

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

MAGAZIN, revista de Germanística Intercultural

fage

ISSN 1136-677X Asociación de Germanistas de Andalucía AGA
Andalusischer Germanistenverband 2023/24 - Número 31
DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2023.i31>





Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Vorwort / Editorial

4

Wissenschaftliche Artikel /
Artículos científicos

8

Die ARAL-Tankstelle als
Identifikationsraum in *Herkunft*,
von Saša Stanišić
Manuel Aragón Ruiz-Roso

16

Die Jagd auf Anglizismen seit
René Étiemble
Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine
Ducatteau

26

La reformulación discursiva
y su aplicación didáctica en la
enseñanza del alemán como
lengua extranjera
Bettina Kaminski

34

Das Lernszenario im (Kunst-)
Museum: Authentizität im
außerschulischen DaF/DaZ-
Unterricht
Julia Magdalena Piechocki-Serra

Gutachter / Revisores

46

Call for papers
48/49

Rezensionen / Reseñas

50

Ferran Robles i Sabater, Kathrin Siebold
(eds.)
El español y el alemán en
contraste y sus implicaciones
didácticas
Serie Romanistische Fremdsprachenforschung und
Unterrichtsentwicklung
Juan Cuartero Otal

54

Albert Schweitzer
Ainsi parlait Albert Schweitzer
/ Also sprach Albert Schweitzer
Dits et maxims de vie choisis et traduits de
l'allemand par Jean-Paul Sorg
Édition bilingue
Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine
Ducatteau

56

Friederike Heinz , Simplicie Agossavi ,
Akila Ahouli , Ursula Logossou, Gesine
Lenore Schiewer (eds.)
Afrika im deutschsprachigen
Kommunikationsraum
Neue Perspektiven interkultureller Sprach- und
Literaturforschung
Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine
Ducatteau

Otriversos

58

DaF vernetzt: Regionaltreffen
in Sevilla
Marika Gohr

Verbände / Asociaciones

60

Werben Sie bei uns / Anúnciate
en Magazin

62



Editora

Dra. Guiomar Topf Monge
Universidad de Sevilla

Consejo Científico Asesor

Dra. Margarita Blanco Hölscher
Universidad de Oviedo

Dra. Andrea Bogner
Universidad de Göttingen

Dra. Nadia Düchene
Universidad París Est

Dra. Marta Fernández-Villanueva Jané
Universitat de Barcelona

Dra. Isabel García Adán
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Arno Gimber
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Juan José Gómez Gutiérrez
Universidad del País Vasco

Dr. Linus Jung
Universidad de Granada

Dra. Christina Jurcic
Universidad de Oviedo

Dr. Javier Orduña Pizarro
Universitat de Barcelona

Dr. Georg Pichler
Universidad de Alcalá de Henares

Dr. Erwald Reuter
Universidad de Tampere, Finlandia

Consejo de Redacción

Dra. Olga Koreneva
Universidad Pablo de Olavide

Dra. Ana Yara Postigo Fuentes
Heinrich-Heine Universität Düsseldorf

Dra. María Rosario Bautista Zambrana
Universidad de Málaga

Dra. Isabel Gallego Gallardo
Universidad de Cádiz

Edición gráfica

Mireia Maldonado Parra
mirmalparra@gmail.com

Depósito Legal: SE-1376-96
ISSN 1136-677X

<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGazin/>

No ha sido fácil sacar adelante este número en un tiempo récord. Tanto más nos alegramos de haberlo conseguido y de que ahora pueda presentarles el resultado, estimadas lectoras y lectores. En este número encontrarán artículos científicos sobre aspectos interculturales en el campo de la lingüística y la literatura germánica y la didáctica del alemán como lengua extranjera, así como un informe de la lectora del DAAD Marike Gohr sobre el Encuentro Regional de 2023 y tres reseñas de libros publicados en el ámbito de la Germanística en España, Francia y África.

En la sección central, Manuel Aragón Ruiz-Roso publica un artículo filológico sobre la novela *Herkunft* de Stanišić, galardonada con el Deutscher Buchpreis. Examina cómo una gasolinera de ARAL se convierte en un espacio transcultural de memoria e identificación para los personajes de la novela. La contribución lingüística de Héloïse Ducatteau estudia la dimensión histórica del purismo lingüístico alemán y español en un contexto europeo. Basándose en la postura crítica de René Étiemble, traza los diversos argumentos utilizados en la lucha a favor y en contra de los anglicismos. El artículo de Bettina Kaminski combina el análisis de los marcadores discursivos a partir de corpus lingüísticos con su aplicación en clase de alemán como lengua extranjera. Presenta un proyecto didáctico en el que se trabaja con marcadores de reformulación que, una vez extraídos de transcripciones auténticas, se utilizan en la comunicación oral. El artículo de Julia Pichocki-Serra también aborda el empleo de material auténtico en la didáctica del alemán como lengua extranjera o segunda lengua. Se basa en la teoría de los escenarios de aprendizaje y propone aplicarla en un contexto museístico y artístico con el fin de maximizar el aprendizaje intercultural fuera del aula.

Con este número 31 me presento también como nueva editora. Tomo el relevo de Carmen Álvarez y Christiane Limbach, que han realizado una gran labor consolidando el perfil científico de la revista en los últimos cuatro números. Precisamente por haber formado parte del equipo editorial durante este tiempo y haber sido testigo de su diligencia a la hora de garantizar la calidad en el double blind peer-review y de reestructurar la página web, no podía aceptar que la revista tocara a su fin y decidí reactivarla tras un parón de casi dos años. En este empeño cuento con el apoyo de las redactoras Rosario Bautista Zambrana, Isabel Gallego Gallardo, Olga Koreneva y Ana Yara Postigo Fuentes. Mireia Maldonado Parra sigue al mando de la maquetación. Me gustaría aprovechar para expresarles a todas mi más sincero agradecimiento por formar parte de este gran equipo de mujeres. Nuestro objetivo es mantener la indexación conseguida hasta ahora, ampliándola y adaptándonos a las nuevas exigencias de la Aneca, sin renunciar a la estética tan característica de Magazin. Muchas gracias también a las revisoras y los revisores, cuyos nombres quedan reflejados en un apartado de la revista, por poner su experiencia investigadora y criterio académico al servicio de Magazin.

El número 32 ya está en proceso de edición y se publicará en breve. Hasta entonces, espero que disfruten con la lectura del 31.

La editora
Guiomar Topf Monge

Es war nicht einfach, diese Ausgabe in Rekordzeit auf die Beine zu stellen. Umso größer ist die Freude darüber, dass wir es geschafft haben und Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, jetzt das Ergebnis vorstellen können. In diesem Heft finden Sie wissenschaftliche Artikel über interkulturelle Aspekte der deutschen Sprache, Literatur und DaF-Didaktik, neben einem Bericht von der DAAD-Lektorin Marike Gohr über das Regionaltreffen 2023 und drei Buchbesprechungen, bei denen die Germanistik in Spanien, Frankreich und Afrika eine Rolle spielt.

In der zentralen Sektion veröffentlicht Manuel Aragón Ruiz-Roso einen literaturwissenschaftlichen Artikel über den mit dem Deutschen Buchpreis gekürten Roman *Herkunft* von Stanišić. Darin untersucht er, wie eine ARAL-Tankstelle für die Romanfiguren zum transkulturellen Erinnerungs- und Identifikationsraum wird. Der sprachwissenschaftliche Beitrag von Héloïse Ducatteau beleuchtet die historische Dimension des deutschen und spanischen Sprachpurismus im europäischen Kontext. Ausgehend von René Étiembles Sprachkritik verfolgt sie verschiedene Argumente, die im Kampf für und gegen Anglizismen angeführt werden. In dem Artikel von Bettina Kaminski wird die korpusgestützte Analyse von Diskursmarkern mit ihrer Anwendung in Deutsch als Fremdsprache verbunden. Sie präsentiert einen Unterrichtsentwurf, bei dem die Reformulierungsmarker anhand von authentischen Transkriptionen erarbeitet und kommunikativ nutzbar gemacht werden. Um Fachdidaktik mit authentischen Materialien geht es auch in dem Artikel von Julia Pichocki-Serra. Sie greift die Theorie der Lernszenarien auf und wendet sie auf die Arbeit mit Kunst im musealen Kontext an, um das interkulturelle Fremdsprachenlernen außerhalb der Unterrichtsräume zu potenzieren.

Mit der Ausgabe 31 stelle ich mich auch als neue Herausgeberin vor. Ich übernehme das Amt von Carmen Álvarez und Christiane Limbach, die sich mit den letzten vier Ausgaben intensiv für die wissenschaftliche Profilierung von Magazin eingesetzt haben. Gerade weil ich in dieser Zeit als Redaktionsmitglied dabei war und miterlebt habe, wie gewissenhaft sie die Qualitätssicherung im Begutachtungsprozess und die Umstrukturierung der Homepage durchgeführt haben, konnte ich das Ende der Zeitschrift nicht hinnehmen und entschloss mich, sie trotz der fast zweijährigen Lücke weiterzuführen. Bei diesem Vorhaben werde ich tatkräftig unterstützt von den Redakteurinnen Rosario Bautista Zambrana, Isabel Gallego Gallardo, Olga Koreneva und Ana Yara Postigo Fuentes. Für das Layout ist wie bisher Mireia Maldonado Parra verantwortlich. Ich möchte mich an dieser Stelle ganz herzlich für die positive und offene Zusammenarbeit in diesem starken Frauenteam bedanken. Unser Ziel ist es, die bisher erreichte Indexierung nicht zu verlieren, sondern weiter auszubauen und den neuen Anforderungen der Aneca anzupassen, ohne dabei die für Magazin so charakteristische Ästhetik aufzugeben. Ein ganz herzliches Dankeschön geht auch an die namentlich im Heft erwähnten Gutachterinnen und Gutachter, die ihr Fachwissen und ihr Urteilsvermögen in den Dienst der Zeitschrift stellen.

Die Ausgabe 32 ist schon in Arbeit und soll in Kürze erscheinen. Bis dahin wünsche ich Ihnen viel Freude beim Lesen.

Die Herausgeberin
Guimar Topf Monge

Creada por la
Asociación de Germanistas de Andalucía

AGA Andalusischer
Germanistenverband
EOI Cádiz. Departamento de Alemán
C/Pintor Sorolla nº15. E-11010
Cádiz
asociaciongermanistasandalucia
@gmail.com
www.germanistas.com

Presidente

Pablo Gómez Nieto
Universidad de Sevilla

Vicepresidenta

Ana Yara Postigo
Heinrich-Heine Universität Düsseldorf

Secretaria

Alba Luque
Universidad de Sevilla

Tesorera

Smilja Dichevska
Universidad de Málaga

Vocalías

Vocalía de actividades culturales

Olga Koreneva
Universidad Pablo de Olavide

Vocalía de la revista Magazin

Christiane Limbach
Universidad Pablo de Olavide

Vocalía de los miembros

Alice Stender
Universidad Pablo de Olavide

Vocalía de formación

Antonio Salmerón
Centro de Lenguas Modernas Granada

Cristina Plaza
Universidad de Málaga

Vocalía de universidades

Anja Käuper
Universidad de Granada

Vocalía de actividades culturales

Patricia Álvarez
Universidad de Málaga

Vocalía de enseñanza primaria y secundaria

María José Rodríguez
Universidad Pablo de Olavide

Vocalía de Relaciones Internacionales

María-José Varela
Universidad de Málaga

Editora

Dra. Guiomar Topf Monge
Universidad de Sevilla

Consejo Científico Asesor

Dra. Margarita Blanco Hölscher
Universidad de Oviedo

Dra. Andrea Bogner
Universidad de Göttingen

Dra. Nadia Düchene
Universidad París Est

Dra. Marta Fernández-Villanueva Jané
Universitat de Barcelona

Dra. Isabel García Adán
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Arno Gimber
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Juan José Gómez Gutiérrez
Universidad del País Vasco

Dr. Linus Jung
Universidad de Granada

Dra. Christina Jurcic
Universidad de Oviedo

Dr. Javier Orduña Pizarro
Universitat de Barcelona

Dr. Georg Pichler
Universidad de Alcalá de Henares

Dr. Erwald Reuter
Universidad de Tampere, Finlandia

Consejo de Redacción

Dra. Olga Koreneva
Universidad Pablo de Olavide

Dra. Ana Yara Postigo Fuentes
Heinrich-Heine Universität Düsseldorf

Dra. María Rosario Bautista Zambrana
Universidad de Málaga

Dra. Isabel Gallego Gallardo
Universidad de Cádiz

Edición gráfica

Mireia Maldonado Parra
mirmalparra@gmail.com

Depósito Legal: SE-1376-96
ISSN 1136-677X

<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGazin/>

T

ras cuatro intensos años, Carmen Álvarez y Christiane Limbach damos el relevo de la Coordinación de **Magazin. Revista de Germanística Intercultural**, proyecto en el que nos embarcamos a propuesta de nuestros queridos colegas y amigos, Juanxo Larreta, Víctor Borrero y Javier Martos, con la intención de seguir difundiendo la lengua y la cultura alemanas.

Aunque nuestra andadura comenzó a la par que el confinamiento y la pandemia, lo que supuso unos inicios complicados, nos propusimos diversos objetivos como potenciar la visibilidad de la mujer investigadora, por un lado, a través de la paridad en la autoría de los artículos publicados y, por otro lado, mediante publicaciones sobre el tema, como artículos sobre la traducción feminista inclusiva. En este sentido, incorporamos la reflexión y la investigación sobre traducción y sobre interpretación, como instrumentos fundamentales en el intercambio cultural y en la difusión intercultural, complementando de manera perfecta las publicaciones de gran calidad sobre literatura o filología alemanas, que siempre han caracterizado a Magazin.

De igual manera, podemos afirmar con orgullo que se han conseguido algunos hitos como la incorporación, en el año 2022, en el Catálogo Latindex 2.0 y en DOAJ (Directory of Open Access Journals), afirmando así el reconocimiento oficial internacional de la calidad y las buenas prácticas en la publicación de artículos científicos.

Toma el testigo la compañera y amiga Guiomar Topf, con quien podemos garantizar el éxito de la revista en su afán por la difusión de la lengua y la cultura alemanas.

Carmen Álvarez y Christiane Limbach

Nach vier intensiven Jahren geben wir die Koordination von **Magazin. Revista de Germanística Intercultural** ab – ein Unterfangen, das wir auf Anregung unserer geschätzten Kollegen und Freunde Juantxo Larreta, Víctor Borrero und Javier Martos in Angriff genommen hatten, um an der Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur mitzuwirken.

Obwohl unsere Herausgebertätigkeit zeitgleich mit dem Lockdown und der Pandemie begann, was den Start erheblich erschwerte, setzten wir uns u. a. zum Ziel, die Sichtbarkeit von Forscherinnen zu verbessern, sowohl durch paritätische Autorschaft bei den Artikeln, als auch durch Veröffentlichungen zum Thema, wie zum Beispiel Beiträge über inklusive feministische Übersetzung. Auch nahmen wir wissenschaftliche Reflexion und Forschung im Bereich Übersetzen und Dolmetschen auf, was ein zusätzliches fundamentales Instrumente des kulturellen Austauschs und der Interkulturalität darstellt und die hochwertigen literaturwissenschaftlichen oder philologischen Artikel, die Magazin seit jeher auszeichnen, perfekt ergänzt.

Ebenso können wir mit Stolz behaupten, dass einige Meilensteine erreicht wurden, wie die Aufnahme in den Latindex 2.0-Katalog und in das DOAJ (Directory of Open Access Journals) im Jahr 2022, was die offizielle internationale Anerkennung unserer Qualität und Best Practices bei der Veröffentlichung von wissenschaftlichen Artikeln bedeutet.

Unsere Kollegin und Freundin Guiomar Topf hat jetzt die Leitung übernommen, und mit ihr ist der Erfolg der Zeitschrift in ihrem Bemühen um die Förderung der deutschen Sprache und Kultur gewährleistet.

Carmen Álvarez und Christiane Limbach

Creada por la
Asociación de Germanistas de Andalucía

AGA Andalusischer
Germanistenverband
EOI Cádiz. Departamento de Alemán
C/Pintor Sorolla nº15. E-11010
Cádiz
asociaciongermanistasandalucia
@gmail.com
www.germanistas.com

Presidente

Pablo Gómez Nieto
Universidad de Sevilla

Vicepresidenta

Ana Yara Postigo
Heinrich-Heine Universität Düsseldorf

Secretaria

Alba Luque
Universidad de Sevilla

Tesorera

Smilja Dichevska
Universidad de Málaga

Vocalías

Vocalía de actividades culturales

Olga Koreneva
Universidad Pablo de Olavide

Vocalía de la revista Magazin

Christiane Limbach
Universidad Pablo de Olavide

Vocalía de los miembros

Alice Stender
Universidad Pablo de Olavide

Vocalía de formación

Antonio Salmerón
Centro de Lenguas Modernas Granada

Cristina Plaza
Universidad de Málaga

Vocalía de universidades

Anja Käuper
Universidad de Granada

Vocalía de actividades culturales

Patricia Álvarez
Universidad de Málaga

Vocalía de enseñanza primaria y secundaria

María José Rodríguez
Universidad Pablo de Olavide

Vocalía de Relaciones Internacionales

María-José Varela
Universidad de Málaga

Die ARAL-Tankstelle als Identifikationsraum in *Herkunft*, von Saša Stanišić¹

The ARAL petrol station as a space of identification in *Herkunft*, by Saša Stanišić

Manuel Aragón Ruiz-Roso
 Universidad de Salamanca
 maragon@usal.es
<https://orcid.org/0000-0001-7779-8864>

Recibido: 26/06/2024

Aceptado: 19/09/2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2023.01>

Zusammenfassung:

Die Migration aus den ex-jugoslawischen Ländern spielt in der heutigen deutschsprachigen Literatur eine sehr wichtige Rolle, mit renommierten Autor:innen wie Jagoda Marinić (*Restaurant Dalmatia*, 2013), Melinda Nadj Abonji (*Schildkrötensoldat*, 2017), Nicol Ljubić (*Heimatroman oder Wie mein Vater ein Deutscher wurde*, 2006) oder Marica Bodrožić (*Kirschholz und alte Gefühle*, 2014). Im Falle des Buches *Herkunft* (Saša Stanišić 2019) haben junge Migranten aus unterschiedlicher Herkunft eine transkulturell dargestellte Gemeinde an einer Tankstelle gebildet. So wird ein typischer Nicht-Ort (Augé 1992) bzw. Transit-Ort (Wilhelmer, 2015) in dieser Erzählung als Identifikationsraum verstanden, d.h., als unverzichtbare Bezugspunkte für die Identität der Mitglieder dieser hybriden bzw. transkulturellen Gesellschaft. Die Gesellschaft der ARAL-Leute kann sich nur am Rande der herrschenden Gesellschaft ihre eigene Identität als *imagined community* (Anderson 1983) entwickeln: Da, wo andere nur vorbeifahren.

Schlüsselwörter: deutschsprachige Literatur, ex-Jugoslawien, Identität, Migration, Transkulturalität, Raum, Saša Stanišić

Abstract:

Migration from the ex-Yugoslavian countries plays a very important role in today's German-language literature, with renowned authors such as Jagoda Marinić (*Restaurant Dalmatia*, 2013), Melinda Nadj Abonji (*Schildkrötensoldat*, 2017), Nicol Ljubić (*Heimatroman oder Wie mein Vater ein Deutscher wurde*, 2006) or Marica Bodrožić (*Kirschholz und alte Gefühle*, 2014). In the case of the book *Herkunft* (Saša Stanišić 2019), young migrants from different backgrounds have formed a transcultural community at a petrol station. Thus, a typical non-place (Augé 1992) or Transit-Ort (Wilhelmer 2015) is understood in this story as a space of identification, as an indispensable point of reference for the identity of the members in this hybrid or transcultural society. The ARAL people can only develop their own identity as an *imagined community* (Anderson 1983) on the borders of the dominating society: where others only pass by.

Keywords: German-speaking literature, ex-Yugoslavia, Identity, Migration, Transculturality, Space, Saša Stanišić

(1) Dieser Aufsatz ist Teil des Projekts »Entre lo global y lo local: marcos rememorativos transnacionales en la literatura translingüe actual en lengua alemana desde una perspectiva postmigracional« PID2022-137871OB-I00, finanziert von MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, EU. Gobierno de España.



Anfang der 90er Jahre sah Europa mit eigenen Augen, wie eines der Länder des Kontinents zerbröckelte: Jugoslawien fiel in kleine Stücke auseinander, während der Großteil der Bevölkerung nicht recht verstand, was vor sich ging. Es scheint nicht nur einen Grund zu geben, um die Ereignisse in der Region zu verstehen: die Wirtschaftskrise, die religiöse Konfrontation oder die Kämpfe zwischen ländlichen und städtischen Gebieten.

Das alles schuf leider eine perfekte Ausgangssituation für den Krieg und brachte düstere Bilder eines fast vergessenen Europas zurück. Die Nationalismen der einzelnen Republiken haben sich bemüht, die vom Internationalen Währungsfond (IWF) unterstützten wirtschaftlichen Maßnahmen des Präsidenten Marković zu vereiteln (Veiga 2011: 74–78) und damit den Staat, in dem Gleichgewichte für den Frieden und das Zusammenleben unerlässlich waren, zu zerstören. »Brüderlichkeit und Einheit«, die Devise der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawiens, machten Platz für den Krieg und verschwanden genau wie Tausende von Jugoslawen, die zur Migration gezwungen waren, um der Verfolgung, dem Elend und der Angst zu entfliehen. Laut Saskia Sassen (2013: 151) gab es Schätzungen, die die Zahl der Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien auf 29.000 bis 100.000 bezifferten. Klaus Bade und Jochen Oltmer (2005) geben ihrerseits zu, dass sich im Jahre 1994 in Deutschland ca. 350.000 jugoslawische Asylanten aufhielten.

Vor dem Hintergrund dieser Zahlen verwundert es nicht, dass sich Boris Previšić schon 2009 fragte, ob es an der Zeit sei, über einen Balkan- oder Yugoslavian-Turn in der deutschen Literatur zu diskutieren. Für ihn war deutlich geworden, dass »Österreich und die Schweiz durch ihre demographischen Begebenheiten dazu gezwungen werden, den Balkan als kulturellen Faktor wahrzunehmen« (Previšić 2009: 190). Einige Jahre später ist es dank mehrerer renommierter Autoren und Texte offensichtlich geworden, dass Jugoslawien und der Balkan eine wichtige Rolle in der deutschsprachigen Literatur eingenommen haben.

Die Texte erzählen Geschichten über Veränderung und Wandel, über Schwierigkeiten und

Herausforderungen, und stellen Identitätsfragen, denen sich die Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien gegenübersehen: Melinda Nadj Abonji mit *Schildkrötensoldat*, Marica Bodrožić mit *Kirschholz und alte Gefühle*, Zoran Drvenkar mit *Yugoslavian Gigolo*, Meral Kureysli mit *Elefanten im Garten*, Nicol Ljubić mit *Meeresstille* oder Jagoda Marinić mit *Restaurant Dalmatia* sind einige dieser Autoren und Autorinnen, die sich mit den Fragen und Problemen der Migration, der Identität und der Vergangenheit in ihren Geschichten auseinandergesetzt haben. Eines dieser Bücher ist *Herkunft* – Luchterhand Verlag, 2019 –, mit dem Saša Stanišić den Deutschen Buchpreis gewann und damit öffentliche Anerkennung nach dem Erfolg von *Wie der Soldat das Grammophon repariert* (2006) und *Vor dem Fest* (2014) erlangte. Zu diesem Erfolg hat wahrscheinlich auch beigetragen, dass der Autor als bewusster Anhänger einer mit verschiedenen Einflüssen geprägten, europäischen literarischen Tradition (Rink 2020) seinen Texten sehr besondere Merkmale verleiht, die vor allem auf Humor und außergewöhnlicher sprachlicher Gewandtheit basieren.

Das Buch² erzählt die Geschichte von Saša *dank der Erinnerungen* an seine Großmutter und veranschaulicht die Problematik der Identitätskonstruktion der Geflüchteten durch das Ankommen in einem neuen Land und die dort erlebte Marginalisierung: Stanišić und seine Familie fliehen aus einem Land, in dem das Leben für sie nicht mehr möglich ist, und kommen in einem anderen Land an, wo das Leben unverständlich – metaphorisch und sprachlich – wird. Es sollte auch nicht vergessen werden, dass das Jugoslawien, aus dem sie fliehen mussten, in der Form, in der sie es kannten, nicht mehr existiert. Deshalb sind ihre Bezugspunkte verschwunden und das Gefühl des Identitätsverlusts wird verstärkt.

Stanišić beginnt seine Geschichte zu erzählen, um die Erinnerungen seiner Großmutter zu bewahren und letztlich, um sie am Leben zu halten. Nichtsdestoweniger bedeutet es für ihn eine Analyse der eigenen Identität und das Infragestellen einer ambivalenten und nicht homogenen Realität. Als Kind einer jugoslawischen Ehe – muslimische Mutter und serbischer Vater – geboren, muss Stanišić zu Beginn des Krieges mit seiner Mutter aus Višegrad fliehen. Die Stadt der Brücke über die Drina, die durch den Roman von Ivo Andrić bekannt wurde, war kein guter Ort für Nicht-Serben bzw. für diejenigen mit dem falschen Namen.

(2) Zur Problematik der Klassifizierung dieses Textes siehe sowohl Peters (2020) als auch Aragón Ruiz-Roso (2024b).

Nobody should be killed because of his «wrong» national affiliation or the «wrong» colour of his eyes. But it is an even bigger tragedy if people are killed because of what they are not. This terrible fate is exactly what has befallen the Bosnians. They were «ethnically cleansed» at the beginning of the war on the pretext that they were religious Muslims, even fundamentalists. Of course, this was not true, merely a justification for what both the Serbs and the Croats wanted to do: to scare people away from «their» territory. (Drakulić 2006: 210–211)

Religion spielte für Stanišić – sowohl Erzähler-Figur wie Autor – keine bedeutende Rolle in seinem Leben. Doch dies bot ihm keine Rettung: In den Augen der serbischen Nationalisten war er einfach nicht Serbe genug. Der Umzug bedeutete dann ein neues Leben als Migrant, was eine andere Form von Marginalisierung mit sich brachte: sowohl zu Hause als auch im Ausland marginalisiert zu werden. So erging es denen, die sich dem Krieg und dem Nationalismus entgegenstellten: »For all those ex-Yugoslavs who were openly opposed to the oppression of so-called national homogenization that prompted the federation's violent disintegration, the civil war was an essential signifier of their exile« (Bašković 2013: 57).

1. Migration, Marginalität und Identifikationsraum

Manlio Graziano behauptet, »borders are not the same for everyone« (Graziano, 2018: 36), und das Ergebnis ist, dass Migration für viele Menschen immer noch Marginalität bedeutet. Das heißt, die Grenze ist nicht nur etwas, das man von einem Land zum anderen überqueren muss, sondern auch eine »Abgrenzung« (Sennett 2015: 26) zwischen verschiedenen sozialen Klassen, die durch Autobahnen, Eisenbahnschienen oder Schotterstraßen erkennbar wird. Nach der US-amerikanischen Autorin bell hooks »the railroad tracks were a daily reminder of our marginality« (hooks 2015: xvii), was gleichzeitig auch eine Identität darstellt und repräsentiert:

Living as we did—on the edge—we developed a particular way of seeing reality. We looked both from the outside in and from the inside out. We focused our attention on the center as well as on the margin. We understood both. This mode of seeing reminded us of the existence of a whole universe, a main body made up of both margin and center. Our survival depended on an

ongoing public awareness of the separation between margin and center and an ongoing private acknowledgment that we were a necessary, vital part of that whole. (hooks 2015: xvii)

In diesem Sinne bietet Marginalität die Möglichkeit, einen neuen Blick auf die Realität zu werfen, der über das Zentrum hinausgeht und eine *aktualisierte Gesellschaft* zeigt. Diese Gesellschaft ist deutlich nicht homogen und besteht aus Menschen unterschiedlicher Herkunft, Klassenschicht, Ideologie oder Sprache. Migranten sind oft von dieser Marginalität betroffen und befinden sich dann nicht nur an einer wirtschaftlich-sozialen Peripherie, sondern auch physisch außerhalb lokaler oder regionaler Grenzen. Ein solches Beispiel zeigt sich in *Herkunft* (2019), wo Stanišić eine Gesellschaft beschreibt, die aus Migranten unterschiedlicher Herkunft besteht und in Stadtteil Emmertsgrund, am Stadtrand von Heidelberg, ihren Platz gefunden hat.

Alle Menschen, die sich dort befinden, haben ähnliche Probleme, die mit Arbeitslosigkeit, Liminalität, Migration und Identität zusammenhängen, auch wenn jeder von ihnen auf unterschiedliche Weise darunter leidet. Am Beispiel der Familie Stanišić wird gezeigt, dass die Eltern alles verloren haben, was mit ihrer Arbeitsidentität verbunden war, und dass sie nun Stellen besetzen müssen, für die sie überqualifiziert sind. Ihre Fähigkeiten, akademische Titel und Kenntnisse aus Bosnien bzw. Jugoslawien werden in Deutschland nicht anerkannt:

Kommst du vom Balkan, bist geflüchtet und sprichst die Landessprache nicht, sind das deine eigentlichen Qualifikationen und Referenzen. Mutter, die Politologin, landete in einer Großwäscherei. Fünfeinhalb Jahre fasste sie in heiße Handtücher. Vater, den Betriebswirt, verschlug es auf den Bau. (Stanišić 2019: 66)

Diese Marginalität erstreckt sich auch auf die Wohnung, die sie mit anderen Geflüchteten teilen müssen, was zum Verlust von Unabhängigkeit und Intimität führt. »In Wiesloch schliefen wir zu sechst in einem Zimmer«, berichtet der Erzähler (Stanišić 2019: 179), und teilten so ein Leben, in dem sie fast nichts hatten: »Uns allein gehörten drei braune Koffer. Das war genug, weil es genug sein musste« (Stanišić 2019: 121).

Unter den Migranten der oben genannten Emmertsgrunder-Gesellschaft ist die Gruppe, die sich an der ARAL-Tankstelle versammelt, bemerkenswert. Dort treffen sich Italiener, Türken oder Jugoslawen

aus den verschiedenen Teilrepubliken der Föderation, ohne die Bedeutung ihrer Herkunft zu betonen: »Von den Jugos in der ARAL-Crew überhöhte keiner den Wert der Herkunft« (Stanišić 2019: 196).

Für Lars Wilhelmer (2015) sind Flughäfen, Autobahnen und *Tankstellen* Transit-Orte, also unpersönliche und aseptische Orte zwischen dem Bewohnten und dem Verlassenen, »Orte, an denen sich Menschen aufhalten, ohne zu bleiben« (Wilhelmer 2015: 7). Wilhelmer setzt die Idee dieser Transit-Orte den Nicht-Orten Marc Augés entgegen, die der französische Ethnologe als typische Räume der Übermodernität beschrieben hat:

Les non-lieux, ce sont aussi bien les installations nécessaires à la circulation accélérée des personnes et des biens (voies rapides, échangeurs, aéroports) que les moyens de transport eux-mêmes ou les grands centres commerciaux, ou encore les camps de transit prolongé où sont parqués les réfugiés de la planète. (Augé 1992: 48)

Für Wilhelmer ist es jedoch wichtig, dass sie »auch persistente Gebäudekonstruktionen und gesellschaftliche Strukturen [sind], die über individuelles Handeln hinaus eine relevante Wirkung ausüben« (Wilhelmer 2015: 41) und somit eine neue Dimension eröffnen. Es sollte bedacht werden, dass »gerade weil Transit-Orte nur Zwischenziele und Zwischenergebnisse darstellen und funktional weniger geschlossen sind, öffnen sie den Raum für das Andere« (Wilhelmer 2015: 42). Der Transit-Raum wäre demnach »das, was entsteht, wenn man die Transit-Orte tatsächlich nutzt« (Wilhelmer 2015: 49).

Es stellt sich die Frage, was geschieht, wenn an einem Transitort kein *Transit* im Sinne von Durchreise oder Durchfuhr stattfindet. Was passiert, wenn eine Gruppe an einem solchen Ort verweilt und eine Gesellschaft bildet? Kann dann noch von einem Transitort oder -raum gesprochen werden? Für die Verbraucher der Konsumwelt mag ein Transitort Teil der Reise sein, doch für Menschen, die in der Marginalität leben, kann er Teil ihrer Identität werden, ebenso wie für die Arbeiter dieser Orte. Sie müssen sich an den Grenzen etablieren, und nichts scheint mehr an der Grenze zu sein als Nicht-Orte oder Transitorde.

Dies trifft auf die ARAL-Gesellschaft zu. Ihre Problematik liegt darin, dass an dieser Tankstelle kein Transit für sie stattfindet. Die Mitglieder der Gruppe

fahren nirgendwo hin, sie reisen nicht *von der Tankstelle aus ab* in den Urlaub und verlassen sie nur zeitweise. Dies verdeutlicht die paradoxe Notwendigkeit einiger sozialer Gruppen, sich an den Grenzen zu etablieren. Die ARAL-Gruppe ist somit nicht Verbraucher in der Konsumwelt, sondern Bewohner in der Marginalität und identifiziert sich mit dieser Marginalisierung ab dem Moment, an dem sie selbst als ARAL-Gesellschaft bezeichnet wird, sogar mit einer eigenen ARAL-Literatur, der ein eigenes Kapitel im Buch gewidmet wird (Stanišić 2019: 196).

Das Szenario ist wichtig,
denn es gibt keine
Geschichte im luftleeren
Raum.

Identifikationsräume sind solche Orte, an denen Individuen wohnen, Beziehungen aufbauen, fühlen, leben und sich erinnern. Sie dienen als unverzichtbare Bezugspunkte für die Identität, da sie die eigene Geschichte der Menschen und ihre Persönlichkeit signifikant beeinflussen. Diese Räume, die als Schaubühne unseres Lebens fungieren, in denen sich Geschichten entfalten, sind die Umgebungen, in denen sich die Persönlichkeit jedes Einzelnen entwickelt. Die Beziehungen, die zu diesen Räumen aufgebaut werden, seien sie positiv oder negativ, beeinflussen die Zusammensetzung der Identität. Identifikationsräume sind banale oder alltägliche Orte, die in sozialer Hinsicht symbolisch oder sakral sein können und die das Verhältnis der Individuen zu ihrer Umwelt entscheidend prägen (Aragón Ruiz-Roso 2024b). Häuser, Parks, Schulen, Kneipen oder sogar Tankstellen werden mit ihrer symbolischen Welt und ihren sozialen Beziehungen zu Wendepunkten im Leben einer Person und repräsentieren sie auf eine Weise. Das Szenario ist wichtig, denn es gibt keine Geschichte im luftleeren Raum.

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass

solche Identifikationsräume mit der Gruppe, der Gemeinschaft oder der Gesellschaft verbunden sein können, mit einer Art realer oder erdachter Gemeinschaft, im Sinne der *imagined communities*, die Benedict Anderson (1983) definierte. Sie implizieren eine kollektive Identifikation, auch wenn sie als Palimpseste fungieren, in denen sich unterschiedliche Ideen ohne feste und starre Kategorisierung überlagern.

Am Beispiel einer Stadt wird deutlich, dass Bewohner, Reisende und Verbraucher unterschiedliche Beziehungen zur Stadt und ihrer Gesellschaft aufbauen. In einer Zeit, in der die Konsumwelt die Authentizität der Metropolen verschlungen hat, sind es die Bewohner, die die verborgenen Geheimnisse unter der Oberfläche entdecken können. Die Persönlichkeit der Bewohner spiegelt die intime Beziehung zu ihrem Raum wider. Es ist offensichtlich, dass ein Berliner nicht auf dieselbe Weise in Berlin wie in Sevilla interagiert: Der Raum, in dem die sozialen Beziehungen eines Menschen stattfinden, definiert nicht nur seine Identität, sondern zwingt den Bewohner auch dazu, Entscheidungen zu treffen, die den persönlichen Entwicklungsprozess beeinflussen. Insbesondere für Sarajevo hebt Dževad Karahasan (2005: 12) das einheimische Kultursystem hervor, das sich in der Stadt entwickelt hat und offensichtlich Einfluss auf die Bewohner ausübt, da sie in ein konkretes Netz von Beziehungen der bosnischen Hauptstadt eingebunden sind. Ähnliches passiert mit der ARAL-Tankstelle und ihren Bewohnern.

2. Die ARAL-Tankstelle: Vom Transit-Ort zum Identifikationsraum

Die Räume, die hier als Identifikationsräume bezeichnet wurden, sollten aus der Gegenwart in Richtung Vergangenheit gelesen werden, aus der Position des Erinnerns, in der die sozialen Räume, die das Individuum geprägt haben, überprüft werden (González de León 2018: 35). Diese Räume bestehen jedoch auch in Bezug auf andere Begriffe, die bereits von Theoretikern wie Aleida Assmann vorgeschlagen wurden. Nach Assmann speichern die Menschen »ihre Erinnerungen nicht nur in Zeichen und Gegenständen, sondern auch in Orten, in Zimmern, Innenhöfen, Städten, öffentlichen Plätzen und Landschaften« (Assmann 2006: 217).

Einer dieser Räume ist die ARAL-Tankstelle, die

für Stanišić eine bedeutsame Rolle in der Gestaltung seiner Identität spielt. Er hebt sie sogar in den Status der Schweiz und vergleicht sie mit deren politischer Neutralität: »Die ARAL-Tankstelle war Heidelbergs innere Schweiz: neutraler Grund, auf dem die Herkunft selten einen Konflikt wert war« (Stanišić 2019: 123). Diese Vorstellung der Tankstelle als neutralem Raum ist besonders bemerkenswert, vor allem, wenn sie von Menschen erwähnt wird, die ihre Wohnung, ihr früheres Leben und ihr Land wegen eines Krieges verloren haben. Die Menschen dieser »ARAL-Crew« verteidigen sich gegenseitig und versuchen, alle Konflikte zu vermeiden.

Die Bedeutung der Tankstelle als Mittelpunkt der Sicherheit wird durch diesen scheinbaren banalen Satz verdeutlicht und somit die Notwendigkeit der Identifikation mit einem Raum, der für den Rest der Gesellschaft eine ganz andere Bedeutung haben sollte: anhalten, tanken, weiterfahren und nichts weiter. Für jemanden, dessen Familie über die ganze Welt verstreut ist, bedeutet die Tankstelle eine Art Zuhause, ein Ort, an den die Rückkehr möglich ist.

Meine Familie lebt über die ganze Welt verstreut. Wir sind mit Jugoslawien auseinandergebrochen und haben uns nicht mehr zusammensetzen können. Was ich über Herkunft erzählen möchte, hat auch zu tun mit dieser Disparität, die über Jahre mitbestimmt hat, wo ich bin: so gut wie niemals dort, wo Familie ist. (Stanišić 2019: 65)

Die oben erwähnte Idee impliziert auch teilweise ein Bild der Nichtbeteiligung, der Möglichkeit, nur am Rande der Gesellschaft zu existieren: an einem Ort, wo niemand ist und niemand sein möchte. Nur die jungen Migranten aus dem Vorort Heidelbergs finden in der Tankstelle einen Ort, einen Treffpunkt, der ihnen im Prozess der Niederlassung hilfreich sein wird. Sie wird zu einem neuen Raum des Widerstands gegen Verfolgung und Homogenisierung, ist jedoch gleichzeitig auch ein Raum der Marginalität und des sozialen Abseits (Soja 2003: 286).

Aleida Assmann verdeutlicht: »Wer solche Orte nach langer Zeit wieder besucht, ist ein Vergangenheits-tourist seiner eigenen Kindheit und Jugend« (Assmann 2006: 217). Vielleicht ist es genau das, was Saša Stanišić sieht, wenn er die ARAL-Tankstelle mit seinem Sohn wieder besucht und dabei eine Art Ritual durchführt:

Als ich im August 2018 mit meinem dreijährigen Sohn in Heidelberg war, fuhr ich wie immer, wenn ich in Heidelberg bin, auch zum Emmertsgrund. Der ARAL-Parkplatz war leer, die Tankstelle renoviert. Wie früher kaufte ich mir ein Glückslos und gewann wie früher nichts. (Stanišić 2019: 125)

Räume, die den Konflikt und die Diskussion über die Identität aufnehmen können, befinden sich meistens am Rande der Gesellschaft.

Die von Assmann so genannten Vergangenheitstouristen werden hier als Forscher des eigenen Lebens und der eigenen Identität betrachtet. Für Migranten ist diese Forschung über das eigene Leben sogar noch wichtiger, da sie gezwungen sind, ihre Identität anhand der Erfahrungen, Orte und Räume ihrer Vergangenheit zu überdenken: Migration ist von individuellen Erfahrungen geprägt. Das bedeutet, dass Migranten ständig über ihre Migrationserfahrungen reflektieren, nach Erklärungen suchen, diese austauschen und kausale Verbindungen zwischen den Ereignissen ihrer Vertreibungsgeschichte herstellen (Velasco Ortiz 2005). Daher passen sie die Identifikationsräume an, die als umfassende Konzepte auftreten, Widersprüche akzeptieren und beherbergen. Identifikationsräume eignen sich besonders als Bühne, Unterstützung und Beweis für deutlich heterogene Identitäten, da die Beschreibung der Arbeitsbedingungen, des familiären und gesellschaftlichen Umfelds sowie der in diesen Bereichen stattgefundenen sozialen Beziehungen unentbehrlich ist. In diesem Sinne sollte erwähnt werden, dass alle Räume, die den Konflikt und die Diskussion über die Identität aufnehmen können, sich meistens am Rande der Gesellschaft, an den Grenzen befinden.

Auf diese Weise wird die ARAL-Tankstelle in der Vorstadt, der *typische* Nicht-Ort (Augé 1992) bzw. Transit-Ort (Wilhelmer 2015), zu einem wesentlichen Identitätspunkt für den Protagonisten und seine Gruppe von Freunden. Dort interagiert der Erzähler mit anderen Jugendlichen, dort spielt und unterhält er sich, dort beginnt er, sich als neue Person zu identifizieren, dort bekommt er einen Teil dieser neuen, so eindeutig transkulturellen Identität.

An diesem marginalen Ort bleiben sie von den Machtzirkeln völlig unbemerkt und beginnen, sich mit ihm zu identifizieren. Sie schaffen einen Ausgangspunkt für die Konzeption und Auffassung einer heterogenen Gruppe. Diese junge Gesellschaft hat einen Ort der Begegnung für alle geschaffen, unabhängig von ihrer Herkunft. Dies ist nur am Rande dieser Universitätsstadt möglich, wo fast keiner der Migranten es wagt, noch vom Studium zu träumen. Sie müssen keine gemeinsamen Interessen oder Hobbys teilen; es ist die Notwendigkeit, die sie zwanghaft um diesen Ort versammelt hat: ein Zufluchtsort zum Bleiben, ein Raum zum Sich-Identifizieren.

Mit dieser von den jungen Migranten gebildeten Gemeinschaft um die Tankstelle beginnt ein Prozess der territorialen Aneignung (Reyes Tovar & Martínez Ruíz 2015), der es ihnen ermöglichen wird, eine neue identitäre Vorstellung zu entwickeln. Dies wird für sie sehr wichtig sein, da sie in Deutschland noch kein Zugehörigkeitsgefühl haben und dank der Identifikation mit der Tankstelle und ihrer Gesellschaft eine eigene Zugehörigkeit entwickeln werden. Sie verstehen, dass es unter ihnen mehr Elemente gibt, die sie vereinen, als solche, die sie trennen: Alle stehen vor einem neuen Leben, in dem sie ähnlichen Schwierigkeiten begegnen und nicht die gleichen Möglichkeiten haben werden wie andere Einwohner Deutschlands.

In der Außenwelt könnte zum Beispiel die Vielfalt der Sprachen und die mangelnde sprachliche Korrektheit ein Problem darstellen, aber nicht in der ARAL-Welt, wo gerade diese Besonderheit die Gruppe auszeichnet. Ein Gegenbeispiel dafür ist die Szene im EDEKA-Supermarkt: »Ey, Kanacken, wird's heut noch?« Ich habe meinem Großvater nicht gedolmetscht. Ich habe mich umgedreht und mich entschuldigt« (Stanišić 2019: 150), oder in der Straßenbahn.

Wir wurden auch oft daran erinnert, dass man sich in Deutschland an „die Regeln“ zu halten habe. Als sei-

en Regeln anderswo völlig unbekannt. „Do reddä mähr Daidch“ an meinen Cousin und mich in der Straßenbahn gerichtet, war keine ernst zu nehmende Regel natürlich, der Spruch allerdings durchaus ernst gemeint. (Stanišić 2019: 150)

An diesem Ort wird deutlich, wie Hass in Bezug auf Sprache zum Ausdruck kommen kann. Solche Konflikte sind in der ARAL-Gemeinschaft unvorstellbar. Für sie ist der beste Schutz die Anonymität, einfach unbemerkt zu bleiben, genau wie es während des Krieges in Bosnien der Fall war. Sie befinden sich in einer anderen Art von Kampf und können sich nur in ihrer eigenen Gesellschaft sicher fühlen und unbesorgt äußern.

Bei diesem Sich-Äußern spielen die Gespräche unter den Menschen, die vertrieben worden sind, Geflüchteten und Migranten, die ihre Fähigkeiten in einer neuen Sprache zusammen üben, eine wichtige Rolle. Hier setzt die ARAL-Literatur an, die aus verschiedenen Anekdoten der Gruppenteilnehmer besteht. Die Sammlung dieser mündlichen Erzählungen hilft, eine gemeinsame Identität in diese eigenartige Gruppe zu übertragen und eine gemeinsame Geschichte zu schaffen. Für Saša ist die mündliche Überlieferung der Geschichten aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer bosnischen Familie, in der das Erzählen eine bedeutende Rolle spielt, sehr wichtig (Aragón Ruiz-Roso 2024a). In diesem Sinne könnte diese Beschäftigung der Jugendlichen der ARAL mit der langen oralen Tradition der bosnischen Familie Stanišić verbunden werden, was Sašas Vertrauen in sein neues Leben stärken könnte.

Darüber hinaus ist es bemerkenswert, wie die Jugend ein ganz anderes Bild des Zusammenhangs mit der neuen Umgebung hat. Während die Eltern von Piero, einem Freund in dieser Gemeinschaft, im Sommer »nach Hause« fahren wollen (Stanišić 2019: 206), meint der Junge hingegen, dass sie »nach Apulien« fahren (Stanišić 2019: 206). Dies zeigt, wie Piero – und sicherlich auch die anderen Jugendlichen – eine ganz andere Konzeption von »Zuhause« haben, im Gegensatz zu der ihrer Eltern. Es sollte nicht ausgeschlossen werden, dass für die ARAL-Gemeinschaft die Tankstelle selbst ein sehr wichtiger Teil des Zuhauses ist, viel mehr als die Orte, aus denen sie ursprünglich kommen. Es sollte auch nicht vergessen werden, dass alle ihre Städte und Dörfer verlassen mussten, manche sogar aufgrund eines Krieges. Diese

Unsicherheit, die Saša exemplarisch erlebte, ist in der neuen Gesellschaft der jungen Migranten nicht spürbar: Aus Višegrad musste er mit seiner Familie mütterlicherseits fliehen, an der Tankstelle ist er Teil dieses merkwürdigen Volkes.

Im Gegensatz zu seinen Eltern hat Saša in der ARAL-Tankstelle und ihrer Gemeinde ein neues Leben gefunden. Für ihn ist die Anpassung an eine neue Umgebung und einen neuen Raum die Art und Weise, wie er sich gegen das vorige Leben, den Krieg und die Marginalität auflehnt. Während seine Eltern Bosnien und alles, was sie verloren haben, noch vermissen, findet Saša einen neuen Weg und neue Möglichkeiten, sich wiederzuentdecken.

Mein Widerstreben richtete sich gegen die Fetischisierung von Herkunft und gegen das Phantasma nationaler Identität. Ich war für das Dazugehören. Überall, wo man mich haben und wo ich sein wollte. Kleinsten gemeinsamen Nenner finden: genügte. (Stanišić 2019: 216)

Ungeachtet dessen versteht Saša deutlich, dass die Situation seiner Eltern ganz anders ist bzw. war und dass sie viel mehr verloren haben: Arbeit, Familie oder Erinnerungen. Er kann ihnen deshalb keinen Vorwurf machen.

Beide hatten sie Berufe aufgeben müssen, in denen sie sich auskannten und gerne arbeiteten. In Deutschland hätten sie so ziemlich jeden Job angenommen, um nicht unterzugehen. In unserem jugoslawischen Freundeskreis war es überall so. Von der Not wussten die Arbeitgeber zu profitieren. Die Löhne waren niedrig, Überstunden meist unfreiwillig und unbezahlt. War das diskriminierend? Meine Eltern könnten es nicht sagen. War es erbärmlich? Auf jeden Fall. (Stanišić 2019: 180)

Der junge Saša betrachtete seine Teilnahme an der Gesellschaft nicht als Rebellion, sondern als eine Form des Zugehörigkeitsgefühls, und damit konnte er sich nicht als Opfer fühlen: »Je mehr Chancen ich nutzen durfte, desto schwieriger wurde es, mich ins Abseits zu stellen oder zum Opfer zu machen. Der existenzielle Druck, dem meine Eltern ausgesetzt waren, blieb mir erspart« (Stanišić 2019: 181). Seine Identität und seine Persönlichkeit wurden mithilfe der neuen Gemeinde, in der er sich befand, geformt (González de León 2018: 34).

Dank der ARAL-Gesellschaft ändert Saša

vielleicht sogar unbewusst seine Vorstellungen und Wahrnehmungen über die Familie, die Vergangenheit und die Gegenwart. Dies führt zur Ablehnung mancher Bräuche, die in Bosnien üblich waren und die Saša – und wahrscheinlich auch den Deutschen – in Deutschland abscheulich erscheinen, möglicherweise weil sie den Balkan als einen gewalttätigen und unterentwickelten Ort darstellen (Bakić-Hayden 1995):

Ich sagte: ‚meine Familie will ein Lamm grillen‘ [...] ‚Geil‘, sagte Martek. ‚Ich hab Hunger‘. [...] Es war sonderbar. Ich hatte ihm etwas verraten, dessen ich mich schämte. Essvorlieben, Beengtheit, Härten, Sperrmüllsofas – darüber sprach ich nicht. Ich wollte kein aufgespießtes Tier grillen! Vor allem wollte ich nicht, dass andere wussten, dass meine Familie so was tat. Gerade die Deutschen erwarteten doch genau das von uns, dass wir Lämmer grillten und im Basketball fies faulten und mit Schlagring unter dem Kissen schliefen. (Stanišić 2019: 194)

3. Schlussfolgerungen

Identifikationsräume beeinflussen die Entwicklung einer persönlichen Geschichte direkt, da sie die Übernahme einer Haltung, einer Entscheidung oder

einer Positionierung entscheidend mit sich bringen; sie spielen auch eine wichtige Rolle in der persönlichen Erinnerung, unabhängig von ihrer physischen Beschaffenheit. Als oft erinnerte und rekonstruierte Räume kehren sie im Verlauf der biografischen Geschichte wieder.

In diesem Sinne wird die ARAL-Tankstelle in Saša Stanišićs *Herkunft* als ein Identifikationsraum dargestellt, der das Leben verschiedener Migranten am Rande der Stadt Heidelberg beeinflusst. Der Ort, der eigentlich für die Durchreise gedacht ist, fungiert in Stanišićs Erzählung als Treffpunkt einer Gesellschaft, die keine andere Möglichkeit gefunden hat in dem neuen Land, das sie nun bewohnt, zu leben.

Die Geschichten, die sich die Jugendlichen dieser Gemeinschaft erzählen, bilden die Grundlage für die Entstehung einer Gesellschaft, einer eigenen *imagined community* unterschiedlicher Herkunft, aber mit ähnlichen Umständen und einer verwandten Zukunft. Die Emmertsgrunder-Gruppe bleibt an einem Ort, wo sonst niemand bleiben würde; sie bewohnt die Tankstelle und verleiht ihr eine neue Bedeutung mit der Fähigkeit zur Marginalisierung, und erschafft damit für sich selbst einen Identifikationsraum, den vielleicht niemand wirklich mag, aber den sie brauchen.

Bibliografie

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* ([2006]). Verso.
- Aragón Ruiz-Roso, M. (2024a). ‚Erzählen Sie uns etwas‘: oralidad, familia e identidad en *Herkunft* y *Tauben fliegen auf*. In M. Maldonado-Alemán (Hrsg.), *Hybridität und Transkulturalität in deutschsprachigen Gegenwartsromanen / Hibridismo y transculturalidad en la narrativa actual en lengua alemana* ([In press]). Peter Lang.
- Aragón Ruiz-Roso, M. (2024b). *Memoria de un país ausente* (In press). Marcial Pons.
- Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik* ([2014]). C. H. Beck.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Seuil.
- Bade, K. J. & Oltmer, J. (2005). *Flucht und Asyl seit 1990. Bundeszentrale für politische Bildung*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56443/flucht-und-asyl-seit-1990>
- Bakić-Hayden, M. (1995). Nesting Orientalisms: The Case of Former Yugoslavia. *Slavic Review*, 54(4), 917–931. <https://doi.org/10.2307/2501399>
- Basković, A. (2013). Yugonostalgia and Yugoslav Cultural Memory: Lexicon of Yu Mythology. *Slavic Review*, 72(1), 54–78.
- Drakulić, S. (2006). *Café Europa. Life after Communism*. Abacus.
- González de León, M. (2018). *Ab jetzt ist Ruhe? Historia, memoria e identidad en los relatos familiares de Marion Brasch, André Kubiczek y Maxim Leo*. Universidad de Sevilla.
- Graziano, M. (2018). *What is a Border?* Stanford University Press.
- hooks, bell. (2015). *Feminist Theory: From margin to center*. Routledge.
- Karahasan, D. (2005). *Sarajevo: Diario de un éxodo*. Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.
- Peters, C. (2020). ‚Wirklichkeit abbilden heißt vor ihr kapitulieren‘. *Das Verhältnis von Fiktionalität und Faktualität in Erzähltexten von Saša Stanišić*. Feminist de Liège.
- Previšić, B. (2009). Poetik der Marginalität: Balkan Turn gefällig? In H. Schmitz (Hrsg.), *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. (S. 189–203). Rodopi.
- Reyes Tovar, M. & Martínez Ruiz, D. T. (2015). La configuración identitaria en los territorios de migrantes internacionales. *Península*, X(2), 117–133. <https://doi.org/10.1016/j.pnsa.2015.08.006>
- Rink, C. (2020). Wer bist du eigentlich? Saša Stanišić und das transkulturelle Einschreiben in die europäische Literaturtradition. In H. W. Giessen & C. Rink (Hrsg.), *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten* (S. 195–205). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04372-6>
- Sassen, S. (2013). *Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa fortaleza*. Siglo XXI.
- Sennett, R. (2015). Effiziente oder gesellige Städte? In K. Kashiwagi-Wetzel & M. Wetzel (Hrsg.), *Interkulturelle Schauplätze in der Großstadt. Kulturelle Zwischenräume in amerikanischen, asiatischen und europäischen Metropolen*. Wilhelm Fink.
- Soja, E. (2003). Thirdspace – Die Erweiterung des Geographischen Blicks. In H. Gebhardt, P. Reuber & G. Wolkersdorfer (Hrsg.), *Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen* (S. 269–288). Spektrum Akademischer Verlag.
- Stanišić, S. (2019). *Herkunft*. Luchterhand.
- Veiga, F. (2011). *La fábrica de las fronteras. Guerras de secesión yugoslavas 1991–2001*. Alianza.
- Velasco Ortiz, M. L. (2005). *Desde que tengo memoria. Narrativas de identidad en indígenas migrantes* (1ª). El Colegio de la Frontera Norte.
- Wilhelmer, L. (2015). *Transit-Orte in der Literatur. Eisenbahn – Hotel – Hafen – Flughafen*. Transcript.

Die Jagd auf Anglizismen seit René Étiemble

The hunt against anglicisms since René Étiemble

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau
Sciences Po (Nancy)
heloise.ducatteau@sciencespo.fr
<https://orcid.org/0000-0002-0129-9679>

Recibido: 14/09/2022

Aceptado: 09/10/2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2023.02>

Zusammenfassung:

Anglizismen haben in verschiedenen Sprachen ihren Platz gefunden – oder sind in sie eingedrungen – und haben verschiedenartige Reaktionen hervorgerufen: Anziehungskraft, Zurückhaltung, Feindseligkeit. Die vorliegende Analyse fokussiert die puristische Einstellung, d.h. die Animosität, und wendet sich nach einer theoretischen Ausdifferenzierung der Anglizistentypen den Anglizismen im Deutschen und Spanischen zu, um sich dann auf die an ihnen geübte Kritik zu konzentrieren. Eine prominente Figur in diesem Kampf heißt René Étiemble, der seit der Nachkriegszeit anhand mehrerer Artikel und Monographien den Neologismus *franglais* geprägt hat. Benutzen zeitgenössische GegnerInnen dieselben Argumente gegen Anglizismen oder haben sie neue entwickelt? Inwiefern kann ihre Kritik abgeschwächt werden?

Schlüsselwörter: Anglizismen; Purismus; Sprachkultur; Sprachkritik; Sprachdiskurse.

Abstract:

Anglicisms have invaded or are almost supposed to have invaded different languages and unleashed diverse attitudes: magnetism, reserve, animosity. The study focuses on the purist comportment, i.e. animosity. It includes a theoretical detailing of anglicism types before drawing attention to those existing in German and Spanish, and the critics that result from them. The emblematic figure in this fight is René Étiemble, who has coined since the post-war period the neologism *franglais* in diverse publications in articles or monographs. Do contemporary opponents have the same arguments against anglicisms or have they developed new ones? To what extent their criticism can be shaded?

Keywords: Anglicisms; purism; linguistic culture; linguistic critics; linguistic discourses.

Sprachpurismus ist nichts Neues: Schon in der Antike lenkten Denker ihre Aufmerksamkeit auf dieses Phänomen, obwohl die Linguistik noch nicht als Disziplin Bestand hatte. Während damals noch Gräkolatinismen der Fach-, Wissenschafts- und Bildungssprachen als anstößig empfunden wurden (Kirkness 1998: 415), liegt der Fokus heute besonders auf Anglizismen, deren Vorkommen vor zwei Jahrtausenden weniger ausgeprägt war. Ihre Verbreitung entfacht bei manchen Sprachgemeinschaften der Empfänger-sprachen Angst, für Einige ist es sogar eine »chasse aux anglicismes« (Bogaards 2008: 20). Ihre Erforschung situiert sich darum an der Schwelle zwischen Anglistik und der allgemeinen Sprachwissenschaft. Da diese Problematik sich nicht auf ein einziges Idiom beschränkt – es ist quasi eine linguistische Universalie (Thomas 1991) –, lohnt es sich, diese Untersuchung auf mehrere Sprachen, und zwar das Deutsche und das Spanische lenken. Ziel ist es, die Übereinstimmungen und Divergenzen zu analysieren, wofür Manfred Görlach (2001, 2002, 2003) mit seinen Studien zu sechzehn europäischen Sprachen die Grundlage geschaffen hat, die von Fischer & Pulaczewska (2008) weitergeführt wurde. Die ersten Veröffentlichungen von René Étiemble sind zwar umstritten, dienen aber als Ausgangspunkt für die Studie, da sie einen Denkanstoß bieten. Heute noch wird Étiemble als »pourfendeur du franglais« (Gürsel 1979: 89-91) angesehen. Nach einer begrifflichen und geschichtlichen Betrachtung richtet sich die Aufmerksamkeit dieser Studie auf die sprachspezifischen Merkmale dieses Phänomens. Die Arbeit siedelt sich sowohl im Bereich der perzeptiven Linguistik als auch in der Sprachvariation an und klammert hingegen *code-switching* und *code-mixing* aus, obschon einige Forscherinnen wie Poplack (1980) diese mit Entlehnungen in einem Kontinuum wahrnehmen. Diese zwei Herangehensweisen leisten zwar einen Beitrag zur Beschreibung des Aufnahme-prozesses von Entlehnungen in die Aufnahmesprachen, jedoch unterliegen sie nicht dem Sprachpurismus. Ist der Terminus *Sprachpurismus* inflationär geworden?

1. Der Purismus: Geschichte eines Konzepts

Als erste interkulturelle Monographie über dieses Thema gilt George Thomas' Werk *Linguistic*

Purism (Thomas 1991: 2; Langer 2005). Er definiert den/die PuristIn als eine Person, die ein Idiom von fremdländischen, umgangssprachlichen oder populären Elementen zu reinigen versucht. Boeder *et al.* (2003) behaupten, dass es ihn auch in Nonstandardsprachen und oralen Sprachkulturen gibt, d.h. sogar in Kontexten, in denen die SprecherInnen AnalphabetInnen sind. Der Purismus betrifft ebenfalls Sprachen, die noch in einem laufenden Standardisierungsprozess sind. Gezielt wird die Statusänderung von einem Dialekt, von einem *Substandard* zu einer »vollwertigen« Sprache herbeigeführt: So der Fall des *Lëtzebuergesch*, das erst am 24. Februar 1984 per Gesetz als sich vom Deutschen und Französischen unterscheidende Sprache erhoben wurde, obwohl ähnliche Sprachvarietäten, die unter den Fachwörtern Moselfränkisch/*francique mosellan*/Platt anerkannt werden, im französischen Lothringen und im deutschen Saarland noch inoffiziell sind. George Thomas (1991: 10-12) präsentiert verschiedene Definitionen von *Purismus*, da das Konzept noch nicht eindeutig beschrieben wurde. Präziser ist Autys' Definition (1973: 335), die sich nicht auf den Wortschatz beschränkt: »Purism is the attempt to remove from a given language elements that are foreign or deemed to be foreign and replace them by elements of a native, national character«. Sogenannte feindliche Elemente können auch diastratische und diatopische Varietäten innerhalb desselben Sprachgebiets sein. Axmanova (1966) ergänzt Neologismen zu der Liste der Elemente, die PuristInnen aus dem Wortschatz getilgt sehen wollen, und unterstreicht die Tatsache, dass Purismus nicht zwangsläufig auf einer wissenschaftlichen Basis beruht. Diejenigen, die sprachpuristisch aktiv sind, geben oft vor, im Namen des allgemeinen Interesses und aus Vernunft zu handeln. Sie fürchten den Schwund der Standardform und Prozesse der Destandardisierung. Dieses Verhalten ist aber in der Anwendung übertrieben und wirklichkeitsfremd: Die Elemente, die als integritätswidrig bewertet werden, sind zumeist willkürlich ausgewählt.

George Thomas (1991: 2) stellt selbst die Frage, ob sich die LinguistInnen aus der sprachpuristischen Diskussion heraushalten sollten oder nicht. Das Problem liegt darin, dass es nicht Kern der Linguistik ist, sondern eher der Soziolinguistik, der Sprachsoziopsychologie und der Kultur- und Geistesgeschichte. Deshalb kann der/die LinguistIn theoretisch kein emotionales Urteil darüber fällen (Rey 1972: 8).

Eine Erhebung der Basis Europresse, die Archivdaten von ungefähr zwanzig frankophonen Zeitungen ausgewertet hat, entschleierte, dass in der Zeitspanne von Februar 2004 bis Februar 2005 das Wort *anglicisme* zu 81,75 % pejorativ benutzt wird. Erst im Jahr 1784 hielt das Wort im Spanischen in seiner Bedeutung Einzug (Rodríguez Medina 2000: 99). Die Einführung hat bereits gezeigt, dass die zeitgenössische Abneigung gegenüber Anglizismen mit der zum Mythos gewordenen Persönlichkeit René Étiemble in Frankreich ihren Ursprung hat. Das Französische bleibt im Zentrum des Geschehens, da es vermutlich jene Sprache ist, welche die meisten Interventionen gegen Anglizismen unternommen hat (Humbley 2010: 21). In Deutschland ist die Rede von einem Neopurismus aufgetreten, der nach der Wende erschienen ist (Pfalzgraf 2006: 304). Diese Bewegung sollte mit einem neuen Nationalbewusstsein verbunden werden.

2. Der Kampf gegen die englischen Entlehnungen

Obwohl es übertrieben erscheinen mag, stellen sich PuristInnen als KämpferInnen gegen die Anglizismengefahr dar. Sie fühlen sich, als wären sie in einen Krieg involviert.

2.1. Definition der Entlehnung

Die Entlehnung ist ein Lexem, das aus einer Sprache in eine andere übernommen wird. Entlehnung ist der Oberbegriff für Lehnwörter (das sprachliche Zeichen wird komplett übernommen, z.T. mit phonetischer und morphologischer Anpassungen, wie *googeln* < *to google*) und Lehnprägungen (nur das *signifié* wird übernommen, wie *Wolkenkratzer* < *skyscraper*, das *signifiant* wird aus eigensprachlichem Material geformt). Es lassen sich noch die Kategorisierungen von Haugen (1950: *importation*, *substitution*) und Betz (1949: Lehnwörter, Lehnprägungen) in die Theorie einbinden. Polenz (1967: 151-154) lehnt diese Definition ab. Für ihn sind nur Fremdwörter die Wörter, die Zitatcharakter haben und zumeist auf schriftlicher Ebene kursiv dargestellt werden, wie z.B. *pro forma*. Lehnwörter werden auf diaphasischer Basis in drei Typen klassifiziert (z.B. *unförmig* aus der Gemeinsprache, *formal* aus der Bildungssprache und *Umstandsergänzung* aus der Fachsprachen). Görlach (2001) schließt Internationalismen aus, die gelehrte

Wörter lateinischer und griechischer Herkunft sind. Zwei Lehnworttypen können sich in Bezug auf ihre Nützlichkeit herausheben. Die Luxuslehnwörter bringen keine neue Bedeutung in die Nehmersprache ein. Diese Art von Lehnwörtern treten auf, weil sie als elegant, modern oder prestigereich gelten. Im Gegenteil füllen die Bedürfnislehnwörter Wortlücken (Schneider 2009: 48). Diese Zweiteilung stammt von Tappolet (1913), die jedoch in Frage gestellt wurde. Eine dreiteilige Einteilung in Lehnzwang, Lehnbedürfnis und Lehnneigung ist auch möglich (vgl. Kaufmann 1939: 43). Als Luxuslehnwörter gelten Anglizismen, die semantisch keinen Mehrwert gegenüber einem eigensprachlichen Lexem haben.

2.2. Die progrediente Infiltration von Anglizismen seit drei Jahrhunderten

Die Attraktivitätssteigerung des Englischen im 18. Jahrhundert geht auf politische Ereignisse zurück: Die Revolutionen der Jahre 1649 und 1688 führten zur Auflösung des Absolutismus und zur Etablierung einer parlamentarischen Monarchie, die die individuelle Freiheit gewährte, sodass sich Philosophinnen aus Neugier nach England begaben und für die Bekanntmachung englischer politischer Einrichtungen in Spanien und in den deutschsprachigen Gebieten sorgten. Besonders Wörter aus der Politik (*coalición*, *legislatura*), des Handels (*banco*) und der Seefahrt (*brick*) haben sich zunächst ausgebreitet.

Eine zweite Welle an Anglizismen erreichte das Spanische und das Deutsche mehr als ein Jahrhundert später. Gegen 1900 sind die Bereiche des Sports, der Eisenbahn, des Rundfunks, des Kinos (*box office*), des Managements (*trust*) besonders Zielbereiche des sprachlichen Transfers. Ein Wandel lässt sich im 20. Jahrhundert beobachten: Die Anglizismen kommen nicht mehr aus England, sondern aus den USA. »Amerikagierigkeit« (Junker 2001: 127) ist relevanter als Anglomanie. Insbesondere im Bereich der Informatik stammen Innovationen vor allem aus dem Silicon Valley. Englisch wird auch immer öfter pejorativ *globish* genannt, weil dieses Idiom nicht mehr Shakespeares Sprache ist; das Phänomen heißt *globishisation* (Cornilleau 2010: 14). In der Arbeit wird der Terminus *Anglizismus* bevorzugt, da es nicht immer eindeutig zu klären ist, ob es sich um *Britanismen* oder *Amerikanismen* handelt (Bogaards 2008: 53).

2.3. Die Entstehung der Anglizismenfeindlichkeit

Einer der ersten, die sich gegen die Anglomanie geäußert haben, ist Fougeret de Monbron in der Mitte des 18. Jahrhunderts (1757). Sowohl essayistische als auch literarische Werke von weiteren Autorinnen folgen seiner Einschätzung. Nach dem Zweiten Weltkrieg taucht Étiemble mit seiner *américanolâtrie* auf. In Spanien hat Alfaro Artikel (1948) aus *Thesaurus* eine so große Resonanz erhalten, dass er zwei Jahre später als Vorwort zu seinem Anglizismenwörterbuch diente. Dieser Artikel ist nicht zu kritisch und ist der präziseste in der Anglizismenklassifizierung, indem er elf Kategorien ausdifferenziert, die weit über Anglizismen im strengeren Sinne hinausgehen: Sie involvieren missklingende Wörter und Fremdwörter, die nicht unbedingt mit dem Spanischen zu tun haben. Madariagas Kommentare zu Anglizismen (1962) sind ebenso sehr scharf. Das Phänomen geht über die schriftlichen Medien hinaus: Ein Film, *Por mis pistolas* von Mario Moreno (1968), satirisiert die Anglizismenexpansion.

2.4. Der aktuelle Sprachpurismus

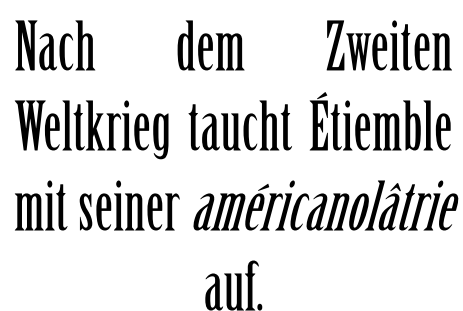
Früher trauten sich die SprachpuristInnen, sich als solche zu erklären. Heute ist es weniger verbreitet, obwohl einige es weiterhin wagen (Grijelmo 2011: 10). Heutzutage ist es schwieriger zu unterscheiden, ob die Autorinnen, die sich mit Anglizismen beschäftigen, Sprachreinigerinnen sind, da der Sprachpurismus gedämpft ist. Die Verteidiger des Spanischen und des Deutschen lehnen ab, sich SprachpuristInnen zu nennen: »Yo no me dedico a la antipática tarea que un purista llamaría humorísticamente ‘caza de anglogazapos’« (Mallo 1954: 139), »Der Anglizismen-Index ist weder puristisch noch fremdwortfeindlich« (Verein Deutsche Sprache). Die Namen dieser Vereine sind politisch korrekt: Verein für Sprachpflege in Erlangen, Verein Deutsche Sprache in Dortmund, usw. Die Autoren führen Einwände an, um keiner Kritik ausgesetzt zu sein. Sie erkennen die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft an und behaupten beispielsweise nicht mehr, dass das Deutsche älter als das Lateinische sei. Jedoch übt der Verein Deutsche Sprache Kritik an Linguisten wie Jürgen Spitzmüller, die die Sprache abstrakt analysieren und Nichtlinguistinnen als Laien betrachten.

Sie finden Gefallen daran, mit Anglizismen übersäte Texte zu verfassen. Stavans hat seinerseits *Don Chisciotte* ins sogenannte Spanglische übertragen (2003:

253-258). Schmidt (2013: 25-85) erfand eine lange Erzählung, die den Alltag einer Frau im Marketing beschreibt. Unterstätter (2005 : 99) mokiert auch die mit Anglizismen vollgestopfte deutsche Sprache.

3. Die puristischen anglizismenfeindlichen Argumente

Die SprachschützerInnen versuchen, den AnglizismenverwenderInnen bewusst zu machen, dass sie ihre Sprache nicht vernachlässigen sollten, und liefern ihnen dazu vielfältige Gründe.



Nach dem Zweiten Weltkrieg taucht Étiemble mit seiner *américanolâtrie* auf.

3.1. Krankheit und Naturkatastrophe für die Empfangssprache und das Empfangsland

In vielen sprachpuristischen Texten taucht das Motiv des Anglizismus als »Infektion« auf. Die Isotopie der Krankheit ist facettenreich: Häufig wird von einer Kontaminierung gesprochen (Riquelme Pomares 1998: 19; Grijelmo 2011: 140). Dieses Topos ist jahrhundertealt und galt in der Glottophobie gegen andere Sprachen, insbesondere das Französische. Dennoch besitzt diese Sprache noch Prestige (Eisenberg 2018: 361). Diese »Epidemie« (Mallo 1954: 135; Vilmar 2002: 30; Schmidt 2013: 6) kennt keine Grenzen. Die Zunahme ist exponentiell: Je mehr Wörter Schaden nehmen, desto höher ist das Risiko, dass auch andere Wörter und Strukturen befallen werden. Mallo setzt den Begriff »plaga« (1954: 139) ein. Er vergleicht sich selbst mit einem Bakterienfachmann, der drei »caldos de cultura« unterscheiden kann. Es geht um die Quellen der Verschmelzung zwischen dem Spanischen und dem Englischen: Die Zeitungen und Zeitschriften, die Übersetzungen (auch bei Alfaro 1970: 10) und die schlechte Lehre des Spanischen (und des Englischen für Cornilleau 2010: 15). Das

Deutsche wird verkrüppelt (Schmitz 2001: 63). Das Hereinbrechen von Anglizismen wird oft mit der Metapher der »Überflutung« (Schmidt 2013: 13, 23, 165) bezeichnet. Die übertriebene Verwendung von Anglizismen ist eine »catástrofe« (Navarro 2008: 214). Das Deutsche wird »überflutet« (Schmidt 2013: 6), erstickt und zerstört.

3.2. Ideologische und imperialistische Eroberung

Die empfundene Gewalt und der Zwang der Durchdringung führen die PuristInnen dazu, sie als *invasión* (Grijelmo 2011: 119, 141) aufzufassen. Diese *colonización* (Madariaga 1962: 45-49; Riquelme Pomares 1998: 51; Cornilleau 2010: 487) betrifft nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur, so dass man von einer »cocacolonisation« spricht (Riquelme Pomares 1998: 18). Es ist eine »Hegemonie« (Vilmar 2002: 22), ein »linguistic imperialism« (Müllhäusler 1996), da eine einzige Denkweise sich durchsetzen soll. Die »*lingua tirannosaurica*« (Swales 1997) treibt die anderen Idiome an den Rand, in die Enteignung. Zabel (2001: 11) spricht vom »Sprachbrei«; Stark (2001: 69) benennt es das »atlantische Gestammel« und Weiskopf die »Überfremdung« (1955: 61).

Die Veränderungen beschränken sich nicht auf das Idiom selbst, sondern beeinflussen gleichermaßen die Kultur: *Halloween* hat zum Beispiel die Fastnacht teilweise verdrängt (Schmidt 2013: 143), Sant Jordi, ein Liebesfest, das am 23. April gefeiert wird, wird durch San Valentín ersetzt; martes 13 durch viernes 13 (Riquelme Pomares 1998: 64).

Immer mehr setzt sich der Geschäftssinn durch, in der die Gefühle keinen Platz mehr haben. Schneider (2009: 60-61) definiert das Englische als eine »Zunftsprache«, ein »verkaufsfördernd[er] Anglo-Rausch«. Da die Übersetzungskosten senken, sinkt auch die Qualität der Übersetzungen und der Aufnahme von Fremdwörtern. Die Maschine dominiert die Menschen. Das Englische wird vor allem aus utilitaristischen Gründen verwendet. Nach Étiemble (1981: 183, 189) sind die Franglaisssprecher »collabos de la pub et du fric« (Schriftsteller Michel Serres nach Calmein 2014: 107) und des Faschismus wie im Zweiten Weltkrieg das Mitläufertum, das mit Hitler zusammengearbeitet hat. Die USA haben Unwerte, die vom Kapitalismus diktiert sind. Cervantes' Sprache wird Opfer einer Kraft, die als »avasalladora« (Riquelme Pomares 1998: 18) empfunden wird. Die tonangebende Ideologie schwemmt die sprachliche

Identität weg und dementsprechend begünstigt die kulturelle Dislozierung der herkömmlichen Werte (VDS).

3.3. Das Unverständnis

Ein zusätzlicher Vorwurf gegen Anglizismen ist, dass die Deutschsprachigen und Spanischsprachigen die Anglizismen oft gar nicht oder falsch verstehen. Ältere Leute sind so aus der Gesellschaft ausgeschlossen, aber auch die zahlreichen Leute, die kein Englisch können (Bundespräsident Johannes Rau Mainzer Rede am 23.11.2000; Zabel 2001: 8; Schmidt 2013: 12-13). Es handelt sich nicht nur um eine Altersfrage: Die »Uneingeweihten« haben auch Schwierigkeiten (Boly 1979: 9), so dass sie sich weniger wagen, in die Wissenschaft zu gehen. Bestimmte Anglizismen werden von bestimmten Gruppen übernommen und schließen mit deren Verwendung diejenigen aus, die nicht dazugehören sollen. Onysko (2004: 62) erwähnt den Fall der *snowboarders* mit *Nose Grab*, *Powder*, *Kicker* usw. In Deutschland seien die Resultate genauso entmutigend (Schneider 2009). Einige Abkürzungen wie PM oder YL sind unverständlich (Étiemble 1981: 190).

Die verschiedenen Bezeichnungen für das heutige Englische entschleiern dieses Unverständnis: *sabir* (Gobard 1976: 52; Cornilleau 2010: 14) war ursprünglich eine Mischsprache zwischen dem Italienischen, dem Spanischen, dem Französischen und dem Arabischen, das in Algerien gesprochen wurde (laut dem Cnrtl, d.h. dem Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). Diese Verkehrssprache war keine Muttersprache, sondern eine Zweitsprache, sie diente nur der situationsspezifischen Kommunikation; ihr Wortschatz war in einigen Bereichen beschränkt. Durch die Auswirkung von Étiembles Buch ist *sabir*, das oft in der Kollokation *sabir atlantique* erscheint, Synonym für Galimathias geworden (Bogaards 2008: 111). Auf Englisch heißt es »Atlantic gobbledegook« (Thody 1995: 1).

Neubildungen wie *Denglische*, *Denglish*, *Denglisch*, *D'englisch*, *De.nglisch* (Drews 1999: 15-31; Dieter 2001: 171), *Deutsh* (Unterstätter 2005: 99), *Neudeutsch* oder *Engleutsch* (Schmidt 2013: 31-168), *Neuenglodeutsch* (Zimmer 1997: 7) bezeichnen diese hybride Varietät. Das Inventar der Namen für das Anglo-Spanische ist bescheidener: »espanglish« (Grijelmo 2011: 143).

Ironischerweise hat die Deutsche Bahn ihre ganze Terminologie entanglizisiert und verdeutscht, obwohl

viele Reisende Nicht-DeutschsprachlerInnen sind. Es liegt wahrscheinlich daran, dass die Deutsche Bahn zweimal für den »Sprachpanscher des Jahres« nominiert war und sogar die Auszeichnung vom Verein Deutsche Sprache bekommen hat. In diesem Fall wäre das Englische treffender, um Kommunikationsprobleme zu vermeiden (Schmidt 2013: 158). Viele Wörter sind vielsinnig wie *Containment*. Dieses Wort kann sowohl für ‚Eindämmung‘ als auch für ‚Zusammenhalt‘ stehen (Schmidt 2013: 132). *Sex, manager, job* sind auch semantisch breit (Fink 2001: 42). *Bankable* ist auch mehrdeutig: ‚diskontierbar‘, ‚negoziabel‘, ‚einträglich‘ usf. (Mourlet 2009: 38-41).

Wenn die Orthographie fremdsprachig aussieht, schwanken die SprecherInnen oft zwischen mehreren Aussprachen für die Anglizismen.

3.4. Verlust des Pflichtbewusstseins

Das Verhalten der Personen, die Anglizismen befürworten, wird von den PuristInnen in ihren Schriften aufgezeigt. Für sie sind sich viele Spanischsprachige der Gefahr nicht bewusst: Sie ahmen nach, was in den Medien verbreitet wird und reflektieren den genauen Sachverhalt nicht, sondern ergeben sich der »Stumpfheit« (Kirkness 1998: 413). Sie tarnen sich aus Unbeschwertheit und Ahnungslosigkeit durch Osmose, Absorption, Vertiefung. Sie sind fahrlässig (Grijelmo 2011: 23) und »bedenkenlos« (Schmidt 2013: 147). Sie erliegen der *desenvoltura* (Calvi 1998: 37). Klemperer (1947: 267), der die Überzeugungsmechanismen des Nationalsozialismus untersuchte, schrieb: »Das Fremdwort imponiert, es imponiert um so mehr, je weniger es verstanden wird; in seinem Nichtbegriffenwerden beirrt und betäubt es, übertönt es eben das Denken«. Die NSDAP war nämlich fremdwortreich im Gegensatz zu den Sprachreinigern der Epoche. Heute ist es schlimmer, da nicht nur die Obrigkeit, sondern wohlweislich

die ‚normalen‘ Individuen Anglizismen verwenden (Maillet 2016a: 19). Sogar die Bibliotheken hoffen, den Halbwüchsigen durch Anglizismen wie *Feelings* die Liebe zum Lesen zu vermitteln, da das Deutsche nicht mehr zeitgemäß sei (Schmidt 2013: 162-163). Die SprecherInnen unterliegen dem »amaneramiento« (Grijelmo 2011: 132). Sie streben nach »esnobismo« (Alfaro 1950: 19), »Vornehmthuerei« (Kirkness 1998: 413), »Prahlerie und Effekthascherei« (Wilss 2001: 26). Sie verhalten sich schlimmer als die Widerstandslosen, da sie absichtlich englische Entlehnungen einfließen lassen. Besonders den Deutschen mangelt es an »Selbstgefühl«. Schmitz (2001: 63) bringt auch das Wort »Minderwertigkeitsgefühl« vor. Nach Vilmar (2002: 33) wurde dieses Gefühl nach insbesondere von der NSDAP vorangetrieben. Die Engländerinnen und die Französinen haben im Gegensatz dazu Germanismen oft adaptiert: Im Deutschen hingegen wird das deutsche Wort *Turnen* bisweilen als *gymnastics* bezeichnet, Punkte beim Ballspielen werden wie selbstverständlich auf Englisch gezählt. Dieses Verhalten sei nicht vorteilhaft für den Ruf Deutschlands im Ausland (Schmidt 2013: 137).

3.5. Schlechte Assimilation: Transformation der Morphologie, der Phonetik, der Syntax, der Semantik

Für viele SprachfreundInnen liegt das Problem darin, dass die Anglizismen zu schnell im mentalen Lexikon und in den Wörterbüchern Einzug finden (Cornilleau 2010: 15, 32-33). Die SprecherInnen nehmen sich nicht die nötige Zeit, um sie phonologisch, morphologisch und syntaktisch an ihre Sprache anzupassen: Eine »*corrupción*«, eine »*desnaturalización*« (Mallo 1954: 140) ist die Folge. Sie bleiben Fremdwörter und werden nicht zu Lehnwörtern wie in der Vergangenheit (Bogaards 2008: 18), als *packet boat* in *paquebot* entanglizisiert wurde (Cornilleau 2010: 23). Selbst das Englische wird dabei verunglimpft.

3.5.1. Schlechte phonetische Transformation

Wenn die Orthographie fremdsprachig aussieht, schwanken die SprecherInnen oft zwischen mehreren Aussprachen für die Anglizismen. Oft stimmen diese Aussprachen mit der ursprünglichen Sprache nicht überein. Es führt dazu, dass die Englischlernenden unauthentische Aussprachen für englische Vokabeln benutzen. Deshalb sagt Étiemble (1981: 196), dass das *franglais* für die Lehre des Englischen verhängnisvoll

sei. Die Nichtenglischmuttersprachlerinnen können aus diesem Grund von Englischsprachigen nicht verstanden werden (Étiemble 1981: 185). Man produziert eine Verballhornung, einen Mischmasch, der weder deutsch noch englisch ist. Der Buchstabe «u» kann wie [a] (*check-up*), [iu] (*computer*) oder [u] (*pudding*) ausgesprochen werden. Mehrere Aussprachen besitzt der Buchstabe «i»: entweder wie [i] (*sit-in*) oder wie [ai] (*online*, *Nike*) (Navarro 2008: 214). Der Buchstabe o kann wie das Schwa e im Englischen klingen (Schmitz 2001: 60). Das Graphem-Phonem-Verhältnis der romanischen Sprachen und des Deutschen wird dadurch verändert. Viele Diphthonge setzen sich durch, wie z.B. [ou] in *Slogan*. Der r-Laut wird wie im Englischen ausgesprochen (Schmitz 2001: 61). Viele Lautkombinationen sind allogen. Gobard (1976: 56, 75) beklagt auch die xenophonen Laute, die von Akademikern propagiert werden. Der koronale Gaumenlaut und Frikativ [ʒ] ist nicht autochthon im Spanischen.

3.5.2. Morphologische und orthographische Transformation

Nur das Genus hat einen Einfluss, denn der Plural fügt üblicherweise den Buchstaben «s» (oder manchmal den Buchstaben «x») hinzu, obwohl die üblichen Pluralmorpheme im Deutschen –e, –er und –en sind. Auch bei der Deklination gibt es Transformationen, beispielsweise steht im männlichen Genitiv nicht immer die Markierung mit –s: *des Aktienresearch*. Einige Adjektive wie *happy* oder *gay* lassen sich schwer im Deutschen attributiv benutzen, *der [?]gaye Junge. Neue fremde Graphem-Phonem-Zuordnungen wie «ch», «sh», «k» erscheinen: *Show*. Im Spanischen verschwinden mehr und mehr die Akzente und die Tremas: sp. *proteína* statt *proteína* (Navarro 2008: 215). Unter Einfluss des Englischen *benzene* wird *benceno* immer mehr zu *benzeno* in der Schreibung.

3.5.3. Syntaktische Dekadenz

Der Einfluss syntaktischer Entlehnungen ist schwieriger zu erkennen, weil er am abstraktesten ist. Emilio Lorenzo (Calvi 1998: 29) war der erste, der den Einfluss des Englischen auf die spanische Syntax bemerkte. Laut ihm wird die Wortordnung Subjekt-Verb immer häufiger, wohingegen die Wortstellung im Kastilischen flexibler ist (England & Caramés Lage 1978: 87). Artikel vor Substantiven verschwinden immer mehr: »*La Zanahoria es muy*

buena para la salud«. Passivformen und Gerundien werden übermäßig gebraucht (Navarro 2008: 218-2). Aneinanderreihungen werden immer geläufiger: *Fútbol Club* statt *Club de Fútbol*. Präpositionen zwischen Substantiven verschwinden, wobei das erste Substantiv eine adjektivale Funktion übernimmt. Bei spanischen Feminina wird das Präfix *mal-* immer häufiger benutzt, obwohl es falsch ist: sp. *malfunción* statt sp. *disfunción*, sp. *maleducación* statt sp. *mala educación*.

3.5.4. Bedeutungsverschiebungen

Für viele PuristInnen handelt es sich um die schlimmste Art von Anglizismen, weil sie nicht offensichtlich sind (Pousland 1933: 26-274). Die Sprecherinnen sind nicht dessen bewusst, da sie beim ersten Lesen nicht sofort auffallen, da ein in der Empfängersprache bereits vorhandenes Wort eine neue gebersprachliche Bedeutung annimmt. Für die LinguistInnen ist es eine Herausforderung, Lehnbedeutungen zu identifizieren, wenn sie automatisch Korpora durchsuchen (Humbley 2010: 35). Die Datenbasis *Neologia* zählt wenige semantische Entlehnungen. Akribisch richtet Navarro (2008: 227-229) die Aufmerksamkeit auf *organización no gubernamental*. Das Adjektiv bezieht sich nicht mehr auf den *gobierno*, das heißt, die Regierung, sondern auf den Staat: *gubernamental* ist zum Synonym von *estatal* geworden.

4. Der Umgang mit Anglizismen – Linguistische Vorschläge

Vier Hauptwege sind möglich, um Anglizismen zu ersetzen: der Bedeutungswandel gängiger spanischer und deutscher Wörter, die Wiedererweckung schon existierender Wörter einerseits (Zentripetalkraft), die Wortneubildung und die Assimilierung (Zentrifugalkraft) (Riquelmo Pomares 1998: 42).

Eine erste Möglichkeit besteht darin, Wörter wiederzubeleben, die in Vergessenheit geraten sind oder kaum noch verwendet werden.

Der Bedeutungswandel besteht darin, bereits vorhandene indigene Wörter zu gebrauchen, wobei man ihnen einen neuen Sinn beimisst. Ein Beispiel ist *canguro* im Spanischen, das nicht mehr nur das Tier, sondern auch eine Amme oder ein Kindermädchen ist. Der gemeinsame Nenner ist die Kinderbetreuung. Gegen Xenismen hat man keine andere Lösung, als Wörter oder Ausdrücke zu erfinden. Calvet (1993:

112) spricht von *néologie in vitro*, wenn Neologismen im Rahmen einer Sprachpolitik erschaffen werden.

Manchmal ist es schwierig, eine Wortschöpfung zu erfinden, weil der Anglizismus zu lang ist. Deshalb bleibt keine andere Lösung, als das Wort zu übernehmen. Dennoch ist es wichtig, seinen ausländischen Anschein zu kaschieren. Für das Deutsche spricht man von Eindeutschung. Ein Beispiel, das Mallo (1954: 137) angibt, ist *picket*. Die Definition ist sehr lang: »a person posted by a labor organization at a place of work affected by a strike«. Im Spanischen ist es darum *piquete* geworden. Die phonologische und morphologische Assimilation betrifft im großen Maß vor allem das Italienische und das Spanische.

5. Resümee und Ausblick

Die Kritik an Anglizismen ist kein Phänomen einer Einzelsprache. Étiembles Buch *Parlez-vous franglais?* wurde im Ausland rezipiert.

Spracheindeichung, Fremdwortdiskussion (Braun 1979) oder Fremdwortfrage (Kirkness 1998: 414) wären womöglich treffender als Sprachpurismus, da sich die heutigen AutorInnen dessen bewusst sind, dass keine Sprache komplett rein sein kann. In einer Epoche des zunehmenden Populismus kann es beängstigend wirken, wenn man weiß, dass Jahns Schriften vom Nationalsozialismus missbraucht wurden, auch wenn der Philologe sich nicht damit identifizierte. Die Argumente ähneln sich: sprachstrukturell, sprachideologisch, sprachpädagogisch, sprachkritisch. Dennoch beziehen sich die Vorschläge nicht immer auf die gleichen Wörter, da die Anglizismen nicht dieselben im Deutschen und im Spanischen sind. Das Deutsche besitzt mehr Anglizismen als das Spanische, sodass das Spanische für SprachpuristInnen zum Modell wird (Calmein 2014: 26). Es ist schade, dass die Vitalität der Anglizismen und ihrer Entsprechungen im Deutschen und Spanischen nicht in ein synthetisches viersprachiges Wörterbuch aufgenommen wird.

Bibliografie

- Alfaro, R. J. (1948). El anglicismo en el español contemporáneo. *Thesaurus* 4, 102-128.
- Alfaro, R. J. (1950). *Diccionario de anglicismos*. Gredos.
- Auty, R. (1973). The role of purism in the development of the Slavonic literary languages. *Slavonic and East European Review*, 51, 335-343. <http://www.jstor.org/stable/4206742>
- Axmanova, O. S. (1966). *Slovar' lingvističeskix terminov*. Sovetskaja Ėnciklopedija.
- Bach, A. (1943). *Die deutschen Personennamen*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111336183>
- Betz, W. (1949). Zur Erforschung des „inneren Lehnguts“. *Cinquième Congrès International de Linguistes : Réponses au questionnaire* (S. 33-35).
- Boeder, W., Brincat, J. & Stolz, T. (2003). *Purism in Minor, Regional and Endangered Languages*. Brockmeyer.
- Bogaards, P. (2008). *On ne parle pas franglais. La langue française face à l'anglais*. De Boeck Duculot. <https://doi.org/10.3917/dbu.bogaa.2008.01>
- Boly, J. (1979). *Chasse au franglais. Petit glossaire franglais-français*. Louis Musin.
- Braun, P. (Hrsg.). (1979). *Fremdwort-Diskussion*. UTB 797.
- Brugger, J. D. C. (2022) [1862]. *Geschichte der Gründung und Entwicklung des Vereins der deutschen Reinsprache*. Salzwasser-Verlag.
- Calmein, M. (2014). *Les maux pour le dire. Chroniques de Cicéron pour la défense du français*. Atlantis.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. PUF, Que sais-je? <https://doi.org/10.3917/puf.calve.2009.01>
- Calvi, M. V. (1998). Notas sobre la adopción de anglicismos en español y en italiano. *Lingüística española actual: publicación semestral de teoría y análisis lingüísticos*, 20/1, 29-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=55601>
- Cornilleau, C. C. (2010). *Langue française : de la défense à l'offensive*. Dualpha.
- Dieter, H. H. (2001). Denglisch großgeschrieben. Versuch zu einer sachlichen Polemik. In H. Zabel (Hrsg.), *Denglisch, nein danke* (S. 171-182). IFB Verlag Deutsche Sprache.
- Drews, J. (1999). Auf dem Weg zum Denglisch. Wieviel Angloamerikanisch verträgt die deutsche Sprache? In C. Meier (Hrsg.), *Sprache in Not? Zur Lage des heutigen Deutsch* (S. 15-31). Wallstein-Verlag.
- Eisenberg, P. (2018). *Das Fremdwort im Deutschen*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110474619>
- England, J.; Caramés Lage, J. L. (1978). El uso y abuso de anglicismos en la prensa española de hoy. *Arbor*, 100, 77-89. <https://www.proquest.com/docview/1301374301?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Étiemble, R. (1946). Le français langue universelle ou parler moribond. *Combat*.
- Étiemble, R. (1981). Vive le français, crève la France ! *Cahiers laïques*, 180, 181-198.
- Fink, H. (2011). Echt cool – Überlegungen zur Amerikanisierung der Allgemein- und Jugendsprache in der Bundesrepublik Deutschland. In H. Zabel (Hrsg.), *Denglisch, nein danke* (S. 33-50). IFB Verlag Deutsche Sprache.
- Fischer, R. & Pulaczewska, H. (2008). *Anglicisms in Europe: Linguistic Diversity in a Global Context*. Cambridge Scholars Publishing.
- Fougeret de Monbron, L.-C. (1757). *Préservatif contre l'anglomanie*. Ducre.
- Gobard, H. (1976). *L'aliénation linguistique: analyse tétraglossique*. Flammarion.
- Görlach, M. (2001). *Dictionary of Anglicisms in selected European languages*. Oxford University Press.
- Görlach, M. (2002). *An annotated bibliography of European Anglicisms*. Oxford University Press.
- Görlach, M. (2003). *English Words Abroad*. John Benjamin. <https://doi.org/10.1075/tlrp.7>
- Grieder, J. (1985). *Anglomania in France 1740-1789. Fact, fiction and political discourse*. Druoz.
- Grijelmo, Á. (2011). *Defensa apasionada del idioma español*. Santillana.
- Gürsel, N. (1979). Étiemble : le pourfendeur de l'anglais. In: *Le mythe d'Étiemble*. Didier Érudition, 89-92.
- Haugen, E. (1950). The analysis of linguistic borrowing. *Language*, 26, 210-331.
- Humbley, J. (2010). Peut-on encore parler d'anglicisme ? In *Lexique, normalisation, transgression*. Mes Mots Edition 2010, 21-45. <https://hal-univ-paris.archives-ouvertes.fr/hal-00967014>
- Jahn, F. L. (1810). *Deutsches Volksthum*. Berlin.
- Junker, G. H. (2011). Der Zeitgeist spricht Englisch. In H. Zabel (Hrsg.), *Denglisch, nein danke! Zur inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache* (S. 113-142). IFB Verlag.
- Karátson, A. (1979). Étiemble et les langues. In

- Le mythe d'Étiemble* (S. 123-132). Didier Érudition.
- Kaufmann, E. (1939).** Der Fragenkreis ums Fremdwort. *Journal of English and German Philology*, 38(1), 42-63. <https://www.jstor.org/stable/27704461>
- Kirkness, A. (1975).** Zur Sprachreinigung im Deutschen 1789-1871. Gunter Narr.
- Kirkness, A. (1998).** Das Phänomen des Purismus in der Geschichte des Deutschen. In W. Besch, A. Betten et al. (Hrsg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung* (S. 407-416). Bd. 1 (HSK). De Gruyter.
- Klemperer, V. (1947).** *Lingua Tertii Imperii. Notizbuch eines Philologen*. Aufbau-Verlag.
- Kramer, J. (1992).** *Das Französische in Deutschland. Eine Einführung*. Franz Steiner.
- Langer, N. (Hrsg.). (2005).** *Linguistic purism in the Germanic languages*. De Gruyter.
- Ludwig, R. (2000-2001).** Desde el contacto hacia el conflicto lingüístico: el purismo en el español. Concepto, desarrollo histórico y significación actual. *BFUCh*, 38, 167-196. <https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/19485>
- Madariaga, S. (1962).** El español, colonia política del inglés. *Cuadernos del Congreso por la libertad de la cultura*, 59, 45-49.
- Maillet, J. (2016).** Messieurs les Anglais, pilliez les premiers ! Ce que l'anglais doit au français. Ce que le français doit à l'anglais. L'Opportun.
- Mallo, J. (1954).** La plaga de los anglicismos. *Hispania*, 37/2, 135-140. <https://doi.org/10.2307/335626>
- Moreno, M. (Drehbuch); Delgado, M. (Regie). (1968).** *Por mis pistolas*. Fassung: DVD. Posa Films. 122 Minuten.
- Mourlet, M. (2009).** *Français, mon beau souci*. France Univers.
- Mühlhäusler, P. (1996).** *Linguistic Ecology. Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203211281>
- Navarro, F. (2008).** La anglicización del español: mucho más allá de bypass, piercing, test, airbag, container y spa. In *Actas del III Congreso « El español, lengua de traducción » Contacto y Contagio* (S. 213-232). Esletra. https://cvc.cervantes.es/Lengua/esletra/pdf/03/017_navarro.pdf
- Onysko, A. (2004).** Anglicisms in German: from iniquitous to ubiquitous? *English Today*, 20/1, 59-64. <https://doi.org/10.1017/s0266078404001105>
- Opitz, M. (1995).** Buch von der Deutschen Poeterey. In W. Jervis Jones (Hrsg.), *Sprachhelden und Sprachverderber. Dokumente zur Erforschung des Fremdwortpurismus im Deutschen (1478-1750)* (S. 53-56). De Gruyter.
- Pfalzgraf, F. (2006).** *Neopurismus in Deutschland nach der Wende*. Peter Lang.
- Polenz, P. (1967).** Sprachpurismus und Nationalsozialismus. Die „Fremdwort“-Frage gestern und heute. in: *Germanistik - eine deutsche Wissenschaft* (S. 111-165). Suhrkamp.
- Poplack, S. (1980).** Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO in ESPAÑOL: Towards a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Pousland, E. (1933).** *Étude sémantique de l'anglicisme dans le parler franco-américain de Salem*. Droz.
- Rey, A. (1972).** Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16, 4-28. <https://www.jstor.org/stable/41557603>
- Riecke, J. (2016).** *Geschichte der deutschen Sprache. Eine Einführung*. Reclams Studienbuch.
- Riquelme Pomares, J. (1998).** *Anglismos y anglicismos: huéspedes de la lengua*. Ayuntamiento de Torrevieja/Aguacalera.
- Rodríguez Medina, M. J. (2000).** El anglicismo en español: revisión crítica del estado de la cuestión. *Philologia hispalensis*, 14(1). <https://doi.org/10.12795/PH.2000.v14.i01.08>
- Schmidt, E. G. (2013).** *Denglisch. Vereindeutscht + verundeutscht + verneudeutscht. Deutschland schafft seine Sprache ab. Wie wir unsere Identität aufs Spiel setzen*. DeBehr.
- Schmitz, H.-G. (2001).** Amerikanismen und Amerikanismus in der deutschen Sprache und Kultur. In H. Zabel (Hrsg.), *Denglisch, nein danke! Zur inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache* (S. 51-79). IFB Verlag Deutsche Sprache.
- Schneider, W. (2009).** *Speak German! Warum Deutsch manchmal besser ist*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stark, F. (2001).** Anglizismenfieber als Symptom von Immunschwäche. In H. Zabel (Hrsg.), *Denglisch, nein danke! Zur inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache* (S. 81-109). IFB Verlag Deutsche Sprache.
- Stavans, I. (2003).** *Spanglish. The Making of New American Language*. Harper Collins.
- Steuckard, A. (2006).** L'anglicisme politique dans la seconde moitié du 18^e siècle. De la glose d'accueil à l'occultation. *Mots. Les langages du politique*, 82. <https://doi.org/10.4000/mots.746>
- Swales, J. M. (1997).** *English as Tyrannosaurus Rex. World English*, 16/3, 373-382. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00071>
- Tappolet, E. (1913).** *Die alemannischen Lehnwörter in den Mundarten der französischen Schweiz*. I. Universität Basel.
- Thody, P. (1995).** *Le franglais. Forbidden English. Forbidden American. Law, Politics and Language in Contemporary France. A Study in Loan Words and National Identity*. Athlone.
- Thomas, G. (1991).** *Linguistic Purism. Studies in Language and Linguistics*. Longman.
- Unterstätter, H. (2005).** Man spricht Deutsch. In H. Zabel (Hrsg.), *Denglisch, nein danke! Zur inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache* (S. 99-106). IFB-Verlag Deutsche Sprache.
- Verein Deutsche Sprache (2017).** *Der Anglizismen-Index*. IFB-Verlag Deutsche Sprache.
- Vilmar, F. (2002).** Sprachimperialismus: Analyse; Widerstand. In K. Gawlitta, F. Vilmar (Hrsg.), *Deutsch nix wichtig? Engagement für die deutsche Sprache* (S. 12-34). IFB-Verlag Deutsche Sprache.
- Weiskopf, F. C. (1955).** *Verteidigung der deutschen Sprache. Versuche*. Weiskopf. <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/5099>
- Wilss, W. (2001).** Das Eindringen angloamerikanischer Fremdwörter in die deutsche Sprache seit Ende des 2. Weltkrieges (bis 1958). In H. Zabel (Hrsg.), *Denglisch, nein danke! Zur inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache* (S. 15-32). IFB Verlag. (auch in: *Muttersprache*, 1958)
- Zabel, H. (2001).** *Denglisch, nein danke! Zur inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache*. IFB-Verlag Deutsche Sprache.
- Zimmer, D. E. (1997).** *Deutsch und anders: Sprache im Modernisierungsfieber*. Rowohlt.

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

La reformulación discursiva y su aplicación didáctica en la enseñanza del alemán como lengua extranjera

Discursive reformulation and its didactic application in teaching German as a foreign language

Bettina Kaminski

Universidad de Sevilla

bkaminski@us.es

<https://orcid.org/0000-0003-1274-9150>

Recibido: 01/07/2024

Aceptado: 19/10/2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2023.03>

Resumen:

El objetivo de este artículo es destacar la importancia de la introducción de los mecanismos de reformulación y sus marcadores discursivos en el discurso de los aprendientes de alemán, tratando de constatar el hecho de que estos elementos lingüísticos contribuyen tanto a la mejora de la competencia comunicativa como al aumento de la capacidad estratégica y cooperativa. Como consecuencia, se ofrecen soluciones didácticas enfocadas a los procesos de reformulación en alemán y su aplicación a partir del trabajo con corpus orales.

Palabras clave: transcripciones, marcadores de reformulación, DaF, competencia comunicativa, estrategias didácticas, materiales auténticos

Abstract:

This article aims to emphasize the significance of incorporating reformulation processes into the discourse of German learners. It asserts that these linguistic elements enhance communicative competence and bolster learners' strategic and cooperative capacities. The objective is to propose didactic reflections focused on teaching reformulation markers and their practical application in authentic spoken language through corpus analysis. German L2 teachers are encouraged to experiment with the suggested approaches.

Keywords: transcripts, reformulation, discourse markers, DaF, communicative competence, authentic materials



Al revisar los manuales de DaF en relación con los elementos típicos de la lengua oral, se suelen observar todo tipo de partículas modales, vocativos e interjecciones. En cambio, resulta evidente la falta de fenómenos y procesos específicos que nacen en situaciones comunicativas con problemas, como por ejemplo reparaciones, reformulaciones, repeticiones, malentendidos pragmáticos o *lapsus lingue*.

Esto se debe en gran medida a la búsqueda de la corrección y exactitud en el área de la gramática que domina la representación lingüística de los diálogos en los manuales. Incluso, puede que exista miedo a la inclusión de estos fenómenos porque no sean mecanismos deseados en una comunicación satisfactoria. Al contrario, consideramos que cualquier material didáctico que refleje una producción oral dinámica y flexible frente a problemas o defectos en la comunicación podría ser interesante especialmente en el caso particular de estudiantes de Filología. Con el fin de explorar esta dimensión didáctica, se presentará tanto una introducción teórica a los marcadores de reformulación como su función en el repertorio de los aprendientes de alemán. Finalmente, este estudio termina con una propuesta didáctica reflexiva que da lugar a diferentes acercamientos para trabajar los fenómenos de los mecanismos de reformulación a través de transcripciones de material oral auténtico.

1. Los marcadores de reformulación

Los reformuladores representan un grupo de marcadores discursivos que desempeña sin duda alguna un papel fundamental en la interacción. Aunque en cuanto a su importancia suele existir un consenso en los trabajos de investigación dedicados a los marcadores de reformulación (MR) alemanes, se ha de tener en cuenta que nos enfrentamos a un canon de distintas denominaciones referido a un mismo elemento. En concreto, aparecen en la literatura

especializada, citada por Robles (2012b: 176), bajo el mismo concepto términos como *explikative Relationshinweise* (Hausendorf y Kesselheim 2008), *explikative Konjunktionen* (Zifonun 1997), *gesprächsspezifische Formeln/ Paraphrasenindikatoren/ Ankündigungen einer Erläuterung/ Formeln äußerungskommentierender Metakommunikation* (Stein 1995) y *Reformulierungsindikatoren* (Schwitalla 1997).

No obstante, tanto Ferrer y Contreras (2009) como Robles (2012), optan por la establecida denominación en español de *marcador de reformulación* = *Reformulierungsmarker*. Así, unifican y facilitan el análisis de estas unidades en trabajos de investigación escritos en castellano que parten de publicaciones redactadas en lengua alemana. Igualmente, los autores adaptan los distintos tipos de reformulación que introduce por primera vez Rossari (1990) a los existentes MR alemanes, basados en criterios funcionales y semejanza pragmática. Según esta teoría, hay dos tipos de reformulación (Fuentes 1993): primero, la reformulación parafrástica que se caracteriza por equivalencia y cercanía entre la nueva y la antigua enunciación; segundo, la no parafrástica, que introduce un cambio de perspectiva enunciativa y está caracterizada por una distancia con respecto a la primera formulación. Paralelamente, Gaulmyn (1987) distingue entre *autorreformulación* (pronunciado por el hablante mismo) y *heterorreformulación* (pronunciado por uno de los interlocutores). Otras clasificaciones que se derivan de esta misma distinción son las reformulaciones *auto-iniciadas* o *hetero-iniciadas* (Gaulmyn 1987), dependiendo de si el locutor hace uso de la reformulación por iniciativa propia o por petición de una tercera persona. Por último, se ha distinguido entre reformulaciones *inmediatas* y *diferidas*, según la continuación directa entre el enunciado fuente y el enunciado reformulador, en el primer caso, o la separación de estos por medio de otros enunciados. Consiguientemente, y para una vista global de los MR en la lengua alemana, nos servimos de una recopilación íntegra realizada por Robles (2012a: 182), que el mismo autor clasifica como útil para la integración en el aula de L1 y L2:

Tipo de MR	Reformulación	Marcadores de reformulación (MR)
MR explicativo	Parafrástica	also, beziehungsweise (bzw.), das heißt (d. h.), das ist, ich meine, id est (i. e.), nämlich, oder auch, sprich, will sagen, und zwar, wörtlich
MR rectificativo/ correctivo	Parafrástica	anders gesagt, anders ausgedrückt, besser gesagt, genauer, genauer gesagt, genauer ausgedrückt, mit anderen Worten, oder besser
MR recapitulativo	No parafrástica	alles in allem, im Resümee, in kurzen Worten, kurz, kurz gesagt, kurzgefasst, kurz und bündig, kurz und gut, kurz und knapp, kurz zusammengefasst, kurzum, mit einem Wort, um es kurz zu machen, zusammenfassend

Tabla 1. Propuesta de clasificación de los MR según Robles (2012a:182).

Llegados a este punto, sería lógico que tanto la descripción teórica de los tipos de reformulación como la tabla explicativa con ejemplos concretos de marcadores discursivos puedan servir como primer acercamiento a estos procesos comunicativos si se trabajan con ejemplos reales. A continuación, se desarrollará más la argumentación a favor de introducir estos procesos en el aula y sus beneficios, para finalmente pasar a la aplicación didáctica concreta.

2. Procesos de reformulación en el aula de alemán como L2

Los MR sirven en primer lugar como marcación discursiva que permite introducir una información o un significado que reelabora y reinterpreta lo dicho en el segmento precedente. Un hablante debería recurrir a estos elementos lingüísticos cuando peligra «la consecución de los propósitos de su actuación lingüística por una interpretación errónea de sus palabras, que puede haber sido causada por una formulación imprecisa o defectuosa» (Robles 2012c: 218). Si tomamos en consideración el Marco Común Europeo de Referencia (MCERL) y su descripción de competencias, se especifica que los usuarios de un idioma han de efectuar actividades de la lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación para llevar a cabo tareas comunicativas (MCERL 2002: 61). Al mismo tiempo, el uso de estrategias de comunicación se interpreta como una aplicación de los siguientes principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación. Sobre los últimos dos actos comunicativos,

hallamos un breve capítulo del MCERL (2002: 90) titulado «seguimiento y control», que hace especial referencia a la importancia de ambos procesos comunicativos. En concreto, destacan las siguientes formas en un discurso oral:

- enfrentarse a las interrupciones de la comunicación durante la interacción o la expresión como, por ejemplo, lapsus de memoria
- competencia comunicativa inadecuada para la tarea concreta (utilizando estrategias de compensación como la reestructuración, los circunloquios, la sustitución, la demanda de ayuda)
- *lapsus linguae*, audición errónea (utilizando estrategias de reparación)

Aceptando esta propuesta, cabe destacar otro caso particular, tomado de la tabla ilustrativa sobre control y corrección del MCERL (2002: 51), donde se dan las siguientes indicaciones para el nivel umbral alto (B2):

Es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos; en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos.

En resumen, defendemos el enorme potencial y beneficio a la hora de concienciar y preparar

lingüísticamente a los estudiantes frente a imprevistos en la comunicación, ayudando a normalizar el error en el habla. Para ello, consideramos oportuno enumerar a continuación los efectos más importantes que tendría la introducción de MR en diversos niveles de competencia (empezando por B1), ya que los usuarios conseguirían:

- reparar, reformular y volver a construir una comunicación defectuosa
- conocer una manera de compensar vacíos de memoria
- crear una cohesión entre un enunciado abandonado y otro nuevo
- aparecer como hablante competente (por ejemplo, al ganar tiempo a la hora de reformular un nuevo enunciado correcto)
- desarrollar más autoestima y confianza en sí mismo y sus capacidades como usuario de la lengua

Sin embargo, la implementación de estos fenómenos de control en manuales de nivel B1-B2 brilla por su ausencia. Esto se debe, en parte, a la presencia de escenas y diálogos demasiado perfectos y elaborados para fines didácticos, una práctica que probablemente tenga sus raíces en métodos empleados desde hace décadas. Un ejemplo de ello se puede observar en algunas gramáticas de los años 90, como la *Grundgrammatik Deutsch* (Kars y Häussermann 1988):

Gesprochene Sprache ist daher oft ungenau, enthält Fehler und Korrekturen. Diese Fehler und Korrekturen sind nur Gewohnheiten. Lernen Sie diese Gewohnheiten nicht. Bleiben Sie bei den Regeln. Lassen Sie sich nicht von diesen Ungenauigkeiten irritieren.

Pero también se ha de mencionar que en los últimos años ha habido avances y propuestas concretas para solventar esta falta de material genuino y trabajar especialmente con transcripciones en el aula de DaF (p. ej., Bahlo, Kalkayan y Weidner 2017; Imo y Weidner 2018; Günthner, Schopf y Weidner 2021). En el presente artículo se quiere prestar especial atención a los corpus orales creados a partir del proyecto del *DAAD Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* del *Centrum Sprache und Interaktion* de la Universidad de Münster, gestionado

por los profesores Susanne Günthner y Jens Phillip Lanwer, y el proyecto *Plattform Gesprochenes Deutsch – authentische Alltagsinteraktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ*, dirigido por Beate Weidner y Susanne Günthner. La primera base de datos fue diseñada específicamente para las necesidades de profesores y estudiantes de alemán como L2, centrándose sobre todo en las estructuras del lenguaje hablado en general. En este corpus, se pueden descargar datos de conversaciones en formato MP3 junto con sus transcripciones en formatos .doc y .pdf. Además, se proporcionan materiales informativos como artículos especializados relacionados con la base de datos y hasta unidades de enseñanza ya listas para su uso en clase. Con el fin de crear un recurso útil no solo para el ámbito del alemán como lengua extranjera, sino también para los cursos de idioma en Alemania, se recopiló un segundo corpus, que ofrece una extensa colección de conversaciones provenientes de diversos contextos informales e institucionales para su descarga (Imo y Weidner 2018).

Defendemos el enorme potencial y beneficio a la hora de concienciar y preparar lingüísticamente a los estudiantes frente a imprevistos en la comunicación, ayudando a normalizar el error en el habla.

3. Aplicación didáctica

Para concienciar a los aprendientes acerca de los procesos de reformulación y los recursos lingüísticos correspondientes, proponemos explorar la plataforma del proyecto *DAAD Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* del *Centrum Sprache und Interaktion* de la Universidad de Münster. En su página web se halla un corpus oral amplio que destaca claramente por su gran cantidad de material transcrito con su respectivo audio mp3, en lo que se tiene acceso a los contenidos tanto temática como funcionalmente. Tras enviar una solicitud formal a los directores

del proyecto por correo electrónico, se recibe una contraseña que da acceso a las transcripciones. Bajo el término «Zugang» se ofrece un listado con conversaciones transcritas y grabadas, con la posibilidad de descargar los textos y archivos mp3 de manera gratuita.

Ahora bien, al integrar el trabajo con transcripciones en el aula de DaF, nos deberíamos asegurar primero de que los alumnos conozcan la dinámica y autenticidad de la lengua oral. Para ello, deberíamos centrarnos en la tarea de visibilizar y extraer todo fenómeno que les llame la atención, para poder reflexionar sobre ello. En nuestro caso, se ofrecería un análisis de las situaciones de reformulación halladas. Con relación con la búsqueda concreta de los MR en las grabaciones, cabe mencionar que prosódicamente suelen ir entre pausas y cuentan con una curva entonativa propia que los diferencian del resto del enunciado (Robles 2012a: 182). Dadas estas circunstancias, se presentarán a continuación algunas ideas y propuestas de trabajo con el objetivo de acercar a los alumnos materiales originales de la lengua oral alemana de una manera más analítica y científica que motive al alumnado para llevar a cabo una tarea de carácter investigador. Al mismo tiempo, se espera que los estudiantes lleguen a familiarizarse con algunos fenómenos de la lengua oral a través de una cierta sensibilización y reflexión sobre los procesos a analizar, como los abandonos de construcción, los cambios en la planificación discursiva y los procesos de rectificación que rigen de manera implícita el uso estratégico de los MR. Finalmente, establecemos una mentalidad amplia y flexible para la descripción del nivel de alemán requerido para esta actividad, basándonos en la creencia de que su idoneidad depende en gran medida de las características individuales y el interés de los estudiantes, así como del contexto lingüístico de la clase (ya sea un curso instrumental de lengua o un seminario de lingüística) y la integración de la lengua materna de los estudiantes por parte del personal docente para las explicaciones complejas.

Es importante señalar que el material que se presenta a continuación es una variante de implementación que originalmente se recomendaría para una clase de B2 o C1, aunque también podría resultar interesante con adaptaciones adecuadas para niveles inferiores. Los ejemplos presentados en la ficha de trabajo no provienen del corpus mencionado, sino que se utilizan únicamente con fines ilustrativos para mostrar cómo podrían aparecer los ejemplos reales con los que se

podrían encontrar los estudiantes. En el caso de que sea la primera vez que los alumnos vean o trabajen con una transcripción de un diálogo, deberíamos introducir en el aula primeras observaciones de las transcripciones que nos llevan directamente a una breve lectura y explicación del significado de las convenciones de transcripción GAT2 (Selting et al. 2011):

- Generell: Kleinschreibung (minúsculas en todo el corpus)
- Hauptakzent einer Einheit in Großbuchstaben: AKZENT (acento)
- Letzte Tonhöhenbewegung am Einheitenende: steigend ? fallend . gleichbleibend – (movimiento tonal al final de cada unidad, ascendente, descendente o igual)
- Pausen ab 1 Sekunde: (1.0) (pausas)
- Überlappungen/Simultansprechen: wort[word] (superposiciones [wort])
- Sprachbegleitende/außersprachliche Handlungen z.B.: ((hustet)) (actividades extralingüísticas como toser)

Didactización de la actividad

Destinatarios: estudiantes de DaF interesados en mejorar su competencia y comprensión en el lenguaje oral en situaciones comunicativas reales; estudiantes de Filología Alemana en seminarios de lingüística

Nivel: estudiantes avanzados (B2-C1, aunque con adaptaciones y aclaraciones en la lengua materna del alumnado también posible para B1).

Objetivos principales: desarrollar competencias lingüísticas en el ámbito del lenguaje oral mediante el análisis de transcripciones, identificar y analizar las diferencias entre el lenguaje hablado y escrito, reconocer y entender la función de reformulaciones, autocorrecciones, errores y superposiciones en la conversación, aprender estrategias comunicativas utilizadas en situaciones reales de habla espontánea, desarrollar una mayor conciencia sobre las características del lenguaje hablado en situaciones informales, comparar las estrategias comunicativas con la lengua materna de los estudiantes (en este caso, el español).

Recursos lingüísticos: rasgos léxicos y sintácticos del lenguaje hablado

- cortes de frase y reinicios (ej.: *ich find ja scho auch schon...*)
- reformulaciones (ej.: *also, ich meine, und zwar, etc.*)
- superposiciones y habla simultánea (cuando dos hablantes hablan al mismo tiempo)
- precisión y paráfrasis (ej.: *also aus nem Flyer, den ich mal gefunden hab*)
- problemas de búsqueda de palabras y las estrategias para resolverlos

Se presenta un enfoque práctico para sensibilizar a los estudiantes sobre los reformuladores, mostrando abandonos de construcción y procesos de rectificación.

Secuencias y tiempo estipulado: en total aprox. dos sesiones de 90 minutos

- introducción al lenguaje hablado y las transcripciones (véase I. Einleitung) (40 minutos)
- análisis de transcripciones y características del lenguaje oral con la ficha técnica (trabajo individual o en parejas de punto II. a IV.) (dos veces 50 minutos)
- comparación de resultados en grupos y discusión de estrategias para resolver problemas de búsqueda de palabras (visión del vídeo, V.) (40 minutos con posibilidad de dar trabajo autónomo a realizar en casa)

Materiales: transcripciones impresas o en línea de *Transkriptsammlung DAAD Projekt, Gesprochenes Deutsch für Auslandsgermanistik*, ficha de trabajo (más abajo), acceso a ordenadores, tablets o móviles para escuchar y trabajar con el corpus, acceso al DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) para consultas léxicas, proyector o televisor para mostrar el vídeo de Angela Merkel, auriculares individuales para escuchar el audio correspondiente a la transcripción que va a trabajar cada alumno/pareja desde un ordenador o su móvil.

Ficha de trabajo/Arbeitsblatt

I. Einleitung

- Was ist euer erster Eindruck beim Lesen eines Transkripts? Was fällt euch auf? Was ist besonders an diesen Texten? Wie sind sie entstanden?
- Ordnet die folgenden Begriffe den unteren Oberbegriffen *Geschriebene Sprache* und *Gesprochene Sprache* zu: **Nähe, Spontanität, Planung, Komplexität, Affektivität, Distanz, Interaktion, Reflexion, Dialog, Korrektur** (weitere Eigenschaften siehe Erklärungen zum Wortschatz ganz unten auf dem Blatt)
- Welche Erfahrungen habt ihr mit den Besonderheiten der gesprochenen Sprache bisher gemacht? (im Unterricht, im deutschsprachigen Ausland, im Internet, mit deutschsprachigen Freunden)
- Gibt es Partikel oder Wörter, die eine Selbstkorrektur/Reformulierung einleiten oder markieren? Welche kommen besonders oft vor? (Lösung: Die Reformulierungsmarker „ich meine“, „also“ und „und zwar“ kennt ihr bestimmt schon; z. B. aus dem Unterrichtsdiskurs, wenn die Lehrperson Anweisungen gibt und diese dann näher erklärt werden)
- Schaut euch die Tabelle zu Reformulierungsmarkern an und entscheidet, welche eher mündlich und welche schriftlich vorkommen. Konsultiert dazu das DWDS. Notiert euch 2-3 Beispielsätze.

II. Selbstkorrektur, Satzabbruch und Neuanfang

Beispiel 1 (eigenes Beispiel, nicht vom Korpus)

010 wenn ich du wär würd ich ja Eigentlich icht-
011 also eigentlich muss man da ANrufen.

Beispiel 2 (eigenes Beispiel, nicht vom Korpus)

013 hmm ich les ja scho auch schon öfter
014 so COMics ne?

Sucht und markiert alle Satzabbrüche/Versprecher!

- In welchen Situationen und unter welchen Bedingungen machen kompetente Sprecher solche Fehler bzw. Versprecher? Macht euch Notizen!
- Im Transkript: Wie geht es sprachlich danach weiter? Machen die Sprecher in eurem Dialog einfach weiter, fangen sie neu an oder gibt es

Wiederholungen? Welche Wörter kommen bei der Wiederaufnahme vor?

- Selbstkorrekturen: Werden die Gesprächsteilnehmer auf ihre Fehler hingewiesen oder merken sie den Fehler selbst?

III. Überlappung und Neuanfang

Sucht und markiert einige Situationen des Simultansprechens

- Wie reagieren die Sprecher in den verschiedenen Situationen?
- Was passiert hier sprachlich? Wie geht es weiter?
- Wie kann man das Rederecht für sich allein gewinnen?
- Vergleicht das „Dazwischenreden“ im Spanischen mit dem Deutschen.

IV. Parafrastische Reformulierungen

Beispiel 3 (eigenes Beispiel, nicht vom Korpus)

001 hier ist ein Gedicht.

002 ja-

003 das hab ich aus nem Heft-

004 also aus nem Flyer den ich mal bekommen hab.

Beispiel 4 (eigenes Beispiel, nicht vom Korpus)

005 hier muss man auch immer mit einer längeren

006 WARTESchlange rechnen.

007 also sie kommen jetzt

((atmet laut aus)) sofort nicht in

008 den nächsten zehn minuten dran-

Sucht nach parafrastischen Reformulierungen in euren Transkripten:

- Welche Aufgabe haben diese?
- Wo und wie genau leiten die Sprecher sie ein?
- Welche Formulierungen kommen vor und können helfen?

V. Wortfindungsprobleme

Ein prominentes Beispiel für ein Wortfindungsproblem findet ihr hier (<http://bit.ly/1oudUdj>):

- Kennt ihr das Problem? Wie fühlt ihr euch dabei?
- Was macht die Person, um ihr Problem zu lösen?
- Welche Möglichkeiten gibt es, um die Situation zu retten?

Erklärungen zum Wortschatz

Der Satzabbruch: Wenn die Sprecher ihren Satz plötzlich und unerwartet nicht weiterführen, manchmal mitten im Wort, ohne ihn zu beenden.

Der Versprecher: Ein sprachlicher Fehler, bei dem die Sprecher unbeabsichtigt ein falsches Wort oder eine falsche Form verwenden (*lapsus linguae*).

Die Überlappung: Wenn zwei Sprecher zur gleichen Zeit reden, was dazu führt, dass man das Gesagte kaum versteht.

Die Präzisierung: Wenn Sprecher etwas zuvor Gesagtes genauer erklären, weil das Gegenüber nicht versteht, was gemeint ist. Dies geschieht oft, weil ein vorher verwendetes Wort zu allgemein oder ungenau war.

Der Einschub: Wenn Sprecher ein Wort oder eine Satzgruppe in einen bereits syntaktisch abgeschlossenen Satz noch hinzufügen (meist ungrammatikalisch), weil diese Information vergessen wurde.

Das Rederecht beibehalten: Das bedeutet, dass die Person, die gerade spricht, das Recht hat, ihre Rede fortzusetzen und zu beenden, ohne von anderen unterbrochen zu werden.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, este artículo destaca y debate la importancia de los procesos de reformulación y sus operadores discursivos en la enseñanza del alemán como lengua extranjera (DaF). Citando al MCER, se argumenta que estos elementos lingüísticos no solo mejoran la competencia comunicativa de los estudiantes, sino que también potencian su capacidad de cooperación en situaciones comunicativas reales. Mediante el uso de transcripciones de corpus orales y del trabajo con la ficha didáctica que se propone al final del artículo, se presenta un enfoque práctico para sensibilizar a los estudiantes sobre los reformuladores, mostrando abandonos de construcción y procesos de rectificación. Es importante señalar que estos ejercicios pueden modificarse y adaptarse a diferentes niveles de competencia. Adicionalmente, el uso de aplicaciones de inteligencia artificial y de plataformas de intercambio en línea (por ejemplo, sesiones en e-tándem) puede facilitar el trabajo en clase, mejorar la experiencia de aprendizaje y demostrar el uso efectivo de estos elementos lingüísticos en distintos contextos.

Con vistas a futuras investigaciones, podría ser interesante realizar un estudio comparativo de

efectividad que evalúe distintos enfoques didácticos, comparando métodos tradicionales con el uso de corpus orales auténticos en clase, para analizar su impacto en la competencia comunicativa y en la percepción estudiantil. Los estudios sobre el uso de estos marcadores también pueden aportar información valiosa sobre las actitudes y la autoeficacia de los estudiantes en situaciones comunicativas.

Bibliografía

- Bahlo, N., Kalkavan-Aydin, Z., y Weidner, B. (2017).** „Und?“ – Sprachreflexive Übungen zur Konjunktion und im Mündlichen. *Praxis Deutsch*, 263, 30-33.
- Centrum für Sprache und Interaktion. (2010).** Reproducción. *DAAD Gesprochene Sprache für die Auslandsgermanistik*. Recuperado el 28 de junio de 2024, de <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>.
- Centrum für Sprache und Interaktion. (2016).** Reproducción. *Plattform Gesprochenes Deutsch. Authentische Alltagsinteraktion für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ*. Recuperado el 28 de junio de 2024, de <https://dafdaz.sprache-interaktion.de>.
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache.** Recuperado el 12 de octubre de 2024, de <https://www.dwds.de/>.
- Ferrer, H., y Contreras, J. (2009).** La reformulación del discurso en español en comparación con el alemán. En M. P. Garcés (Ed.), *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas* (pp. 181-202). Universidad Carlos III.
- Fuentes, C. (1993).** Conclusivos y reformulativos. *Verba*, 20, 171-198.
- Gaulmyn, M. M. (1987).** Reformulation et planification métadiscursives. En J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Décrire la conversation* (pp. 167-198). Presses Universitaires de Lyon.
- Günthner, S., Schopf, J., y Weidner, B. (Eds.). (2021).** *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Stauffenburg.
- Hausendorf, H., y Kesselheim, W. (2008).** *Textlinguistik fürs Examen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imo, W., y Weidner, B. (2018).** Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. En T. Schmidt & M. Kupietz (Eds.), *Korpuslinguistik* (pp. 231-251). de Gruyter.
- Instituto Cervantes (2001).** *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC-ANaya.
- Kars, J., y Häussermann, U. (1988).** *Grundgrammatik Deutsch*. Verlag Moritz Diesterweg.
- Robles, F. (2012a).** La reformulación en las gramáticas alemanas contemporáneas. *Estudios Filológicos Alemanes*, 24, 179-188.
- Robles, F. (2012b).** Los marcadores de reformulación alemanes: estudio preliminar. *Revista de Filología Alemana*, 20, 159-179.
- Robles, F. (2012c).** Los marcadores de reformulación alemanes: entre la conexión y la argumentación. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 213-224.
- Rossari, C. (1994).** *Les opérations de réformulation*. Peter Lang.
- Schwitalla, J. (1997).** *Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik 33)*. Erich Schmidt Verlag.
- Selting, M., et al. (2011).** A System for Transcribing Talk-in-Interaction: GAT 2. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 12, 1-51.
- Stein, S. (1995).** *Formelhafte Sprache*. Peter Lang.
- WELT-Nachrichtensender, 2014, 22 de octubre.** Angela Merkel sucht das F-Wort (IT-Gipfel 2014 Hamburg) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qymKx6Vu7g>.
- Zifonun, G. (1997).** *Grammatik der deutschen Sprache*. de Gruyter.

Das Lernszenario im (Kunst-)Museum: Authentizität im außerschulischen DaF/ DaZ-Unterricht

Scenario-Based Learning in (art-)museums: Authenticity in extracurricular classes of German as a foreign or second language

Julia Magdalena Piechocki-Serra
Universidad Rey Juan Carlos
julia.piechocki@urjc.es
<https://orcid.org/0000-0003-0069-5650>

Recibido: 19/01/2024

Aceptado: 16/10/2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2023.04>

Zusammenfassung:

Das Lernszenario im DaF- bzw. DaZ-Unterricht konzentriert sich auf den außerschulischen und außeruniversitären Spracherwerb. Durch diese Methode werden nicht nur die interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen der Lernenden verbessert, sondern sie ermöglicht dank der Authentizität (Material, kommunikativer Austausch zwischen den Lernenden und das Nichtunterbrechen durch die Lehrperson) das Schaffen von Szenarien, die realitätsnah sind. Dieser Beitrag fokussiert sich einerseits auf die Kombination zwischen Lernszenarien und Kunstmuseen, um den Klassenraum zu erweitern und somit einen anderen Lernort zu nutzen. Andererseits soll der Einsatz von Kunstwerken die Authentizität im Sinne des lebenslangen Lernens begünstigen.

Schlüsselwörter: Lernszenario, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Authentizität, Museum, Kunst

Abstract:

The use of Scenario-Based Learning in classes of German as a foreign or second language focuses on the non-curricular acquisition of the language. Through this method not only the intercultural and communicative competences of the learners improve, but thanks to the authenticity in many aspects (material, communicative exchange between the learners and the non-interrupting attitude of the teacher) it helps to open up to real-life-scenarios. This article concentrates on the combination of the Scenario-Based Learning with art museums to expand the classroom to another extracurricular place of learning on one hand, and on the other hand, to make use of artworks to increase the authenticity in the sense of lifelong learning.

Keywords: Scenario-Based Learning, German as a foreign language, German as a second language, authenticity, museums, art



Spracherwerb, Kunst und Museen anhand von Lernszenarien miteinander zu verbinden – das ist der Kern dieses Beitrags. Nachdem zu Beginn eine Einführung zu den Lernszenarien gegeben wird, konzentriert sich diese Arbeit auf die Authentizität, die die genannten Bereiche als gemeinsamen Nenner aufweisen: Durch den ungesteuerten Spracherwerb in der Szenariendidaktik, bei der die Sprachanwendung im Mittelpunkt steht, kommt es anhand der offenen Strukturen und Prozesse zu authentischen Lernsituationen. Ebenso das Unterrichtsmaterial, die Hilfsmittel, die verwendeten Quellen und vor allem der persönliche Bezug zum Kernthema werden durch Lernszenarien authentisch. Zudem trägt die veränderte Rolle der Lehrperson bei diesem nicht curricular geplanten Lernen zur Authentizität bei. Diese ist in den Bereichen der Kunstwerke und nicht-virtuellen Museen ebenso gegeben: originale Exponate und Museen als authentische, außerschulische Lernorte unterstützen die Lernenden bei der Öffnung nach außen, die Impulse für Identitäts- und Sprachbildung liefern. Das Ziel dieses Beitrags ist es, Lehrpersonen dazu zu motivieren, Kunstwerke nicht als Mittel zum Zweck in ihrem Unterricht einzusetzen, sondern sich dank des Lernszenarios mit den Lernenden zusammen mit Exponaten zu beschäftigen.

1. Lernszenarien – eine Einführung

Lernszenarien, die ursprünglich in Verbindung mit militärstrategischen Planspielen in den 1950er Jahren in den USA eingesetzt wurden (Kuhnecke 2023) und deren Didaktik anfänglich für den Englischunterricht entwickelt wurde (Piepho 2003), haben auch im Deutsch als Zweit- und/oder Fremdsprachenunterricht an Stellenwert gewonnen. Insbesondere die Autor/innen Hölscher (2007; Hölscher *et al.* 2006), Piepho (2003) und Roche (2013) haben den Grundstein für den Einsatz dieser Methode im deutschsprachigen Raum gelegt. Mittlerweile wird die Szenariendidaktik immer häufiger für den DaZ/DaF-Unterricht genutzt und weiter ausgearbeitet, wie bspw. hybrid oder digital gestaltete Lernszenarien (Lilje 2020). Doch was versteht man unter einem Lernszenario?

Die Frage stellt sich deshalb, da Lernszenarien sehr unterschiedlich eingesetzt werden können und der Name mit Theaterdidaktik in Verbindung gebracht werden könnte. Diese Annahme ist nicht so abwegig und auch nicht auszuschließen, da auch das Spielen von selbstverfassten Stücken bzw. Texten Teil eines Lernszenarios sein kann. Im Duden findet man u. a. folgende Definition von *Szenario*: »Beschreibung, Entwurf, Modell der Abfolge von möglichen Ereignissen oder der hypothetischen Durchführung einer Sache« (Duden 2023). Im Zusammenhang mit Lernszenarien im DaZ/DaF-Bereich bedeutet dies, dass man sich in eine bestimmte Rolle bzw. Lage versetzt, doch dies ist nur ein Teilaspekt davon.

Allgemein versteht man unter einem Lernszenario eine offene, handlungsorientierte Lernmethode. Der Schwerpunkt liegt auf der Lernendenautonomie, da die Lernenden selbst bestimmen, welcher Aufgabe sie sich in welcher (Sozial-)Form stellen wollen. Die Lehrperson nimmt dabei die Rolle einer/s Tutor/in, Moderator/in oder Berater/in ein. Hölscher, Roche und Šimić vertreten die Meinung, dass die Szenariendidaktik sowohl für alle Kompetenzstufen und alle Altersgruppen der Lernenden, als auch zur Erarbeitung fachlicher Inhalte geeignet ist (2009: 47). Zu beobachten ist, dass Lernszenarien, die in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden, meistens berufsorientierend konzipiert sind (vgl. Böschel 2022). Kuhnecke erläutert diesbezüglich:

Im Gegensatz zum Rollenspiel besteht ein Szenario aber immer aus mehreren, aufeinander aufbauenden Kommunikationssituationen, die eng miteinander verzahnt sind. So kann der erste Schritt ein Telefonat mit einem Kunden sein, in dessen Verlauf ein Auftrag besprochen wird. Im zweiten Schritt wird daraufhin eine E-Mail zur Bestätigung des Auftrags geschrieben und im dritten Schritt wird in einem persönlichen Gespräch schließlich der Vorgesetzte über den Auftrag informiert. (Kuhnecke 2023).

Eine detaillierte Beschreibung der Arbeitsschritte (Orientieren, Informieren, Planen, Durchführen, Präsentieren, Bewerten und Reflektieren) in Bezug auf die Verknüpfung beruflichen und sprachlichen Lernens liefert Roche in mehreren Videos, die auf YouTube abrufbar sind (Roche 2022). Einen anderen Schwerpunkt setzt das internationale Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu Lernszenarien für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache *E-LearnScene*, das

[...] die Expertise des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbandes, der Universitäten Bozen, Antwerpen, Louvain-La-Neuve, Poznan und Göteborg sowie deren Partnerschulen zur Entwicklung, Implementierung und Evaluation von Lernszenarien [bündelt], die Lehrern didaktische Unterstützung für einen kooperativen und schülerzentrierten Unterricht in den heutigen heterogenen Klassen bieten. (<https://lernszenarien.eu/projekt>)

Was die unterschiedlichsten Lernszenarien gemeinsam haben, sind u. a. die verschiedenen Phasen, die befolgt werden sollten. Hölscher, Roche und Šimić beschreiben hierzu sieben Phasen, die mit dem Kernthema beginnen: »Zu einem Kernthema [...] werden den Schülern unterschiedliche Aufgaben angeboten, die von ihnen erarbeitet und gestaltet werden« (Hölscher *et al.* 2009: 47). Die Vielfalt und Bandbreite an Aufgaben zu einem bestimmten Thema können bspw. dem Lehrfilm *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens*¹ in Zusammenarbeit von Hölscher und Roche aus dem Jahr 2006 entnommen werden, bei dem es um die Beschäftigung mit dem Leben im Mittelalter ging. Je nach Altersstufe, Sprachniveau und Lernmotivation könnte man hinsichtlich der Aufgaben in Erwägung ziehen, diese gemeinsam mit der Lehrperson zu erstellen und zu entwerfen, um noch lernenden- und interessenszentrierter zu agieren. Dabei sollte jedoch die zusätzlich benötigte Zeit berücksichtigt werden.

Infolgedessen wird – je nach Interesse und individuellen Fähigkeiten der Teilnehmer/innen – eine Aufgabe gewählt. Die Wahl der Aufgabe entsteht durch das Vorwissen, Interesse, die Persönlichkeit und die eigenen Kompetenzen, weshalb sich neue Gruppen in verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) bilden. Entscheidend ist in dieser zweiten Phase, dass die Aufgabenstellung so vielseitig ausfallen sollte, dass mittels Methoden- und Medienvielfalt unterschiedliche Persönlichkeiten und Lernendentypen berücksichtigt werden (Hölscher *et al.* 2009: 48). Eine große Auswahl an Aufgaben bietet z. B. Schätzl in Bezug auf einen konkreten Text:

- Gestaltet ein Interview mit den Informationen des Textes und führt es den anderen vor.
- Spielt den Text den anderen als Szene vor.
- Gestaltet für Kinder ein Minibüchlein zum Text.
- Macht aus dem Text eine Bildergeschichte

oder einen Comic oder eine Karikatur.

- Entwerft eine Richtig-Falsch-Übung zum Text und macht daraus ein spannendes Spiel für die anderen.
- Gestaltet ein Poster zum Text und erläutert den anderen eure Überlegungen.
- Verfasst eine Zusammenfassung des Textes und baut darin drei Lügen ein.
- Macht aus dem Text ein motivierendes Quizspiel für die anderen.
- Fasst den Text so kurz wie möglich für die Fernsehnachrichten zusammen.
- Verwandelt den Text in eine andere Gattung (Märchen, Zeitungstext, Reportage, ...).
- Denkt euch für diesen Text spezifische Aufgaben aus. (Schätzl 2020: 10ff.)

Daraus wird nicht nur ersichtlich, wie kreativ die Aufgaben konzipiert werden können, sondern auch die Tatsache, dass das Ziel klar und deutlich formuliert werden muss.

Anschließend kommt es zur Erarbeitungsphase, in der sich die Lernenden organisieren und über die Planung und Gestaltung der Arbeit austauschen. Wichtig ist hierbei das Sammeln von Informationen zum Thema, d. h., die Teilnehmer/innen können ihre Recherchearbeit im Internet, in Sachbüchern oder anderen Quellen ausführen (Hölscher *et al.* 2009: 48). Hierbei wird Sprache selbstständig produziert, ausprobiert und kreativ und interaktiv angewendet bzw. erworben, weswegen es innerhalb der Lernendengruppe zusätzlich zu authentischen Situationen kommt. Hölscher *et al.* nehmen auch zur Binnendifferenzierung in dieser Phase Stellung:

Hinsichtlich der unterschiedlichen Niveaus in einer Klasse bewirkt dies auch die Umwandlung eines problematischen Faktors in ein konstruktives Werkzeug: Die durch Thema und Aufgabenstellung einerseits gesteuerte, andererseits aber hinsichtlich der Kreativität freie Sprachanwendung, macht es sowohl schwächeren als auch fortgeschrittenen Schülern möglich, individuell ihr Sprachkönnen auszubauen. In diesem Miteinander haben zudem alle die Möglichkeit, von Mitschülern zu lernen, genau wie bei der Kommunikation im richtigen Leben. (Hölscher *et al.* 2006: 3)

In der darauffolgenden Phase werden die ersten Ergebnisse des Arbeitsvorhabens der gesamten Lerngruppe vorgestellt und erklärt. Es kommt dadurch nicht nur zum Austausch und zur Reflexion

(1) Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=kTdyuyADbL4&t=29s> (letzter Zugriff: 20.10.2023).

über Wahrnehmungsmuster, sondern es entstehen auch Diskussionen mit interkulturell relevanten Inhalten. Dieses Feedback sollte im Anschluss in der Optimierungsphase miteinbezogen und beachtet werden. Die Optimierungsphase dient auch dazu, dass sich die Teilnehmer/innen auf die Feinheiten im sprachlichen Ausdruck, die für die Präsentation relevant sind, konzentrieren und somit auch ihre sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln (Hölscher et al. 2009: 48).

Auf die Optimierungsphase folgt die eigentliche Präsentation der Ergebnisse, die der obligatorische Teil eines jeden Lernszenarios ist. Dadurch werden die Teilnehmer/innen nicht nur zu mehr, zu intensiverer und zu qualifizierterer Arbeit motiviert als im herkömmlichen Unterricht, sondern sie lernen dabei die eigene Arbeit vorzustellen, zu begründen, die dafür nötigen Techniken anzuwenden und die Ergebnisse souverän zu vertreten. Davon profitiert die ganze Lernendengruppe, da unterschiedliche Sehweisen und kulturelle Prägungen neue und weitere Erkenntnisse zu einem Thema liefern (ebd.). Die Form und die Medien, die für die Präsentation verwendet werden, sind frei wähl- und einsetzbar.


Die letzte Phase betrifft die Reflexion, die laut Roche (2022) nicht zu unterschätzen ist. Durch gegenseitige Kritik und Bewertung sollen konstruktive Vorschläge und Ideen entstehen, was man (noch) besser bzw. anders machen könnte und wie man diese Erfahrungen erweitern könnte.

Nach dieser Einführung zum Lernszenario wird im Folgenden der Schwerpunkt auf die Authentizität gelegt, die für den handlungsorientierten, interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung ist.

2. Authentizität und Lernszenario

Lernszenarien gehören laut Hölscher et al. zum nicht curricular geplanten Lernen und befürworten den ungesteuerten Spracherwerb. Dabei stehen die interkulturelle und kommunikative Kompetenz im Mittelpunkt. Im Gegensatz zum traditionell aufgebauten Sprachunterricht, bei dem die Funktion der Sprache meist einen sekundären Stellenwert einnimmt und für die Lernenden oft nicht ersichtlich ist, wozu die vermittelten sprachlichen Mittel benötigt werden, nimmt in der Szenariendidaktik die Sprachanwendung eine zentrale Rolle ein. Somit werden anhand der

Verzahnung von Handlungsbezug, Vermittlung sprachlicher Mittel und aktiver Sprachanwendung die vermittelten Strukturen viel eher behalten (Hölscher et al. 2006: 16). Die Zusammenarbeit und Interaktion in den Gruppen einerseits und andererseits die offenen und flexiblen Strukturen und Prozesse der handlungsbezogenen Sprachdidaktik, wie man sie bei den Lernszenarien vorfindet, ermöglichen eine authentische Lernsituation (Roche 2013: 268). Unterstützt wird dies zusätzlich durch den Einsatz authentischer Texte und Übungen (ebd.: 269). Eine Definition von Authentizität im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht liefern Abendroth-Timmer und Gerlach:



In der Szenariendidaktik
nimmt die
Sprachanwendung eine
zentrale Rolle ein.

Als authentisch kann Material im Unterricht verstanden werden, das für einen bzw. im Zielsprachlichen Kommunikationskontext und nicht für Lernzwecke konzipiert wurde. Dieses Originalmaterial kann für den Unterricht adaptiert und didaktisiert werden, womit es seine Authentizität im engen Sinne verliert. Als authentisch ist aber auch jede unterrichtliche Situation zu begreifen, in der sich die Lernenden als Person wahrgenommen sehen und an Gegenständen arbeiten, die sie für sich persönlich als relevant erachten. (Abendroth-Timmer und Gerlach 2021: 66)

Daraus lässt sich schließen, dass auch Kunstwerke als Originalmaterial betrachtet werden können, worauf in diesem Beitrag noch näher eingegangen wird. Man kann jedoch vorwegnehmen, dass die Wahl der Werke auch lernendenzentriert und -relevant ausfallen sollte.

Einer der Hauptgründe, weshalb die Authentizität bei Lernszenarien besonders gegeben ist, ist die Tatsache, dass die veränderte Rolle der Lehrperson

ausschlaggebend dafür ist. Hölscher unterstreicht, dass die Szenariendidaktik davon ausgeht, dass man Sprache nicht lehren, sondern nur lernen kann (Hölscher 2007: 3). Aus diesem Grund sollte die Lehrperson nach dem Prinzip ‚weniger ist mehr‘ agieren, mit anderen Worten sollte sich die Lehrkraft mit dem Einschreiten, Unterbrechen und/oder Fehlerkorrigieren zurückhalten. Wie bereits erwähnt, nimmt die Lehrperson die Rolle als Moderator/in, Mentor/in, Tutor/in und Lektor/in ein. Hölscher et al. liefern eine Sammlung an Aufgaben, die Lehrpersonen beim Einsatz von Lernszenarien erfüllen und beachten sollten:

- sie schaffen die Rahmenbedingungen für interkulturelle Lernprozesse
- sie geben Raum für die eigenständige Entwicklung von Verstehens- und Kommunikationsstrategien, die nicht auf das Klassenzimmer begrenzt bleiben
- sie begleiten die Arbeit der Schüler
- sie koordinieren und überschauen das Lernszenario in zeitlichen und räumlichen Dimensionen
- sie ermuntern die Schüler, sich ihres Vorwissen[s] und ihrer Erfahrungen bewusst zu werden und diese in das Unterrichtsgeschehen einzubringen
- sie unterstütz[t]en bei der Organisation und helfen bei der Beschaffung von Hilfsmitteln und authentischen Quellen
- sie formulieren Aufgaben zum Thema, die zu außerschulischem Lernen anleiten und außerschulische Quellen nutzen
- sie initiieren Kooperation mit anderen Lehrkräften und fächerübergreifenden Themen
- sie kontaktieren außerschulische Experten zum Thema
- sie geben einzelnen Schülern, den Gruppen oder im Plenum Tipps für die Bewältigung der Aufgaben
- sie vermitteln Strategien zum Erschließen und Einschätzen von Informationsquellen
- sie unterstützen beim Einschätzen und Kategorisieren von Informationen
- sie helfen beim (genauen) Formulieren und geben Impulse für das Optimieren der Arbeiten

- sie bündeln das Erarbeitete und thematisieren metasprachliche Aspekte der Darstellungsformen
- sie helfen bei der Auswahl geeigneter Textarten für die Präsentation
- sie steuern die Redaktionsphasen und die Präsentation als Moderatoren
- sie geben Feedback zu den Präsentationen
- sie fügen die Einzelergebnisse zu einem Gesamtblick auf das Thema
- sie organisieren Raum und Gelegenheiten für die Präsentation der Ergebnisse im Rahmen schulischer Veranstaltungen
- und geben Anregungen für die Vertiefung des Themas (Hölscher *et al.* 2009: 50f.)

Diese Sammlung der Aufgaben der Lehrperson bezieht sich vorrangig auf den DaZ-Unterricht an Schulen, sie lässt sich jedoch genauso für andere Altersstufen und Lernendengruppen heranziehen. Bei dieser Auflistung werden sowohl die Authentizität der Hilfsmittel bzw. Quellen unterstrichen als auch die interkulturellen Lernprozesse, die ebenso in einem authentischen Lernumfeld vonstatten gehen.

An dieser Stelle scheint es unabdingbar hervorzuheben, wie wichtig die Rolle der Lehrperson in authentischen Lernszenarien ist. Abgesehen von den Aufgaben, welche die Lehrperson erfüllen sollte, kann meiner Meinung nach die Authentizität nur dann tatsächlich stattfinden, wenn die Lehrkraft von der Planung, dem Lernerfolg, der Kooperation bzw. Unterstützung aller Teilnehmer/innen, der Motivation und Offenheit selbst überzeugt ist. »Ein handlungsorientierter interkultureller Fremdsprachenunterricht erfordert besondere Qualifikationen der Lehrkräfte«, wie Roche (2013: 270) zudem beteuert. U. a. sollte die Lehrkraft seiner Ansicht nach den Unterricht auf dem Vorwissen und den verschiedenen Fähigkeiten der Teilnehmer/innen begründen und schrittweise zur Zielkultur und zu Vermittlungskompetenzen zwischen den Kulturen leiten. Hervorzuheben ist hierbei auch die Voraussetzung, dass die Lehrkraft »mit Schülerinnen/Schülern, Kolleginnen/Kollegen, Eltern und außerschulischen Einrichtungen kooperieren und außerschulisches Lernen organisieren [kann]« (ebd.: 271).

Die Idee, Lernszenarien mit dem außerschulischen Lernort Museum zu verbinden, hängt ebenso

mit der Überzeugung zusammen, dass dies die Authentizität des Spracherwerbs in Verbindung mit der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz noch steigern kann. Deswegen wird in Folge der Frage nachgegangen, welche Funktion und welchen Stellenwert Lernorte, insbesondere das Museum, für Lernszenarien und Lernende innehaben.

Lernszenarien finden in
den meisten Fällen in den
Bildungsinstitutionen Schule
oder Universität statt.

3. Lernszenarien und (außerschulischer) Lernort

Lernszenarien finden in den meisten Fällen in den Bildungsinstitutionen Schule oder Universität statt. Gerade die Schule als wesentlicher Lernort für Kinder und Jugendliche wird räumlich und zeitlich von anderen Lebens- und Erfahrungsbereichen abgegrenzt. Auch wenn die Durchführung von Lernszenarien außerhalb des Klassenzimmers z. B. auf dem Gang oder in einer anderen Räumlichkeit des Schulgebäudes erlaubt und auch erwünscht ist, kann dies noch nicht als andere Lebens- oder Erfahrungsumgebung gezählt werden. Baar und Schönknecht unterstreichen,

[...] dass Schule, wenn sie ihren Bildungsauftrag ernst nimmt und nicht als reine Buch- und Lernschule verstanden werden will, ihre Begrenzung überwinden und sich der Lebenswelt öffnen muss. Dies kann unter anderem dadurch realisiert werden, dass Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern außerschulische Lernorte aufsuchen. (Baar und Schönknecht 2018: 11)

Laut Blell (2015) werden in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik Lernorte meistens dichotom klassifiziert, und zwar in schulische und außerschulische Lernorte, primäre und sekundäre

Lernorte, formale und informelle Lernorte oder in *Classroom* und *Fieldwork*. Die Autorin unterscheidet des Weiteren folgende Kategorien:

- Lernorte und Multimedialität: Die neuen Medien ermöglichen ein Fremdsprachenlernen an jedem Ort und zu jeder Zeit.
- Lernorte und Authentizität: Fremdsprachliches Lernen bewegt sich im Spannungsfeld von Entgrenzung und Verschränkung von Lernorten. Die zunehmende Verschränkung von Lernorten erfordert ‚integrative‘ didaktische Szenarien.
- Lernorte und Eigenwelten der Schüler/innen: Schüler/innen konstruieren ihre Lernorte selbst. (Blell 2015: 10)

Obwohl alle drei Unterteilungen von großer Bedeutung sind, konzentriere ich mich in diesem Beitrag auf die Verbindung zwischen Lernorten und Authentizität. Blell betont, dass die Lernenden die Welt und sich selbst nur im authentischen Erleben ihrer selbst verstehen. Wenn es gelingt, die Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst für die Lernenden so authentisch wie möglich zu gestalten, so können der Autorin nach wertvolle Impulse für Identitäts- und Sprachbildung geschaffen werden (ebd.).

Ebenso geht es darum, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, nicht nur Eigenes zu schaffen bzw. kreieren, sondern das Geschaffene weiterzugeben, zu fördern und zu vermitteln (Blell und Kupetz 2011: 111). Dies knüpft an die öffentliche Didaktik an, die, wie Dannecker und Thielking anmerken, als Disziplin zwischen schulischen und außerschulischen Lernräumen agiert. Sie heben folgende Funktionen der öffentlichen Didaktik hervor:

- Entwerfen von Lösungen und Zugängen einer allgemeinen Verantwortungs- und Vermittlungswissenschaft,
- Vermitteln von Anregungen und Fragen der Wissenschaft an die Gesellschaft und *vice versa* (ansprechend und gleichsam alltagstauglich),
- Benennen, Erkennen und Moderieren von Anzeichen für Veränderungen im Zusammenspiel von Wissenschaft und Kulturvermittlung sowie

- alle Didaktiken öffentlich(er) denken!
(Dannecker und Thielking 2012: 10f.)

Für das Lernszenario bedeutet dies, dass es nicht nur ansprechender und alltagstauglicher ist, sich anderen außerschulischen Lernorten zu öffnen, sondern auch interdisziplinär gedacht und agiert werden sollte. Im Hinblick auf die Aufgaben, die in der zweiten Phase der Lernszenarien zusammengestellt werden, sollten jene deshalb realitätsnäher, authentischer, praktischer und öffentlicher gedacht werden. Gerade Museen eignen sich meines Erachtens hervorragend dafür, da das Erarbeitete sinnvoll einem breiteren Publikum – sei es anhand analoger oder digitaler Medien – zur Verfügung gestellt werden kann, ganz im Sinne der Produktorientierung von Lernszenarien.

Bevor auf das Museum als Lernort eingegangen wird, ist es entscheidend, auf die Rolle der Lernenden bzgl. der Lernorte einzugehen. Hufeisen erläutert folgendermaßen:

Der wichtigste Lernort für Fremdsprachen bin zuallererst ich selbst, oder, wie Roche (in diesem Band) sagt: ‚Das heißt, der ultimative Lernort bleibt der Kopf des Lerner.‘ (ebda, 183) Das klingt zunächst einmal verwegen, aber ich bin sicher, dass auch die lerntheoretisch und didaktisch-methodisch perfekt geeignete Lerngelegenheit nicht funktioniert, wenn ich mich nicht als Lernende erkenne, wahrnehme und akzeptiere (ohne dass ich mir dessen fortwährend bewusst sein muss). (Hufeisen 2015: 71)

Dieser Aussage kann ich nur zustimmen und hinzufügen, dass das Erlernen (und Lehren) der Zielsprache ohne Motivation auch nicht funktionieren kann. Diesbezüglich meint Hufeisen, dass motivierte Lernende eigentlich an allen möglichen Orten einen Lernort schaffen können und fügt hinzu: »Authentizität und Erfolg entstehen ebenfalls erst durch die AktantInnen, also die kommunizierenden und handelnden Sprechenden, und nicht durch den Ort oder Raum *per se*« (ebd.: 72).

4. Das Museum als außerschulischer und – universitärer (DaF/DaZ-)Lernort

Nachdem erläutert wurde, warum sich Schulen und bspw. auch Universitäten anderen Lernorten öffnen sollten, wird erörtert, weshalb sich gerade Museen besonders für den Einsatz von Lernszenarien eignen können. In diesem Beitrag beziehe ich mich auf nicht-

virtuelle Museen, da ich Rymarczyks Meinung hierzu teile:

Die Besonderheit und damit das Potential nicht-virtueller Lernorte erschließt sich schnell, wenn wir an eine Umgebung wie etwa einen Wald oder einen Strand denken, in der fremdsprachiger Biologie- oder Geographieunterricht stattfindet. Digitale Medien können das Lernen an diesen Orten, das durch visuelles, haptisches und olfaktorisches Erleben bestimmt und begleitet wird, nicht ersetzen. (Rymarczyk 2015: 201)

Museen verbinden heutzutage mehrere Funktionen miteinander, die auf den Hauptaufgaben Sammeln, Bewahren, Erforschen, Interpretieren und Ausstellen basieren (ICOM 2022). Museen sind Bildungsinstitutionen, die einen besonderen Stellenwert einnehmen. Mangold begründet dies zum einen durch den großen Gestaltungsfreiraum als Lern- und Bildungsort, der einzigartig ist. Zum anderen argumentiert der Autor folgendermaßen:

Zugleich genießt das Museum als eine der zentralen Komponenten öffentlich geförderter Kultureinrichtungen eine hohe gesellschaftliche Anerkennung. Es ist daher die bemerkenswerte Unbestimmtheit bei gleichzeitiger Wertschätzung, die das Museum als besonderen Ort des Lernens und der Bildung kennzeichnen und auch seine hohe Attraktivität zur Vermittlung [...] begründen. (Mangold 2020: 47)

Zusätzlich unterstreicht Mangold den Unterschied zu anderen Bildungsinstitutionen:

Die besondere Stellung des Museums als Lern- und Bildungsort ist [daher] nicht lediglich durch ihren formalen Gestaltungsfreiraum begründet [...]. Nicht die Möglichkeit, schnell, flexibel und gestalterisch kreativ ein beliebiges Thema zu bespielen und damit gegenüber den institutionalisierten Bildungseinrichtungen, die mit der Erfüllung curricularer Pflichten eingeengt sind, attraktiv zu sein, stiftet den entscheidenden Unterschied. Es ist vielmehr die Differenz zwischen einem propositionalen Wissensbestand, der Kerngegenstand der Vermittlung schulischer Bildungseinrichtungen ist, und dem Wissensbestand normativer Fähigkeiten und Kenntnisse, der im schulischen Kontext immer weiter verdrängt wurde und im Museum, als anerkannte Kultur- und Bildungsinstitution, Raum zur Auseinandersetzung und Aneignung findet. (ebd.: 48f.)

Das Besondere an Museen liegt auch an den authentischen Ausstellungsstücken, denn keine Reproduktion und noch so detaillierte Digitalisierung der Objekte kann die ästhetische Wahrnehmung der Besucher/innen an Ort und Stelle ersetzen bzw. wiedergeben. Museen sollten nicht nur als Abwechslung zum Lernort Schule/Universität angesehen werden, sondern als signifikanter Ort für ästhetisches Lernen genutzt werden. Hochmuth verweist diesbezüglich auf Kant: »Vermittelst der Sinnlichkeit also werden uns Gegenstände gegeben, und sie allein liefert uns Anschauungen; durch den Verstand aber werden sie gedacht, und von ihm entspringen Begriffe« (1976: 69). Demnach ist es die Verbindung von Logik und Ästhetik, die Erkenntnis möglich macht. Kant bezieht sich in dieser Hinsicht auf die Anschauung der Gegenstände, die ein von äußeren Zwecken freies Schauen oder Betrachten bedeutet. »Es ist nicht ein bloßes Sehen, aber auch kein durchgängig begrifflich systematisiertes Erfassen. Es ist nicht voraussetzungslos, sondern geschieht vor dem Hintergrund bereits in der Lebenswelt erworbenen begrifflichen Wissens [...]« (Hochmuth 2020: 64). Dadurch wird der holistische Lernprozess hervorgehoben, der sich auf die sinnliche Wahrnehmung und Empfindung jeder Person konzentriert.

Museen haben auch im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz einen besonderen Wert, da der Bezug bzw. die Zugehörigkeit der Exponate zu den fremdsprachlichen Zielkulturen gegeben werden kann. Dadurch kann die Zielkultur, wie Rymarczyk erklärt, den Lernenden in authentischer Form nähergebracht werden (Rymarczyk 2015: 202f.). Dies führt dazu, dass auch DaF-Lehrende im Ausland authentische Museumsobjekte aus deutschsprachigen Ländern in ihren Unterricht integrieren können, bspw. das vom deutschen Fluxuskünstler Wolf Vostell gegründete Museo Vostell in Spanien, das u. a. seine Werke zeigt und archiviert (vgl. Piechocki-Serra 2022).

Lernszenarien unterstützen wie bereits erwähnt u. a. eine kreative Auseinandersetzung mit einem Kernthema, weshalb es meines Erachtens förderlich ist, sie fächerübergreifend mit Kunst und infolgedessen mit Kunstmuseen zu verbinden. Kunstwerke nehmen einen bestimmten Platz im Fremdsprachenunterricht ein, ihnen wird jedoch eine untergeordnete Rolle zugeordnet. Gerade ihre Authentizität und Unvoreingenommenheit können jedoch von Lernenden genutzt werden, nicht nur ihr

Vorwissen miteinzubringen, sondern v. a. ihr Wissen zu erweitern und zu vermitteln. Wie dies umgesetzt werden kann, wird im Anschluss erörtert.

Keine Reproduktion und noch
so detaillierte Digitalisierung
der Objekte kann die
ästhetische Wahrnehmung der
Museumsbesucher/innen an Ort
und Stelle ersetzen.

5. Durchführung und Ergebnisse

5.1. Umgang mit Kunst und Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht – damit sind vorrangig Objekte aus der bildenden Kunst wie Gemälde und Skulpturen gemeint – ist keine Neuheit. Bilder, die eigentlich Abbilder bzw. Reproduktionen von Kunstgegenständen sind, finden sich hauptsächlich in Begleitung zu fiktionalen und faktualen Texten oder Übungen zur Sprache und Grammatik in DaF/DaZ-Lehrbüchern. Auch Zeichnungen, Fotografien, Comics oder Piktogramme nehmen einen beträchtlichen Platz in den jeweiligen Lehreinheiten ein. Wittstruck merkt hierzu an:

Das ergibt zwar vielgestaltige multimodale Arrangements, doch bleiben die mit ihnen möglichen Lernzuwächse oft gering, weil Aufgaben fehlen, die anregen, die Bilder analog den Sprachtexten als interpretationsbedürftig zu verstehen und sich mit ihren Formen, Funktionen und Wirkungen zu befassen. Vor allem werden Lerner/innen kaum einmal zur Beachtung des Kontextes, in dem Bilder einst entstanden oder in den sie aus pädagogischen Gründen neu gestellt worden sind, aufgefordert. (Wittstruck 2018: 13f.)

Ähnlich sieht es Badstübner-Kizik, die im Zusammenhang von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht folgendermaßen resümiert:

Welche Aufgabentypen und Arbeitsformen dabei eingesetzt werden, scheint mir ein Gradmesser dafür zu sein, ob der Fremdsprachenunterricht eher streng pragmatisch auf den Spracherwerb ausgerichtet ist („mit Hilfe von Bildern und Musik noch besser die Sprache lernen“) oder eher allgemein entwicklungsfördernd und auf (inter)kulturelle Begegnungen vorbereiten soll („Bilder und Musik als Mittel lust- und emotionsgeladenen kreativen gemeinsamen Arbeitens“). Nur in wenigen Fällen steht dagegen kultureldeckendes Lernen im Mittelpunkt, ein theoretisches Konzept dafür ist nur im Ansatz erkennbar. Kunst ist also eher fakultatives ‚Lernvehikel‘ und Mittel zum Zweck [...]. (Badstübner-Kizik 2006: 8)

Dem lässt sich noch hinzufügen, dass sowohl Kunst als auch Musik nicht nur als Mittel zum Zweck im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, sondern zudem oft als Lückenfüller oder generell als Sprechanlass (aus)genutzt werden. Anzumerken ist, dass im Gegensatz zu Kunst Musik häufiger verwendet zu werden scheint.

Das Thema Kunst und DaF/DaZ nimmt bis heute in der Didaktik noch einen relativ geringen Stellenwert ein, wobei an dieser Stelle Initiativen wie das Projekt *Sprache durch Kunst* als interkulturelles Kooperationsprojekt zwischen dem Museum Folkwang Essen und dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen (von 2011 bis 2017) nicht unerwähnt bleiben darf. Dazu erschien 2017 eine Materialsammlung für DaF/DaZ-Lehrende und Schüler/innen, die sich fächerübergreifend mit dem Deutsch- und Kunstunterricht beschäftigen (vgl. Roll et al. 2017: 5). Eine ähnliche Initiative zur Ausbildung sprachlicher, kultureller und sozialer Kompetenzen entwickelte das Erasmus+ Projekt *Heraus mit der Sprache!*, das zwischen Mai 2022 und April 2023 das Ziel hatte, Sprachdidaktik in Schulen und Kunstvermittlung durch das Kunsthistorische Museum Wien miteinander zu verknüpfen (vgl. <https://herausmitdersprache.khm.at/>). Auf der dazugehörigen Webseite können Lern- und Lehrmaterialien kostenlos für Interessierte heruntergeladen werden. Nicht unerwähnt bleiben sollte auch der Band *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* von Wicke und Rottmann (2019), der u. a. auch ludische Didaktisierungsvorschläge diesbezüglich bietet.

Nun stellt sich im Zusammenhang mit Lernszenarien die Frage, wie Kunst und Kunstmuseen für den ungesteuerten Spracherwerb einsetzbar sind,

da es hierbei auch zu einem Paradigmenwechsel kommt.

5.2. Lernszenarien in Kunstmuseen

Zu Beginn sollte sowohl den Lernenden als auch der Lehrperson die Tatsache bewusst sein, dass es sich primär um die Auseinandersetzung und Beschäftigung mit dem Kunstobjekt an sich handelt. Dies mag zwar einleuchtend und selbstverständlich erscheinen, jedoch sollte man sich vor Augen halten, dass der *visual turn* unsere moderne Kommunikation geprägt hat. Bilder dominieren unseren Alltag und sind allgegenwärtig, sei es in den Medien, den sozialen Medien oder ebenso im zwischenmenschlichen Austausch, bei dem zeitweise Sprache durch Emoticons ersetzt wird (Kaunzner 2018: 7). Die Folge ist, dass wir unsere Zeit immer weniger darin investieren, uns mit den Bildern tatsächlich auseinanderzusetzen. Dies geschieht nicht nur in sozialen Netzwerken, wie z. B. auf Instagram, wo Bilder binnen (Milli-)Sekunden auf unseren Handybildschirmen weggewischt werden; zu erkennen ist diese Tendenz auch in den Kunstmuseen selbst, wo man sich Kunstwerken oft nur noch wenige Sekunden lang widmet und/oder ein Foto von den Exponaten macht. In diesem Sinne ist es empfehlenswert, nach dem Prinzip ‚weniger ist mehr‘ zu handeln und sich auf die Betrachtung einzelner Kunstobjekte zu fokussieren, aber dies umso intensiver und genauer.

Es gibt verschiedene Ansätze, die sich mit dem Umgang mit Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, z. B. das Drei-Stufen-Modell von Panofsky aus der kunsthistorischen Bildanalyse oder das *Inquiry Teaching*, das das Reflektieren durch Fragen der Lehrperson stimuliert (vgl. Piechocki-Serra 2022). Diese Ansätze fallen nach den Prinzipien des Lernszenarios weg, da u. a., wie bereits erwähnt, die Lernendenautonomie im Mittelpunkt steht.

Ebenso stellt sich die Frage, wie das Lernszenario aus praktischer Sicht im Museum stattfinden kann. Schließlich gilt es, sich an die Regeln jedes Museums zu halten und andere Besucher/innen zu respektieren. Andererseits sind die meisten Museen öffentliche Bildungseinrichtungen, die für jede Person zugänglich sein sollte und somit von jedem/er auch genutzt werden darf.

Um ein ausgewogenes Miteinander zwischen Museen und Lernenden zu schaffen, empfiehlt es sich daher, z. B. die Phase der Auswahl des Themas und die Erarbeitungsphase, die in Verbindung mit

der Forschung zum Kernthema steht, aus praktischen Gründen (Informationsbeschaffung) nicht im Museum durchzuführen. Meiner Meinung nach kann – je nach Medienbedarf – die Präsentationsphase im Museum (bspw. eine szenische Darstellung vor einem Kunstwerk) stattfinden. Dies sind Aspekte, die in der Planung der Lernszenarien in Betracht gezogen und ggf. auch mit dem konkreten Museum abgesprochen werden müssen.

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass die fächerübergreifenden Lernszenarien mit Kunst und Sprache eine gute Möglichkeit für Lehrpersonen ohne ‚Expertenwissen‘ darstellt, die Angst vor einer ‚falschen‘ Herangehensweise in Bezug zu Kunstwerken zu überwinden. (Piechocki-Serra 2022: 180). Abgesehen davon, dass es beim Umgang mit Kunstwerken kein ‚falsch‘ oder ‚richtig‘ gibt, geht es darum, die Lernszenarien auch als Chance des eigenen Lernens als Lehrperson im Sinne des *Lifelong Learning* zu nutzen.

Es ist empfehlenswert, nach dem Prinzip ‚weniger ist mehr‘ zu handeln und sich auf die Betrachtung einzelner Kunstobjekte zu konzentrieren.

5.3. Beispiel für ein Lernszenario: Das Museo Vostell

Der Herausarbeitung eines Lernszenarios zum Thema ‚Mit der Sprache fängt es an‘ von Hölscher, Roche und Šimić (2009) nach möchte ich im Anschluss anführen, wie eine mögliche Aufgabenstellung für universitäre DaF-Lernende im und außerhalb des *Museo Vostell* (Malpartida de Cáceres, Spanien) aussehen könnte.

Aufgabe 1: Manipulation und Medien Herausarbeiten von Merkmalen und

Intentionen von Medien

- Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den von Vostell verwendeten und kritisierten Medien und den heutigen Massenmedien analysieren
- Anhand der Werke verschiedene Medien erkennen und kritisch durchleuchten
- Vor- und Nachteile von Medien erkennen und benennen
- Medien auf Manipulation und *Fake News* überprüfen

Aufgabe 2: Nachhaltigkeit

Sammlung von verschiedenen Werken Vostells, die in Bezug auf Nachhaltigkeit widersprüchlich wirken

- Sammeln von Aussagen, Texten und Videos Vostells, die im Gegensatz zu seiner umweltfreundlichen Grundeinstellung stehen
- Werke Vostells zum Thema Nachhaltigkeit auflisten und nach Wichtigkeit und/oder (persönlicher) Priorität ordnen
- Recherchieren und herausarbeiten, welche Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) in seinem künstlerischen Schaffen beinhaltet sind

Aufgabe 3: Interkulturalität

Interkulturelle Kontexte erkennen und herausarbeiten

- Werke Vostells im Zusammenhang mit seinen beiden ‚Heimatländern‘ Deutschland und Spanien durchleuchten und die Darstellungen miteinander vergleichen
- Die Kunstwerke auf Vorurteile und Stereotype untersuchen
- Sammeln von dargestellten historischen Ereignissen weltweit und deren Kontextualisierung

6. Schlussfolgerung

Lernszenarien im DaF/DaZ-Unterricht überzeugen u. a. durch den authentischen Sprachgebrauch unter den Lernenden. Mehr Authentizität kann jedoch noch aus interdisziplinärer und interkultureller Sicht erreicht werden, indem Museen als außerschulische bzw. außeruniversitäre Lehr- und Lernorte für diesen spezifischen Unterricht herangezogen werden.

Nachdem zu Beginn dieses Beitrags allen Dingen voran ein theoretischer Schwerpunkt in Bezug zu Lernszenarien gesetzt wurde, wurde daraufhin das Augenmerk auf die bisherige Auseinandersetzung und den Stellenwert von Kunst und Kunstwerken im DaF/DaZ-Unterricht gelegt. Obwohl sich eine sich steigende Zahl an Autor/innen finden lässt, die sich in den letzten drei Jahrzehnten dafür einsetzen, liegen derzeit noch

keine Forschungserkenntnisse zu konkreten Beispielen von durchgeführten Lernszenarien im DaF/DaZ-Kontext in Museen vor. Der vorliegende Beitrag liefert zum Abschluss eine theoretische Aufgabenstellung für Lernszenarien im *Museo Vostell* in Spanien, deren tatsächliche Durchführung und empirische Analyse demnächst als Forschungsprojekt geplant ist.

Bibliografie

- Abendroth-Timmer, Dagmar und Gerlach, David (2021).** *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht – Eine Einführung*. Springer-Verlag.
- Baar, Robert und Schönknecht, Gudrun (2018).** *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Beltz Verlag.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2006).** *Fremde Sprachen – Fremde Künste? Bild- und Musik Kunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Blell, Gabriele (2015).** Lernorte und Fremdsprachenlehren und -lernen. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 9-18). Narr Verlag.
- Blell, Gabriele und Kupetz, Rita (2011).** Authentizität und Fremdsprachendidaktik. In Wolfgang Funk und Lucia Krämer (Hrsg.), *Fiktionen von Wirklichkeit. Authentizität zwischen Materialität und Konstruktion* (S. 99-115). transcript.
- Böschel, Claudia (2022).** *Die Methode Lernszenario*. Unter: <https://www.daf-daz-didaktik.de/didaktik/theorie/die-methode-lernszenario/>. Letzter Zugriff: 19.10.2023.
- Dannecker, Wiebke und Thielking, Sigrid (2012).** *Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung*. Aisthesis.
- Duden Online-Wörterbuch, Szenario. Unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Szenario>. Letzter Zugriff: 20.10.2023.**
- E-LearnScene (2021).** Unter: <https://lernszenarien.eu/>. Letzter Zugriff: 19.10.2023.
- Erasmus+ Projekt (2023).** *Heraus mit der Sprache!* Unter: <https://herausmitdersprache.khm.at/>. Letzter Zugriff: 20.10.2023.
- Hochmuth, Uwe (2020).** Museum – der Sitte wegen. In Michael Mangold, Peter Weibel und Julie Woletz (Hrsg.), *Vom Betrachten zum Gestalten: Digitale Medien in Museen – Strategien, Beispiele und Perspektiven für die Bildung* (S. 61-74). Nomos.
- Hölscher, Petra (2007).** Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. In *Arbeitskreis DaF in der Schweiz. Rundbrief* 56/21. Zürich: mimeo.
- Hölscher, Petra und Roche, Jörg (2006).** *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens. DVD mit Begleitbuch*. Finken Verlag.
- Hölscher, Petra, Piepho, Hans-Eberhard und Roche, Jörg (2006).** *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Finken Verlag.
- Hölscher, Petra, Roche, Jörg und Šimić, Mirjana (2009).** Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14(2), 43-54.
- Hufeisen, Britta (2015).** Wo ich bin, ist auch ein Lernort. Wo ich bin, ist auch ein Lehr-Ort. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 70-80). Narr Verlag.
- ICOM (2022).** *Museumsdefinition*. Unter: <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>. Letzter Zugriff: 22.10.2023.
- Kant, Immanuel (1976).** *Kritik der reinen Vernunft* (Bd. 1, 2. Aufl.). Suhrkamp.
- Kaunzner, Ulrike A. (2018).** *Bild und Sprache – Einführung*. In Ulrike Reeg, Claus Ehrhardt und Ulrike A. Kaunzner (Hrsg.), *Bild und Sprache – Impulse für den DaF-Unterricht, Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik* (Bd. 6, S. 7-10). Waxmann.
- Kuhnecke, Anke (2023).** *Tipps für den Unterricht – Lernszenarien*. Unter: bit.ly/3szmY-Fm. Letzter Zugriff: 20.10.2023.
- Lilje, Jan (2020).** *Digitale Lernszenarien – Vielfältige Möglichkeiten für digital gestütztes Lehren und Lernen*. Unter: <https://ddw.web.leuphana.de/2020/10/digitale-lernszenarien/>. Letzter Zugriff: 19.10.2023.
- Mangold, Michael (2020).** Das Museum als Lern- und Bildungsinstitution. In Michael Mangold, Peter Weibel und Julie Woletz (Hrsg.), *Vom Betrachten zum Gestalten: Digitale Medien in Museen – Strategien, Beispiele und Perspektiven für die Bildung* (S. 45-60). Nomos.
- Piechocki-Serra, Julia (2022).** *Das Museum im Unterricht und der Unterricht im Museum: Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kompetenz im Rahmen des Museo Vostell*. Peter Lang.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003).** *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. »Szenarien« in Theorie und Praxis*. Schroedel.
- Roche, Jörg (2013).** *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*. Francke Verlag.
- Roche, Jörg (2022).** *Unterricht mit Lernszenarien – Die Arbeitsschritte*. Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=KjJqyosVzho>. Letzter Zugriff: 21.10.2023.
- Roll, Heike, Baur, Rupprecht S., Okonska, Dorota und Schäfer, Andrea (2017).** *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Waxmann.
- Rymarczyk, Jutta (2015).** Museen als außerschulische Lernorte. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 201-210). Narr Verlag.
- Schätzl, Bettina (2020).** *Lernszenarien – Die etwas andere Herangehensweise für die Erarbeitung von Inhalten im DaF- und CLIL-Unterricht*. Unter: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf209/schztzl.pdf>. Letzter Zugriff: 21.10.2023.
- Wicke, Rainer E. und Rottmann, Karin (2019).** *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Cornelsen.
- Wittstruck, Wilfried (2018).** *Sprache-Bild-Kombinationen – Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF*. In Ulrike Reeg, Claus Ehrhardt und Ulrike A. Kaunzner (Hrsg.), *Bild und Sprache – Impulse für den DaF-Unterricht, Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik* (Bd. 6, S. 11-18). Waxmann.



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Gutachter*innen der 31. Ausgabe Revisoras y revisores del número 31

Folgende Personen haben für diese Ausgabe wissenschaftliche Artikel begutachtet (*Double Blind Peer-Review*), wobei hier sowohl die angenommenen wie die abgelehnten Beiträge berücksichtigt werden:

Teniendo en cuenta tanto los manuscritos aceptados como los rechazados, han revisado artículos científicos (*Double Blind Peer-Review*) para este número las siguientes personas:

Dr. Leopoldo Domínguez Macías
Universidad de Sevilla

Dr. Christoph Ehlers
Universidad de Sevilla

Dra. Daniela Gil
Universitat Politècnica de València

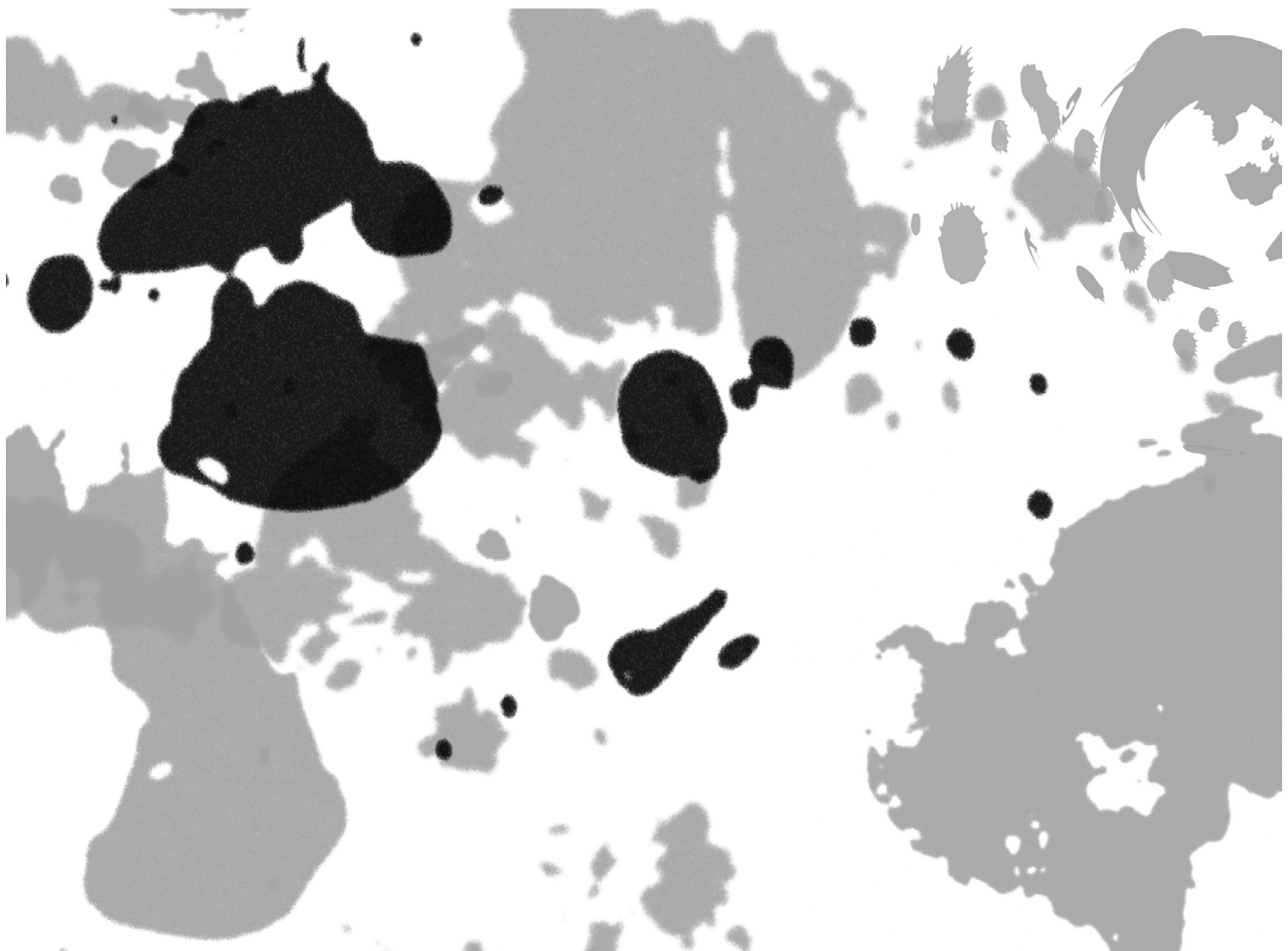
Dra. Nely M. Iglesias Iglesias
Universidad de Salamanca

Dra. Teresa Molés Cases
Universitat Politècnica de València

Dra. Yolanda Morató
Universidad de Sevilla

Dr. Georg Pichler
Universidad de Alcalá

Dra. Alice Stender
Universidad Pablo de Olavide





Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Call for papers Magazin

La revista científica *Magazin* es una publicación anual dedicada a la Germanística intercultural y su *call for papers* está abierto durante todo el año. Consta de una sección central con artículos sometidos a una revisión anónima por pares que aborda la investigación en filología germánica desde la interculturalidad, la lingüística, la didáctica y la literatura, incluyendo también artículos sobre traducción e interpretación en el ámbito germano-hispánico que, excepcional y justificadamente, se puede ampliar a pares de lenguas alternativos. Las demás secciones de la revista, que no están sujetas a la revisión anónima por pares, también tienen abierto el *call for papers* de manera permanente y se pueden enviar propuestas. Es el caso de la sección *Didáctica intercultural* (en el ámbito de la lengua alemana y española). Se trata de una sección de gran interés para la enseñanza del alemán en la educación primaria y secundaria y en la formación universitaria, así como en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) y en los centros universitarios de idiomas. Ofrece una plataforma en la que el profesorado de alemán como lengua extranjera (DaF y DaZ) proyecta sus propuestas didácticas e intercambia reflexiones acerca de actividades docentes. En la sección *Otriversos* se presentan visiones y experiencias interculturales que ponen en valor perspectivas diversas, mientras que la sección *Reseñas* recoge novedades bibliográficas.

Magazin se dirige a un público interesado en la investigación y el análisis de conceptos y aspectos culturales. Este objetivo la distingue de cualquier otra publicación científica actual. La revista *Magazin* está presente en *Dialnet* y en los índices CIRC, DICE, MIAR y RESH. Cumple 37 de los 38 criterios de calidad en Latindex Catálogo V 2.0 y 12 de 21 en CNEAI y 12 de 18 exigidos por la ANECA. Por supuesto, se persevera en seguir mejorando los indicadores de la revista.

¿Desea publicar un artículo?

Debe registrarse como usuario/a en la plataforma de *Magazin* (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/index>) y cargar el archivo con su artículo en la sección que corresponda, siguiendo las instrucciones para autores/as (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGAzin/instrucciones-para-autores>). Su envío necesita un título y un resumen (150 palabras como máximo) en la lengua en la que está redactado el artículo, es decir, en alemán o en español, así como una versión en inglés (título y resumen), aparte de 5 a 7 palabras clave, tanto en la lengua del artículo como en inglés. Está previsto publicar el número anual en invierno.

Si tiene alguna duda o pregunta sobre la publicación, puede escribir a magazin@us.es o dirigirse directamente a una de la editora (gtopf@us.es) en alemán, español o inglés.

Encontrará más información sobre la revista, los números publicados y el proceso de envío de propuestas en nuestra página web.

La editora

Guiomar Topf Monge

Call for papers Magazin

Die wissenschaftliche Fachzeitschrift *Magazin* widmet sich der interkulturellen Germanistik und erscheint einmal im Jahr, Beiträge können jedoch das ganze Jahr über eingereicht werden. Die Zentralsektion, die einem Double-Blind-Verfahren unterliegt, sieht vor allem Beiträge im Rahmen der Germanistik vor, die sich mit dem Thema Interkulturalität, Sprachwissenschaft, Didaktik oder Literatur befassen sowie Beiträge zur Thematik Dolmetschen oder Übersetzen im deutsch- und spanischsprachigen Raum. Für den Bereich Übersetzen und Dolmetschen werden in Einzelfällen auch andere Sprachkombinationen akzeptiert. Ebenfalls herzlich willkommen sind Beiträge für die anderen Rubriken der Zeitschrift, die keinem Peer-Review-Verfahren unterliegen, wie die Rubrik *Interkulturelle Didaktik* (deutsch- und spanischsprachiger Raum), welche von großem Interesse für die Lehre in den primären, sekundären und universitären Ausbildungen sowie in den Offiziellen Sprachschulen in Spanien (EOI) und den universitären Sprachzentren sind. Dieser Bereich reflektiert, projiziert und informiert sowohl über Unterrichtsaktivitäten als auch über Unterrichtsvorschläge für DaF und DaZ, um so eine Vernetzung zwischen Lehrenden zu schaffen. In der Rubrik *Otriversos* werden interkulturelle Visionen und Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, während die Rubrik *Rezensionen* für aktuelle bibliographische Neuheiten vorgesehen ist.

Magazin richtet sich an ein Publikum, das sich für die Forschung und die Analyse kultureller Konzepte und Aspekte interessiert und schließt auf diese Weise eine Lücke, die in der Forschung noch durch keine andere wissenschaftliche Fachzeitschrift abgedeckt ist. *Magazin* liegt in der Datenbank *Dialnet* vor und ist in folgenden Indizes enthalten: CIRC, DICE, MIAR, RESH. Sie erfüllt 37 von 38 Qualitätskriterien im 5. Katalog von Latindex 2.0 und 12 von 21 Qualitätskriterien in CNEAI. An einer Verbesserung der Qualitätskriterien der Zeitschrift wird konstant gearbeitet.

Sie möchten einen Beitrag einreichen?

Registrieren Sie sich als Nutzer*in auf der Online-Plattform (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGazin/index>), um Ihren Artikel für die entsprechende Rubrik gemäß den Anleitungen für Autor*innen (<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGazin/instrucciones-para-autores>) hochzuladen. Enthalten sein sollte ein Titel und eine Zusammenfassung (max. 150 Wörter) in der Sprache des Beitrages (Deutsch oder Spanisch) sowie eine Version auf Englisch (Titel und Zusammenfassung). Des Weiteren sollten auch die 5-7 Schlüsselwörter sowohl in der Beitragssprache als auch auf Englisch enthalten sein. Die Veröffentlichung einer jeden Ausgabe ist jeweils für den Winter vorgesehen.

Anfragen zur Veröffentlichung können an die Emailadresse magazin@us.es beziehungsweise an die Herausgeberin (gtopf@us.es) in folgenden Sprachen gerichtet werden: Spanisch, Englisch oder Deutsch.

Informationen zur Zeitschrift, die vorherigen Ausgaben und die Hinweise zur Einreichung von Vorschlägen finden Sie unter: <https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGazin/index>

Die Herausgeberin

Guiomar Topf Monge

Ferran Robles i Sabater, Kathrin Siebold (eds.)

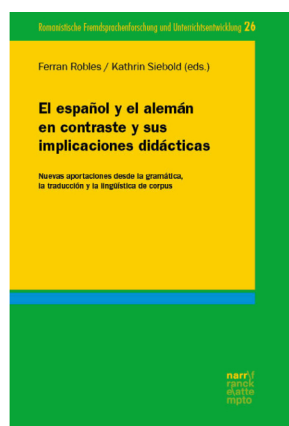
El español y el alemán en contraste y sus implicaciones didácticas

Serie Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Tübingen (Alemania), Narr Francke Attempto Verlag, 2022. 290 pp.

ISBN: 978-3-8233-8593-6

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2023.i31.05>



Este volumen está compuesto por trece estudios de naturaleza contrastiva acerca del par de lenguas alemán y español. Los editores, Kathrin Siebold, de la Philipps-Universität de Marburg, y Ferran Robles, de la Universitat de València, han reunido con buen criterio análisis empíricos relacionados con diversas disciplinas lingüísticas (Fonética, Morfosintaxis y Léxico-Semántica) y traductológicas (estudios sobre equivalencias y sobre herramientas de trabajo) que trazan itine-

rarios y tienden puentes entre ambos sistemas lingüísticos. Los acercamientos de los quince autores que participan en el volumen se han llevado a cabo desde una perspectiva eminentemente aplicada, con su foco de atención dirigido hacia la didáctica de las lenguas y de la traducción, lo que constituye el elemento cohesionador de los trabajos y el marco en el que esta obra supone una gran contribución.

Podemos subrayar que en los últimos años se ha producido un auge de los

estudios contrastivos en general y, en ese marco, del par particular que nos interesa aquí, propiciados sobre todo por la importancia central que se ha concedido (por fin) a la enseñanza de idiomas en los currículos académicos de todos los niveles de enseñanza. Justamente en ese marco, teórico por un lado pero también muy enfocado hacia lo práctico, es donde halla su lugar el volumen del que nos hacemos eco y que vuelve a poner sobre la mesa el debate sobre la importancia

y el interés de la Gramática Contrastiva en el contexto de la enseñanza/adquisición de idiomas.

El libro se ha dividido en cinco bloques temáticos de diferente extensión: Fonética (2 capítulos), Gramática (con 3 capítulos), Léxico-Semántica (2 capítulos), Traducción (4 capítulos) y Lingüística de Corpus (2 capítulos).

El bloque sobre Fonética se abre con un trabajo de mucho calado teórico y construcción muy detallada: el capítulo de Mario

Ruiz Moreno, especialista en el tema acreditado por el alcance de su tesis doctoral, es una aportación en la que se describen primero y se contrastan después muchos aspectos y muchos puntos de vista sobre cuestiones articulatorias y fonémicas del español peninsular y del alemán de Alemania, ambos en sus versiones estándar. Es un estudio denso, que en apenas 20 páginas se ocupa de una parte muy considerable de las realizaciones fonéticas de las dos lenguas: todos los sonidos vocálicos, así como los consonánticos oclusivos, los fricativos y los róticos. Un contrapunto práctico que se incluye en este bloque es el de la contribución de Macià Riutort Riutort, autor que se ocupa con buen pulso de plantear una propuesta de didactización que optimice la enseñanza de la fonética del alemán normativo. Plantea una lista larga y detallada de cuestiones relativas al marco organizativo y otra acerca de los desarrollos teóricos y didácticos. Partiendo de la llamada *Bühnenaussprache* –empleada en los medios de comunicación y, pese a resultar artificiosa y algo arcaizante, como modelo didáctico de realización–, el profesor Riutort propone una alternativa concreta que facilita la adquisición de ciertas realizaciones complejas y se acerca más a las realiza-

ciones comunes de los hablantes con formación en niveles de educación medios y superiores, de modo que en mi opinión debe ser bienvenida o, cuando menos, considerada entre los docentes.

El bloque del volumen correspondiente a las cuestiones de Gramática se abre con el capítulo correspondiente a Bettina Kaminski, autora que presenta un análisis llevado a cabo a partir de un corpus de mensajes de WhatsApp, comunicaciones producidas entre estudiantes de alemán y español que formaban tandems de aprendizaje. A partir de esos ricos materiales, la autora centra su propuesta en los usos de los verbos modales en las secuencias en las que los estudiantes conciertan encuentros: son ocho diálogos en ambas lenguas a partir de los que analiza estrategias de cortesía directas e indirectas, en las que demuestra que se producen claras diferencias. El trabajo es un buen ejemplo de las aportaciones que se están llevando a cabo mediante el análisis contrastivo de las particularidades que se observan en el marco de la comunicación mediante mensajería instantánea. El siguiente capítulo es de Amador García Tercero, que se centra en algunos aspectos relacionados con la descripción de desplazamientos en alemán y en

español. Comienza con un detallado prólogo en el que presenta al lector las distinciones tipológicas que se dan entre las llamadas lenguas de Marco Verbal y lenguas de Marco Satélite y algunas de sus implicaciones, entre ellas, la propuesta *thinking for speaking* (Slobin 1996), que permitió abrir caminos bien interesantes para profundizar en el análisis contrastivo de familias lingüísticas. La aplicación concreta del modelo se centra en los usos de la adposición *entlang* y su previsible equivalente en español *a lo largo de*, observando las preferencias de uso de hablantes nativos y de aprendices de alemán para describir desplazamientos si la Trayectoria coincide con la forma del Fondo. Los resultados indican que todos prefieren las informaciones más salientes en el estilo retórico de su lengua: se ve una relación dinámica entre la Figura y el Fondo en el caso de los hablantes de alemán, una relación o perlativa o estática en hablantes de español y una sobre todo estática en los aprendices de DaF. El siguiente capítulo es una investigación de Laura Nadal acerca del uso de conectores entre los alumnos de alemán que aprenden mediante un currículo convencional y los que aprenden con la metodología CLIL (Content

Language Integrated Learning) o AICLE, por sus siglas en español. Su propuesta es que la enseñanza de idiomas es más efectiva y exitosa si se lleva a cabo mediante la impartición de asignaturas comunes (como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, etc.). La autora estudia en los dos grupos de alumnos las competencias de mediación, sobre todo, la importancia del uso adecuado de conectores en la mediación escrita. Se parte de varias hipótesis relacionadas con el análisis de una tarea concreta realizada por los dos grupos de estudio, tratando de discernir si hay diferencias notables entre uno y otro. Aunque es cierto que quedan aún muchos aspectos que analizar, sus resultados apuntan a que los alumnos CLIL tanto en lo relativo a las habilidades gramaticales como a las pragmáticas muestran mejor nivel.

En el bloque de estudios de carácter léxico-semántico, el primer capítulo es el que contiene la propuesta de Laura Arenas: el marco teórico y el proceso de elaboración de un listado de adjetivos relacionados con estereotipos nacionales para aplicarlo a la enseñanza de DaF. La tradición de estos *adjective checklists* se remonta a una época tan convulsa con respecto a los prototipos nacionales como son los años 30

del siglo pasado. La autora repasa muchos de los estudios sobre autoimagen y heteroimagen que han dado lugar a varias listas de adjetivos relacionados con cualidades estereotipadas. Describe así el proceso de elaboración con trabajos previos y contribuciones propias de una lista de 105 adjetivos para su aplicación en la práctica docente - en mi modesta opinión, no solo de DaF.

La contribución de Sara Barroso analiza los empleos de la metáfora *Tür/puerta* en titulares periodísticos en español y en alemán y clasifica y caracteriza fraseologismos recogidos en la prensa en ambas lenguas que presentan metáforas relacionadas con el dominio conceptual CASA/HAUS. El trabajo se estructura atendiendo a la temática de las noticias cuyo titular se revisa y consiste en una exégesis acerca del valor e implicaciones de esas metáforas. Destaca la gran cantidad de expresiones que permiten equivalencias totales en ambas lenguas y aporta además observaciones acerca de las dificultades que los lexicógrafos encuentran para incluir en sus acepciones valores metafóricos. Asimismo se señala el valor como *click-bait* que han ganado los titulares de prensa desde el advenimiento de los periódicos en internet.

La primera de las contribuciones correspondientes a estudios sobre traducción está firmada por la profesora Guiomar Topf, de la Universidad de Sevilla, y es un buen ejemplo de la utilidad para la descripción contrastiva que tiene un corpus paralelo de traducciones literarias (en este caso, de la autora suiza Annemarie Schwarzenbach): la autora estudia las equivalencias de las que disponemos en español para traducir del alemán el pronombre impersonal *man*. La autora

unos verbos impersonales y equivalencias resultantes de diversos tipos de modulación).

A continuación, el editor, Ferran Robles, colabora con María Carbonell Saiz en una contribución sobre equivalencias del marcador conversacional *also*. Ofrecen una descripción de su objeto de estudio atendiendo a su polifuncionalidad como marcador y presentando sus apariciones en secuencias discursivas y sus distintas funciones. Describen

de sus valores interactivos o modales. En ese mismo marco temático de estudios de marcadores conversacionales, pero en la otra dirección, el estudio sobre las equivalencias de *por cierto* en textos alemanes, del docente de la Universitat de València, Pau Bertomeu Pi, parte de los datos del corpus PaGeS. Describe por un lado las características del marcador atendiendo a si este se encuentra en textos narrativos o descriptivos o bien en textos dialogales y por otro lado sus equivalencias en cada uno de los tipos de textos. El análisis constata que, mientras que en los primeros se prefiere como estrategia de traducción la elisión, en los diálogos se prefiere el uso de la equivalencia *übrigens*.

En el último capítulo del bloque M.^a Pilar Castillo Bernal estudia la evolución de la calidad de la traducción automática por medio de la herramienta TAN Patent Translate empleada en la Oficina Europea de Patentes. Se basa en una comparación estructurada y detallada entre los errores de las traducciones realizadas por la herramienta en 2017 que se habían descrito en un trabajo previo y los cometidos con los mismos textos en 2020: hay menos en el uso de terminología y fraseología propia de las patentes y se mantienen

Los lectores encontrarán en este libro una valiosa fuente de conocimiento práctico y teórico en el mundo de la Lingüística Contrastiva.

parte de estudios previos que han propuesto una tipología con seis equivalencias en español (a saber, con *se* impersonal, con *se* de pasiva refleja, con *uno/una* y en 2.^a pers. sg., en 1.^a pers. pl. o en 3.^a pers. pl.) y, como resultado de su análisis propone muy convincente y significativamente añadir varias más (con *usted/ustedes*, con *la gente*, *alguien* o *nadie*, al-

también sus equivalencias en español a partir de los datos de la traducción al español de *Kleiner Mann - was nun?* de Hans Fallada, centrándose, eso sí, en las cinco más representativas (*bueno*, *así que*, *entonces*, *pues*, *de acuerdo*) entre las de un largo listado. El estudio demuestra que la selección de equivalentes depende de las posiciones de *also* en los enunciados y

los calcos estructurales. La conclusión es que la herramienta no logra la calidad de una traducción humana y resulta más bien una dificultad para la posesión debido a la complejidad de este tipo de textos. Este trabajo deja la puerta abierta para desarrollar más hipótesis y estudios que resultan evidentemente prometedores.

El último de los bloques, dedicado a estudios de corpus, consta de dos capítulos. El primero de ellos explora las posibilidades didácticas del corpus PaGeS. Es un trabajo desarrollado por M.^a del

Mar Soliño Pazó, quien aboga por una enseñanza de idiomas menos apegada a la tradición que emplee este corpus bilingüe como herramienta de consulta, pues contribuye a la adquisición y consolidación de los conocimientos en un contexto real de uso. Ofrece asimismo una interesante reflexión acerca de los pros y contras del empleo del corpus en la enseñanza de DaF. El volumen se cierra con el trabajo de Marta Fernández-Villanueva y Oliver Strunk titulado «Transcripción Asistida y Codificación de Corpus Orales Multimodales para vídeos de

YouTube (TACCO Multimodal)» y en el que los autores presentan una herramienta de concordancias que ellos mismos han desarrollado y que permite a los usuarios crear corpus multimodales a partir de vídeos disponibles online. En el artículo se describen los antecedentes de esta herramienta, a continuación, se describen someramente sus funciones y su empleo y se concluye con la lista de desarrollos que se están llevando a cabo en la actualidad.

En resumen, el volumen aquí reseñado representa una excelente contribución para el debate

y para el desarrollo de las posibilidades didácticas de DaF. Una de sus características más sobresalientes es que el acercamiento se realiza en muchos ámbitos y desde diferentes puntos de vista de tal manera que propone modelos elaborados y herramientas sólidas de referencia para quienes buscan profundizar en el estudio contrastivo de estas dos lenguas. Los lectores encontrarán en este libro una valiosa fuente de conocimiento práctico y teórico en el mundo de la Lingüística Contrastiva y muy seguramente un estímulo para investigaciones posteriores.

Juan Cuartero Otal

Universidad Pablo de Olavide

jcuartero@upo.es

ORCID:

0000-0002-6813-3315

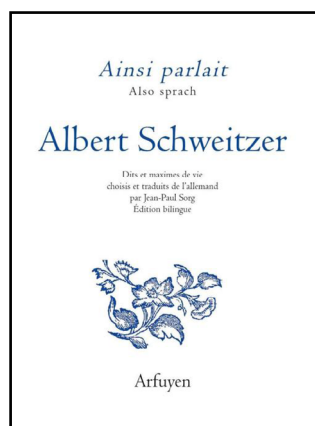
Albert Schweitzer

Ainsi parlait Albert Schweitzer / Also sprach Albert Schweitzer

Dits et maximes de vie choisis et traduits de l'allemand par
Jean-Paul Sorg
Édition bilingue

Paris (Francia), Arfuyen, 2022, 168 pp.

ISBN: 978-2845902619

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2023.i31.06>

Albert Schweitzer está lejos de gozar del mismo reconocimiento que su primo-abuelo Jean-Paul Sartre. El gran existencialista fue educado por su madre y su abuelo, Charles Chrétien Schweitzer, profesor de inglés y alemán en el Liceo Janson de Sully de París y autor de varios métodos y gramáticas lingüísticas. Sartre menciona a su abuelo y al hermano de su padre en su libro autobiográfico *Les mots*. Aunque nuestro *homme d'esprit* está prácticamente ausente de los programas escolares y universitarios, algunos liceos de perfil franco-alemán llevan, sin embargo, su nombre. Es el caso de Raincy, una subprefectura de Seine-Saint-Denis al este de París, que ofrece el Abibac (doble bachillerato en francés y alemán), y de Mulhouse. El 75 % de los escritos de Schweitzer siguen sin traducirse al francés. Baste mencionar *Deutsche und französische Orgelbaukunst und Orgelkunst* [*Construcción de órganos y arte orgánico alemán y francés*], publicado en 1906, y *Geschichte der Paulinischen Forschung* [*Historia de la investigación paulina*], publicado en 1911. Sin embargo, este último texto ha sido analizado en francés por Jean-Paul Sorg (2011: 281-304). Lamentablemente, este artículo académico no se menciona en el presente trabajo. Los otros muchos trabajos de nuestro filósofo de Mulhouse, que fue presidente de la Association Française des Amis d'Albert Schweitzer (AFAAS) entre 2008 y 2011, no suelen citarse. Es el caso de la exposición que coorganizó con Benoît Wirmann en 2015, o de otro artículo académico sobre la cuestión de Dios (Sorg 2001: 31-48).

La presente publicación reúne lo mejor de sus escritos. Como señala el traductor Jean-Paul Sorg, podría tener hasta diez volúmenes, pues se caracterizan por una gran variedad genérica y temática. Además de sermones, la bibliografía incluye obras de carácter teológico

y musicológico (entre ellas, las mencionadas anteriormente), así como obras autobiográficas y filosóficas. Albert Schweitzer mantuvo también un intenso intercambio epistolar con su esposa entre 1901 y 1912, que ocupó tres volúmenes cuando se publicó entre 2005 y 2009.

Tras una introducción en la que Jean-Paul Sorg destaca los conceptos clave de la filosofía schweitzeriana, a saber, el respeto a la vida (*Ehrfurcht vor dem Leben*) y la pereza y la indiferencia intelectuales (*Gedankenlosigkeit*), así como su diversidad genérica entre sermones, discursos y ensayos, los extractos se presentan en formato bilingüe. Los textos originales, a la izquierda, se contraponen a su traducción francesa inédita, a la derecha. El mismo principio se aplica a los demás libros de la serie «Ainsi parlait» publicados por Arfuyen, ya sea en inglés, latín, italiano, catalán, alemán u holandés.

La lengua original de los montes Vosgos. Fue los textos de Schweitzer en esta comuna donde se es el alemán, y en raras ocasiones el inglés (cf. carta a Kennedy y el alsaciano). Curiosamente, no se traducen al alemán textos escritos originalmente en francés, como las citas apócrifas, el discurso a la Académie des sciences morales et politiques, el discurso del Premio Nobel de la Paz o Johann Sebastian Bach, el músico poeta. Pero habrían sido un complemento bienvenido a los temas literarios. El vanguardismo del pensador queda a menudo eclipsado por su papel humanitario. Aquí, su papel pionero es notable a varios niveles, ya que se relaciona con debates sociales actuales: la defensa del laicismo («La religión es un asunto privado») y el peligro del progreso tecnológico.

Una nota biográfica al final da cuenta de las peregrinaciones del pastor-organista que creció en Gunsbach, en Alsacia, al oeste de Colmar, cerca de

Países Bajos con su trabajo como cuidador.

Lo que tenemos aquí es un tesoro hábilmente urdido que hará las delicias tanto de los antropólogos aprendices como de los experimentados. Ojalá se reedite este libro con una bibliografía que incluya más recursos de acceso abierto dotados de DOI e indexados. Y que se integre mejor en el canon humanístico, ya sea a través de exposiciones en museos, películas u obras de teatro. Si el libro se reedita, haría bien en incorporar nuevas publicaciones desde 2018 sobre Albert Schweitzer, como: *L'aventure de Lambaréné (vue de France): réalités et représentations*. También merecen un lugar publicaciones anteriores, no incluidas en la primera edición, sobre la mística de Albert Schweitzer (Jarosz 2004a, Jarosz 2004b, Stareńczak 2005).

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent

Ghislaine Ducatteau

Sciences Po (Nancy)

heloise.ducatteau@sciencespo.fr

ORCID:

0000-0002-0129-9679

Bibliografía

- Jarosz, K. (2004a). Autonomy against the laws ruling the world as a condition of being really moral in the philosophy of Albert Schweitzer. *Studia ecologicae et bioethicae*, 2(1), 357-371. <https://doi.org/10.21697/seb.2004.2.1.20>
- Jarosz, K. (2004b). Mysticism trapped in ethics: Albert Schweitzer's ethical mystics of union with being. *Studia ecologicae et bioethicae*, 2(1), 695-710. <https://doi.org/10.21697/seb.2004.2.1.42>
- Sartre, J.-P. (1964). *Les mots*. Paris, Gallimard.
- Sorg, J.-P. (2001). La question de Dieu dans la théologie et dans l'éthique d'Albert Schweitzer. *Théolib*, 14, 31-48.
- Sorg, J.-P. (2011). La genèse de la *Geschichte der paulinischen Forschung* dans la correspondance d'Albert Schweitzer et Hélène Bresslau. *Positiones luthériennes*, 59(4), 281-304.
- Sorg, J.-P., & Wirrmann, B. (2015). *Albert Schweitzer: entre les lignes: [catalogue de l'exposition, Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg, du 17 octobre 2015 au 30 décembre 2015]*. Bibliothèque nationale et universitaire.
- Sorg, J.-P. (2019). *L'aventure de Lambaréné (vue de France): réalités et représentations*. AFAAS - Association française des amis d'Albert Schweitzer.
- Stareńczak, P. (2015). Ethical Mysticism of Albert Schweitzer. *Paedagogia christiana*, 34(2), 79-100. <https://doi.org/10.12775/PCh.2014.024>

Friederike Heinz, Simplicie Agossavi, Akila Ahouli, Ursula Logossou,
Gesine Lenore Schiewer (eds.)

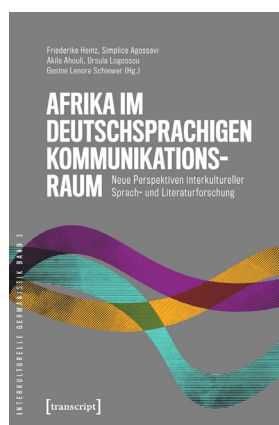
Afrika im deutschsprachigen Kommunikationsraum

Neue Perspektiven interkultureller Sprach- und Literaturforschung

Bielefeld (Alemania), transcript, 2022. 374 pp.

ISBN: 9783839461624

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2023.i31.07>



Este libro reúne una gran cantidad de contribuciones sobre África en el mundo de habla alemana, tanto en la literatura y el cine, como en los estudios sociales y de traducción. Además, en la cuarta y última parte, dedicada a la cultura del recuerdo, Isabelle Leitloff nos traslada a Cuba. Esto se debe a que ha pasado una estancia en Cuba financiada por el DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico). También se aprecia el carácter multicultural de las biografías finales. La autora Sophie Bornscheuer, actualmente profesora del DAAD en Maputo, Mozambique, estudió en Lisboa y ejerció la docencia durante un año en Turquía. Otro autor, Claus Erhard, ha dado clases de lengua y lingüística alemana en Urbino, Italia, durante 30 años. Constant Kpao Sarè estudió en la Universidad de Metz. Hans-Christoph Graf von Nayauss, profesor emérito de Karlsruhe, es profesor consultor en Shanghai. Esto hace que el libro sea valioso por la diversidad y delicadeza expresada en el pensamiento que contiene.

Como explica Gesine a las comunidades aledañas, una obra de teatro realizada por estudiantes, un concierto y una lectura de un autor. Las contribuciones se acondicionaron para la versión escrita, que fue objeto de una amplia cooperación, especialmente en la Universidad de Bayreuth. Después de enfatizar que el alemán sirve como idioma puente en el África occidental multilingüe, la introducción proporciona un resumen de las presentaciones seleccionadas. En última instancia,

este libro atrae porque es innovador en los estudios alemanes. No obstante, la estructura puede ser criticada. ¿Por qué dividir el apartado sobre literatura en dos partes, tratando la interculturalidad en la primera, y el colonialismo y los viajes en la segunda parte? ¿No se superponen los dos? Sobre todo, porque la primera parte trata varios textos de la época colonial o se relaciona con ella: *Zum Wilden Mann* de Wilhelm Raabe (1873), *Deutsch sein und schwarz dazu: Erinnerungen eines Afro-Deutschen* de Theodor Wonja Michel (2013).

La tercera parte titulada *Linguistik des Sprachkontakts und der Mehrsprachigkeit* — *Translationswissenschaft* va más allá de las

disciplinas indicadas e incluye también textos del ámbito de las ciencias de la educación y las ciencias políticas.

La cuarta y última parte llamada *Transkulturelle Afrika in germanischen Erinnerungsforschung Kommunikationsräumen*. está a la altura de lo que promete el título. Sin embargo, lamentamos que los trabajos de Bénédicte Savoy sobre la restitución de obras adquiridas durante el periodo colonial no sean mencionados.

Por otro lado, algunos artículos se desvían demasiado del título del libro y se alejan del tema, como el artículo de Ndjim Sadikou analizando textos publicados en inglés por el sudafricano Dalmut Galgut y la británica Priya Basil. También es el caso de Sophie Bornscheuer, que se centra en el

escritor sueco Henning Mankell. Dado el interés de los artículos, quizás el título debería haber sido más amplio con un término en plural: *Afrika in germanischen Erinnerungs- und Kommunikationsräumen*.

El prólogo menciona la única revista africana de estudios alemanes: *Acta germanica*, fundada en 1966, y una revista alemana de estudios internacionales: *Der neue Weltengarten*. La primera se menciona en la bibliografía del artículo de Ernest Hess-Lüttich, mientras que la segunda se recoge en la biografía de Akila Ahouli. Pero su historia, su enfoque temático, su impacto y sus esfuerzos no se presentan en absoluto, a pesar de que estas revistas son importantes motores de la

comunicación germano-africana. Es asimismo sorprendente que la revista camerunesa de estudios alemanes *Mount Cameroun* no se mencione en el prólogo, aunque sí se recoge en la biografía de Akila Ahouli. En cuanto a las biografías, lamentamos que las biografías de los editores sean redundantes, apareciendo dos veces: al principio del libro y al final. También sorprende que un artículo con DOI aparezca una sola vez en las bibliografías (el artículo de Milton Guran en la revista *Rue Descartes*).

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent
Ghislaine Ducatteau
Sciences Po (Nancy)
heloise.ducatteau@sciencespo.fr
ORCID:
0000-0002-0129-9679

DaF vernetzt: Regionaltreffen in Sevilla

Marike Gohr

DAAD-Lektorin Universidad Pablo de Olavide

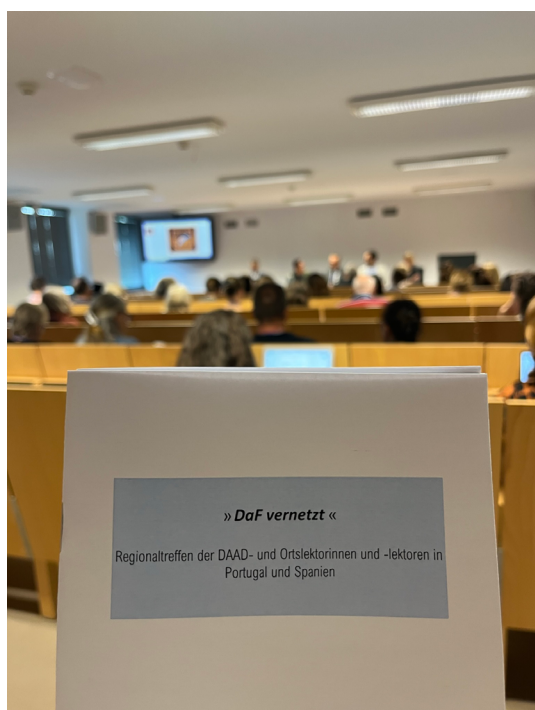
DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2023.08>

Sevilla tiene un color especial – so besingt es das berühmte Lied, und dieser besondere Charme Andalusien begleitete die DAAD- und Ortslektorinnen und -lektoren aus Spanien und Portugal, die sich vom 14. bis 17. September 2023 in Sevilla zum Regionaltreffen unter dem Motto *DaF vernetzt* trafen. Zum ersten Mal seit 2018 konnten die 44 Teilnehmerinnen und Teilnehmer – darunter 30 Ortslektor:innen, 8 DAAD-Lektorinnen und Vertreter des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) – wieder persönlich zusammenkommen, um sich über aktuelle Entwicklungen der universitären Deutsch als Fremdsprache-Lehre auszutauschen. Die Pandemie hatte das regelmäßige Treffen jahrelang verhindert, umso größer war die Freude über das Wiedersehen und den direkten Austausch.



Die Hochschullandschaft auf der iberischen Halbinsel hat sich seit dem letzten Regionaltreffen 2018 in Madrid grundlegend verändert, was auch Auswirkungen auf die DaF-Lehre und die DAAD-Programme hatte. Genau hier setzte das Treffen an: Die Teilnehmenden reflektierten die Herausforderungen und Chancen der DaF-Lehre in der Post-Pandemie-Ära, diskutierten kreative Lehrmethoden und die wachsende Bedeutung virtueller Lernumgebungen. Der Austausch drehte sich insbesondere um den Ausbau von Netzwerken, mit dem Ziel, Synergien zwischen DAAD- und Ortslektor:innen zu schaffen und die Zusammenarbeit zwischen spanischen und portugiesischen Universitäten und dem DAAD zu stärken.

Die Eröffnung des Regionaltreffens übernahmen Rosario Moreno Soldevila, Dekanin der *Universidad Pablo de Olavide*, Javier Martos Ramos, Dekan der *Universidad de Sevilla*, Franko Stritt, Konsul des Deutschen Konsulats in Málaga, sowie Nina Salden, Bereichsleiterin Strategie und Steuerung im DAAD. Im Rahmen des vielfältigen Programms hatten die





Teilnehmenden die Möglichkeit, an den gastgebenden Universitäten zahlreiche Vorträge und Workshops zu besuchen. Vertreterinnen der Verlage Cornelsen, Klett und Hueber präsentierten zudem die neuesten Lehrmaterialien für den DaF-Unterricht.

Ein besonderes Highlight war der Plenarvortrag der Neurodidaktikexpertin Claudia Böschel zum Thema *Gehirneffizient unterrichten*, woran sich ein energiegeladenes und praxisorientiertes Seminar anschloss, bei dem die Teilnehmenden unterhaltsame und zugleich effektive Methoden zur Vermittlung von Wortschatz, Grammatik und Textarbeit kennenlernten und gemeinsam ausprobierten.

Abseits des fachlichen Programms kamen die

Teilnehmer:innen auch in den Genuss des kulturellen Erbes Andalusiens. Von einer Flamenco-Show im Flamencomuseum mit deutschsprachiger Einleitung durch den Museumsdirektor bis hin zu einer deutschsprachigen Stadtführung durch das historische Sevilla – das Programm sorgte für reichlich Inspiration und den persönlichen Austausch in entspannter Atmosphäre.

Das Treffen, das von den beiden DAAD-Lektorinnen in Sevilla in Zusammenarbeit mit einem Team aus Ortslektor:innen organisiert und durch Mittel des DAAD finanziert wurde, war weit mehr als eine rein fachliche Tagung – es diente als Plattform für persönliche Begegnungen. »Gerade der persönliche Austausch und das Netzwerken, das oft in den Pausen zwischen den Programmpunkten entsteht, war uns sehr wichtig. Deshalb wollten wir das Treffen unbedingt in Präsenz durchführen«, betonte eine der Organisatorinnen.

In Sevilla wurde einmal mehr deutlich, wie entscheidend persönliche Begegnungen für die Weiterentwicklung der DaF-Lehre und die erfolgreiche Vernetzung auf der Iberischen Halbinsel sind. Der Austausch von innovativen Lehrmethoden und die Diskussion aktueller Herausforderungen nach der Pandemie haben nicht nur fachlich inspiriert, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen den DAAD- und Ortslektor:innen gestärkt.



DaF-Verbände in Spanien und ihr Dachverband, die FAGE

Asociaciones de germanistas y de profesorado de alemán en España y su federación, la FAGE



Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesorado de Alemán en España (FAGE)

Presidente

Daniel F. Hübner (AAGYPA)

Vicepresidentes

Universidades y Responsable de Comunicación

Georg Pichler (AMG)

Primaria, Secundaria, EEOOI

Mensi Sanhermelando (APASEB)

Secretaria

Montserrat Bascoy Lamelas (AGX)

Tesorera

Christiane Limbach (AGA)

Vocales

Magarita Cardoso (ACG)

Jordi Jané Lligé (AGC)

Ana R. Calero (AGPACV)

Ana Mansilla (AMUDAL)

Andreas Oestreicher (GERN)

<https://www.fage.es>



Asociación Aragonesa
de Germanistas y
Profesores de Alemán

Asociación Aragonesa de Germanistas y Profesores de Alemán (AAGYPA)

Dpto. de Filología Inglesa y Alemana

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Zaragoza

Avda. de San Juan Bosco, 7

50009 Zaragoza

aagypa@gmail.com



Asociación de Profesorado de Alemán de Secundaria de Baleares (APASEB)

IES RAMON LLULL

Av. Portugal, 2

07012 PALMA

apaseb.balears@gmail.com



Asociación Canaria de Germanistas (ACG)

Plaza de Cairasco, nº 5, 2º B

35002 Las Palmas

acgermanistas@gmail.com



Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

EOI Cádiz. Departamento de Alemán

Calle Pintor Sorolla, 15

11010 Cádiz

www.germanistas.com



Associació de Germanistes de Catalunya (AGC)

c/ Roger de Flor, 224
08025 Barcelona
associaciogermanistescatalunya@gmail.com



Associació de Germanistes i Professors d'Alemanys de la Comunitat Valenciana (AGPACV)

Departament de Filologia Anglesa i Alemanya
Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació
Avda. Blasco Ibáñez, 32
46010 Valencia
agpacv@uv.es
<https://www.agpacv.es/>



Asociación Galega de Xermanistas (AGX)

Rúa Ulpiano Villanueva, 1-2
15702 Santiago de Compostela (A Coruña)
infoagx@gmail.com agxdirectiva@gmail.com
<http://agxermanistas.org>



Asociación Madrileña de Germanistas (AMG)

Departamento de Filología Moderna
Universidad de Alcalá
c/Trinidad, 3
28801 Alcalá de Henares
amgermanistas@gmail.com
georg.pichler@uah.es



Asociación Murciana para la Difusión del Alemán (AMUDAL)

EOI Murcia
Plaza Opinión, 4
30009 Murcia
contacto@amudal.es



Asociación de Germanistas de Euskadi, La Rioja y Navarra (GERN)

Atn. Isabella Leibrandt
Universidad de Navarra
Campus Universitario
31009 Pamplona
<https://gerblog.wordpress.com/> (en construcción)

Werben Sie bei uns / Anúnciate en Magazin

Größen

Umschlagrückseite

Umschlaginnenseite hinten

Umschlaginnenseite vorne

1 Seite (210 x 297 mm)

1/2 Seite (210 x 148 mm)

1/4 Seite (105 x 148 mm)

Für eine bessere Wirkung der Anzeige stimmen die Rahmen mit dem Seitenrand überein (DIN A4)

Medidas

Contraportada

Interior contraportada

Interior portada

1 página (210 x 297 mm)

1/2 página (210 x 148 mm)

1/4 página (105 x 148 mm)

Para más impacto, los márgenes van hasta el borde de la página (DIN A4)

Zahlung nach Erhalt des Probeexemplars:

Kontoinhaber: Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

Kontonummer:
ES72 1491 0001 2320 4221 6826

Kreditinstitut: Triodos

Verwendungszweck: Werbung Magazin Ausgabe NR. (angeben)

Pago tras recibo del ejemplar de muestra a:

Titular de la cuenta corriente: Asociación de Germanistas de Andalucía (AGA)

Nº de cuenta:
ES72 1491 0001 2320 4221 6826

Banco: Triodos

Concepto: "Publicidad Magazin Nº (indicar el número)"

Meine Sprachenwelt
immer dabei:

allango

allango

Die neue Lernplattform zum
Unterrichten und Lernen –
jetzt entdecken!

- Für alle Endgeräte geeignet – Smartphone, Tablet und PC
- Lieblingsinhalte merken und jederzeit darauf zugreifen
- Über persönliche Listen Inhalte mit anderen teilen
- Unterstützt alle Formate – ob Online-Kurs oder Präsenzunterricht
- Bietet alle digitalen Inhalte zu Ihren Lehrwerken, Lektüren und Zusatzmaterialien an einem Ort



Alle Informationen:
[www.klett-sprachen.es/
allango](http://www.klett-sprachen.es/allango)

Sprachen fürs Leben!



Klett

