikation, da die Lernenden eine wirkliche Mitteilungsabsicht haben, vor allem wenn diese in deutscher Sprache zum Ausdruck gebracht werden kann. Die formorientierten Übungen werden als Hausaufgaben erledigt. Gleiches gilt auch für die offene Übung, die meistens aus der Produktion eines Outputtextes besteht.

In der Planung der Phasen kann der Lernprozess, den die Lernenden durchlaufen sollen, beschrieben werden (Bimmel *et al.* 2003: 34). Der Lernende legt einen Weg zurück von einer Ausgangslage hin zu präzise festgelegten Lernzielen. Diese können aus sowohl pragmatischen und kognitiven, als auch affektiven und interkulturellen Lernzielen bestehen. Um diese zu erreichen, müssen die Lernenden bestimmte Lernaktivitäten ausführen. Dieses Unterrichtsverfahren eignet sich zu einem lernerzentrierten Fremdsprachenunterricht, denn sie gibt Anlass für die aktive Teilnahme der Lernenden, weil der literarische Text zum Fragen und Vermuten anregt und zur eigenen Reflexion und Stellungnahme inspiriert. Der literarische Text bietet Redeanlässe und regt Diskussionen an. Lehrerdominanz wird verringert, Lernende stehen im Mittelpunkt und werden im Lernprozess miteinbezogen. Der Unterricht richtet

sich nach dem handlungsorientierten Literaturunterricht, wie er von Kast (1994: 8f.) vorgestellt wird und wird für das vorliegende Unterrichtsmodell des Grammatikunterrichts im DaF-Unterricht adaptiert. Die Texte werden nicht als „unberührbare“, „sakrosankte“ Literatur (Huneke/Steinig 1997: 69) angesehen, über die man spricht, sondern sie bilden die Basis dafür, dass etwas mit dem Text getan werden kann.

Unterschiedliche Sozialformen sorgen für einen abwechslungsreichen Unterricht. Es wird je nach Art der Aktivitäten im Plenum, in Partner-, Gruppen oder Einzelarbeit gearbeitet. Frontalunterricht wird auf ein Minimum reduziert.

Die Lernenden und die Lehrperson:

Aus der Darstellung dieses Unterrichtsmodells wird deutlich, dass von den Lernenden persönlicher Einsatz, aktives Mitarbeiten und eine offene und positive Einstellung gegenüber Neuem gefordert wird. Für den Lehrenden ist daher erforderlich, dass eine entspannte und freundliche Atmosphäre geschaffen wird, in der die Lernenden Vertrauen finden können, sich in der Fremdsprache zu Themen zu äußern, Stellung zu nehmen, zu diskutieren und persönliche Ideen zu kommunizieren.

Aus den Ergebnissen zeigt sich auch, dass durch die emotionale Wirkung der Texte auf die Lernenden, diese dazu angespornt wurden, selber Texte zu verfassen, in denen sie ihre eigenen Erfahrungen und Emotionen zum Ausdruck bringen. Der literarische Text wird, wie Huneke/Steinig (ebd.) es formulieren, von den Lernenden „nicht mehr nur im Kopf, sondern mit Herz und Hand nach Gutdünken weiter konkretisiert, verfremdet und so neu ästhetisiert“. Huneke/Steinig führen weiter aus, dass auf diese Weise der Text zum eigenen Text des Lernenden wird, dass die Interpretation des Textes durchaus noch ihren Platz hat, und sogar noch umfassender möglich wird, als durch „ein kopflastiges Gespräch“, da die Lernenden in solch einem Umgang mit dem Text ihn viel tiefgreifender erfahren.

Was die Bewertung der Outputtexte anbetrifft, kann aus der Perspektive des Lehrenden festgestellt werden, dass es sich dabei nicht um ein langweiliges Abhaken von richtigen versus falschen Grammatikantworten in Einzelsätzen handelt, sondern dass der

Lehrende immer wieder emotional angesprochen wird durch die Lernertexte. Jeder Outputtext erzeugt eine Reaktion: der Lehrende ist begeistert, verblüfft oder erfreut, manchmal auch nur zufrieden. Nur eine geringe Anzahl der Texte sind durchschnittlich, eher Nachahmung als originell oder nichts Besonderes.

Werden rückblickend die Lernziele betrachtet, die in der Methodologie (Kap. 2, S. 86f.) angegeben wurden, so lässt sich feststellen, dass diese überwiegend in den Outputtexten erreicht wurden:

1. Die Grammatik wurde in manchen Fällen korrekt, in manchen Fällen defizitär verwendet. Vergleicht man jeweils den ersten mit dem zweiten Outputtext, so fällt auf, dass das Lernziel Kreativität auch bei schwächeren Lernenden erreicht wurde. Das wirkt sich positiv auf die Motivation dieser Lernenden aus.
2. Die Lernenden drücken sprachlich aus, was sie zu sagen haben. In den meisten Fällen sind die Texte verständlich, kohärent und kohäsiv, auch wenn es sprachliche Mängel gibt, die aber dem Lernniveau angemessen sind.
3. In vielen Fällen sind die Lernenden in der Lage, Sprach- und Wortspiele zu benutzen. Die Outputtexte demonstrieren, dass vernetztes Lernen stattgefunden hat.¹³⁰ Man muss mit Spitzer (2006: 416) davon ausgehen, dass durch das vernetzte Lernen zwangsläufig ein besseres Erinnerungsvermögen erlangt wird.
4. Alle Outputtexte sind ein Zeugnis der eigenen, kreativen, originellen und originären Ideen der Lernenden.
5. Die Outputtexte leben von der in ihnen erzeugten Stimmung oder Atmosphäre.
6. Die Outputtexte erzeugen beim Leser emotionale Empfindungen, da die Verfasserinnen und Verfasser ihre Vorstellungen, Erwartungen, Wünsche, Einstellungen und Urteile ausdrücken.¹³¹

¹³⁰ Vgl. dazu Müller (1994: 18): kognitive Vernetzung setzt voraus, dass Wörter im Zusammenhang gelernt werden. Auch Kast (1999: 37; 44) betont, dass die meisten Texte nicht von Einzelwörtern leben, sondern von einer Kombination verschiedener Wörter, die zueinander passen (Kollokationen). Solche Ideen- und Gedankennetze erleichtern das Schreiben.

¹³¹ Vgl. Mummert/Krumm 2001: 952.

7. In den Outputtexten stellen die Lernenden in Reaktion auf den jeweiligen Inputtext ihre eigene, sozial gedeutete Wirklichkeit dar und offenbaren dadurch, dass interkulturell gehandelt wurde.

Zusammenfassung und Ausblick

Da es bislang an einer vollständigen Lernergrammatik für die Grammatikvermittlung im Umgang mit literarischen Texten fehlt, wurde in dieser Arbeit versucht, ein umfassendes methodisches Konzept für die Grammatikvermittlung durch den Umgang mit literarischen Texten im fortgeschrittenen DaF-Unterricht herauszuarbeiten. Das Modell gründet auf dem Ansatz der Textgrammatik Harald Weinrichs, die davon ausgeht, dass Sprache nur in Texten vorkommt und folglich die Grammatik auch dort gelehrt und gelernt werden sollte, wo sie auf natürliche und authentische Weise zu finden ist, und zwar in Texten. Auf diese Weise wird die Grammatik nicht mehr als von der Sprache losgelöstes Phänomen, in unzusammenhängenden Einzelsätzen demonstriert, geübt und gelernt, sondern sie bleibt in ihrem natürlichen Kontext erhalten. Auch ästhetische und kulturelle Aspekte fallen so nicht einfach weg, sondern spielen selbst in der Betrachtung und Fokussierung auf die Grammatik eine signifikante Rolle.

Aus Weinrichs Textgrammatik, die eine wissenschaftliche Grammatik ist, wurde in dieser Arbeit ansatzweise eine didaktisierte Grammatik oder Lernergrammatik entwickelt, d. h. eine Grammatik, „die für Unterrichts- und Lernzwecke funktional vereinfacht“ ist (Roche 2001: 220). In der umfassenden Analyse wurde dargelegt, dass sich dieses Konzept insgesamt als Unterrichtsverfahren umsetzen lässt. Aus den Outputtexten und ihrer Inhaltsanalyse wird offensichtlich, dass dieses nicht nur möglich ist, sondern auch dass dieses Verfahren alle Aspekte der Sprache, nämlich linguistische, literarische und kulturelle, zum Tragen bringt. Dies führt schließlich zu einer authentischen und kulturellen Leistung, die alle Aspekte des menschlichen Sprachvermögens umfasst.

Diese Lernergrammatik stützt sich einerseits auf bekannte und bewährte Ziele, wie die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, explizite Grammatikvermittlung, die

Entwicklung der literarischen Kompetenz und interkulturellen Lernens, auf den Einsatz von Lehrmitteln wie authentische Texte, auf didaktisch-methodische Prinzipien, wie ein handlungs- und aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht und auf einen lernerzentrierten Unterricht. Andererseits wird das Konzept durch das Prinzip der Integration von Literatur, Grammatik, Kultur und kreativem Schreiben ergänzt; Konzepte, die traditionell getrennt voneinander abliefen, wie in der Einleitung gezeigt wurde, werden ebenfalls berücksichtigt. Diese Integration im Kontext der aktuellen Suche nach der Wiedereingliederung der Literatur in den Fremdsprachenunterricht ist innovativ, den Ergebnissen nach überzeugend und umsetzbar.

Für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit waren die folgenden eingangs gestellten Fragestellungen von Bedeutung:

1. Warum sind literarische Texte im Grammatikunterricht des Deutschen als Fremdsprache geeignet?
2. Wie können die Grundsätze der Textgrammatik Harald Weinrichs effektiv als Lernergrammatik im DaF-Unterricht angewendet werden?
3. Welche Texte sind für den Unterricht geeignet? Nach welchen Kriterien werden sie ausgewählt?
4. Wie werden literarische Texte für den Grammatikunterricht didaktisiert?
5. Welches Unterrichtsverfahren eignet sich am besten für einen solchen Unterricht?
6. Welche Lernziele sollen durch einen solchen Unterricht erreicht werden?
7. Wie werden die Lernenden animiert, selbst „literarische“ Texte zu produzieren?
8. Wie ändert sich die Haltung der Lernenden angesichts eines solchermaßen gestalteten Grammatikunterrichts?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen erforderte die Darstellung theoretischer Grundlagen der relevanten Positionen der Grammatikvermittlung, der Literaturdidaktik und des interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht. Eine Bestandsaufnahme der Relevanz des kreativen Schreibens war notwendig und auch die Einbeziehung neurowissenschaftlicher Forschungsergebnisse und ihrer Bedeutung für das Erlernen von Fremdsprachen musste nachgewiesen werden.

Demnach können die Fragen folgendermaßen beantwortet werden:

1) Da Sprache nur in Texten vorkommt, und von einer speziellen Kraft der Literatur ausgegangen wird, kann der Ausgangspunkt für eine Lernergrammatik nur der literarische Text sein. Dabei spielen zwei Faktoren eine Rolle: Es geht erstens in diesem Unterricht nicht um Text- oder Gedichtanalyse per se, sondern um die Einbettung literarischer Texte in den Sprachunterricht. Zweitens konnte ich mit dieser Arbeit belegen, dass es für alle Grammatikphänomene geeignete Texte gibt. Die Outputtexte der Lernenden auf die literarischen Texte bezeugt, dass diese erweiterten Lernziele erreicht wurden.

2) Weinrich macht in seiner Textgrammatik deutlich, dass Sprache nur in Texten vorkommt und deshalb auch nur in Texten gelernt werden kann. Indem der (literarische) Text Ausgangspunkt der grammatischen Beschreibung ist und als „Illustrationsbasis“ (Helbig 2001: 261) für die grammatische Erklärungen dient, wird der textgrammatische Grundsatz in einer Lernergrammatik umgesetzt.

3) Literarische Texte sind geeignet, wenn das Thema des Textes an das sprachliche Thema gekoppelt ist. Das grammatische Phänomen muss im Text explizit vorhanden sein, doch auch thematisch muss es passend sein, wie am Beispiel von R.O Wiemers Gedicht „artikel“ deutlich gemacht wurde: Hier werden Genderfragen der Gesellschaft an das grammatische Genus gekoppelt und reflektiert. Literarische Kurzformen wie lyrische Texte bieten sich vor allem an, da die Grammatik in solchen Texten nach Jakobson zu grammatischen Tropen werden, die in diesem Kontext eine neue Funktion und Bedeutung aufzeigen, bzw. der Lesende/Lernende einen ‚poetischen Blickwinkel‘ auf ein grammatisches Phänomen einnimmt. Außerdem sind sie kürzer und oft sprachlich einfacher als Prosatexte. Die wissenschaftliche Leistung in dieser Arbeit besteht darin, dass bewiesen wurde, dass es entsprechend thematische Texte zu den grammatischen Themen gibt.

4) Die Didaktisierung der Texte kann sich nach den Lernphasen und Planungsschritten des weit verbreiteten methodisch-didaktischen Unterrichtsverfahrens nach Westhoff 1987 (siehe Bimmel *et al* 2003: 29) richten.

5) Dieses methodisch-didaktische Unterrichtsverfahren ermöglicht durch den Einsatz von Texten einen induktiven Ansatz in der Grammatikvermittlung.

6) Die Lernziele wurden aus dem Unterrichtsmodell extrapoliert (siehe 8.1.4).

7) Indem der literarische Text eine emotionale Wirkung auf die Lernenden ausübt und sie ermutigt werden, ihn als Anregung zu einem eigenen Text zu benutzen, werden sie selbst kreativ und literarisch tätig.

8) Die Veränderung der Haltung wurde in dieser Arbeit nicht gemessen. Es lässt sich aber auf eine positive Haltung der Lernenden schließen, da ohne Motivation und Engagement vonseiten der Lernenden Originalität und Kreativität in ihren Produktionen nicht möglich sind.

Durch die motivierenden Aufgaben, die kreative, individuelle Anforderungen an die Lernenden stellen, werden sie kognitiv stimuliert und erbringen Leistungen, die sie oft selbst überraschen. Dadurch entsteht eine positive Haltung gegenüber dem Deutschunterricht. Eine Austauschstudentin aus Frankreich meinte am Ende des DTS113-Kurses, dass sie durch diesen Kurs zum ersten Mal Deutsch wirklich lieben und bewundern gelernt habe, da ihr die Texte die Literatur näher gebracht hätten. Vorher habe es immer zu viele „Kulturklischees“ im Deutschunterricht gegeben. Auch die Möglichkeit, selbst Texte zu verfassen, habe ihr gut gefallen, und ihr Sprachwissen und -können habe sich dadurch sehr gesteigert. Weitere Kommentare der Lernenden zur Methode der Textgrammatik sind im Anhang 4 einsehbar.

Die in der Inhaltsanalyse gewonnenen Erkenntnisse untermauern die Hypothese, dass die Lernenden mithilfe der literarischen Inputtexte zu einer Sprachanwendung kommen, die nicht nur die Grammatik betrifft, sondern gleichzeitig kreative, originelle, originäre Ideen hervorbringt, sowie Aspekte der Literarizität und kulturbezogenes Lernen integriert.

Vier Thesen, die sich aus der vorliegenden Arbeit herauskristallisieren lassen, lauten:

1. Kommunikation darf sich nicht auf Alltagssituationen beschränken. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule und Universität geht weit darüber hinaus.
2. Authentische, mitteilungsbezogene Kommunikation findet statt, wo Texte und Inhalte einen Kontext bieten, der über das grammatische Ziel hinaus interessiert. Dazu müssen die Lernenden innerlich beteiligt sein, denn nur dadurch sind sie motiviert, sich äußern zu *wollen*. Literarische Texte bieten sich für diese Aufgabe auf ideale Weise an.
3. Wenn Lernende Ideen aus vorgegebenen Texten neu in eigenen Texten äußern und zu originellen Textkompositionen gelangen, werden sie „frei im Gebrauch der Sprache durch ihren freien Gebrauch“ (Butzkamm 2002: 238).
4. Durch viele, vielfältige und immer neue Erfahrungen mit Texten wird durch bewusste und unbewusste Lernprozesse das implizite Können der Lernenden stetig verbessert (vgl. Spitzer 2006: 67).

In einem weiteren Schritt wäre es sinnvoll und hilfreich, entweder eine didaktisierte Textesammlung mit geeigneten literarischen Texten für den Grammatikunterricht herauszugeben, oder ein Lehrwerk zu erstellen, das literarische Texte zu den im DaF-Unterricht üblichen Grammatikthemen anbietet, mit Kopier- und Arbeitsvorlagen, und einem Lehrerhandbuch als Begleitbuch, in dem Anleitungen, Vorschläge und Anregungen für die Unterrichtsgestaltung enthalten sind, sodass es im DaF-Unterricht praktisch und leicht einsetzbar ist.

Im Kontext eines drastisch wachsenden Umgangs mit Sprache aus Versatzstücken, dient dieser Ansatz als Übung und Fokussierung auf sprachlich-kognitiv-emotionale Tiefendimensionen, deren erfolgreiche Benutzung und Beherrschung in der ‚Info-Gesellschaft‘ die entscheidende *soft skill* ist.

LITERATURVERZEICHNIS

Adamczak-Krysztofowicz, S. (2003). Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen. Hamburg: Kovač (Orbis).

Altmayer, C. (2001). Landeskunde mit literarischen Texten. Zu einer neuen Fernstudieneinheit. In: Deutsch als Fremdsprache, 38/2, 104-109.

Altmayer, C. (2006). Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 32, 181-199.

Annas, R. (2003). Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten: Positionen und Materialien - Sprachdidaktik und Germanistik in Afrika. In: Acta Germanica 30/31, 181-191.

Apeltauer, E. (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Kassel/München/Tübingen: Langenscheidt.

Aufderstraße, H. / Bock, H. / Gerdes, M. / Müller, J. / Müller, H. (2003). Themen aktuell I. Ismaning: Hueber.

Baker, C. (1997). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.

Bakhtin, M.M. (1987). The Dialogic Imagination. Edited by Michael Holquist. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas.

Bärenfänger, O. / Ionica L. (2006). Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven. In: ZiF 11 (2). URL: Stand: 17.1.2012.

Belke, G. (2009). Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Beaugrande, de R.-A. / Dressler, W. U. (1981). Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

Biechele, M. / Padrós, A. (2003). Didaktik der Landeskunde, Goethe-Institut Inter Nationes: München.

Bimmel, P. / Kast, B. / Neuner, G. (2003). Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Goethe-Institut Inter Nationes: München.

Bischof, M. / Kessling, V. / Krechel, R. (1999). Landeskunde und Literaturdidaktik. Berlin: Langenscheidt.

Bleyhl, W. (2005). Die Defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts oder Weshalb - endlich - ein Paradigmenwechsel, eine Umkehr, im Fremdsprachenunterricht erfolgen muss. Abrufbar unter: [http://books.google.de/books?id=DQ4fKik3YjkC&pg=PA45 &lpg=PA45&dq=MEI%C3%9FNE](http://books.google.de/books?id=DQ4fKik3YjkC&pg=PA45&lpg=PA45&dq=MEI%C3%9FNE) (Stand: 19.9.2013).

Bohn, R. (2001). Schriftliche Sprachproduktion. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter.

Boog, H. (1989). Lesespaß: ein literarisches Materialienbuch für die ersten Jahre Deutsch. Berlin: Langenscheidt.

Brenner, G. (1990). Kreatives Schreiben: Ein Leitfaden für die Praxis. Mit Texten Jugendlicher. Frankfurt/M.: Scriptor.

Brinker, K. (1992). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt.

Brockhaus Enzyklopädie (1989). Bd. 10. Mannheim: FA Brockhaus.

Brockhaus Enzyklopädie (1989). Bd. 20. Mannheim: FA Brockhaus.

Butzkamm, W. (1985). Literarische Texte als Sprachlerntexte. In: Manfred Heid und das Referat des Goethe Instituts in München (Hg.). New Yorker Werkstattgespräch 1984: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. New York: Goethe House, 89-105.

Butzkamm, W. (2002) Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Francke.

Coseriu, E. (1980). Textlinguistik. Eine Einführung. Hrsg. und bearb. von Jörn Albrecht. Tübingen: Narr.

Coseriu, E. (1988). Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens. Bearb. und hrsg. von Heinrich Weber. Tübingen: Francke (UTB 1481).

Coffield, F. / Moseley, D. / Hall, E. / Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. Trowbridge, Wiltshire: Cromwell Press Ltd.

Di Donato, R. / Clyde, M.D. / Vansant, J. (2008). Deutsch: Na klar! 6th Edition. New York: McGraw-Hill.

Diehl, E. / Christen, H. / Leuenberger, S. / Pelvat, I. / Studer, T. (2000). Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch, Tübingen: Niemeyer.

Dobstadt, M. (2009). „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache, 1/46. 21-30.

Dobstadt, M. / Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 44, 5-14.

Dreyer, H. / Schmitt. (1996). Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Duden Etymologie Band 7. (1986). Hrsg. von Günther Drosdowski, Rudolf Köster, Wolfgang Müller und Werner Scholze-Stubenknecht. 2. Aufl. Bibliographisches Institut: Mannheim.

Eckardt, M. (2004). Germanistik in Südafrika. Ein Schlaglicht. In: Kritische Ausgabe 11, 71-73.

Edmondson, W. J. (1991) Sind literarische Texte für den fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozeß besonders geeignet? In: K.-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum, 53-60.

Edmondson, W.J. (1993). Literatur im Fremdsprachenunterricht - wozu? In: J.-P. Timm & H. Vollmer (Hrsg.). Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum: Brockmeyer, 275-284.

Ehlers S. (1992). Lesen als Verstehen. Fernstudieneinheit 2. Berlin/München: Langenscheidt.

Eichler, W. (1998). Grammatikunterricht. In: Lange, G. / Neumann, K. / Ziesenis, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Literaturdidaktik. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 226-257.

Einecke, G. (1995). Unterrichtsideen Textanalyse und Grammatik: Vorschläge für den integrierten Grammatikunterricht. 5.-10. Schuljahr. Stuttgart: Klett.

Eismann, V. / Thurmair, M. (1993). Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 19. München: iudicium, 373 - 389.

Gansel, C. / Jürgens, F. (2002). Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Straßburg 2001.

Glinz, H. (1975a). Deutsche Grammatik I. Satz - Verb - Modus - Tempus. Band 2. Wiesbaden: Athenaion.

Glinz, H. (1975b). Deutsche Grammatik II. Kasussystem - Nominalstrukturen - Wortarten - Kasusfremdes. Band 3. Wiesbaden: Athenaion.

Greffrath, M. (2009). Das Tier, das „Wir“ sagt. Michael Tomasello sucht nach der Einzigartigkeit des Menschen und findet sie in dessen Kooperationsfähigkeit. Abrufbar unter: www.zeit.de/2009/16/PD-Tomasello/komplettansicht?print=true (Stand: 17.6.2013).

Gudjons, H. (2003). Pädagogisches Grundwissen. 8. Auflage. Klinkhardt: Regensburg.
Häring, W. / Schurf, B. (Hrsg.). (2001). Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Neue Ausgabe B. Berlin: Cornelsen.

Hartmann, P. (1968). Textlinguistik als linguistische Teildisziplin. In: Replik 2, 2-7.

Harting, Axel. (2006). Schreibförderung im japanischen Unterricht: Ergebnisse einer quantitativen Umfrage. In: InfoDaF. 33, 5, 446-462.

Harweg, R. (1968). Pronomina und Textkonstitution. München: Wilhelm Fink.

Heid, M., und das Referat 41 des Goethe-Instituts in München, Hrsg. New Yorker Werkstattgespräch 1984: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. New York: Goethe House (1985).

Helbig, G. (1979). Zur Anwendbarkeit moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien. In: W. Hüllen (Hg.). Didaktik des Englischunterrichts. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 315-339.

Helbig, G. (1994). Textgrammatik versus Satzgrammatik? Zu H. Weinrichs „Textgrammatik der deutschen Sprache“. In: Deutsch als Fremdsprache, 31/2, 67-73.

Helbig, G. (1999). Was ist und was soll eine Lern(er)-Grammatik? In: Deutsch als Fremdsprache, 36, 103-112.

Helbig, G. / Buscha, J. (2000). Leitfaden der deutschen Grammatik. Berlin: Langenscheidt.

Helbig, G. (2001). Möglichkeiten und Grenzen von „Textgrammatik“. In: Wege und Ziele: zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und andere Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. 15, 259-265.

Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Auflage. Bobingen: Klett/Kallmeyer.

Henrici, G. (2001). Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter.

Hering, A. / Matussek, M. / Perlmann-Balme, M. (2002). em Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Hueber: Ismaning.

Hoffmann, C. (1992). Eine Lanze für die Literatur. In: Deutsch als Fremdsprache, 29/4, 215-220.

Hofmann, H. (1985). Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht. Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle. Hrsg. Christoph Edelhoff. München: Hueber, 150-58.

Hohn, M. E.(u.a.) (1969). Lesebuch B (Realschule) 9./10. Schuljahr. Stuttgart: Klett.

Huber, R. (2003). Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Niemeyer.

Huizenga, J. (1949). Homo ludens. A study of the play-element in culture. London: Routledge and Kegan Paul.

Humboldt, W. von (1901). Schriften zur Sprachphilosophie. (Werke in 5 Bd.), Bd. III. Hrsg. von A. Flitner / K. Griel. Stuttgart: Cotta.

Huneke H.W. / Steinig, W. (1997). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag: Berlin.

Hunfeld, H. (1990). Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. Langenscheidt: Berlin und München.

Jakobson, R. (1987). Language in Literature. Edited by Krystyna Pomorska and Stephen Rudy. Cambridge, Massachusetts, London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.

Jostes, B. (2004). Fremdheit. Historisch-anthropologische Erkundungen einer linguistischen Kategorie. Paderborn: Schöningh.

Kalverkämper, H. (1981). Orientierung zur Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer.

- Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache, 11, 4-13.
- Kast, B. (1999). Fertigkeit Schreiben. Berlin: Langenscheidt.
- Kästner, E. (2004). Der tägliche Kram. erke II. Wir sind so frei. Chanson, Kabarett, Kleine Prosa. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kern, R. (2000). Literacy and Language Teaching. Oxford: University Press.
- Kleppin, K. (2004). „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“ Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. ZIF 9, 2. Abrufbar unter: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm> (Stand: 24.4.2014).
- Koithan, U. / Schmitz, H. / Sieber, T. / Sonntag, R. (2007). Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 1. Berlin/München: Langenscheidt.
- Königs, F. (2004). Grammatikvermittlung im Trend – Trends der Grammatikvermittlung. Beobachtungen zu Rolle und Gestaltung der Grammatikvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, FaDaF 66, 40-78.
- Kramsch, C. / Nolden, T. (1994). Redefining Literacy in a Foreign Language. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German, 27, 1, 28-35.
- Kramsch, C. (1997). The Privilege of the Nonnative Speaker. PMLA, 112/3, 359-369. Abrufbar unter: <http://www.jstor.org/stable/462945> (Stand: 11.12.2009).
- Kramsch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 44, 35-40.
- Krashen, S. / Terrell, T. (1983). The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom. England: Pergamon Press.
- Krechel, R. (1983). Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Heidelberg: Groos.
- Krumm, H.-J. (2001). Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? Serie: Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 15. In: Hrsg. Karin Aguado / Claudia Riemer: Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 313-323.
- Kußler, R. (2001). Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter.

- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Beltz: Weinheim.
- Lauten, G. (1990). *Kommunikation und Literarizität im Erzähltext. Roman Jakobson und die Narrativik. Eine Untersuchung anhand englischer und amerikanischer Romane und Kurzgeschichten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Liebnau, U. (1995). *EigenSinn. Kreatives Schreiben. Anregungen und Methoden*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Livermore, D. A. (2010). *Leading with Cultural Intelligence. The New Secret to Success*. New York: Amacom.
- Lösener, H. (2006). *Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse*. München: Fink.
- Löschmann, M. und M. (1997). *Einander verstehen. Ein literarisches Lesebuch*. New York: Peter Lang.
- Luchtenberg, S. (2002). *Language(s) and Cultural Awareness: Ein Thema für die Fremdsprachenlehrausbildung?* In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 3, 130-138.
- Luscher, R. (2007). *Übungsgrammatik für Anfänger: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Matussek, (2003). *Die Textgrammatik der deutschen Sprache als Lernergrammatik*. In: Maria Thurmair / Eva-Maria Willkop (Hrsg.): *Am Anfang war der Text. 10 Jahre "Textgrammatik der deutschen Sprache"*. München: Iudicium. 221-233.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studienverlag (7. Auflage).
- Meier, Jörg. (2006). *Angewandte Textlinguistik und DaF-Unterricht*. In: Maximilian Scherner / Arne Ziegler (Hrsg.): *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 193-203.
- Menzel, W. (1999). *Grammatik-Werkstatt: Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Miall D.S. / Kuiken, D. (1999). *What is literariness? Three components of literary reading*. *Discourse Processes*, 28, 121-138.
- Moeller, J. / Liedloff, H. / Adolph, W.R. / Mabee, B. (1994). *Kaleidoskop. Kultur, Literatur und Grammatik*. USA: Houghton Mifflin Company.

Mühr, S. (2010). Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15, 2, 113-126. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Muehr.pdf>.

Mühr, S. (2012). „Man muss die Dinge sich vor Augen halten...“: Goethe’s and Adorno’s aesthetic programmes as a critique of Modernity. In: Literator 32/3, 61-83.

Müller, B.-D. (1994). Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Berlin: Langenscheidt.

Müller-Küppers, E. (1991). Dependenz-/Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Kritische Bilanz mit Vorüberlegungen zu einer integrierten syntaktisch-semantischen Dependenz-Verb-Grammatik aus unterrichtspraktischer Perspektive. Regensburg: Becker-Kuns.

Mummert, I. (1989). Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch. München: Goethe-Institut/Klett.

Mummert, I. (1993a). Literatur als Schreibanlaß. Serie: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 37. In: Tütken, Gisela (Hrsg.) / Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I. Forschungsergebnisse - Didaktische Konzeption - Übungsformen. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), 195-202.

Mummert, I. (1993b). Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache, 30/2, 110-111.

Mummert, I. / Pommerin, G. (2000). Über die allmähliche Verfertigung von Texten (II). In: Deutsch als Fremdsprache, 37/1, 1-64.

Mummert, I. / Krumm, H.-J. (2001). Textarbeit. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter.

Neuner, G. / Scherling, T. / Schmidt, R. / Wilms, H. (1986). Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, G. (1989b). Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht – die Leser-/Lerner-Perspektive. In: Dilbilim VIII, Istanbul, 8, 65-76.

Nieder, L. (1987). Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber.

Nungesser, F. (2011). Michael Tomasello: Auf experimentalpsychologischem Wege zu einer kognitiven Kulturtheorie. In: Stephan Moebius / Dirk Quadflieg (Hrsg.). Kultur. Theorien der Gegenwart. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

O'Meara, M. (1976). From Linguistics to Literature: The Un-Time-liness of Tense. In: *Diacritics*, 6/2, 62-68.

Peeters, L. (2008). Taalvermoë en originaliteit. In: *Acta Academica* 40, 2, 28-52.

Perlmann-Balme, M. / Schwalb, S. / Orth-Chambah, J. / Weers, D. (2008). em neu. Deutsch als Fremdsprache – Niveaustufe B1+. Brückenkurs. Ismaning: Hueber.

Piepho, H.-E. (1988). Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Lieber, M. / Posset, J. (Hrsg.) *Texte Schreiben im Germanistik-Studium*. München: Lucidum, 383-392.

Pommerin, G. (1996). Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht. Ismaning: Hueber.

Pommerin-Götze, G. (2004). Vom Schreiben zum Lesen – vom Lesen zum Schreiben. In: Altmayer, C. / Forster, R. / Grub, F.T. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven*. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Pommerin, G. / Mummert, I. (2001). Ansätze einer kreativitätsorientierten Textanalyse und Textüberarbeitung (1). In: *Deutsch als Fremdsprache*, 38/2, 67-76.

Porombka, S. (2006). Das neue Kreative Schreiben. In: *German as a foreign language*. 166-193. Abrufbar unter: www.gfl-journal.de/2-2009/porombka.pdf. (Stand: 13.9.2012).

Portmann, P. (1991). Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Max Niemeyer. Reihe: Germanistische Linguistik, 122.

Portmann, P. R. (1993). Produktiver Sprachgebrauch. Überlegungen zu einem schwierigen didaktischen Konzept. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 139-145.

Radwan, S. (2011). Lyrik der Neuen Subjektivität im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 44, 22-27.

Rall, M. (2001). Grammatikvermittlung. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Hrsg. von Gerhard Helbig *et al.* Berlin: Walter de Gruyter.

Reeg, U. (2008). Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Der Fall der Kulturmauer: wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Hrsg. von Ulrike A. Kaunzner, 117-133.

Riemer, C. / Schlak, T. (2004). Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 3 pp. Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer_Schlak2.htm. (Stand: 23.4.2014).

- Roche, J. (2005). Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Serie: UTB. Tübingen, Basel: Francke.
- Rösch, H. (2011). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Rösler, D. (1994). Deutsch als Fremdsprache. Weimar: Metzler.
- Rug, W. / Tomaszewski, A. (1993a). Grammatik mit Sinn und Verstand. München: Klett.
- Ruf (2009). *Creative writing studies* und angewandter Imperativ. Literarisches Schreiben lehren und lernen als Herausforderung einer praxeologischen Philologie. In: *Wirkendes Wort*, 12/3, 485-502.
- Saussure, F. de (2003). Wissenschaft der Sprache. Neue Texte aus dem Nachlaß. Hrsg. von Ludwig Jäger. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Shannon C. / Weaver, W. (1962). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press: Urbana.
- Scherner, M. (1996). Text. Untersuchungen zur Begriffsgeschichte. *Archiv für Begriffsgeschichte*. Bonn: Bouvier Verlag H. Grundmann.
- Schier, C. (2011). Perspektivenwechsel als Tür zu anderen Welten. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 44, 53-59.
- Schirp, H. (2009). Wie „lernt“ unser Gehirn? Fünf neurobiologische Modellvorstellungen zur Arbeitsweise unseres Gehirns. Vortrag Bonn (Manuskript).
- Schmidt, R. (1990). Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. Gross, H. / Fischer, K. (Hrsg.). München: iudicium.
- Schmidt, R. (1992). Das Konzept einer Lern(er)-Grammatik für DaF und seine linguistischen und lernpsychologischen Grundlagen. In: *Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens*. Narr: Tübingen.
- Schneider / von der Emde (2006). *Conflicts in Cyberspace: From Communication Breakdown to Intercultural Dialogue in Online Collaborations*. In: *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston, Mass.: Thomson, Heinle, 178-206.
- Schreier, I. (2002). *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Texte*. München: iudicium.
- Spinner, K. (2001). *Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination – Kognition*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Spitzer, M. (2006). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum.

Steinig, W. / Huneke H.-W., (2011). Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Auflage. Erich Schmidt Verlag: Berlin.

Schouten-van Parreren, C. (1990). Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb. In: Fremdsprache Deutsch, H. 3, „Wortschatzarbeit“. München: Klett Edition Deutsch.

Thurmaier, M. (1997). Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 23, 25-45.

Thurmair, M. (2004). Übungsgrammatiken im Kontext textgrammatischer Ansätze. Serie: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 66. In: Kühn, Peter (Hrsg.): Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), 79-102.

Thonhauser-Jursnick, I. (2000). Wozu Schreiben im Fremdsprachenunterricht? Eine Analyse neuerer DaF-Lehrwerke. In: Deutsch als Fremdsprache, 37/4, 195-198.

Tschirner, E. (1996). Spracherwerb im Unterricht: Der Natural Approach. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 25, 50-69. Abrufbar unter <file:///C:/HI/Webseite/mitarbeiter/tschirner/lehre/texte/1996/natappr01.htm>. (Stand: 13.7.2009).

Tschirner, E. (1999). Lernergrammatik und Grammatikprogression. In: Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag. Tübingen: Niemeyer, 227-239.

Trier, J. (1973). Aufsätze und Vorträge zur Wortfeldtheorie. Hrsg. von Anthony van der Lee und Oskar Reichmann. The Hague/Paris: Mouton.

Ulrich, W. (Hrsg.) / Brennecke, J. / Garbe, J. / Rudolph G. (1998). Wort Satz Text. Braunschweig: Westermann.

Van Horn. V. / Sparks, K. (1986). Der Weg zum Lesen. USA: Harcourt College Publishers.

Vester, F. (1978). Denken, Lernen, Vergessen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Viëtor, W. (1882). Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Leipzig: O. R. Reisland.

Voit. H. (2007). Kurz & bündig. Deutsch. Stuttgart: Klett.

Von der Emde, S. / Schneider, J. (2003). Experiential Learning and Collaborative Reading: Literacy in the Space of Virtual Encounters. In: Reading between the lines. Perspectives on foreign language literacy, 118-143.

Von Maltzan, C. (2009). [Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen \(Deutsch\) in Südafrika](#). In: Stellenbosch Papers in Linguistics Plus 38, 205-214.

Waldenfels, B. (2006). Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldmann, G. (1999). Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Hohengehren: Schneider Verlag.

Weber, H. (2000). Ausgerechnet Rumpelstilzchen? Grimms Märchen im DaF-Unterricht, in: Die Unterrichtspraxis, 33, 24-35.

Weigle, S. C. (2002). Assessing Writing. Cambridge: University Press.

Weinrich, H. (1966). Linguistik der Lüge. Heidelberg: Schneider.

Weinrich, H. (1971). Tempus. Besprochenen und erzählte Welt. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Weinrich, H. (1981). Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27, 169-185.

Weinrich, H. (1983). Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: Die neueren Sprachen, 82/3, 200-216.

Weinrich, H. (1985). Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Weinrich, H. (1988). Deutsch für Köpfe. Die politische Meinung, 32: 86-91. – „Die vernachlässigte ‚Fertigkeit‘: Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht.“ Literarische Texte in der Unterrichtspraxis 1. Seminarbericht. München: Goethe-Institut, 11-13.

Weinrich, H. (1993). Textgrammatik der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Eva Breindl, Maria Thurmair, Eva-Maria Willkop. Mannheim: Dudenverlag.

Weinrich, H. (2001). Einige kategoriale Überlegungen zur Leiblichkeit und zur ‚Lage‘ der Sprache. In: Sprache, das heißt Sprachen. Tübingen: Narr, 17-25.

Weinrich, H. (2003). Textgrammatik der deutschen Sprache. 2. Auflage. Unter Mitarbeit von Eva Breindl, Maria Thurmair, Eva-Maria Willkop. Hildesheim: Olms.

- Weirath, A. (1995). Kreative Übungen. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. Auflage. Hrsg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm, Tübingen: Francke, 238.
- Weisgerber, L. (1950). Die Sprache als Kraft geistigen Gestaltens. In: Vom Weltbild der deutschen Sprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Wells, D. / Morewedge, R.T. (2004). Mitlesen, Mitteilen. Literarische Texte zum Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören. Boston, Mass.: Thomson/Heinle.
- Werr, C. (1987). Literatur zum Anfassen. Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur. München: Hueber.
- Westhoff, G. (1997). Fertigkeit Lesen. Berlin: Langenscheidt.
- Wiemer, R.O. (1971). Beispiele zur deutschen Grammatik. Berlin: Fietkau.
- Wiemer, R.O. (Hrsg.) (1974). Bundesdeutsch. Lyrik zur Sache Grammatik. Wuppertal: Hammer.
- Wode, H. (1993). Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.
- Wolff, D. (1992). Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 110-134.

Internetadressen:

Policy. Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools). Overview. In: Gazette No.: 23406, Vol. 443, May 2002. Abrufbar unter: <http://education.pwv.gov.za> (Stand: 8.8.2012).

Language Policy der UP: Abrufbar unter: <http://web.up.ac.za/default.asp?ipkCategoryID=102> (Stand: 8.8.2012).

Online-Zeitschrift „Curriculum News“ des Education Department, Mai 2011 :14. Abrufbar unter: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=RIQ3WgihTOA%3d&tabid=348&mid=1018> (Stand: 8.8.2012).

National Qualifications Framework (NQF) vorsteht. Abrufbar unter: <http://allqs.saga.org.za/showQualification.php?id=23375> (Stand: 8.8.2012).

Dialogizität bei Michail Bachtin. Abrufbar unter: <http://www.litde.com/verfahren-der-textanalyse/dialogizitt-intertextualitt-gedchtnis/dialogizitt.php>. (Stand: 28.11.2013).

ANHANG

Anhang 1: Lernreflexion

DTS 113 Progress Reflection No 1 **(Fill in this form and save it in your portfolio)**

Name:

In order to help you better assess your progress and areas you need to concentrate on to better succeed in DTS 113, please review your latest marks. In case of any discrepancies, please contact Ms Weber immediately.

Attendance	Textgrammatik: Tests 25%	Textgrammatik: Hausaufgaben 30%	ClickUP 10%	Textanalyse 35%
100	100	100	100	100

Please answer the questions that follow in brief sentences.

1. How did these marks match your expectations?

2. Which strategies did you apply in order to prepare for the above assessments?

3. In case you were not prepared, what were the reasons?

4. What was the main factor that contributed to your results?

5. You need to work 10hpw on this module. How do you feel about your attention you have been giving to this module?

6. In case you were not giving enough attention to the course, what hindered you from doing it?

7. The future: What will you do to improve your marks?

(Copyright reserved by University of Pretoria)

Anhang 2: Liste der Outputtext-Verfasserinnen und –Verfasser und Auswertung der Bewertung

Legende:

E: Muttersprache Englisch, A: Muttersprache Afrikaans, D: Muttersprache Deutsch, R: andere Muttersprachen;

Nummerierung: Lernende

f: fraulich; m: männlich

Zahl in Klammern: Anzahl der Texte derselben Lernenden benutzt

S: „Sprache“ (Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung) und

K: „Kreativität“ (Kohärenz, Kohäsion und Merkmale der Literarizität).

Input-text	Verfasser Outputtext 1	Bewertung Outputtext 1	Verfasser Outputtext 2	Bewertung Outputtext 2	Verfasser Outputtext 3	Bewertung Outputtext 3
1	E1f (2)	S 64 < K 100	A2m	S 73 > K 56		
2	A3f	S 100 = K 100	A4f	S 80 > K 14		
3	E5f (2)	S 91 < K 100	E/D6f (2)	S 73 > K 58		
4	A7m (2)	S 100 = K 100	E/D6f (3)	S 56 < K 100		
5	A8m	S 86 < K 100	A9f	S36 < K 100		
6	E10f (2)	S 73 < K 100	B11m	S 82 > K 78		
7	A12f	S 91 < K 100	E10f	S 78 < K 100		
8	A13f	S 91 < K 100	A14f	S 59 < K 100		
9	A15f	S 91 < K 100	E16f	S 56 < K 100		
10	A/E17f (2)	S 91 < K 100	B18f	S 45 < K 56		
11	A7m (3)	S 100 = K 100	E19f	S 45 < K 100		
12	A20m	S 95 < K 100	A21m	S 55 < K 100		
13	E22f (2)	S 82 < K 100	A24m	S 91 < K 100	R23f	S 100 = K 100
14	A26f	S 100 = K 100	E25m	S 95 < K 100	E5f	S 100 = K 100
15	E/A27m	S 91 < K 100	E28m	S 67 < K 100		
16	A29f (2)	S 89 < K 100	E30f	S 72 < K 100		
17	A31f (2)	S 73 < K 89	A32m (2)	S 55 < K 100		
18	A31f (3)	S 91 < K 100	E30f	S 78 < K 100		
19	A/E17f (3)	S 100 = K 100	R33f	S 91 < K 100		
20	A8m (3)	S 91 < K 100	R23f (3)	S 68 < K 78		
21	A/E17f (4)	S 100 = K 100	-	-		
22	A/D34f	S 86 < K 100	-	-		
23	A/E17f (4)	S 68 < K 100	A35f	S 55 < K 100		
24	A36f	S 100 = K 100	B37f	S 64 < K100		
25	A38f (2)	S 91 < K 100	B39f (2)	S 82 < K 100		
26	A5f (3)	S 68 < K 100	E40f	S 45 < K 100		
27	A8m (4)	S 95 < K 100	A32m (3)	S 64 < K 100		
28	A7m (4)	S 91 < K 100	B41m	S 82 < K 100		
29	A42f	S 82 < K 100	A43f	S 82 < K 100		
30	A44m (2)	S 82 < K 100	R45f	S 82 > K 78		
31	D46f	S 73 < K 100	A47m	S 64 < K 100		
32	A38f (3)	S 82 < K 100	A9f 2	S 64 < K 100		
33	A44m (3)	S 91 < K 100	E/D48f	S 64 < K 89		

34	A29f (3)	S 73 < K 100	A49f (2)	S 36 < K 89		
35	B39f (3)	S 91 > K 89	A49f (3)	S 73 < K 100		
36	E1f (2)	S 91 < K 100	B49m	S 83 < K 100		
37	E51f	S 73 < K 100	E52f	S 73 > K 67		
38	B53f	S 91 < K 100	B54m (2)	S 55 < K 67		
39	A38f (4)	S 91 < K 100	A49f (4)	S 73 < K 100		
40	A38f	S 91 < K 100	E5f	S 50 < K 100		
41	D55f	S 91 < K 100	A32m (4)	S 55 < K 100		
42	A29f (4)	S 91 < K 100	A56f	S 50 < K 100		
43	A8m (5)	S 82 < K 100	E52f (2)	S 45 < K 100		
44	A57f	S 91 < K 100	B54m (3)	S 82 < K 100		
45	A38f (3)	S 91 < K 100	D58f	S 82 < K 78		
46	A59m	S 91 < K 100	A60f	S 27 < K 100		
47	A61f	S 82 < K 78	A/E62f	S 82 > K 78		
48	A31f (4)	S 64 < K 100	E522f (3)	S 45 < K 100		
Insgesamt:		S = K: 7 S < K: 40 S > K: 1		S < K: 39 S > K: 7		

Anhang 3: Informed consent



Faculty of Humanities
Modern European Languages
German Section
Tel.: 012 420 2352
angelika.weber@up.ac.za

CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH PROJECT

Participant's name: _____

Date: _____

Researcher: Angelika Weber, University of Pretoria, Modern European
Languages, HSB 14-23 (Tel. 420 2958)

INFORMED CONSENT

1. Title of the Study

Relevance of teaching German grammar to German foreign learners by working with authentic literary texts.

2. Purpose of the Study

The main purpose of the study is to determine whether, and to which extent, German Foreign Language learners will benefit from learning German grammar by working with authentic literary texts.

3. Research Procedure

I will be learning german grammar by working with literary texts. By this method I will have to produce similar or parallel texts, which will be monitored and analyzed by the researcher.

4. Risks and Discomforts

I take note that there are no known risks or discomforts associated to this research.

5. Benefits

I understand that there is no financial benefit for me for the participation in this study. The benefits I can expect are in terms of language and writing skills development.

6. Participant's Rights

I understand that my participation in the study is completely voluntary and that I am free to withdraw from the study at any time.

7. Confidentiality

I will be asked to complete questionnaires and to assess my own progress.
I will not be identified at any stage and all data processed will remain anonymous.

Signature of Participant

Date

Signature of Researcher

Anhang 4: Kommentare der Lernenden

Es folgt eine Liste von transkribierten Kommentaren der Lernenden zu der Frage nach ihrer persönlichen Meinung zur Methode der Textgrammatik.

Grammatik war/ist mein liebster Teil des Faches! Es hat „swierige“ Spaß gemacht.

Ich finde die Anbieterin ganz herrlich und wünsche, dass die Franzosen sie vielleicht auch folgen.

The course is good, especially the grammar. I struggle with the other classes more.

Wir haben zuviel Arbeit gehabt besonders in Literatur aber die Grammatik war sehr hilfreich.

If I had more time I could do better, but it was still very interesting.

Frau Webber's use of poetry to teach grammar made me interested in learningabsolutely brilliant.

I enjoyed how the poems worked with grammar.

Still struggling with application, but good module.

Very helpful and fun. I liked to write my German parallel poems.

Brilliant lecturer, work is of an excellent standard.

Grammatik finde ich das schwerste von allen.

The homework was sometimes hard.

Es war toll.

Grammar was not difficult, but very confusing.

Grammar was very difficult at times but extremely good explained.

I enjoy the fact that we're allowed to do corrections and improve our mark – I learn through my own mistakes that way.

Over all, I enjoyed German, even if the work load does get a bit much sometimes, especially during semester times.

I thought the use of texts to present the grammar was brilliant. I found the writing of parallel texts fun and challenging, but very time consuming and not always helpful in the

practice of the grammar. Perhaps this could be supplemented by more of the kind of exercise we had on articles.

In plaas van om gedigte te skryf sal ek dit meer verkies om 'n storie of kort paragraaf te skryf oor 'n onderwerp.

Frau Weber, dit was lekker om saam met u te werk. Ek was nou nie die beste Duitse student nie, maar ek het dit geniet. U het die klas pret gemaak.

It was really a good class. I would still prefer to have more exercises like these in "Klipp und Klar". I would also like to have clear definitions of some grammatical concepts & terms like adverb is..., subject is..., predicate is... Thank you!

Ich habe den Kurs sehr genossen und viel gelernt. Die Anbietung des Kurses war ausgezeichnet!

Ich fand diesen Kurs so wie Ich dachte Schreibfertigkeit sein soll, aber mit Grammatik lernen dabei.

Dieser Kurs war sehr lehrsam und interessant. Ich habe viel gelernt und kann nicht warten für 2007! Möchte wieder Deutsch als Fach haben.

I enjoyed it because it not only taught me grammar, but in many instances it provided me an opportunity to learn something about the German history.

I find it extremely helpful, having to write a parallel text forces the student to understand the section that is being taught with that text. I have enjoyed it and find it is a creative effective way of learning.

I think the combination of the two (i.e. grammar and literary texts) ist very important because the one helps and benefits the other. For that reason, I really enjoyed the year and it was truely interesting!

It makes the lessons interesting and easier to understand because it is creative. I really enjoyed this year and I've learned new ways to learn something.

I found it extremely helpful, especially when we had to do homework from the em-Grammatik. It was very helpful. I enjoyed my year thoroughly with Frau Weber she is an excellent teacher.

I found it really interesting and it gave me a new approach to grammar that I never thought of.