

## Glottodidaktik

Carmen Castro Moreno

Kurt Rüdinger

Sevilla

# Der *Whodunit* als Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht – dargestellt anhand von Jaume Fusters *Claus de vidre*

## 1. Einleitung

Es ist eine bekannte Tatsache, dass sich besonders im Fremdsprachenunterricht mit Muttersprache Deutsch Kriminalgeschichten als Einstieg in die Literaturrezeption ausgesprochener Beliebtheit erfreuen, was nicht zuletzt an dem für verschiedene Fremdsprachen schier unüberschaubaren Angebot an sogenannten Easyreadern, das heißt didaktisch für unterschiedliche Niveaustufen “entkoffeinierten” Texten aus dem besagten Genre deutlich wird. Die Gründe dafür sind mannigfaltig und keineswegs immer nur aus unmittelbar feindidaktischen Erwägungen zu erklären.

Da wäre in erster Linie die enorme Beliebtheit des gesamten Genres in der deutschen Gesellschaft zu erwähnen. Diese wird jedem unmittelbar auffallen, der eine TV-Programmzeitschrift aufschlägt und dabei feststellt, dass mitunter im Primetime-Fenster auf allen privaten und öffentlich-rechtlichen Kanälen zeitgleich Ermittler aus aller Herren Länder jeder für sich dem scheinbar generalisierten Bösen auf der Spur sind. Auch umfangreiche Buchserien wie Rororo-Thriller, Goldmann-Krimis, etc. belegen, dass sich die Beantwortung der immer gleichen Frage, wer es den nun gewesen sei, generationenübergreifend ungebrochener Beliebtheit erfreut.<sup>1</sup> Nun, wie dem auch sei, daraus lässt sich allenfalls ein allgemeindidaktischer Grund für den FSU ableiten: Den Schüler sozusagen mitten in seiner Interessenslandschaft anzusprechen kann ja für die Motivation nur förderlich sein.

---

<sup>1</sup> Auch die Jobsicherheit mancher Fernsehdetektive (z. B. Fritz Wepper, Michael Ande), die manchen Anwärter für den mittleren Beamten dienst vor Neid erblassen lassen, bestätigt diesen fast soziopathologischen Hang zum Kriminologischen der Deutschen.

Ein weiterer, schon sprachdidaktischerer Grund ist in dem weiten Panorama gesellschaftlicher Wirklichkeit zu sehen, das nolens-volens im Laufe der Ermittlungen sprachlich abgebildet wird. Das reicht von Milieudeskriptionen bis zu varietätenlinguistisch relevanten Sprachstilen. Mit anderen Worten also eine von narrativer Kohärenz koordinierte komplexe Sprachdarstellung. Der hohe heuristische Wert, der der angesprochenen Textgattung in lexikologisch-phraseologischer Hinsicht ohnehin zukommt, wird noch dadurch ergänzt, dass die geschlossene Kernstruktur des *Whodunit* jegliche Form von didaktisch motivierter Sprachmanipulation in Richtung auf Vereinfachung, bzw. schrittweiser Verkomplizierung offensteht (siehe oben "Easyreader"). Dies alles ist bereits hinreichend diskutiert und auch mannigfaltig umgesetzt und soll deshalb hier nur am Rande erwähnt werden.

Unsere Absicht geht einen Schritt weiter, wir wollen uns fragen, inwiefern die angesprochene, thematische Geschlossenheit des *Whodunit* unmittelbar die Sprachaufmerksamkeit bezüglich einer wenig oder gar nicht beherrschten Zielsprache konditionieren kann. Diese Überlegung geht über den Bereich des Lexiko-Phraseologischen hinaus und betrifft unmittelbar die mögliche Freisetzung autodidaktischer Kräfte. Im Grunde geht es um die Frage, ob die von Apeltauer angegebenen Formen zur erfolgreichen Gestaltung eines "Sprachbads" um die Komponente spezifischer Textrezeption bereichert werden können:

Gespräche (natürliche Kommunikation), wie sie zwischen Sprechern einer Sprache zu beobachten sind, überfordern Lerner einer Zweitsprache, die noch keinen hohen Sprachstand haben. Aus der Datenfülle kann aufgrund des Überangebots häufig nur wenig ausgefiltert werden, so daß ein „Sprachbad“ unter solchen Voraussetzungen meist relativ unwirksam bleibt.

Wird ein Gespräch jedoch unter Berücksichtigung der sprachlichen Fähigkeiten eines Lerners geführt (angepasste natürliche Kommunikation), so kann dieser davon profitieren. Drei Formen lassen sich dabei unterscheiden:

- die Sprache, die Mütter, Erzieher und ältere Geschwister gebrauchen;
- die Sprache der Lehrer, die meist an formalen Kriterien orientiert ist;
- die Sprache der Erwachsenen, die ihre Sprache ihrem ausländischen Kommunikationspartner durch Vereinfachung anpassen. (Apeltauer 1987: 15)

Es liegt auf der Hand, dass Erkenntnisse dieser Art getreu der alten englischen Volksweisheit "The proof of the pudding is in the eating" am besten experimentell zu ermitteln sind. Für dieses Experiment haben wir uns aus später noch zu erläuternden Gründen für eine katalanische Detektivkurzgeschichte entschieden. Doch sind zunächst eine Reihe von Vorannahmen theoretisch-didaktischer und linguistischer Art zu klären, um die Erkenntnislinie besser zu verstehen.

## 2. Sprachdidaktische und linguistische Vorannahmen

Die moderne Sprachdidaktik geht davon aus, dass sich Spracherwerb in im Grunde unverrückbaren Erwerbssequenzen vollzieht. Das betrifft in erster Linie

den muttersprachlichen Erwerb, ist aber modifiziert auch auf L2-n-Erwerb anzuwenden. Bei Pelzer-Karpf / Zangl (1998), hier zitiert nach Diehl / Pistorius (2002: 227f.), liest sich das folgendermaßen:

4. Die Erschliessung der L2-Regeln erfolgt in drei Schritten, die sich nach Pelzer-Karpf/Zangl (1998) als drei „Ordnungszustände“ beschreiben lassen:

Das Anfangsstadium: Als Erstes „sammeln“ die Lerner memorisierte Syntagmen (Versatzstücke, Floskeln) ohne deren grammatische Binnenstruktur zu durchschauen. Die Wichtigkeit dieses lexikalischen Lernens wurde bisher unterschätzt; man weiß inzwischen, dass auch Muttersprachler – insbesondere in mündlicher Kommunikation – auf eine Vielzahl von global gespeicherten lexikalischen Phrasen und Teilsätzen rekurren. [...] Abweichungen sind in dieser Frühphase eher gering.

Die „turbulente Phase“ (Pelzer-Karpf/Zangl): Wenn die Speicherkapazität ihre Grenzen erreicht hat und das Memorisierungsverfahren unökonomisch wird, beginnt die eigentliche Erwerbsarbeit, d. h., die gespeicherten Syntagmen werden nun auf die zugrunde liegenden grammatischen Regularitäten hin analysiert. Dabei selektieren die Lerner zunächst einzelne Formen und Strukturen der L2 und generalisieren sie – ein Verfahren, das in der Forschung ebenfalls zu verschiedenen Bezeichnungen geführt hat, immer aber denselben Prozess meint. [...]

Die Endphase des „kohärenten Systemzustandes“: Zwischen der „turbulenten Phase“ und dem Stadium, in dem sich die lernersprachlichen Regeln mit der zielsprachlichen Norm decken, liegen zahlreiche Zwischenstadien, in denen das anfänglich stark reduzierte Formen- und Strukturinventar allmählich ausgebaut wird. Diese Ausdifferenzierung geschieht in einer bestimmten Reihenfolge, generell als „Erwerbssequenz“ bezeichnet, die alle Schüler gleichermaßen durchlaufen und die durch den Grammatikunterricht nicht gesteuert werden kann. (Diehl / Pistorius 2002: 227f.)

Dies mag im Großen und Ganzen den Verlauf eines kompletten Lernzyklus in einem kommunikativ organisierten FSU beschreiben, allerdings geben schon Diehl / Pistorius (2002: 229f.) zu bedenken, dass sich Sprachaufmerksamkeit nicht unmittelbar einstellen muss:

Aber der nächste Schritt, die sog. „Sprachaufmerksamkeit“, d. h. die bewusste Wahrnehmung der sprachlichen Form, stellt sich damit nicht automatisch ein. Die Chancen dafür steigen beim Kontakt mit Lesetexten, da diese langsamer bearbeitet werden als z. B. Hörtexte. [...]

Ähnliches gilt für den schriftlichen Output: Auch hier kann die Verlangsamung durch das Schreiben dazu genutzt werden, das Interesse des Lernenden auf die Ausdrucksseite der Sprache zu lenken [...] Mittels dieses Umwegs scheint man sogar das Training der mündlichen Kompetenz vorantreiben zu können, indem der Lerner im Prozess des Schreibens Syntagmen als lexikalische Formeln speichert, die er beim Hören wiedererkennt und beim Sprechen dann auch relativ spontan einsetzen kann. (Diehl / Pistorius 2002: 229f.)

Deshalb fallen sie dann auch wieder selber gewissermaßen auf Stufe 1 zurück, indem sie der Lexikvermittlung oberste Priorität zusprechen:

Es bedeutet aber sehr wohl, dass dem Erwerb der Lexik ein größerer Platz eingeräumt werden sollte, vor allem einer Bereicherung durch den Erwerb von Syntagmen oder „chunks“, die ja an sich schon grammatische Formen enthalten – natürlich ohne in einen „pattern drill“ behavioristischer Methode zu verfallen. Des Weiteren wird der Lehrer bewusster den Vergleich zwischen L1 und L2 wie auch zwischen erster Fremdsprache und allen anderen gelernten Sprachen heranziehen um durch gezielte Aufmerksamkeit für Unterschiede und Parallelen den Erwerbsprozess zu fördern. (Diehl / Pistorius 2002: 231)

Wir wollen uns diesem Gedanken gar nicht grundsätzlich verschließen, allerdings unter genau umgekehrten Vorzeichen. Wir sind nämlich davon überzeugt, dass Sprachwahrnehmung grundsätzlich vom lexiko-phraseologischen Inhalt zur Form und nicht umgekehrt verläuft. Wir glauben indes auch, dass die Verarbeitung in Richtung auf Sprachwissen und Regelmäßigkeit bereits genau hier und selbst im frühkindlichen Erstspracherwerb sehr bald einsetzt. Rüdinger (2012: 95f.) schreibt:

Wörter: casa, pelota, oso, perro	Verständnis → Übernahme	Lexikonausbau
Sätze: Ha sido Paula.	Verständnis: Ablenken von eigener "Schuld" Analyse: Subjektrolle/Analogie Ha sido <u>Javier</u> .	Grammatikprogression: Rudimentäre Syntax: Subjekt – Prädikat

Wie man sieht ist kein Einblick in morphologische Verhältnisse nötig um die Subjektrolle in ihrer paradigmatischen Funktion herauszufiltern. Das Satzmodell funktioniert erst einmal bis zu der Extension: *Ha sido Mamá y Papá*. \* Die darauf erfolgende Korrektur öffnet indessen einen neuen grammatikalischen Horizont (Konjugationsnotwendigkeit!), ohne (a) die alte Erkenntnis zu revidieren und (b) ebenso generalisierend als Pluralform des Verbs übernommen zu werden (← Erwerbssequenz). Es geht an dieser Stelle eigentlich überhaupt nicht um Morphologie im strengen Sinne als funktionale Zeichensetzung, sondern um abstrakte Syntaxfunktionen, die – und das ist wichtig – als solche ins **Bewusstsein** eindringen. Der wachsende Wortschatz und die wachsende Zahl reinzidenter referentieller Satzeinheiten mit ähnlicher Bauweise fokussieren in einer Art Zangenwirkung die wachsende Zurkenntnisnahme auch morphologischer Details, d.h. im Gegensatz zu funktionalen Ansätzen aller Art, glauben wir – wie schon erwähnt, dass die Erkenntnisrichtung vom Inhalt zur Form und nicht umgekehrt verläuft. (Rüdinger 2012: 95f.)

Etwas grundlegender ist dieser Gedanke bereits an früherer Stelle als Grundbewegung jeglicher Spracherschließung zusammengefasst.

Wenn Sprache, wie mehrfach angeklungen, kein apriorisches System, kein kohärent logisches Konstrukt, aber gleichwohl transparent für den Erwerber sein soll, kommen im Prinzip für die reproduktive Spracherschließung drei gedankliche Grundbewegungen in Frage: **Imitation** – **Analogieschluss** – **Differenzerkenntnis**. Mit diesen drei Bewegungen füttert das spracherwerbende Subjekt sowohl sein Sprachwissen wie sein Sprachkönnen, ohne dass wir an dieser Stelle bereits zwingend entscheiden müssten, wie vernetzt oder autonom sich diese beiden Bereiche in Wirklichkeit zueinander verhalten. (Rüdinger 2012: 43)

Aus diesen Überlegungen folgt unmittelbar, dass die Pelzer-Karpf / Zangelsche Anfangs- und Turbulentphase schon beim muttersprachlichen Erwerb gar nicht unbedingt auseinanderfallen müssen und u. E. erst recht nicht beim Fremdsprachenlerner, der dieses Instrumentarium wenigstens für L1 bereits entwickelt und schätzen gelernt hat. Es bliebe dann eigentlich nur noch die Frage, ob auch der von Rein angesprochene Automatismus bei Übereinstimmungen

von L1 und L2 greift: „Wie Lernen überhaupt durch Transfer erklärt wird, so ist auch der Erwerb der Zweitsprache dadurch stark beeinflusst; so wird er erleichtert, soweit diese L2 mit der bisherigen L1 übereinstimmt wie eingangs gesagt“ (Rein 1983: 97).

Hierzu sei nur so viel bemerkt: Je größer die Ähnlichkeit desto leichter werden auch idiomatische Differenzen, die dennoch bestehen, verschüttet (→ Ranschburgsche Hemmung). Dies wird sich übrigens auch in unserem Experiment gerade bei den zwei relativ affinen Muttersprachlern bestätigen.

Fassen wir noch einmal kurz zusammen: Verständnis und damit auch Lernen geht vom Lexiko-Phraseologischen aus. Das heißt, je klarer die Grundannahmen über die Textaussagen sind, desto leichter dürfte die linguistische Analyse fallen. Es liegt auf der Hand, dass Texte mit apriorischer Zielfestlegung diesem Ideal leichter nahe kommen dürften, als „Open-end-Texte“. Im folgenden Abschnitt wird nun erstens zu klären sein, welche Kriterien gerade den *Whodunit* für die zuge dachte Aufgabe prädestinieren. Zweitens werden wir Sprach- und Textauswahl begründen und drittens den Aufbau des Experiments erläutern.

### 3. Begründung und Aufbau des Experiments

Flückiger führt in der Einführung zu seinem enzyklopädischen Werk die komplette Kriterienliste für das Verfassen von Detektivgeschichten des amerikanischen Autors S.S. Van Dine von 1928 an, von denen wir nur diejenigen herausgreifen, die für die angestrebte didaktische Verwendung dieses Genres einen guten Grund abgeben:

Der amerikanische Altmeister S.S. Van Dine, aus heutiger Sicht kein besonders brillanter Schöpfer von Spannungsliteratur, hat 1928 die zwanzig wichtigsten Regeln für Autoren von Detektivgeschichten zusammengestellt, die sinngemäss wie folgt lauten:

1. Dem Leser dürfen keine Beweise vorenthalten werden.
2. Der Leser darf nicht durch faule Tricks getäuscht werden.
- [...]
4. Der Ermittler darf niemals der Schuldige sein.
5. Der Schuldige muss auf Grund von logischen Ableitungen identifiziert werden.
6. Der Schuldige muss durch einen Detektiv entlarvt werden.
- [...]
8. Das Verbrechen muss auf rationale Weise, ohne Zauberei oder Hellsehen aufgeklärt werden.
- [...]
15. Ein cleverer Leser muss den Fall schon vor dem letzten Kapitel lösen können.
16. Der Autor hat sich strikt auf die Handlung zu konzentrieren (keine Milieuschilderung usw.) (Flückiger 2005: 12).

Mit Ausnahme des letzten Kriteriums zielen alle angeführten Regeln auf Kohärenz und klare Erkennbarkeit des Kernarguments „Wer war es und warum?“

dienen also bei ihrer Einhaltung einer unserem Anliegen entgegenkommenden, modellhaften Stringenz, die auch durchaus mit außerlinguistischem, sogenanntem “Weltwissen” als Verständnisfaktor rechnen kann. Den Punkt 16 haben wir eigentlich nur hineingenommen um ihn auch von sprachdidaktischer Seite gleich wieder zurückzuweisen,<sup>2</sup> denn schließlich wollen wir das Genre gerade auf Grund seiner Registerbandbreite für den FSU nutzbar machen.<sup>3</sup>

Die Auswahl eines katalanischen Textes für das Experiment erfolgte aus zwei Gründen.

Erstens, weil mit den “Claus de Vidre” des leider viel zu früh verstorbenen Barceloneser Autors Jaume Fuster eine wirklich gelungene Sammlung von kompakten Detektivrätseln vorliegt, die zur einschlägigen Behandlung förmlich einlädt.<sup>4</sup>

Zweitens, weil Katalanisch eine selbst von Anrainern relativ wenig perzipierte Sprache ist, so dass nicht die Gefahr besteht, dass am Ende doch irgendwo vorhandene Grundkenntnisse das Untersuchungsergebnis verfälschen. In der Tat war für drei der vier Probanden das Katalanische absolutes Neuland, der vierte Proband verfügte aufgrund verwandtschaftlicher Beziehungen zu Katalonien über gewisse Hörerfahrungen.

Zum Aufbau des Experiments: Textgrundlage war das Kriminalrätsel “Farina de fer nones” aus der oben angesprochenen Sammlung von Jaume Fuster.

In einem ersten Schritt wurden den Probanden die ersten beiden Absätze der Kurzgeschichte (121 Wörter) zur Lektüre und verständnisdokumentierenden Übersetzung für ca. 20 Minuten überlassen. Sämtliche gedruckten Hilfsmittel (ein- und zweisprachige Wörterbücher, Grammatiken) waren zugelassen. Auffällig war, dass zwar alle Probanden eifrigen Gebrauch von den zweisprachigen

<sup>2</sup> In schriftstellerischer Hinsicht hält sich daran spätestens seit Raymond Chandler ohnehin keiner mehr.

<sup>3</sup> Eine schöne Illustration des zweiseitigen Charakters opulenter Darstellung eines relativ simplen Handlungsgerüsts bietet uns der Autor des zum Lernexperiment herangezogenen Kurzgeschichtenbands in Form eines fiktiven Vorworts seines Protagonisten, aus dem wir in eigener Übersetzung den entscheidenden Abschnitt zitieren (vgl. Im Original Fuster, 1984: 9): “Und zum Teil natürlich seiner ungezügelteren Vorstellungskraft, die für meinen Geschmack übertriebenen Wert auf Ausschmückungen legt und auf unnötige Weise die Geheimnisse vernebelt. Unnötig, weil die Geheimnisse keine sind. Die Leute lügen, die Leute täuschen sich, die Leute halten sich oft für besonders ausgeschlafen und meine Aufgabe besteht darin, aufmerksam zu sein, mit den Einen und den Anderen zu reden, mir hinauf und hinunter die Hacken wund zu laufen und das war es auch schon. Der Rest ist, niemals treffender gesagt, Literatur.” Was den “Ermittlungsprofi” stört befüttert geradezu unser Vorhaben!

<sup>4</sup> Wie schon der Himalayapionier Mallory betonte, wollen manche Berge eben bestiegen werden, einfach weil sie da sind. Mit den Texten Fusters haben wir auch schon früher im Rahmen einer Einführung in die Katalanische Sprachwissenschaft erfolgreich gearbeitet, damals allerdings mit etwas großzügigerer Zeitausstattung und dementsprechend mehr Ertrag.

Wörterbüchern machten, aber kaum auf das einsprachige und schon gar nicht auf die Grammatik zurückgriffen.<sup>5</sup>

Der zweite Schritt betraf die Lektüre des gesamten Textes mit der einzigen Aufgabe, das Indiz mit dem der Detektiv den Fall gelöst hatte, zu entdecken. Auch hier unter Einbezug aller erwähnten Hilfsmittel und mit einem Zeitfenster von etwas mehr als einer Stunde.<sup>6</sup>

Der dritte Schritt war wieder die Lektüre mit anschließender Übersetzung eines Textfragments (126 Wörter), ebenfalls mit den angesprochenen Hilfen und einem Zeitfenster von ca. 20 Minuten.<sup>7</sup>

Wir sind uns der fragilen Aussagekraft des Tests aufgrund der geringen Grundgesamtheit von Probanden durchaus bewusst, auch wäre selbstkritisch anzumerken, dass die Zeitfenster möglicherweise etwas zu knapp bemessen waren, obwohl andererseits zwei der Probanden zu verstehen gaben, sie hätten den Text jetzt dreimal gelesen und kämen nicht weiter.

Das Experiment führte in der Auswertung zu folgenden Resultaten:<sup>8</sup>

Probanden	P; D:C1; S:B2	D; F:C1; S:B2	D/S; F:B1; I:B1	S; F:B1; K:A2
<i>Text 1</i>				
Textverständnis /Übersetzungsfähigkeit	Rudimentär	Rudimentär	Fast komplett	Fast komplett
Strukturverständnis	Tempusformen erkannt	Gering	Nahezu komplett, auch hist. Perf.	Nahezu komplett

<sup>5</sup> Zur Illustration hier der Originaltext der angesprochenen Absätze: “Era un paio de calés, es veia dúna hora lluny. Però els cabals no li impedien que els ulls li esburnegessin en parlar-me del seu noi. De primer li vaig dir que no, que la feina de mainadera no m’interessava, que si tenia problemes de relacions generacionals amb el seu fill que s’ho fes mirar per un psiquiatre, o per un sociòleg, o per un pedagog, tant se val. Es vatreure un feix de bitllets de la cartera, el va rebotre contra la taula i em va mirar amb urc. L’argument em va convencer: havia de pagar el lloguer del despatx, jo, la lletra de la cadena d’alta fidelitat i els bistecs del migdia” (Fuster 1984: 13).

<sup>6</sup> Aus Platzgründen verzichten wir hier auf die Wiedergabe des gesamten Textes, zumal sich der eigentlich zu evaluierende Fortschritt eher im Kontrast von Phase I und III des Tests manifestiert.

<sup>7</sup> Hier der Probetext zum dritten Schritt des Lernexperiments: “La facultat de dret era relativament a prop del dúplex del desaparegut. Així és que vaig decidir treure-hi el cap. Hi havia classes, però molts joves ronsegaven al sol, en grups de dos o de tres, amb els llibres sota el braç, com si fossin eines inútils. Després d’anar d’Herodes a Pilats, de bidells malcarats a secretàries bledes, vaig aconseguir parlar amb un adjunt que <recordava> – la paraula era seva – en Jordi Puigcercnau (Fuster 1984: 14).

<sup>8</sup> Eine exakte Fehlerdeglossierung halten wir an dieser Stelle und auf diesem Niveau für überflüssig, wichtiger erschien uns eine positive Bewertung der erreichten Fortschritte.

Lex.-Phras.-Verständnis	Rudimentär	Rudimentär	Gering	Groß
<i>Text 2</i>				
Texterfassung	Mittelmäßig	Gering	SE: rudimentär	Mäßig bis gut
Fallauflösung	Täter spekulativ erraten	Nicht gelöst	Nicht gelöst	Nicht gelöst
<i>Text 3</i>				
Textverständnis / Übersetzungsfähigkeit	Nahezu vollständig	Gering und fehlerhaft	Fast komplett	Gut bis sehr gut
Strukturverständnis	Relativ komplett	Rudimentär	Nahezu komplett	1x Perfekt nicht erkannt
Lex.-Phras.-Verständnis	Mittelmäßig bis gut	Mäßig	Mittelmäßig	Mittelmäßig bis gut
Progression	Stark!	Kaum Fortschritt	Konstant	Konstant

Abkürzungen: D = Deutsch; F = Französisch; I = Italienisch; K = Katalanisch; P = Polnisch; S = Spanisch; SE = Selbsteinschätzung

Anmerkungen: Auffällig ist, dass der Proband mit dem am geringsten affinen sprachlichen Background nicht nur als Einziger zumindest den Täter erraten hat – wenn auch ohne Begründung – und immerhin von allen Beteiligten die größten Fortschritte von Phase I zu Phase III erkennen ließ. Bemerkenswert ist vor allem das sofortige Erkennen des periphrastischen, historischen Perfekts im Katalanischen, das innerhalb der Romania insofern eine isolierte Erscheinung ist, als in den anderen romanischen Sprachen mit der nämlichen Struktur für gewöhnlich das Futur ausgedrückt wird. Größere Affinität in der Sprachvorbildung mag sich zwar im Eingangsniveau positiv auf das Leseverständnis auswirken, kann allerdings auch den Blick auf idiomatische Feindifferenzen eher blockieren.

## 4. Konklusionen

Ein mit Minimalmitteln durchgeführtes Experiment ist natürlich, wie schon erwähnt, in seiner Aussagekraft beschränkt. Eine Wiederholung des Experiments mit etwas umfangreicherer Zeitausstattung wäre aber wohl durchaus imstande, die bei Proband 1 beobachtbare Tendenz der progressiven Hypothesenbildung zu unterstreichen. Unterm Strich lässt sich vorläufig nur vermuten, dass eine weniger von morphologischen Ähnlichkeitsvermutungen als von lexiko-semantischen

Vorannahmen geleitete Analyse womöglich zu erfolgsversprechenderen autodidaktischen Fortschritten führt, was auch eine Bestätigung unseres in Abschnitt 2 unterstellten Sprachentwicklungsmodells wäre. Hinzuzufügen wäre, dass der “brutale” Charakter eines Experiments mit einem literarischen Text für absolute Nullanfänger in der FSU-Praxis durch wenigstens elementare Kenntnisse der Zielsprache etwas abgemildert würde und dementsprechend noch mehr positive Transfer- und Hypothesenleistungen zu erwarten wären. Es besteht also durchaus Grund zu der Annahme, dass für eine gewisse Lernautonomie präeterminierte, geschlossene Textgattungen, zu denen der *Whodunit* nun einmal gehört, auch ohne didaktische Reduktion durchaus als hilfreiches Instrument anzusehen sind, eben weil sie – wie letztlich jeder gemeine Verbrecher – eindeutige Spuren für den ausgeschlafenen Ermittler hinterlassen.

Auch für den allfälligen Übergang von Textrezeption zu Textproduktion sehen wir in dem angesprochenen Genre durchaus eine FSU-taugliche Option, da es ein relativ breites Spektrum von Allgemeinsprache abbildet.<sup>9</sup>

## Literatur

- Apeltauer, Ernst: *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München [Ismaning] 1987.
- Diehl, Erika / Pistorius, Hannelore: *Grammatikunterricht am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes ‚Grammatik‘*. In: „DaF“ 39, 2002, S. 226–237.
- Flückiger, Alex: *Lexikon der internationalen Krimiautoren*. Norderstedt 2005.
- Fuster, Jaume: *Les Claus de Vidre. Dissert Aventures de Lluís Arquer*. Barcelona 1984/88.
- Rein, Karl: *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt 1983.
- Rüdinger, Kurt: *Kasusflexion und Syntax. Grundriss einer neuen Flexionstheorie. Eine Kontrastive Analyse des Deutschen und Spanischen*. Saarbrücken 2012.

## Abstracts

Häufig bewirkt der allfällige Übergang vom instrumentellen FSU zur Rezeption literarischer Texte einen Totalreset vorhanden geglaubter Kenntnisse. Dies ist jedoch durch die Wahl des geeigneten Textgenres vermeidbar. Der Artikel soll anhand der *Claus de vidre* des katalanischen Autors Jaume Fuster zeigen, warum und wie sich Kriminalrätsel besonders als Einstiegsliteratur eignen. Die Vorteile eines *Whodunit*-Textes für die Entwicklung des Leseverstehens auf der Basis rudimentärer oder gar nicht vorhandener Sprachkenntnisse lassen sich mittels einer wenig erlernten Sprache besonders schön illustrieren. Offenkundig beflügelt das apriorische Wissen von einer rationalen Erklärung für das Mysterium eines aufzuklärenden Verbrechens die Sprachwahrnehmungsfähigkeit regelrecht.

---

<sup>9</sup> Wir schließen nicht grundlos den muttersprachlichen Unterricht aus, in dem für gewöhnlich und altersgerecht der Anfangsstimulus zum kreativen Schreiben eher über Aufsatzgattungen des Typs “Mein schönstes Ferienerlebnis” erfolgt, Textsorten also, die einem erwachsenen L2-n-Lerner eigentlich nicht zuzumuten sind.

Dabei scheint die nachgestellte „Detektivarbeit“ gerade die konzentrische Perzeption nicht unmittelbar tatbezogener Textteile zu befördern.

**Schlüsselwörter:** *Whodunit*, Einstiegsliteratur, konzentrische Sprachwahrnehmung

## The *Whodunit* as an instrument in foreign language lessons – described by means of Jaume Fuster’s *Claus de vidre*

The necessary transition from instrumental foreign language lessons to the reading of literary texts often will be accompanied by a total reset of supposed knowledge. This might be avoided by a smart text-selection. The article, using the example of the Catalan author Jaume Fuster and his *Claus de vidre*, shall prove, why and in which way criminal riddles are specially suitable as beginner’s reading. The advantages of *Whodunits* in order to improve comprehension of written texts based on low or inexistent language experience might be illustrated especially well by introducing a rather marginal language. Obviously, the previous confidence in the existence of a reasonable explanation about the criminal mystery unchains the evolution of linguistic awareness. It’s surprising that the imitation of the detective’s job seems to improve the concentric perception even of those parts of the text which don’t keep any direct relation with the crime.

**Keywords:** *Whodunit*, beginner’s reading, concentric language perception

Carmen Castro Moreno  
Universidad de Sevilla  
Facultad de Filología – Dpto. de Filología Alemana  
c/Palos de la Frontera, s/n  
E-41001 Sevilla  
España  
E-Mail: ccastro1@us.es

Kurt Rüdinger  
Universidad de Sevilla  
Facultad de Filología – Dpto. de Filología Alemana  
c/Palos de la Frontera, s/n  
E-41001 Sevilla  
España  
E-Mail: kurt\_sevilla@yahoo.de