

Roether, Valentina

Textkomplexität und Textadaptation in der Linguistik. Exemplarische Analysen spanischer Texte

Kassel : kassel university press 2020, 94 S. - (Reihe Studium und Forschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Roether, Valentina: Textkomplexität und Textadaptation in der Linguistik. Exemplarische Analysen spanischer Texte. Kassel : kassel university press 2020, 94 S. - (Reihe Studium und Forschung; 30) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326255 - DOI: 10.25656/01:32625; 10.17170/kobra-202002241022

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326255>

<https://doi.org/10.25656/01:32625>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Reihe Studium und Forschung | **30**

Ausgezeichnet mit dem Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis 2019 des ZLB

Valentina Roether

**Textkomplexität und Textadaptation
in der Linguistik**

Exemplarische Analysen spanischer Texte

Valentina Roether

**Textkomplexität und Textadaptation
in der Linguistik**

Exemplarische Analysen spanischer Texte

Ausgezeichnet mit dem
Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis 2019 des ZLB

Kassel 2020

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 30



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7376-0824-4 (print)
ISBN 978-3-7376-0825-1 (e-book)
DOI: <https://doi.org/doi:10.17170/kobra-202002241022>

© 2020, kassel university press, Kassel
<https://kup.uni-kassel.de>

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH, Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort von Prof. Dr. Angela Schrott (Universität Kassel)	5
Resumen	7
1. Einleitung	9
2. Aktueller Forschungsstand	11
2.1 Textkomplexität in der Linguistik.....	11
2.2 Lehrwerksforschung im Bereich Textkomplexität	16
2.3 Forschungsdesign	21
3. Korpusanalyse	23
3.1 Eingrenzung des Korpus	23
3.2 Analysemethode orientiert an <i>TexSem</i> (Gardt 2012).....	27
3.3 Analyseergebnis	29
3.3.1 Adaptation nach Lernjahr.....	30
3.3.2 Adaptation nach Textsorte.....	42
3.3.3 Adaptation nach Medium	49
3.3.4 Umgang mit Plurizentrik.....	59
4. Diskussion der Ergebnisse und alternativer Adaptationsstrategien	63
5. Ergebnisse der Redaktionsbefragung	67
6. Fazit und Ausblick	71
7. Literaturverzeichnis	74
8. Anhang	79

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Gesamtheit der Texte mit spanischsprachigem Original nach Textsorte	25
Tabelle 1: Korpus Texte und ihre wesentlichen Eigenschaften	27
Tabelle 2: <i>TexSem</i> nach Gardt (2012)	27
Tabelle 3: Vokabelangaben im Detail.....	63

Vorwort

Ein zentrales Thema der Textlinguistik ist die Bestimmung von Parametern, die einen Text komplex machen. So intuitiv der Begriff der Komplexität in der Alltagssprache in vielen Fällen gebraucht werden kann, so anspruchsvoll gestaltet sich eine linguistische Definition, die es erlaubt, die Komplexität von Texten präzisierend zu beschreiben und Brücken zu anderen textbezogenen Disziplinen zu schlagen.

Valentina Roether verbindet in ihrer Studie diese linguistische Thematik im Sinne einer angewandten Sprachwissenschaft mit fremdsprachendidaktischen Überlegungen zur Komplexität von Texten, die im schulischen Spanischunterricht Verwendung finden. Damit leistet ihre Untersuchung eine produktive Erweiterung der sprachwissenschaftlichen Komplexitätsdiskussion, die Textlinguistik und Didaktik verbindet. Es geht dabei nach wie vor um linguistische Beschreibungen komplexitätsrelevanter Parameter, jedoch mit einem konkreten und kreativen Anwendungsbezug auf die Textkompetenz im Spanischunterricht. Das Textkorpus der Analysen bilden spanische Texte aus Zeitungen, Romanen oder Blogs, die in Lehrwerke integriert und mit Aufgaben zum Textverstehen kombiniert sind. Die authentischen spanischen Texte erfahren dabei zumeist Adaptationen; sie werden mit dem Ziel einer Vereinfachung modifiziert, um eine Anpassung an die spanische Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Die vorgelegte Untersuchung legt die Kriterien und Tendenzen dieser Adaptationen offen und analysiert, wie die einzelnen Parameter der Textkomplexität durch die Überarbeitungen verändert werden. Valentina Roether erarbeitet zu diesem Zweck eine ausgezeichnet auf die Forschungsfrage ausgerichtete Definition von Textkomplexität und trifft eine kluge Auswahl aussagekräftiger Parameter für die Korpusanalyse. Ein wichtiger Befund der vergleichenden Untersuchungen von Originalfassungen und Lehrwerk-Adaptationen ist, dass die Vereinfachungen oft nicht allein die sprachliche Verfasstheit des Textes verändern, sondern auch die Sache, um die es im Text geht, stark simplifizieren. Die Fokussierung auf eine eingeschränkte Sprachkompetenz im Spanischen scheint dazu zu führen, dass bei der Textbearbeitung für die Lehrwerke auch Texterfahrungen und Weltwissen der Leserinnen und Leser zu gering eingeschätzt werden. Durch solche sprachlichen und inhaltlichen Vereinfachungen verlieren adaptierte Texte häufig an Aussagekraft und inhaltlicher Differenziertheit und büßen in einigen Fällen auch ihren Charme und Witz ein.

Frau Roether gelingt es in vorbildlicher Weise, die Defizite der aktuellen Textadaptionen klar zu benennen und textlinguistische Grundlagen für Strategien der Textadaption zu liefern, die der sprachlichen und kulturellen Dimension von authentischen Texten gerechter werden als dies bisher der Fall war. Die

Arbeit zeigt vorbildlich auf, wie Linguistik und Didaktik als Disziplinen reflektiert und produktiv zueinander geöffnet werden können und nimmt dabei in origineller Weise Impulse aus dem am Fachgebiet Romanische Sprachwissenschaft angesiedelten PRONET-Teilprojekt zu Textkomplexität und Textkompetenz im Spanischen auf.

Ich freue mich sehr, dass Valentina Roether für ihre Arbeit mit dem Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis ausgezeichnet wurde und dass ihre preisgekrönte Studie durch die vorliegende Publikation einer größeren Leserschaft zugänglich gemacht wird. Die vorgelegte Arbeit zeigt, dass die Engführung von Didaktik und Linguistik ein sehr produktiver Ansatz für Forschungen zu Textlinguistik und Textkompetenz ist und illustriert einmal mehr die große Bedeutung einer in ihren fachlichen Komponenten gut vernetzten Lehrerbildung, die an der Universität Kassel eine gute und lebendige Tradition hat.

Kassel, im Februar 2020

Prof. Dr. Angela Schrott

Resumen

La complejidad textual es un moderno campo científico de la lingüística. Según primeras teorías la complejidad de un texto depende de varios factores, por ejemplo el número de palabras y la longitud de las frases. Pero existen otras características por las que unos textos resultan ser más complejos que otros. En este punto es necesario distinguir entre la complejidad de un texto constituida por varios factores textuales y la dificultad de un texto que lo pone en relación con el lector, cuyos conocimientos e intereses son individuales. Respecto a los factores de complejidad existe poca investigación lingüística y por lo tanto falta la base teórica organizada en modelos científicos. Así que es el objetivo de este trabajo concretizar el concepto de la complejidad textual analizando textos escolares. La investigación busca responder a las cuestiones de: (1) ¿cómo se adapta textos originales para la utilización en manuales escolares y (2) ¿en qué concepto de la complejidad textual se basan estas estrategias de adaptación?

En clase de ELE se usa una reducción natural de complejidad para enseñar el idioma mediante textos adaptados al nivel de los alumnos. Estas adaptaciones sirven como sujeto de estudio en la investigación lingüística de la complejidad. Textos originariamente escritos para hispanohablantes y adaptados al nivel y a las necesidades de los alumnos en la clase de ELE en Alemania forman la base de un análisis de corpus en este trabajo. El corpus consiste en seis textos de dos manuales escolares, de los cuales uno es para el segundo año de aprendizaje y el otro para la clase de Bto.

El análisis se basa en la hipótesis de que las estrategias de la adaptación de los textos distinguen respecto al año de aprendizaje, al tipo de texto y al medio (impreso o digital). Para la comprobación de la hipótesis se compara dos textos con relación a cada aspecto. Además se investiga el papel del español como lengua pluricéntrica dentro de los manuales escolares.

El análisis aplica el modelo teórico *TexSem* de Gardt (2012) que traza los diferentes niveles semánticos de un texto. Ese modelo se divide en tres partes: (1) el marco comunicativo pragmático que incluye el autor, el destinatario, el medio y la situación, (2) la macroestructura del texto que trata del género del texto y de su estructura y (3) la microestructura del texto que contiene aspectos de fonética, morfología, lexicología, sintaxis y relaciones gráficas y argumentativas.

Los resultados del estudio demuestran que las adaptaciones de textos para diferentes años de aprendizaje se parecen en el nivel de la macroestructura, pero que se distinguen en la microestructura. Para el segundo año de aprendizaje se omite más estructuras de nivel avanzado, por ejemplo los

regionalismos, el subjuntivo y el estilo indirecto. Estas estructuras forman parte del texto para la clase de Bto. que es menos modificado que el texto del segundo año de aprendizaje. Por lo tanto la adaptación en niveles básicos se refiere más bien a estructuras lingüísticas mientras que en la clase de Bto. es cuestión de elementos del contenido.

La adaptación de diferentes tipos de texto muestra que los originales, en concreto un artículo del periódico y una entrada del blog, pierden sus características fundamentales en la adaptación. Es decir que se omite la relación con el momento de publicación o la interacción de un bloguero con sus seguidores mediante los comentarios. En consecuencia el tipo de texto del artículo se acerca a la entrada del blog y a la inversa como resultado de la adaptación.

La adaptación de textos de medios diferentes revela que el original digital es mucho más modificado que el original impreso respecto a la macroestructura. Sin embargo en la comparación se trata de diferentes tipos de textos, es decir un cuento y una receta. Por ello la correlación entre el tipo de texto y el medio es interesante porque expone la influencia de los medios digitales en las tradiciones de textos.

El pluricentrismo del español representada por lexemas regionales no es acentuada en los manuales. Los regionalismos son omitidos, sustituidos por palabras de la norma castellana o en el caso del libro de Bto. marcados pero no tratados de manera explícita.

De acuerdo con la hipótesis inicial los resultados obtenidos muestran que la adaptación de textos afecta a diferentes niveles de la lengua como la morfología, la lexicología y la sintaxis. Además las estrategias más utilizadas en todos los textos del corpus son la anotación de expresiones desconocidas, la modificación del diseño y de las imágenes. A parte la metodología parece ser poco estructurada por la falta de una base científica. La entrevista con las casas editoriales lo confirma. Sería conveniente realizar investigaciones adicionales para profundizar la teoría sobre las estrategias de adaptación de textos para su utilización en clase de ELE e incluso sistematizar la manera de trabajo de las redacciones. Con hallazgos futuros se podría realizar varias adaptaciones de un mismo texto con diferentes grados de complejidad para el fomento adecuado del nivel heterogéneo dentro de la clase en el sentido de una diferenciación individual. Solamente sería posible con ayuda de la concretización de los factores de complejidad y del lector al que se dirige la adaptación.

1. Einleitung

Seit der Frage, ob alle Sprachen gleich komplex seien, diversifiziert sich das Feld der Komplexitätsforschung. Dabei untersuchen verschiedene Bezugswissenschaften wie Psychologie, Pädagogik und Didaktik Fragen der Komplexität, Verständlichkeit und Lesbarkeit von Texten. Die Rolle der Linguistik in diesem aufkeimenden Forschungsfeld scheint sich noch zu entwickeln. Textkomplexität stellt aus linguistischer Perspektive ein schwer fassbares Phänomen dar. In der Syntax beispielsweise gelten lange Sätze als komplexer als kurze und Hypotaxen als komplexer als Parataxen. Auch die Lexikologie betrachtet lange Komposita als komplexer als Lexeme mit wenigen Morphemen. Neben den beiden Indikatoren der Satz- und Wortlänge werden jedoch noch weitere Komplexitätsmarker unterschieden. Nichtsdestotrotz fehlt dafür bisher die theoretische Modellierung innerhalb der Linguistik.

Ausgangspunkt der Komplexitätsforschung bildet ein erweiterter Textbegriff, der schriftliche, mündliche und multimodale Texte gleichermaßen umfasst. Jeder Text wird dabei als emergente Größe angesehen, dessen Bedeutung mehr ist als die Summe der einzelnen Konstituenten (vgl. Gardt 2012, 61). Daraus folgt, dass sich auch die Komplexität eines Textes aus einem Zusammenspiel mehrerer Faktoren ergibt (vgl. Merlini Barbaresi 2003, 24).

Einen Zugang zur Textkomplexität ermöglicht der Weg über schulische Texte, da diese grundsätzlich eine Komplexitätsreduktion repräsentieren. In einer aktuellen Studie der Universität Tübingen wurden etwa 3000 Texte aus deutschen Geographielehrwerken im Hinblick auf ihre Komplexität untersucht. Im Ergebnis ist eine graduelle Komplexitätssteigerung mit jedem Jahrgang erkennbar, jedoch liegt die Komplexität der verwendeten Texte meist deutlich über dem Kompetenzstand der Lernenden, was fatale Auswirkungen auf den Lernprozess und die Motivation der Lerngruppe haben kann (vgl. Berendes et al. 2018). Die Untersuchungsergebnisse werfen die Frage auf, inwiefern Erkenntnisse aus der Komplexitätsforschung in schulischen Kontexten genutzt werden können und bei der Redaktion von Lehrwerken einbezogen werden. Zudem betont die Studie die Wichtigkeit des Forschungsbereichs in pädagogischen Kontexten.

Besonders im Fremdsprachenunterricht spielt das Komplexitätsprofil von Texten eine herausragende Rolle für das Textverständnis, da die Inhalte über Texte in der Zielsprache vermittelt werden. Am Institut für Romanistik der Universität Kassel wird deshalb in der Lehrkräfteausbildung Textkomplexität aus linguistischer Perspektive mit der didaktischen Forschung zu Textkompetenz verknüpft, indem Texte des Fremdsprachenunterrichts in ihrer Komplexität untersucht und anschließend adaptiert werden, um Versionen mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad zu erstellen. Auf diese Weise werden verschiedene

Parameter der textuellen Komplexität offengelegt (vgl. Schrott und Tesch 2018, 200f.).

Damit Texte, die in Lehrwerken des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden (sollen), aufgrund ihrer Komplexität nicht den Kompetenzstand der Lernenden übersteigen, werden die Texte ebenfalls adaptiert, also an die Bedürfnisse und Kompetenzen der antizipierten Lerngruppe angepasst. Die so entstehenden Lehrwerksversionen unterscheiden sich in ihrem Komplexitätsprofil von den Originaltexten, jedoch ist die Vorgehensweise der Redaktionen bisher kaum linguistisch fundiert. Eine vergleichende Analyse spanischsprachiger Originale¹ und deren Adaptationen in zwei Lehrwerken bildet deshalb den Kern dieser Arbeit. Dabei werden Komplexitätsmarker auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems identifiziert. Diese sind an Auslassungen, Modifikationen und Annotationen erkennbar, welche Auskunft über Adaptationsstrategien liefern. Die vorliegende Arbeit widmet sich zwei Forschungsfragen:

1. Wie werden spanische Texte für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht adaptiert?
2. Welches Konzept von Komplexität verbirgt sich hinter diesen Adaptationsstrategien?

Ziel dieser Arbeit ist es folglich, zur Schärfung des Konzepts der Textkomplexität aus linguistischer Sicht beizutragen, indem Komplexitätsmarker und Adaptationsmuster innerhalb eines spanischen Korpus herausgearbeitet werden. Die Erkenntnisse können in der Folge Lehrkräften dienen, welche Texte für den Fremdsprachenunterricht besser nutzen können, indem sie in der Lage sind, Komplexitätsprofile von Texten zu bestimmen und zu unterscheiden, sowie Texte an die Bedürfnisse und Kenntnisse einer Lerngruppe anzupassen. Ebenso können Lernende davon profitieren, einen unbekanntem Text in seiner Komplexität einzuordnen und Hürden auf lexikalischer oder syntaktischer Ebene aufgrund ihrer Kenntnis zu nehmen, wodurch die Arbeit an das didaktische Forschungsfeld der Textkompetenz anschließt.

Diese Arbeit beginnt im zweiten Kapitel mit einem Überblick über den aktuellen Stand der Komplexitätsforschung. Hier werden Grundbegriffe definiert und problematisiert. Da das Korpus der Arbeit aus Lehrwerkstexten besteht, wird dabei auch am Rande auf die Lehrwerksforschung, deren Methoden und Analysen eingegangen. Basierend auf dieser Einführung werden die entwickelten Analyseverfahren im dritten Kapitel im Rahmen der Korpusanalyse spanischsprachiger Texte und deren lehrwerksspezifischer Adaptationen verglichen.

¹ In der Fachdidaktik wird diese Gruppe von Textsorten oft als „authentische Texte“ bezeichnet, um sie von der Gruppe der „didaktisierten Texte“ abzugrenzen. Der Einsatz authentischer Texte gilt als Grundprämisse im modernen Fremdsprachenunterricht. Siehe dazu u.a. Grünwald 2017 und Freudenstein 2007.

Unter Bezugnahme auf das *Textsemantische Analyseraster (TexSem)* nach Gardt (2012) erfolgt die Analyse der Texte korpusbasiert und qualitativ auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems. Dabei werden in einem Dreischritt der kommunikativ-pragmatische Rahmen, die Makro- und die Mikrostruktur der Texte untersucht. Es folgt im vierten Kapitel die Diskussion der Ergebnisse und deren Einordnung in die Komplexitätsforschung sowie die Vorstellung alternativer Adaptationsstrategien. Um die Redaktion des Lehrwerks und die gewählten Adaptationsstrategien besser nachvollziehen zu können, wird im fünften Kapitel die Arbeitsweise der Lehrwerksredaktionen näher beleuchtet. Dafür wurden beide Verlage zu Komplexität und Adaptationsstrategien befragt. Abschließend werden die Ergebnisse der Arbeit im sechsten Kapitel zusammengefasst und es wird ein Ausblick auf weitere Forschungsfragen gegeben.

2. Aktueller Forschungsstand

Textkomplexität ist ein weites Untersuchungsfeld. Begriffsdefinitionen sind zumeist schwierig. Dies zeigt sich nicht zuletzt im aktuellsten Sammelband zur Komplexitätsforschung, der den bezeichnenden Titel *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* (Hennig 2017) trägt und auf ein Phänomen verweist, das unwirklich erscheint und schwer fassbar ist. Doch das Fragezeichen im Titel scheint Hoffnung zu machen. Auch Fischer (2017, 19) stellt in seinem Aufsatz *Komplexität – dennoch ein nützlicher Begriff* direkt zu Anfang klar, dass Komplexität differenziert betrachtet und analysiert werden muss: „Beschränkt man sich aber auf einzelne Aspekte von Sprache, ist linguistische Komplexität keinesfalls ein Phantom, sondern recht gut fassbar.“ Ziel dieses Kapitels ist es daher, grundlegende Erkenntnisse der linguistischen Komplexitätsforschung darzulegen und wichtige Begriffe zu problematisieren.

2.1 Textkomplexität in der Linguistik

Grundlegend ist die Unterscheidung zwischen absoluter und relativer Komplexität. Dabei meint **absolute Komplexität** die gegenstandsbezogene Forschungsperspektive, die sich mit den Charakteristika des zu untersuchenden Gegenstandes auseinandersetzt.

Eine Form der absoluten Komplexität beschreibt Kolmogorov durch die „Definition 1: X ist komplexer als y, wenn die kürzeste Beschreibung von x länger ist als die kürzeste Beschreibung von y.“ (Fischer 2017, 21). Die Länge der Beschreibung, z.B. der Lexik einer Sprache, gebe demnach Auskunft über deren Komplexität. Eine Sprache mit vielen Lexemen sei also auf lexikalischer Ebene komplexer als eine Sprache mit wenigen, da die Beschreibung des Wortschatzes bei ersterer länger sei. Gleiches gelte für die Beschreibung von Unregelmäßigkeiten eines Sprachsystems, wie der Konjugation. Die sogenannte

Kolmogorov-Komplexität misst folglich die Anzahl der Elemente, die zu deren Beschreibung nötig sind. Gell-Mann stellte eine weitere Definition von Komplexität auf, nämlich „x ist komplexer als y, wenn die kürzeste Beschreibung der Regularitäten oder strukturierenden Muster von x länger ist als die kürzeste Beschreibung der Regularitäten oder strukturierenden Muster von y.“ (Fischer 2017, 22). Diese Form wird als **effektive Komplexität** bezeichnet und zielt folglich auf die Regelhaftigkeit: Je mehr Regeln formulierbar sind, desto komplexer das Sprachsystem. Darüber hinaus unterscheidet die Komplexitätsforschung Ressourcen eines Sprachsystems, wie Morpheme, Lexeme etc., und Regularitäten, die auf den Ressourcen aufbauen. In der Anwendung werden Ressourcen als systembezogene *types* und Regularitäten als performanzbezogene *tokens* bezeichnet, sodass sich Komplexität auch an der type-token-Relation messen lässt. Dafür wird die Gesamtzahl der Wörter eines Textes in Relation gesetzt zu der Anzahl der verschiedenen Wörter eines Textes. Dieser Index gilt als ein Merkmal der **strukturellen Komplexität** (vgl. Fischer 2017, 23). Alle drei Formen absoluter Komplexität definieren die Komplexität eines Textes über quantifizierbare Merkmale als objektive Größe und blenden dabei die lesende Person aus. Fischer (2017, 22) weist jedoch zurecht darauf hin, dass auch absolute Komplexität beobachterbezogen und nicht rein objektiv sein kann. Auch sie ist damit gewissermaßen „relativ“.

Die Übertragung der Theorie komplexer Systeme auf Sprache kommt jedoch schnell an ihre Grenzen (vgl. Merlini Barbaresi 2003, 24), weshalb der absoluten Komplexität die **relative Komplexität** gegenübergestellt werden kann, welche den Umgang mit dem zu untersuchenden Gegenstand in den Blick nimmt. „Als ‚komplex‘ gelten danach Strukturen, die dem Sprach-Benutzer (oder dem Sprach-Beschreiber) als ‚kompliziert‘ bzw. intransparent erscheinen und/oder einen höheren Verarbeitungsaufwand erfordern.“ (Zeman 2017, 54). Die Abhängigkeit des Komplexitätsgrads vom Sprachnutzenden führt zu dem Schluss, dass Gegenstände für verschiedene Personen(gruppen) unterschiedlich komplex sein können. Dziuk Lameira (in Vorbereitung) unterscheidet daher begrifflich zwischen **Textkomplexität**, die dem Gegenstand inhärent ist, einerseits und **Schwierigkeit** andererseits, welche jene Faktoren umfasst, die eine bestimmte lesende Person berücksichtigt. Durch diese Unterscheidung wird zwischen beiden Konzepten eine Beziehung von Ursache und Wirkung etabliert.

Das Forschungsfeld der relativen Komplexität knüpft an Disziplinen der Psycholinguistik, Pädagogik und Didaktik an. Neben Leseprozessen und -strategien gelten auch Reproduktion und Verarbeitung des Gelesenen als Indikator für die relative Komplexität des Gegenstandes. Im Zusammenhang von absoluter und relativer Komplexität bemerkt Larsen-Freeman (vgl. 2012, 2), dass Komplexitätsforschung nicht nur in Dichotomien gedacht werden kann, sondern auch Hybridformen existieren, beispielsweise Zwischenformen, welche auf

einer Skala die beiden Pole absoluter und relativer Komplexität verbinden.

Diese Arbeit widmet sich überwiegend dem Pol der absoluten Komplexität und seinen Ausprägungen, da die qualitative Korpusanalyse aufgrund der Rahmenbedingungen nicht durch empirische Erhebungen ergänzt und somit nicht für eine Bestimmung der relativen Komplexität genutzt werden kann. Dennoch werden die adressierten Personen der Lehrwerkstexte in die Untersuchung mit einbezogen, da eine Adaptation nur für eine bestimmte Zielgruppe erstellt werden kann. Deshalb muss in der Analyse auch deren Vorwissen, Interesse und Kompetenzstand mit bedacht werden, obgleich die Arbeit keine konkrete Lerngruppe als Referenz verwenden kann. Es kann daher nur von prototypischen Kompetenzbeschreibungen ausgegangen werden, wie sie auch in den curricularen Vorhaben zu finden sind.

Zur Bestimmung des Komplexitätsgrades eines Textes dienen grundsätzlich Komplexitätsmarker. Absolute Komplexitätsmarker wie Wort- und Satzlänge oder lexikalische Frequenz münden meist in quantitative Lesbarkeitsformeln oder Verständlichkeitsindices, die erst für das Englische, später aber auch für andere Sprachen entwickelt wurden und über mathematische Formeln die Komplexität eines Gegenstandes durch seine Charakteristika zu bestimmen versuchen (vgl. Berendes et al. 2018, 520). Die sogenannten Oberflächenmerkmale gelangen jedoch nur „zu ihrer starken Aussagekraft, weil ihnen andere zur Komplexität beitragende Merkmale zuspiesen“ (Bryant et al. 2017, 284). Beispielsweise Komposita gelten als „komplexer als Simplicia. Oberflächlich gesehen sind sie auch länger und tragen so zu dem hohen Korrelationswert bei“ (ebd.). Diese Zusammenhänge stärken die Annahme, dass Komplexität ein emergentes Phänomen ist.

Darüber hinaus existieren absolute Komplexitätsmarker, die durch qualitative Analysen die Komplexität auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems bestimmen. Grundlegende Annahme ist hierbei die **Äquikomplexität** von Sprachen. Ausgangspunkt des Konzeptes bildet die Frage, ob verschiedene Einzelsprachen in ihrer Komplexität vergleichbar sind. Während Forscher der These in den 1990er Jahren noch zustimmten, fällt die Antwort heute differenzierter aus, nicht zuletzt da McWorther (2000) die These aufstellte, dass zumindest Kreolsprachen weniger komplex seien als historisch gewachsene Einzelsprachen und zudem isolierte Sprachen komplexer scheinen als große Verkehrssprachen (vgl. Fischer 2017, 29). Äquikomplexität meint, dass sich die Komplexität von Sprachen auf verschiedenen Ebenen wie der Lexik, Syntax oder Semantik unterscheiden können, jedoch ein Komplexitätsausgleich erfolgt. „Accordingly, simplicity in some domain A must be compensated by complexity in domain B, and vice versa“ (Szmrecsanyi und Kortmann 2012, 7). Beispielsweise eine Sprache mit ausgeprägtem Lexikon weist eine weniger komplexe syntaktische Struktur auf. Dieser Ausgleich wird als **Trade-Off-Effekt** bezeichnet (vgl. Engelberg et al. 2017, XII).

Folglich kann absolute Komplexität auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems beschrieben werden, womit die Forschung auch dem Anspruch auf differenzierte Komplexitätsbestimmung, wie ihn Fischer (2017) einleitend formuliert hatte, gerecht wird. **Lexikalische Komplexität** umfasst beispielsweise die Menge an Relationen, die zwischen lexikalischen Einheiten bestehen, etwa „semantische Relationen wie Antonymie, Hyperonymie, Meronymie, morphologische Relationen zwischen Komponenten komplexer Wörter, aber auch die Anzahl an Lesarten, die Lexeme an sich binden.“ (vgl. Engelberg et al. 2017, XII). Neben der durchschnittlichen Menge lexikalischer Relationen gelten auch die lexikalische Dichte sowie der Grad an Polysemie als Komplexitätsmarker. **Phonologische Komplexität** umfasst beispielsweise die Größe des Phoneminventars und Faktoren auf suprasegmentaler Ebene.

Morphologische Komplexität besteht bei Wortbildungsphänomenen ebenso wie bei Unregelmäßigkeiten in der Flexion oder Derivation. Auch Allomorphe machen einen Text tendenziell komplexer (vgl. Szmrecsanyi und Kortmann 2012, 9). **Syntaktische Komplexität** umfasst sowohl Satzstrukturen als auch Kohäsionsmittel. Beispielsweise gelten Hypotaxen als komplexer als Parataxen. Szmrecsanyi und Kortmann (2012, 9) fügen außerdem die **pragmatische Komplexität** als „hidden complexity“ an, da Interferenzen und Kontextbezüge einen Text zusätzlich komplexer machen. Die absolute Komplexität auf einer Sprachebene kann jedoch nicht isoliert betrachtet werden, da beispielsweise die Wortlänge mit wortbildungsmorphologischen Phänomenen korreliert, weshalb die vorgestellten Ebenen der Komplexität in Relation zueinander gesetzt werden müssen (Bryant et al. 2017, 283f.).

Die qualitative Bewertung der Komplexität eines Gegenstandes kann jedoch trotz Komplexitätsmarker zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, wie Zeman (2017, 55f.) ausführt: Die Einordnung ist einerseits abhängig von den ausgewählten Komplexitätsmarkern, die zueinander in Beziehung gesetzt werden, sowie deren Definition und andererseits „von der granularen Auflösung, mit der eine bestimmte Entität hinsichtlich ihrer Komplexität bemessen wird, und damit von der Selektion der Einheiten, deren Konstellation betrachtet wird“. Folglich ist auch absolute Komplexität keine eindeutig festzulegende Größe, sondern impliziert eine „doppelte Relationalität, da letztlich immer zu fragen ist: Komplex - im Vergleich und im Bezug zu was?“ (Zeman 2017, 56).

Eine praktische Anwendung der vorgestellten Theorie zur Textkomplexität ist die **Komplexitätsreduktion**, wie sie beispielsweise vom *Netzwerk Leichte Sprache* betrieben wird. Ziel ist es, Texte, die an die Öffentlichkeit gerichtet sind, wie beispielsweise Wahlunterlagen oder Internetauftritte von politischen Institutionen, im Sinne der Barrierefreiheit in Leichte Sprache zu übersetzen, um die Informationen für Menschen mit Behinderung, Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen, die nicht gut lesen können, zugänglich zu machen. Hier vorgestellte Ebenen und Marker von Textkomplexität finden sich

auch in *Leichte Sprache – Ein Ratgeber*, der 2014 vom *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* in Zusammenarbeit mit dem *Netzwerk Leichte Sprache* herausgegeben wurde. Einige Beispiele sollen hier der Illustration dieser Form der Komplexitätsreduktion dienen: „Benutzen Sie immer die gleichen Wörter für die gleichen Dinge.“, „Vermeiden Sie Rede-Wendungen und bildliche Sprache.“, „Schreiben Sie kurze Sätze. Machen Sie in jedem Satz nur eine Aussage.“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014, 19ff.). Die ausgewählten Regeln für Leichte Sprache betreffen die lexikalische Komplexität in Form von Synonymie, die semantische Komplexität von Phraseologismen und Metaphern und die syntaktische Komplexität von Hypotaxen. All diese Komplexitätsmarker sollen gemäß dem Ratgeber zur Komplexitätsreduktion vermieden werden.² Übersetzungen von Texten in Leichte Sprache stellen demnach eine Adaptation dar. Dabei werden absolute Komplexitätsmarker auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems identifiziert und für eine bestimmte Adressatengruppe modifiziert.³ Dennoch kann nicht *per se* von einer **Vereinfachung** die Rede sein, da dafür Aspekte der relativen Komplexität einbezogen werden müssten.⁴

Ein weiteres Anwendungsgebiet der Komplexitätsforschung, das den Mittelpunkt dieser Arbeit bilden soll, ist die Adaptation von Texten zur Verwendung im Fremdsprachenunterricht. Die didaktische Prämisse der Verwendung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht macht aufgrund deren Komplexität teilweise eine Veränderung nötig, sodass sie für die Zielgruppe der Fremdsprachenlernenden zugänglich werden. Auch bei diesen Adaptationen handelt es sich, wie bei Texten in Leichter Sprache, nicht *per se* um eine Vereinfachung. Diese Bewertung ist erst durch empirische Untersuchungen zur Rezeption auf Ebene der relativen Komplexität möglich. Es bedarf also einer Reflexion bezüglich der Begriffsverwendung von „vereinfachten Texten“ und „Komplexitätsreduktion“. Um dieser auch terminologisch gerecht zu werden, handelt diese Arbeit von **Adaptationen**, nicht jedoch von Vereinfachungen. Der

² Die *Forschungsstelle Leichte Sprache* der Universität Hildesheim unter der Leitung von Prof. Dr. Christiane Maaß hat diese Leitlinien kritisch kommentiert, darunter genannte Strukturen wie ein „generisches Metaphernverbot“ und „reine Hauptsatzkonstruktionen“, da diese nicht *per se* die Komplexität reduzierten. Zudem haben sie weitere linguistisch fundierte Vorschläge hervorgebracht, die der Optimierung der Leichten Sprache dienen sollen, etwa die Verwendung des Mediopunktes anstatt des Bindestrichs zur Trennung von Komposita. Vgl. dazu Maaß et al. 2014. Der vorgestellte Ratgeber des *Netzwerks Leichte Sprache* ist demnach nicht unumstritten in der linguistischen Forschung.

³ Die *Forschungsstelle Leichte Sprache* orientiert sich für die Übersetzungen an der Gruppe der prälingual Gehörlosen, da deren Ansprüche an eine Adaptation besonders hoch seien, auch wenn sie unter den adressierten Personen Leichter Sprache nur eine verhältnismäßig kleine Gruppe bildeten (vgl. Maaß et al. 2014, 56ff.).

⁴ Wie Maaß et al. (2014) darlegen, bewirkt beispielsweise die Vermeidung von Nebensätzen je nach Inhalt eine Komplexifizierung statt einer angestrebten Vereinfachung. Wenn Inhalte in deutlich mehr Hauptsätzen dargestellt werden müssen oder sogar nicht mehr ausdrückbar sind, sofern keine Hypotaxe gebildet werden darf, so kann damit die Komplexität des Textes im Vergleich zum Original steigen.

Begriff ermöglicht den Fokus auf absolute Komplexität, wird dem Forschungsdesign der Arbeit gerecht, die keine psycholinguistischen Untersuchungen zur Rezeption der Texte enthält, und vermeidet jede Wertung. Ob beispielsweise eine „Komplexitätsreduktion“ „gelungen“ ist, kann hier nicht diskutiert werden.

Um das spezifische Anwendungsgebiet der Komplexitätsforschung zu vertiefen, werden im Folgenden grundlegende Theorien und Arbeitsweisen der Lehrwerksforschung dargestellt, welche das Korpus der Arbeit, bestehend aus spanischen Lehrwerkstexten, betreffen.

2.2 Lehrwerksforschung im Bereich Textkomplexität

Lehrwerksforschung wurde erstmals in den 1970er Jahren als Schulbuchkritik betrieben, um bereits verwendete Lehrwerke in ihrer Gestaltung zu überprüfen sowie Anregungen zu deren Verbesserung zu geben. Die feministische Sprachkritik beteiligte sich dabei im Hinblick auf Geschlechterrollen in Lehrwerken, die strukturalistische Sprachwissenschaft lehnte diese Form der Auseinandersetzung mit Lehrwerken jedoch als zu ideologisch geprägt ab (vgl. Ott 2015, 22). Die Lehrwerksforschung wurde bis in die Gegenwart zunehmend deskriptiver und interdisziplinärer.

Gegenstand ist dabei stets das Lehrwerk, welches früher nur in Form des Schulbuchs existierte, heute jedoch aus verschiedenen Komponenten besteht. Der Begriff Lehrwerk schließt also auch ergänzende Materialien wie Arbeitshefte und Grammatiktrainer sowie digitale Zusatzangebote, z.B. Vorlagen für Klassenarbeiten und Online-Übungsportale, mit ein. Er bezieht sich folglich „auf ein komplexes Medienverbundsystem mit jeweils unterschiedlicher didaktischer Funktion“ (Bade 2017, 282).

Aus den verschiedenen Komponenten des Lehrwerks geht dessen Adresatenorientierung hervor. Ein Lehrwerk dient erstens der Lehrkraft als Strukturierung der Lerninhalte und als Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung. Zweitens verwenden es Lernende als schriftliche Grundlage des Unterrichts, Übungssammlung und Nachschlagewerk. Diese Doppeladressierung des Lehrwerks kann drittens noch um die Perspektive der Eltern und Nachhilfelehrkräfte ergänzt werden, denen das Lehrwerk einen Einblick in den Unterricht gibt, da es in Form von Texten dauerhaft und ohne Ortsbindung oder Anwesenheit der Expert:innen verfügbar ist, im Gegensatz zum gesprochenen Wort aus dem Unterricht. Scheller (2010, 78) merkt daher kritisch an: „Die Multifunktionalität [...] eröffnet die Chance einer Individualisierung und Differenzierung des Lernens, birgt aber auch das Risiko, dass bei dem Versuch, zahlreiche Funktionen gleichzeitig zu berücksichtigen, diese kaum alle optimal erfüllt werden können.“ Zwar beziehen sich ihre Ausführungen auf das Physikschulbuch, jedoch sind diese zweifelsohne verallgemeinerbar. Auch

Debatten über die Zeitgemäßheit des Lehrwerks in einer digitalisierten Welt schließen an die Frage der Adressierung an. Über zusätzliche Materialien und Online-Angebote soll differenzierter auf die Bedürfnisse der verschiedenen adressierten Gruppen eingegangen werden. Bade (2017, 281) sieht darin „einen deutlichen Trend zum digitalen Schulbuch.“ Nichtsdestotrotz ist das Lehrwerk derzeit „das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung“ (ebd.). Für dessen Analyse müssen jedoch die Adressatenfrage und die Einflüsse der Digitalisierung bedacht werden.

Neben der schulischen Verwendung von Lehrwerken, die den größten Einsatzbereich darstellt, gilt das Lehrwerk darüber hinaus in der Lehrwerksforschung auch als Repräsentation des bildungspolitischen Curriculums. Verlage erstellen unterschiedliche Fassungen für einzelne Bundesländer, um deren curriculare Vorgaben umzusetzen. Erst das jeweilige Kultusministerium entscheidet über die Zulassung des Lehrwerks.⁵ Daher wird das Lehrwerk auch kritisch als „der ‚heimliche‘ Lehrplan“ bezeichnet (Bade 2017, 285). Des Weiteren sieht die Forschung das Lehrwerk als kulturelles Produkt und damit Spiegel der Gesellschaft und als Instrument zur politischen und gesellschaftlichen Sozialisierung durch die Vermittlung bestimmter Wertevorstellungen. Ebenso ist es letztlich eine Ware auf dem Buchmarkt, die wirtschaftliche Motive innehat (Mahamud 2014, 31f.).

Diese verschiedenen Facetten des Lehrwerks begründen dessen wissenschaftliche Analyse mithilfe mehrerer Bezugswissenschaften. Dazu zählen u.a. Schulpädagogik, Fachdidaktik, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Literaturwissenschaft, Kultur- und Sozialwissenschaft, Soziologie, Mediendidaktik und Linguistik, obgleich Ott (2015, 23) bis heute ein „lack of linguistics in der Bildungsmedienforschung“ konstatiert. Der multiperspektivische Blick auf Lehrwerke weitet sich in den letzten Jahren zunehmend aus. Matthes und Schütze (2014, 9) begrüßen diese Entwicklung und merken an: „Erst die Zusammenführung der unterschiedlichen (teil-)disziplinären Perspektiven wird der Komplexität des Gegenstandes Schulbuch gerecht.“

Die Multiperspektivität der Lehrwerksforschung wirft die Frage nach deren Methoden auf. Sie werden seit Schallenbergers Aufsatz *Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit* von 1976 diskutiert. Es versteht sich von selbst, dass die gewählte Methode abhängig von Forschungsziel und Bezugswissenschaft ist. Mahamud (2014, 35) unterscheidet grundsätzlich zwischen „analyzing textbooks towards the outside“ und „analyzing textbooks towards the inside“. Den Unterschied bildet dabei die Kontexteinbettung des Lehrwerks. Eine nach innen gerichtete Lehrwerksforschung befasst sich aus-

⁵ Da die Entscheidung über die Zulassung eines Lehrwerks durch ein anonymes und vertrauliches Gutachten erfolgt (vgl. Bade 2017, 282), können leider keinerlei Kriterien für die Zulassung eines Lehrwerks zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden. Damit bleibt auch die Frage unbeantwortet, inwiefern Textkomplexität in der Lehrwerkszulassung eine Rolle spielt.

schließlich mit Inhalt und Form des Lehrwerks und analysiert dafür ein Phänomen in Bezug auf die verschiedenen Komponenten des Lehrwerks, z.B. innerhalb einer Lektion, in verschiedenen Aufgabenstellungen oder in mehreren Texten. Die nach außen gerichtete Lehrwerksforschung zieht hingegen zwei Kontexteinbettungen hinzu: Einerseits den Kontext der Lehrwerksredaktion sowie deren Bedingungen und Akteure und andererseits den Kontext der Verwendung durch Rezipierende in bestimmten Situationen mit gewissen Arbeitsweisen. Diese Arbeit ist als eine nach außen gerichtete Lehrwerksforschung angelegt, da über die sprachliche Gestalt der Texte hinaus auch Thesen zur Lehrwerksredaktion aufgestellt und Kompetenzstände der antizipierten Lerngruppen mitbedacht werden.

In Forschungsdesigns zu Lehrwerken ist die Linguistik oft eine Bezugswissenschaft, die obendrein teilweise die Methodik für die Lehrwerksanalyse liefert. Dem steht die Einschätzung verschiedener Forscher gegenüber, wonach der Linguistik ein „Exotenstatus“ in der Lehrwerksforschung zugeschrieben wird (Kiesendahl 2013, 77). Sie sei in dieser Diskussion bislang kaum vertreten (vgl. Kiesendahl und Ott 2015, 7) und obendrein gebe es ein linguistisches „lack of attention [which] can be attributed to the fact that materials were traditionally seen as being mainly the preserve of practitioners or as an adjunct to the study of methods.“ (Gray 2013, 11). Es scheint entgegen der Haltung in der Forschungsliteratur eine zunehmende Beteiligung der Linguistik in der Lehrwerksforschung zu geben.

Dieser „linguistische Mehrwert für Schulbuchanalysen“ (Kiesendahl 2013, 76f.) soll kurz mit drei Motiven begründet werden. Die Schulbuchforschung ist für die Linguistik interessant und *vice versa*, da erstens jede Form von Wissen sprachlich vermittelt wird, weshalb die sprachliche Gestaltung der Wissensvermittlung von Bedeutung ist (vgl. Kiesendahl und Ott 2015, 7). Diese Wichtigkeit wird im Fremdsprachenunterricht noch potenziert, indem sich die Wissensvermittlung auf eine zweite Sprache bezieht, nämlich die Zielsprache.⁶ Neben der sprachlichen Verfasstheit interessieren die linguistische Schulbuchforschung drittens auch kulturelle Aspekte, z.B. im Rahmen der Diskursanalyse von Beispielsätzen (ebd.). Auch diese haben im Fremdsprachenunterricht eine noch bedeutendere Rolle als im Sachfachunterricht, da auf diese Weise die Zielkultur vermittelt werden soll. Zudem kann die Linguistik bei der Redaktion von Lehrwerken als beratende Bezugswissenschaft hinzugezogen werden, sodass Grundsätze wie die grammatische Progression von Lehrwerken oder die Integration von authentischem Sprachmaterial wissenschaftlich fundiert realisiert werden können. Auch im Hinblick auf Herausforderungen des mehrsprachigen Klassenzimmers, in dem Lernende mit unterschiedlichen

⁶ Selbstverständlich sind beim Fremdspracherwerb weitere Sprachen beteiligt, beispielsweise verschiedene Erstsprachen im mehrsprachigen Klassenzimmer, bereits erworbene Zweit- oder Drittsprachen sowie weitere Varietäten.

Sprachbiographien vertreten sind, kann die Linguistik einen Forschungsbeitrag leisten. Das linguistische Forschungsfeld innerhalb der Lehrwerksforschung umfasst folglich u.a. die sprachliche Gestaltung von Texten, Aufgaben und Text-Bild-Kombinationen, die sprachliche Realisierung gesellschaftspolitischer Themen wie Migration oder Geschlechterrollen und deren Diskursivität sowie die fundierte Umsetzung lehrwerksredaktioneller Grundfragen.

Aufgrund der Tatsache, dass der Linguistik gerade erst ein Platz in der Lehrwerksforschung geschaffen wurde, ist auch die Lehrwerksforschung im Bereich Textkomplexität noch rar. Die curricularen Vorgaben in Deutschland thematisieren Textkomplexität auch nur am Rande. In den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache* (KMK 2012, 14) wird Komplexität neben Abstraktheit und Anspruchsniveau als eines von drei Textmerkmalen genannt und lediglich darauf verwiesen, dass auch bei der Prüfungserstellung die „Komplexität der Textstruktur (u.a. Länge, Grad der Verschlüsselung, Abstraktionsgrad, Informationsdichte)“ und die „Komplexität der verwendeten Sprache (u.a. Tempo und Art der Präsentation, Grad der Abweichung von der Standardsprache)“ relevant sind (KMK 2012, 26). Was genau unter diesen Komplexitätsfaktoren verstanden wird, ist nicht näher erläutert. Wenn das Lehrwerk wie oben dargestellt das Curriculum repräsentiert (KMK 2012, 9), erklärt diese geringe Präsenz auch die fehlenden Analysen zur Textkomplexität von Lehrwerken.

Weiter fortgeschritten ist in diesem Bereich die amerikanistische Forschung. Die *Common Core State Standards* (2010, kurz CCSS) stellen das in 42 Bundesstaaten gültige Curriculum für Englisch dar und beschreiben darüber hinaus Kompetenzstände der Lesefähigkeit in Geschichte, Sozialkunde, Naturwissenschaft und Technik. Dabei kommt der Textkomplexität ein besonderer Stellenwert zu. Als Vorbereitung auf Studium und Arbeitsleben soll u.a. die Lesefertigkeit der Lernenden durch Texte mit angemessener Komplexität gefördert werden. Die CCSS definieren daher „a grade-by-grade ‚staircase‘ of increasing text complexity that rises from beginning reading to the college and career readiness level.“ (CCSS 2010, 31). Textkomplexität wird hier als dreigliedriges Konstrukt verstanden, welches messbar ist über (a) die qualitative Analyse des Textes („Levels of meaning, structure, language conventionality and clarity, and knowledge demands“), (b) die quantitative Analyse („Readability measures and other scores of text complexity“) sowie (c) die Passung der Leser:innen zu Text und Aufgabe („Reader variables [such as motivation, knowledge, and experiences] and task variables [such as purpose and the complexity generated by the task assigned and the questions posed]“) (CCSS 2010, 31). In den Kompetenzbeschreibungen für jeden Jahrgang wird das „Level of Text Complexity“ dabei überwiegend nach diesem „text complexity grade“, der Textsorte und der Art des „scaffolding“, also die Form der Unterstützung durch Material oder andere Personen, definiert (ebd.). Dieser

Exkurs in die Amerikanistik soll zeigen, dass bereits durch die curricularen Vorgaben die Textkomplexitätsforschung stärker in den schulischen Bereich eingeflochten ist. Nichtsdestotrotz werden auch die CCSS aus linguistischer Perspektive als nicht hinreichend differenziert kritisiert.⁷

Neben Veröffentlichungen über Textkomplexität in den CCSS und über deren wissenschaftliche Fundierung existieren in der Lehrwerksforschung auch Projekte, die sich der Textkomplexität in Lehrwerken widmen. Bade (2017, 284) definiert als ein Kriterium für die Wahl des passenden Lehrwerks für eine Lerngruppe die frühestmögliche Verwendung „authentischer Texte [...], die nicht explizit für das Schülerbuch verfasst wurden. Diese können ggf. durch Wortschatzangaben in ihrem Schwierigkeitsgrad entschärft werden.“⁸ Diesem Grundsatz folgend analysiert Iluk (2014) die Wirkung von adaptierten authentischen Texten im Vergleich zu den jeweiligen Originalen. In einem Experiment im deutschsprachigen Geschichtsunterricht bearbeitete eine Klasse den Originaltext „Diktat von Versailles“, der zuvor als lexikalisch und syntaktisch komplex eingestuft wurde. Eine andere Klasse erhielt eine adaptierte Version. Nach der Lektüre verfassten die Lernenden eine Inhaltsangabe und beantworteten Fragen zum Text. Die Analyse der Texte ergab, „dass Schülerinnen und Schüler, die mit dem optimierten Text gearbeitet hatten, mehr detaillierte Informationen behielten als diejenigen, die den Originaltext gelesen hatten“ (Iluk 2014, 310). Zudem wurde in der Klasse, die das Original bearbeitete, die Bedeutung mehrerer Ausdrücke erfragt, welche in der Adaptation nicht mehr erhalten waren, wodurch die Einschätzung der Ausdrücke als komplex oder unbekannt bestätigt wurde (vgl. ebd.).⁹ Zwei weitere Experimente im polnischen Biologie- und Geschichtsunterricht bestätigen die Hypothese, „dass eine gezielte Modifikation des terminologischen und syntaktischen Schwierigkeitsgrades eines Lehrwerktextes die Lerneffizienz signifikant verbessern kann“ (Iluk 2014, 312). Dieses Ergebnis knüpft inhaltlich an die einleitend erwähnte Studie von Berendes et al. (2018) an, die bereits auf den Zusammenhang von Textkomplexität und Lernprozess hingewiesen haben.

Die Untersuchung der sprachlichen Gestaltung von Lehrwerken ist fachübergreifend relevant, wie Iluks Arbeiten zum sprachsensiblen Sachfachunterricht zeigen. Jedoch bilden der Fremdsprachenunterricht und dessen Lehrwerke

⁷ Siehe dazu u.a. Hiebert (2012). Vor allem das verwendete Konzept der Textkomplexität sei nicht differenziert genug. Als Reaktion auf die Kritik wurde das Dokument „Appendix A New Research on Text complexity“ veröffentlicht, das Lesbarkeitsformeln und qualitative Komplexitätsmarker näher beleuchtet. Die Ausführungen sollen außerdem die passgenaue Auswahl eines Textes für die Verwendung in einer Lerngruppe erleichtern.

⁸ Auf die begriffliche Differenz zwischen Komplexität und Schwierigkeit wurde in Kapitel 2.1 *Textkomplexität in der Linguistik*, ab S. 11 dieser Arbeit eingegangen. Offensichtlich wird diese Unterscheidung nicht in allen Publikationen getroffen.

⁹ Diese Beobachtung legt auch die Leseprozesse der Lernenden offen, die offensichtlich dazu tendieren, einzelne Lexeme zu verarbeiten und bei unklarer Bedeutung dazu neigen, nachzufragen, anstatt größere Sinneinheiten zu erfassen.

einen besonders wichtigen Gegenstand der linguistischen Lehrwerksforschung. Schließlich ist hier die Fremdsprache sowohl Inhalt als auch Medium des Unterrichts. Zur Vermittlung einer Fremdsprache bedarf es daher einer Einteilung in kleinere Lerneinheiten, die über die Zielsprache vermittelt werden. Der Fremdsprachenunterricht repräsentiert folglich eine natürliche Komplexitätsreduktion der Zielsprache. Zusätzlich erfolgt eine sukzessive Komplexitätszunahme, die auch in Lehrwerken in Form einer sprachlichen und inhaltlichen Progression abgebildet ist. Die verwendeten Texte dienen der Förderung einer Kompetenz, der Vermittlung eines grammatischen Phänomens oder zielsprachlichen Inhalts. Eine Häufung des Phänomens in einem Text ist oft die Folge. Dennoch sollen auch im Fremdsprachenunterricht gemäß aktueller didaktischer Grundsätze möglichst früh „authentische Texte“ eingesetzt werden.¹⁰ Um diese Forderung zu realisieren, ist es auch in der Redaktion von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht gängige Praxis, die Originaltexte zu adaptieren. Mit Blick auf die Einforderung linguistischer Expertise innerhalb der Lehrwerksforschung und die Relevanz der Textkomplexität im Bildungsbe-
reich werden deshalb im Folgenden das Forschungsdesign dieser Arbeit und grundlegende Hypothesen vorgestellt.

2.3 Forschungsdesign

Die Arbeit widmet sich der Adaptation spanischsprachiger Originaltexte für die Verwendung in Lehrwerken des fremdsprachlichen Spanischunterrichts in Deutschland. Dafür wird jeweils der Originaltext als Vor-/Grundlage mit dem Lehrwerkstext verglichen. Die erkennbaren Unterschiede stellen die Adaptation dar, welche mithilfe des *Textsemantischen Analyserasters* (TexSem) nach Gardt (2012, 2013) linguistisch analysiert wird.

Der Korpusanalyse liegt die Annahme zu Grunde, dass sich Adaptationen unterscheiden. Daher soll die Arbeit die Gültigkeit folgender Hypothesen überprüfen:

- 1. Texte werden je nach Lernjahr unterschiedlich adaptiert.** Der Fremdsprachenerwerb erfolgt in Form einer Progression, die sich auch im Lehrwerk abzeichnet. Tendenziell gilt je höher das Lernjahr, desto ausgeprägter die Sprachkompetenz. Grundsätzlich kann jeder Text in jedem Lernjahr verwendet werden, jedoch muss er unterschiedlich stark adaptiert und damit an die Bedürfnisse und Kompetenzen der Lerngruppe angepasst werden.

¹⁰ Authentizität von Texten meint dabei „von Muttersprachlern gesprochene und nicht veränderte Texte“ (Kast 1996, 164). Bei der Betrachtung von „sprachlich-linguistischer Authentizität geht es [also] um die Qualität der Textauswahl, -bearbeitung und -anordnung“ (ebd.) und damit nicht um die ebenfalls anzustrebende „pädagogisch-situative Authentizität“ (ebd.) von Lehr-Lern-Kontexten.

2. **Texte werden je nach Textsorte unterschiedlich adaptiert.** Die sprachliche Verfasstheit des Originals wird u.a. von dessen Textsorte bestimmt, da die Textsortentradition etwa über Aspekte der Nähe- und Distanzsprache, Textfunktion und Adressaten entscheidet. Beispielsweise ein Blogbeitrag eines Jugendlichen wird im Vergleich zu einer Statistik eines Ministeriums anders adaptiert, was aber nicht bedeuten soll, dass Jugendsprache für Fremdsprachenlernende leichter zu verstehen sei als ein an Erwachsene adressierter Text.¹¹ Die Adaptationsstrategien unterscheiden sich aber sehr wohl.
3. **Digitale Originale werden tendenziell stärker verändert als gedruckte Vorlagen.** Die Einflüsse der Digitalisierung auf die Lehrwerksredaktion sind nicht zu negieren. Durch die Nutzung des Internets sind noch mehr spanischsprachige Originale noch leichter zugänglich. Aktualität, ortsunabhängige Verfügbarkeit und Diversität stellen auch für den Fremdsprachenunterricht grundlegende Vorteile dar. Jedoch sind die Verfasser:innen digitaler Texte oft unbekannt, Form und Layout können variieren und die Menge an Texten macht ein Auswendigwissen wie bei literarischen Klassikern beinahe unmöglich. Daher verleitet die digitale Vorlage dazu, Texte stärker zu verändern und die Veränderungen weniger genau zu kennzeichnen.
4. **Die Adaptation eines spanischen Originals versucht, die Unterschiede der Plurizentrik zu glätten, anstatt sie herauszustellen.** Eine Besonderheit des Spanischunterrichts liegt in der Repräsentation eines großen Sprach- und Kulturraums der Zielsprache. In Lehrwerken wird die Varietätenlinguistik des Spanischen unterschiedlich ausführlich thematisiert. Generell orientiert sich die Redaktion an der kastilischen Norm und fügt nur vereinzelt Elemente der Plurizentrik ein. Die Verwendung von Texten lateinamerikanischer Autor:innen führt jedoch oft zur Nicht-Thematisierung der varietätenlinguistischen Besonderheiten. Vielmehr werden Regionalismen oder abweichende Verbalformen an die den Lernenden (vermeintlich) vertraute kastilische Norm angepasst.

Zur Überprüfung der ersten drei Hypothesen erfolgt ein grundlegender Vergleich zweier Korpus-texte, die sich nur in genau dem zu untersuchenden Kriterium unterscheiden, nämlich jeweils Lernjahr, Textsorte und Medium. Der Umgang mit der spanischen Plurizentrik betrifft mehrere Korpus-texte, weshalb die vierte These ohne grundlegenden Vergleich aus verschiedenen Perspektiven überprüft wird.¹²

¹¹ Generell wird die Rezeption der adaptierten Texte in dieser Arbeit nicht untersucht (vgl. Kapitel 2.1 *Textkomplexität in der Linguistik*, ab S. 11 dieser Arbeit).

¹² Ursprünglich angedacht war zudem die Beschäftigung mit der Sprache von Kinder- und Jugendbüchern. Die Überprüfung der Hypothese, dass Vorlagen aus Kinder- und Jugendbüchern weniger stark

3. Korpusanalyse

Den Hauptteil dieser Arbeit bildet die vergleichende Analyse spanischsprachiger Originale mit deren lehrwerksspezifischen Adaptationen. Daher werden im Folgenden zunächst das Korpus und die Analysemethode vorgestellt.

3.1 Eingrenzung des Korpus¹³

Bezüglich der Korpuserstellung in der Lehrwerksforschung konstatiert Kiesen-dahl (2014, S. 29): „Da bei qualitativer Forschung die Theorie aus den natürlichen Sprachdaten abgeleitet wird, ist die Zusammensetzung des Korpus Dreh- und Angelpunkt des gesamten Forschungsprozesses und verdient damit besondere Aufmerksamkeit.“ Aufgrund dessen soll im Folgenden die Eingrenzung des Korpus plausibilisiert werden. Die Darstellung orientiert sich an „sechs grundsätzliche[n] Entscheidungen, die [...] getroffen und transparent gemacht werden müssen.“ (Kiesen-dahl 2014, 23ff.)

Grundlage dieser Arbeit bildet ein selbst zusammengestelltes Korpus, das ermöglicht, der in Kapitel 2.3 erläuterten Forschungsfrage nachzugehen und die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen. Mit dem Ziel, das Konzept der linguistischen Textkomplexität zu schärfen, wurden Texte mit einem spanischsprachigen Original aus den beiden Spanischlehrwerken *¿Qué pasa? 2 Nueva Edición*¹⁴ (2016, Westermann) und *Punto de Vista Nueva Edición*¹⁵ (2016, Cornelsen) ausgewählt. Damit repräsentiert das Korpus zwei der drei auflagenstärksten **Schulbuchverlage** Deutschlands.¹⁶ Beide Lehrwerke sind in mehreren Bundesländern Deutschlands von den jeweiligen Ministerien für die Verwendung im Unterricht zugelassen, *Punto de Vista* sogar in ganz Deutschland. Eine Einschränkung bezüglich des **Bundeslandes** ist daher nicht notwendig, wohl jedoch bezüglich der **Schulform**. Da es sich um Lehrwerke für Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache handelt, kommt lediglich das Gymnasium in Frage, da Spanisch nur selten an Haupt- oder Realschulen angeboten wird. Auch berufsbildende Schulen und Spanischunterricht in der Erwachsenenbildung werden in diesem Korpus nicht berücksichtigt.

Um zwei unterschiedliche **Klassenstufen** miteinander vergleichen zu können, umfasst das Korpus sowohl Texte aus einem Lehrwerk für das zweite Lernjahr als auch für die Oberstufe. Bundesweite Curricula existieren bisher im Bereich der Fremdsprachen nur als *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdspra-*

adaptiert werden müssten als Vorlagen für Erwachsene, würde jedoch den Rahmen der Arbeit übersteigen. Zur Gestaltung von Kinder- und Jugendbüchern vgl. Maar (2007).

¹³ Das Korpus ist im Anhang dieser Arbeit ab S. 80 aufgeführt und referenziert.

¹⁴ Im Folgenden *Qué pasa*.

¹⁵ Im Folgenden *Punto de Vista*.

¹⁶ Die Verlage *Cornelsen*, *Westermann* und *Klett* nehmen etwa 90 % des allgemeinbildenden Schulbuchmarktes ein (vgl. Brandenburg 2006, 52).

che (*Englisch/Französisch*) für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012). Die Lernziele für das Fach Spanisch lassen sich jedoch aus dem Dokument *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Spanisch* (KMK 2013) ableiten. Darin werden die Anforderungen an das Leseverstehen beispielsweise konkretisiert mit den Worten „Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, komplexere authentische Texte aus der Literatur und Sach- und Gebrauchstexte zu verstehen“ (KMK 2013, 5). Wenn folglich der Spanischunterricht die Lernenden bis zum Abitur dazu befähigen soll, Texte im spanischsprachigen Original lesen und verstehen zu können, rechtfertigt diese bildungspolitische Vorgabe den Vergleich des zweiten Lernjahrs mit Abituraufgaben. **Zeitlich** begrenzt wird die Auswahl der beiden Lehrwerke durch ihre Veröffentlichung im Jahr 2016, wodurch anzunehmen ist, dass beide auf dem gleichen Forschungsstand basieren. Aus praktischen Gründen spielt hierbei die Kombination aus Aktualität und Verfügbarkeit eine Rolle.¹⁷ Der **Umfang** des Korpus ergibt sich einerseits aus der Fragestellung dieser qualitativen Arbeit, andererseits auch aus personellen und zeitlichen Ressourcen. Die ausgewählten Texte werden im Folgenden vorgestellt.

Das Korpus umfasst insgesamt sechs Texte aus zwei verschiedenen Lehrwerken für Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache. Das Lehrwerk *Qué pasa* ist für die Sekundarstufe 1 an Gymnasien und Gesamtschulen konzipiert und wird in verschiedenen Bundesländern Deutschlands in Klasse 7 und 8 eingesetzt.¹⁸ Es handelt sich um den zweiten Band der Reihe und somit um das zweite Lernjahr. *Qué pasa* beinhaltet insgesamt zehn Texte, die durch die Angabe einer Quelle auf ein spanischsprachiges Original verweisen, darunter ein mexikanisches Kochrezept für Guacamole, ein Artikel aus dem ECOS-Magazin für Fremdsprachenlernende, Statistiken, Lieder und Kurzgeschichten. Trotz der Bandbreite der vertretenen Textsorten ist auffällig, dass verhältnismäßig wenige Texte mit spanischsprachigem Original in *Qué pasa* verwendet werden, obgleich das Lehrwerk auf der Webseite des Westermann-Verlags mit „authentische[n] Materialien von Anfang an“ (Westermann 2018) beworben wird. Dies wird besonders deutlich im Vergleich mit dem Lehrwerk *Punto de Vista*. Das Lehrwerk für die Oberstufe enthält überwiegend Texte mit spanischsprachigem Original: Artikel aus spanischen Tageszeitungen, Statistiken, Auszüge aus Romanen und Theaterstücken, Liedtexte, Blogbeiträge, Gedichte

¹⁷ Das aktuellste Spanischlehrwerk für Gymnasien ist *Apuntate Nueva Edición* (Cornelsen, 2018). Jedoch ist dieses Lehrwerk bisher weder in Bibliotheken noch in Schulen zu finden, weshalb sich auch seine Eignung im Schulalltag noch nicht bewiesen hat.

¹⁸ In Hessen wird ein Lehrwerk für das Fach Spanisch nicht durch das Ministerium genehmigt, wie es für andere Schulfächer und in anderen Bundesländern üblich ist. Vielmehr obliegt die Entscheidung über die Nutzung eines Lehrwerks der jeweiligen Schulleitung. Für alle anderen Unterrichtsfächer gibt es in Hessen Schulbücherkataloge, welche diejenigen Lehrwerke umfassen, die durch das Ministerium genehmigt wurden (vgl. Hessisches Kultusministerium 2013).

u.v.m.¹⁹ Abbildung 1 illustriert die Gesamtheit der Texte mit spanischsprachigem Original nach Menge und Textsorte.

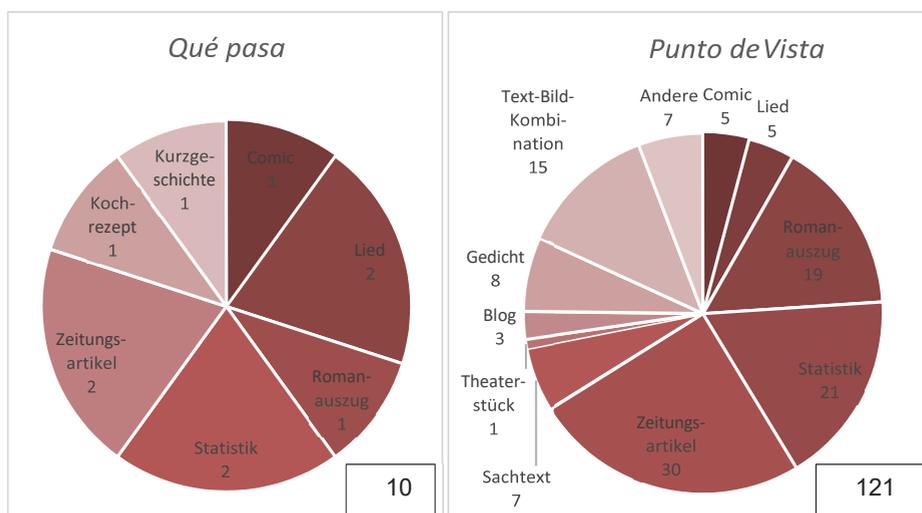


Abbildung 1: Gesamtheit der Texte mit spanischsprachigem Original nach Textsorte

Die Abbildung verdeutlicht neben der Textsortenverteilung auch den grundlegenden Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und der Komplexität der behandelten Inhalte. Je fortgeschrittener die Sprachkompetenz der Lernenden, desto wahrscheinlicher werden Texte mit spanischsprachigem Original behandelt, da die Lernenden tendenziell eher in der Lage sind, die komplexen Inhalte zu verstehen. Diese These bestätigt das Korpus, denn im Lehrwerk für die Oberstufe sind deutlich mehr Texte mit Vorlage abgedruckt als im Lehrwerk für das zweite Lernjahr.

¹⁹ Inwiefern der umfangreiche Einsatz authentischer Texte auf die erhöhte Sprachkompetenz der Adressaten in der Oberstufe zurück zu führen ist, wird auch die folgende Analyse berücksichtigen.

Beide Lehrwerke werden in Hessen und vielen anderen Bundesländern für den Spanischunterricht verwendet. Aufgrund ihrer Aktualität und der unterschiedlichen verwendeten Textsorten wurden aus beiden Lehrwerken für das Korpus je drei Texte mit spanischem Original ausgewählt. Kriterien für die Auswahl waren neben der Textsorte und der Vorlage (gedruckt oder digital) eine gewisse Textlänge von mindestens einer Drittel DIN-A4-Seite sowie eine auffällige Veränderung im Vergleich zu dem jeweiligen Original, um möglichst detailliert Adaptationsstrategien analysieren zu können.

Das Korpus enthält folgende Texte:

- I. einen Auszug aus dem Jugendroman „La tierra de las papas“ von Paloma Bordons, der in gedruckter Fassung 1996 bei SM Ediciones in Madrid veröffentlicht wurde (*Qué pasa*, 138f.),
- II. einen Auszug aus dem Roman „El hablador“ von Mario Vargas Llosa, veröffentlicht 1987 bei Seix Barral in Barcelona (*Punto de Vista*, 114f.),
- III. einen Zeitungsartikel mit dem Titel „Generación nímileurista“ von Carmen Pérez-Lanzac entnommen aus der Online-Version von El País 2012 (*Punto de Vista*, 24f.).
- IV. einen Blogeintrag mit dem Titel „Seis razones para tomar azúcar de comercio justo“, digital veröffentlicht unter elcomidista.elpais.com (*Punto de Vista*, 120f.),
- V. die Kurzgeschichte „Frida“ aus dem Jugendbuch „El terror del Sexto B“ verfasst von der kolumbianischen Autorin Yolanda Reyes, veröffentlicht 1995 bei Alfaguara Infantil in Madrid (*Qué pasa*, 136f.),
- VI. das erwähnte Kochrezept für Guacamole, das auf einem Rezept der Online-Datenbank unareceta.es basiert (*Qué pasa*, 74).

Das gewählte Korpus umfasst folglich sowohl Texte für das zweite Lernjahr (aus *Qué pasa*), als auch für die Oberstufe (aus *Punto de Vista*). Es ermöglicht die Analyse unterschiedlicher Adaptationsstrategien je nach Textsorte sowie den Vergleich von gedruckten und digitalen Originalen. Die Autor:innen der Texte stammen aus Spanien und Lateinamerika, womit auch die Plurizentrik des Spanischen seinen Niederschlag im Korpus findet. Da beide Lehrwerke 2016 als Neuauflage veröffentlicht wurden, ist davon auszugehen, dass sie auf demselben Stand der didaktischen und linguistischen Forschung basieren. Mit Blick auf die Forschungsfragen fasst Tabelle 1 die wichtigen Eckdaten der Korpus-texte zusammen:

Tabelle 1: Korpus Texte und ihre wesentlichen Eigenschaften

	Kurztitel	Textsorte	Jahr	Original	Lehrwerk
I	<i>La tierra de las papas</i>	Auszug aus einem Jugendroman	1996	gedruckt	<i>Qué pasa</i>
II	<i>El hablador</i>	Auszug aus einem Roman	1987	gedruckt	<i>Punto de Vista</i>
III	<i>Generación nímileurista</i>	Zeitungsartikel	2012	digital	<i>Punto de Vista</i>
IV	<i>Seis razones</i>	Blogeintrag	2013	digital	<i>Punto de Vista</i>
V	<i>Frida</i>	Kurzgeschichte	1995	gedruckt	<i>Qué pasa</i>
VI	<i>Receta de guacamole</i>	Kochrezept	?	digital	<i>Qué pasa</i>

3.2 Analysemethode orientiert an *TexSem* (Gardt 2012)

Das vorgestellte Korpus wird in dieser Arbeit qualitativ analysiert, weshalb keine verallgemeinernden Aussagen über Textadaptation und Lehrwerksredaktion möglich sind. Stattdessen werden die einzelnen Adaptationen auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems beleuchtet. Die Analysemethode orientiert sich dabei an dem von Gardt (2012) verfassten *Textsemantischen Analyseraster (TexSem)*. Das Modell stammt aus der Textlinguistik und ist daher nicht genuin zur Erforschung der Komplexität konzipiert, sondern zielt ursprünglich auf die Bedeutung von Texten ab. Dennoch eignet es sich für das Forschungsdesign dieser Arbeit, da einerseits die absolute Komplexität eines Textes bestimmt und zudem die Adaptationen eines Textes linguistisch begründet werden können. *TexSem* dient daher in der Korpusanalyse als Referenzrahmen zur Textkomplexität. Das Modell gliedert sich in drei Teilbereiche: 1. den kommunikativ-pragmatischen Rahmen eines Textes, 2. die textuelle Makrostruktur und 3. die textuelle Mikrostruktur. Tabelle 2 listet die einzelnen Analysekatgorien des Modells auf.

Tabelle 2: *TexSem* nach Gardt (2012) – eigene Darstellung

kommunikativ-pragmatischer Rahmen	Textproduzent:in: <ul style="list-style-type: none"> – Alter, Geschlecht, Bildung, Tätigkeit, kultureller Hintergrund, Diskursposition und -interesse antizipierte:r Leser:in: <ul style="list-style-type: none"> – Alter, Geschlecht, Bildung, Tätigkeit, kultureller Hintergrund, Diskursposition und -interesse Medium: <ul style="list-style-type: none"> – schriftlich/bildlich auf Papier – schriftlich/bildlich im Internet
--	--

	<p>Situation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ausgangs- und Zielsituation, Wirkungsbereich
textuelle Makrostruktur	<p>Textsorte:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lebensbereiche, Wissensdomänen – Handlungsformen <p>Binnenstruktur des Textes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Layout – Text-Bild-Relation – Textthema und Themenentfaltung – Aufbau nach Textteilen – Aufbau des Bildes
textuelle Mikrostruktur	<p>Phonie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Metrum – Rhythmus – Lautwiederholungen und -kontrastierungen <p>Graphie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schrifttypen – Schriftgrößen – Hervorhebungen <p>Wortbildungsmorphologie</p> <p>Lexik und Phraseologismen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fachwort, Fremdwort, Neologismus, Archaismus, Vulgarismus, Regionalismus etc. – Schlagwort: Fahnenwort – Stigmawort – semantische Felder und Netze <p>Bildzeichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – formreale/abstrakte Bildzeichen – Farbe, Kontraste, Harmonien – Schlagbild: Fahnenbild – Stigmabild – semantische Felder und Netze – Kollektivsymbolik – visuelle Kollokationen – Intratextualität und Intertextualität <p>Argumentationsformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – argumentative Schlüssigkeit – Topoi <p>Syntax und Flexionsmorphologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Satzarten – Art und Grad der syntaktischen Komplexität – Satzlänge, Komprimierungen – Spezifik der Satzanschlüsse – Wortstellung – Modus verbi, Genusverbi <p>Interpunktion</p>

Bereits die einzelnen Aspekte des Analyserasters deuten auf Texteigenschaften hin, die auch in der Komplexitätsforschung eine Rolle spielen, beispielsweise Fachwortschatz und Satzlänge. Auch das im kommunikativ-pragma-

tischen Rahmen berücksichtigte Medium betrifft diese Korpusanalyse, welche die unterschiedliche Adaptation von gedruckten und digitalen Texten untersucht. Ebenso die berücksichtigte antizipierte Leserschaft nimmt Bezug auf den aktuellen Forschungsstand. Zwar bezieht sie sich stets auf Fragen der relativen Komplexität, welche hier nicht berücksichtigt werden können. Jedoch ist sie bei einer Lehrwerksanalyse trotzdem von Bedeutung. Die Dreifachadressierung eines Lehrwerks an Lernende, Lehrkräfte und Externe wie Eltern oder Nachhilfelehrkräfte wird mit der Multifunktionalität des Lehrwerks begründet. Ebenso mehrperspektivisch muss demnach auch die Analyse des Textes erfolgen. Für diese Korpusanalyse gilt jedoch, dass die Adaptation eines spanischsprachigen Originals stets für die Adressatengruppe der Lernenden gestaltet wird. Daher wird diese als antizipierte Lesende gesetzt, die durch spezifische Eigenschaften und Wissensbestände charakterisiert wird.

Gardt (2012) betont, dass die Auflistung nicht dazu dienen soll, abgearbeitet zu werden. Vielmehr bedarf es einzelner Schwerpunkte in der Analyse, die durch die Konstitution des Textes bestimmt werden. Zudem ist die Dreiteilung nicht als Chronologie der Analyse zu verstehen, weil Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten hergestellt werden müssen, um den Text als Ganzes erfassen zu können. Damit wird das Modell auch der Annahme gerecht, „dass Texte semantisch emergente Einheiten sind, also Einheiten, deren Bedeutung komplexer ist als die ‚Summe‘ der Bedeutungen ihrer Konstituenten“ (Gardt 2012, 61). Die Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems sind darüber hinaus zu beachten, da sich auch Komplexitätsmarker gegenseitig bedingen, wie etwa ein Text der Domäne Wissenschaft (textuelle Makrostruktur) auch wissenschaftliches Vokabular (textuelle Mikrostruktur) zur Folge hat.

3.3 Analyseergebnis

Die Vorstellung der Analyseergebnisse gliedert sich entsprechend der vorgestellten Hypothesen in Kapitel 2.3 *Forschungsdesign*. Die Adaptationen werden in Paaren nach den Faktoren Lernjahr, Textsorte und Medium verglichen, wobei auch Hinweise der Fassung für Lehrkräfte einbezogen werden. Anschließend werden Beobachtungen zum Umgang mit der spanischen Plurizentrik zusammengefasst. Grundsätzlich werden die erkennbaren Adaptationsstrategien auf die drei Kategorien Auslassung, Veränderung und Annotation bezogen. Auslassungen werden als „~~durchgestrichene Elemente~~“ gekennzeichnet. Die Seitenangaben der Belege beziehen sich entweder auf den Lehrwerkstext oder bei Auslassungen auf das Original. Die Korpustexte finden sich in Gänze im Anhang dieser Arbeit (ab S. 80).

3.3.1 Adaptation nach Lernjahr

Für die Analyse der Adaptationsstrategien nach Lernjahr sollen grundsätzlich die Korpustexte I. *La tierra de las papas* und II. *El hablador* dienen. Die Texte gleichen sich in zwei Faktoren: Das Medium ist ein gedrucktes Original und die Textsorte ein Roman, obgleich I. ein Jugendroman und II. ein Roman für Erwachsene ist.²⁰ *La tierra de las papas* stammt aus dem Lehrwerk *Qué pasa* und ist damit für das zweite Lernjahr adaptiert, *El hablador* erschien im Oberstufen-Lehrwerk *Punto de Vista*. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Kompetenz der beiden Adressatengruppen divergiert: Aufgrund der Progression des Fremdsprachenlernens verfügen Lernende in der Oberstufe über einen größeren Wortschatz, kennen komplexere sprachliche Strukturen und können auf eine differenzierte Text- und Medien-, sowie kommunikative Kompetenz zurückgreifen als Schüler:innen im zweiten Lernjahr. In Analogie zu *TexSem* unterscheiden sich also die antizipierten Leser:innen im zweiten Lernjahr deutlich von jenen in der Oberstufe bezüglich Alter, Kompetenzstand und Vorwissen.

La tierra de las papas ist ein Auszug aus dem gleichnamigen Jugendroman von Paloma Bordons (1996), in dem die Geschichte der Jugendlichen María erzählt wird, die aufgrund eines Jobwechsels ihres Vaters ihr Leben in Madrid aufgeben und nach Bolivien ziehen muss, wo sie nach anfänglichen Schwierigkeiten die Kultur der *indígenas* entdeckt. Der in *Qué pasa* abgedruckte Auszug ist zweiteilig und stammt aus dem vierten und sechsten Kapitel des Romans. Der erste Teil spielt im Flugzeug auf dem Weg nach Bolivien, im zweiten Teil schreibt María einen Brief an ihre Freundin Bea und berichtet von ihren ersten Eindrücken in La Paz. Innerhalb des Lehrwerks ist der Text nach den Lektionen in einem „Rincón de lectura“ verortet, wo noch ein weiterer fakultativer Text abgedruckt ist. *La tierra de las papas* ist also nicht unmittelbar Gegenstand des Unterrichts, knüpft aber an die Inhalte und Sprache der vorigen Lektionen an und eignet sich durch die angefügten Aufgaben zur Begleitung der Lektüre für eine Projektarbeit.

²⁰ Die Unterschiede zwischen der Textsorte Roman und Jugendroman spiegeln sich vor allem im Adressatenbezug wider, welcher für die Korpusanalyse nur eine untergeordnete Rolle spielt. Dennoch muss bedacht werden, dass sich auch spanischsprachige Originale an verschiedene Gruppen richten können (z.B. Kinder, Jugendliche, Erwachsene, aber auch Allgemeinheit oder Fachgruppe). Die primäre Adressatengruppe des Lehrwerks sind jedoch stets jugendliche Fremdsprachenlernende (vgl. hierzu Kapitel 2.2 *Lehrwerksforschung im Bereich Textkomplexität*, ab S. 16 dieser Arbeit). Die Entscheidung, ob ein Text auch für die Adressatengruppe der Fremdsprachenlernenden geeignet ist, obliegt der Lehrwerksredaktion und muss daher in dieser Korpusanalyse nicht weiter hinterfragt werden. Bestätigt wird diese Entscheidung zudem durch die Zulassung des Lehrwerks seitens des Ministeriums.

Weitere Bezüge zwischen den Lektionen und dem „Rincón de lectura“ zeigt das Handbuch für Lehrkräfte *Guía didáctica* auf²¹. Neben dem Verweis auf inhaltliche Bezüge zwischen den Lektionen und dem „Rincón de lectura“ geht der *Guía didáctica* nicht weiter auf die Adaptation von *La tierra de las papas* ein. Hinweise zur sprachlichen Gestaltung oder zu einzelnen Textelementen, die für diese Korpusanalyse nützlich sein könnten, gibt es nicht.

Die Binnenstruktur des Textes wurde bezüglich des Layouts im Vergleich zum gedruckten Original in Taschenbuchform kaum verändert. Lediglich die Interpunktion wurde leicht modifiziert: Das jeweils erste Wort der beiden Textteile, „Bolivia“ und „Querida“, ist nicht mehr in Kapitälchen gesetzt und die Anführungszeichen wurden an einer Stelle von «» zu „“ geändert. Gleich geblieben ist die dezente Andeutung wörtlicher Rede mit einem Gedankenstrich, was den Verzicht auf Anführungszeichen impliziert. Daher ist die Unterscheidung zwischen narrativen Passagen und wörtlicher Rede anspruchsvoll. Der zweite Teil des Textes, der einen Brief der Protagonistin an ihre Freundin Bea in Madrid wiedergibt, ist im Original kursiv gedruckt. Im weiteren Textverlauf gibt es in Kapitel 9 und 13 des Romans noch zwei Briefe an Bea, die ebenfalls kursiv gedruckt sind. Diese Form der Wiedererkennung innerhalb des Romans ist im Lehrwerk nicht nötig und wurde höchstwahrscheinlich deshalb nicht übernommen.

Vor dem Textauszug wurde eine Annotation eingefügt, die als Einleitung dienen soll, da der gewählte Textauszug aus dem vierten Kapitel des Romans stammt und damit eine Situierung der Leser:innen nötig ist.

- (1) María vive con su padre en Madrid cuando, un día, él le cuenta que tienen que ir a vivir a Bolivia por su trabajo. María no está muy contenta, pero ¿qué puede hacer? Ya están ella y su padre en el avión a Bolivia. (*Qué pasa*, 138)

Die Annotation fungiert als Einleitung, sodass die Binnenstruktur des Textes in drei Teile gegliedert ist. Dieser Aufbau nach Textteilen soll dem Lesenden das Verständnis erleichtern und ist typisch für die Textsorte Roman. Die sprachliche Gestaltung der Einleitung kann in der Korpusanalyse als Orientierung dienen, da anzunehmen ist, dass sie der Sprachkompetenz der antizipierten Leserschaft entspricht. Die Verbalperiphrase *tener que ir*, die Hypotaxe, deren Nebensätze mit *cuando* und *pero* eingeleitet werden und die Kausalkonstruktion mit *por* können folglich als bekannt vorausgesetzt werden.

²¹ U.a. die inhaltliche Anknüpfung an Lektion 6 „Mis compañeros de todo el mundo“, in der verschiedene lateinamerikanische Länder in den Blick genommen werden. In dieser Lektion werden auch die lateinamerikanischen Varietäten und die Problematik „Niños de la calle“ thematisiert (Weißert 2017).

Auslassungen gibt es im ersten Teil nur drei, die alle mit Auslassungspunkten ([...]) gekennzeichnet sind. Im Rahmen eines Gesprächs zwischen María und ihrem Vater im Flugzeug heißt es:

- (2) Me hablaba entusiasmado ~~de lo que encontraría al llegar, no sé si por entretenerme, por animarme, o por ese gustito que da hablar de lo que uno conoce al que todavía no lo ha visto.~~ – Bolivia es el doble de grande que España. (*Qué pasa*, 138, Z.4)

Der ausgelassene Satzteil enthält verschiedene komplexe Strukturen, die für Lernende im zweiten Lernjahr wahrscheinlich unbekannt sind, darunter die Verwendung des direkten Objektpronomens *lo* sowie das Diminutiv *gustito* abgeleitet von *gusto*. Auch der unpersönliche Ausdruck mit *uno*, der keinen Agens bezeichnet, erhöht die syntaktische Komplexität des Satzes. Die Kausalkonstruktion mit *por* war bereits in der didaktisierten Einleitung enthalten, jedoch handelt es sich in (2) um eine Infinitivkonstruktion, die komplexer ist als *por* mit Substantiv (vgl. „por el trabajo“ s.o.), nicht zuletzt da die verwendeten Verben *entretener* und *animar* ein indirektes Personalpronomen fordern. Die Auslassung kann folglich überwiegend mit sprachlichen Strukturen begründet werden.

In der zweiten Auslassung zeigt sich ein weiteres Motiv:

- (3) Pero a la menda le había tocado precisamente la tercera Bolivia, la peor: el Altiplano, triste y pelado. ~~Caminaba por el Altiplano, tan cerca del cielo que me empiné un poco y lo rasqué con los dedos. Seguí caminando. El cielo estaba cada vez más cerca. Me rozaba la cabeza. Ahora me aplastaba los hombros. Me agaché. Me puse en cuclillas. Me arrastré. Y el cielo bajando y bajando, como queriendo aplastarme...~~ ‘Señores pasajero, ...’ (*Qué pasa*, 138, Z.20)

Die Auslassung enthält wenig frequente Verben wie *empinarse*, *rozar* und *aplastar*. Im *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*²² sind diese Verben mit einer Frequenz von 0,02, 18,76 und 16,11 pro Million verzeichnet. Im Vergleich dazu liegen die Verben *ser* bei 14.447 und *tener* bei 4.528 pro Million. Wie zu erwarten, sind die genannten Verben aus Beleg (3) auch nicht im *Minidiccionario* von *Qué pasa* aufgeführt, das den erlernten Wortschatz aus Band 1 und 2 auflistet. Auch die Tatsache, dass die Textstelle keine für das Verständnis wesentliche Information enthält, kann die Auslassung begründet haben. Beleg (3) repräsentiert folglich zwei Adaptationsstrategien: Wenig frequente Lexeme auf Ebene der textuellen Mikrostruktur werden ausgelassen und lediglich der Haupterzählstrang wird wiedergegeben, wohingegen Beispiele,

²² Das Korpus wurde von der *Real Academia Española* erstellt und umfasst 277 Millionen sprachliche Formen aus schriftlichen und mündlichen Texten der hispanischen Sprachgemeinschaft, welche registriert und kodifiziert wurden. Über eine Online-Plattform kann das Korpus durchsucht werden. Zur Berechnung der Frequenz werden auch Wortformen eines Lexems berücksichtigt, beispielsweise konjugierte Verbformen in Bezug auf einen Infinitiv.

Abschweifungen und Nebenschauplätze in der textuellen Makrostruktur ausgelassen werden, was letztlich auch dem Motiv der Kürzung des Gesamttextes entspricht, welches sich auch in der letzten Auslassung des ersten Teils zeigt. Der Ausschnitt im Lehrwerk endet inhaltlich mit der Ankündigung des Landeanflugs auf La Paz. Im Roman umfasst das vierte Kapitel jedoch auch die Beschreibung von Flugturbulenzen, die María Angst machen und sie verärgern. Diese Auslassung des Kapitelendes kann vor allem mit dem erwähnten Motiv der Textkürzung begründet werden.

Der zweite Textauszug aus Kapitel 6 ist ein Brief an Marías Freundin Bea, welcher durch eine hinzugefügte Überleitung an den ersten Teil angefügt wird: „Después de unos días en su nuevo piso en La Paz, Bolivia, María le escribe una carta a su mejor amiga en Madrid.“ (*Qué pasa*, 139). Auf makrostruktureller Ebene verbindet diese Überleitung die verschiedenen Teile der textuellen Binnenstruktur miteinander. Der zweite Auszug aus dem Roman wurde noch stärker gekürzt als der erste. Auf lexikalischer Ebene wird vor allem die Auslassung von Regionalismen deutlich, wie die Belege (4) und (5) zeigen:

- (4) ~~Aquí los señores ‘oscuritos’ visten normal, pero de las mujeres ‘oscuritas’ hay bastantes que se visten que es la monda, como si fueran de otro tiempo. Las llaman ‘cholitas’. Una cholita es como una mesa camilla con piernas. Lleva no sé cuántas faldas con mucho vuelo y de colores brillantes, una encima de otra (polleras las llaman aquí), de modo que no se sabe dónde acaba la cholita y dónde empieza la ropa. (La tierra de las papas, 26)²³~~
- (5) ~~Las cholitas me cansan de sólo mirarlas. Siempre están acarreando cosas de un lado a otro, en unas telas de colorines que se echan a la espalda y que se llaman aguayos. Ahí cargan comida, muebles, flores, niños y su propia abuela si hace falta. (La tierra de las papas, 27)~~

Das Lexem *cholita* referiert in Bolivien auf eine ethnische Gruppe, die an ihren traditionellen Kleidern zu erkennen ist.²⁴ Die Protagonistin führt über die *cholitas* aus, dass sie *polleras*, also typisch breite lange Röcke, tragen und mithilfe von *aguayos*, bunten Tüchern, Gegenstände und Kinder auf dem Rücken tragen. Alle drei Regionalismen sind im *Diccionario de la lengua española* (DLE) als diatopisch für Bolivien markiert. *Aguayos* stammt aus dem Aymara, einer indigenen Sprache Lateinamerikas.

Neben Regionalismen ist auf lexikalischer Ebene auch die Auslassung von

²³ Die Seitenangaben für Auslassungen, die nicht im Lehrwerk zu finden sind, beziehen sich auf den Originalroman.

²⁴ Das Diminutiv stammt von dem Lexem *chola* ab, das lange pejorativ für die Bevölkerungsgruppe der *mestizos* gebraucht wurde. Inzwischen ist *cholita* aber auch positiv konnotiert für Frauen, die sich in der Öffentlichkeit in den traditionellen Kleidern zeigen und für ihre Rechte eintreten. Ein Grund kann der Amtsantritt von Evo Morales als erster indigener Staatspräsident Boliviens in 2005 sein, der sich aktiv für indigene Bevölkerungsgruppen einsetzte, auch ein Generationenwechsel kann das verbesserte gesellschaftliche Ansehen der *cholitas* begründen (vgl. Keefe 2016). In jedem Fall ist es nicht *per se* als Stigmawort zu verstehen, dies trifft jedoch auf den Korpustext zu.

Metaphern und bildlicher Sprache zu beobachten, wie die folgenden Belege zur Beschreibung der *cholitas* zeigen:

- (6) ~~Las cholitas suelen tener cara de torta (La tierra de las papas, 26)~~
- (7) ~~Una cholita es como una mesa camilla con piernas. (La tierra de las papas, 26)~~
- (8) ~~Las cholitas, además de pasearse por la ciudad cargadas como mulas, se dedican a vender cosas en las calles o a trabajar en las casas de la gente de dinero (La tierra de las papas, 27)~~

Während *cara de torta* noch recht ähnlich zu der deutschen Entsprechung *Pfannkuchengesicht* ist, ist die bildliche Umschreibung der *cholitas* in (7) komplexer. *Mesa camilla* meint einen Tisch, der als Heizung dient, indem er ein Becken mit Holzkohle trägt, das von einem in Falten gelegten Stoffüberzug verdeckt wird. Der Ausdruck ist zwar kein Regionalismus, aber dennoch für Fremdsprachenlernende höchstwahrscheinlich unbekannt. Die Metapher des Heitzisches mit Beinen für eine *cholita* bedürfe daher ausführlicher Erklärung. Der Vergleich der *cholitas* mit Packeseln liegt dagegen wieder recht nah. Trotz der unterschiedlich verfügbaren Entsprechungen der Metaphern im Deutschen stellt diese bildliche Sprache *per se* einen Komplexitätsfaktor dar, da die Begriffe aufgrund einer inhaltlichen Ähnlichkeit in einem anderen Zusammenhang als dem üblichen verwendet werden (vgl. Bußmann 2008, 434f.).²⁵ Die Auslassung der Informationen über *cholitas* ist jedoch nicht nur lexikalisch aufgrund der Regionalismen und der bildlichen Sprache zu begründen, sondern ebenso inhaltlich. Im Original nimmt der Themenkomplex mehrere Seiten ein, auf denen die Protagonistin von der Kleidung der Personen, ihrer Stellung innerhalb der Gesellschaft und deren typischen Tätigkeiten berichtet. Dabei nimmt sie eine wertende Haltung ein („Las cholitas me cansan de sólo mirarlas“, „Podríamos tener una cholita en casa. Pero ni hablar. ¡A mí me daría un asco...!“). Außerdem enthalten die Passagen zahlreiche umgangssprachliche und pejorative Ausdrücke wie *mogollón* für ‚mucho‘, *plasta* für ‚Nervensäge‘ und *chachas* für ‚Haushälter:innen‘. Deutlich wird die Haltung ebenso bei der Verwendung des Lexems *cholita* als Stigmawort. Mit einer Sprache der Mündlichkeit bringt die Protagonistin ihre ablehnende Haltung gegenüber der ethnischen Gruppe zum Ausdruck, welche dem Grundkonzept des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht widerstrebt. Das pädagogische Motiv zeigt sich auch in den Auslassungen der Haltung Marías zu bettelnden Straßenkindern und Schuhputzern. Trotz der Auslassung der *cholitas* als Thema wurde im Lehrwerk ein Bild eingefügt, das eben jene Frauen in traditioneller Kleidung, mit langen Zöpfen und Hüten zeigt. Dieser konzeptionelle Widerspruch lässt sich möglicherweise durch die prototypische Funktion der *cholitas* für die bolivianische Gesellschaft erklären. Zwar sollen die

²⁵ Dem entgegen steht die Annahme von Lakoff und Johnson (2004), dass Metaphern das Denken strukturieren und daher elementarer Teil der Sprache sind. Aus diesem Blickwinkel ist fraglich, ob eine Auslassung von Metaphern tatsächlich die Komplexität senkt.

Lernenden diese Gruppe, die das Straßenbild in Bolivien prägt, kennenlernen, jedoch nicht über die voreingenommene Haltung der Protagonistin im Roman.²⁶

Neben dem Umgang mit Textteilen über *cholitas* lassen sich weitere Adaptationsstrategien beobachten. Im Bereich der Wortbildungsmorphologie werden Diminutive vermieden, darunter *oscuritos*, *bigotito* und *gustito*. Auf syntaktischer Ebene werden komplexe Hypotaxen ausgelassen, darunter Konditionalsätze eingeleitet durch *si* und Nebensätze mit *cuando*, *hasta* und *pero*. Des Weiteren wurde ein Absatz über einen Streit Mariás mit ihrem Vater ausgelassen. Dies kann inhaltlich mit Blick auf die Textsorte mit einem Nebenschauplatz begründet werden, der von dem Haupthandlungsstrang abweicht. Sprachlich ist der Streit in indirekter Rede wiedergegeben, welche morphologisch und syntaktisch komplexer ist als direkte Rede. Ebenfalls flexionsmorphologisch begründbar ist die Vermeidung des *subjuntivo*, da dieser Modus erst ab dem dritten Lernjahr behandelt wird. Interessanterweise wurde eine im ersten Teil des Auszugs abgedruckte Form des *subjuntivo* verändert. Während im Original der Satz lautet: „Padre alzó el panecillo sobre su cabeza con el brazo muy estirado, como si eso me fuera a dar idea de lo que eran cuatro mil metros.“ (*La tierra de las papas*, 15), steht in der Adaptation die alternative *subjuntivo*-Form „como si eso me fuese a dar“, obgleich die Lernenden den Modus noch nicht kennen. Möglicherweise soll dies der impliziten Vorbereitung dienen, da Lehrwerke in der Regel letztere Konjugationen vermitteln und erstere wenn überhaupt nur am Rande erwähnen.

Neben den thematisierten Veränderungen und Auslassungen zeigt die Analyse der Erklärungen die für *Qué pasa* übliche Praxis von Vokabelangaben in Fußnoten. Im Fließtext werden Ausdrücke mit einer Hochzahl versehen, die auf die Fußnote am unteren Seitenrand verweist. Jeder erklärte Ausdruck ist dabei in der Grundform und ggf. mit Artikel angegeben. Insgesamt umfasst der Text 21 Fußnoten bei einer Gesamtwortanzahl von 786. Die deutliche Mehrheit der Vokabelangaben, nämlich 17 von 21, sind zweisprachig, z.B. „¹**la aza-fata** die Flugbegleiterin“ (*Qué pasa*, 138, Herv. i.O.). Einsprachig erklärt und deshalb kursiv sind: „⁸**a la menda a mí**“, „^{4 (14)}**el jaleo el lío**“, „^{6 (16)}**distintol-a diferente**“ und „^{11 (21)}**acabar terminar**“. Die spanische Entsprechung repräsentiert die gleiche Wortform wie der zu erklärende Ausdruck, so werden Substantive mit Substantiven, Adjektive mit Adjektiven und Verben mit Verben erklärt. Grundlage der einsprachigen Vokabelangaben ist die Synonymie, obwohl die gleichgesetzten Ausdrücke nicht tatsächlich bedeutungsgleich sind, sondern lediglich bedeutungsähnlich (Bußmann 2008, 708).

²⁶ Die Haltung Mariás ist deutlich übertrieben dargestellt, da sie im weiteren Verlauf des Romans Kontakt zu den *indigenas* aufnimmt und deren Kultur kennen und schätzen lernt. Da der Auszug im Lehrwerk den Beginn der Handlung darstellt, zeigt dieser nur die anfängliche Haltung, nicht aber deren Entwicklung.

Zusammenfassend wurden für die Adaptation von *Tierra de las papas* folgende Strategien identifiziert:

- Textuelle Makrostruktur:
 - o Ergänzung der Textteile eines Romans durch Einleitung und Überleitung
 - o Auslassung von Beispielen und Nebenschauplätzen abseits des Haupterzählstrangs
 - o Hinzufügen zweier Fotos zur Illustration

- Textuelle Mikrostruktur:
 - o Wortbildungsmorphologie: Auslassung von Diminutiven
 - o Lexik: Auslassung wenig frequenter Lexeme, Auslassung von Regionalismen, Auslassung von Metaphern, Auslassung von umgangssprachlichen Ausdrücken; Erläuterung relevanter Ausdrücke in Fußnoten
 - o Flexionsmorphologie: Auslassung/Angleichung des *subjuntivo*
 - o Syntax: Auslassung mancher Hypotaxen, Auslassung von indirekter Rede

Ein Vergleich mit *El hablador* aus *Punto de Vista* soll im Folgenden Aufschluss über die unterschiedliche Adaptation eines Romans für verschiedene Lernjahre geben. Der Roman des peruanischen Autors Mario Vargas Llosa aus dem Jahr 1987 stellt die Kultur der indigenen Bevölkerung Amazoniens dar. Eingebettet in die Rahmenhandlung, dass sich der Ich-Erzähler an einen Studienaufenthalt in Florenz erinnert und damit auch an seinen Freund Saúl Zurata, der ihm erstmals von dem indigenen Stamm der Machiguengas erzählt hatte, nimmt er sich vor, ein Buch über sie zu schreiben. Die Binnenhandlung thematisiert die Lebensweise und Bräuche der Machiguengas, die vor allem durch die Geschichtenerzähler:innen des Stammes dargestellt werden. Diese repräsentieren das lebende kollektive Gedächtnis des Stammes und stehen im Kontrast zu europäischen Schriftsteller:innen, wie dem Ich-Erzähler, dem nicht solch eine Ehre zukommt. Der in *Punto de Vista* abgedruckte Auszug stammt aus dem zweiten Kapitel des Romans und handelt von einer Diskussion des Ich-Erzählers mit Saúl über die Vertreibung der Machiguengas aus ihrem ursprünglichen Lebensraum im peruanischen Amazonasgebiet. Im Lehrwerk bildet der Textauszug einen Teil der vierten Lektion „Retos para Latinoamérica“ und steht in deren zweiten Themenblock „Desafíos sociales“. Auf der thematisch gestalteten Doppelseite mit der Überschrift „Una tribu de la Amazonía“ sind zusätzlich zu dem Textausschnitt *El hablador* ein Foto eines indigenen Mannes und eine Statistik zu den indigenen Völkern Lateinamerikas abgedruckt.

Das Layout des Textes wurde kaum verändert. Lediglich die Formatierung in zwei Textspalten unterscheidet sich von dem einspaltigen Blocksatz im Original. Die wörtliche Rede wird auch hier, wie in *La tierra de las papas*, nur mit einem Gedankenstrich angedeutet. Die Binnenstruktur des Textes wurde jedoch bezüglich der Textteile stark verändert. Dem Auszug im Lehrwerk ist eine Einleitung vorangestellt, die der Situierung der Leser:innen dienen soll:

- (9) En la novela ‚El hablador‘, el narrador recuerda una discusión que tuvo con su compañero, Saúl Zuratas, también llamado Mascarita, sobre el destino de una tribu de indígenas de la Amazonía peruana, los machiguengas. (*Punto de Vista*, 114)

Die Einleitung stellt die beteiligten Figuren vor und nennt das Thema der Diskussion. Auf diese Weise wird der Lesende bereits darauf vorbereitet, dass es sich um ein kontroverses Thema handelt. Die Diskussion selbst wurde stark gekürzt, was an Auslassungen mehrerer Seiten erkennbar ist. Ferner wurden komplexe intertextuelle Bezüge ausgelassen, wie die folgenden Belege zeigen:

- (10) No, Mascarita, el país tenía que desarrollarse. ~~¿No había dicho Marx que el progreso vendría chorreando sangre? Por triste que fuera, había que aceptarlo.~~ No teníamos alternativa. (*Punto de Vista*, 115, Z. 36)
- (11) Si el precio del desarrollo y la industrialización, para los dieciséis millones de peruanos, era que esos pocos millares de calatos tuvieran que cortarse el pelo, lavarse los tatuajes y ~~volverse mestizos~~ —o, para usar la más odiada ~~palabra del etnólogo~~: aculturarse —, pues, qué remedio. (*Punto de Vista*, 115, Z.38)
- (12) ¿Poniéndolos a trabajar en las chacras, de esclavos de los criollos ~~tipo Fidel Pereira~~? ¿Obligándolos a cambiar de lengua, ...? (*Punto de Vista*, 115, Z.55)

Ein Bezug zu Karl Marx und dessen sozialistischen Theorien in (10) wurde möglicherweise ausgelassen, da er den Lernenden entweder unbekannt oder thematisch zu weit entfernt von der Kolonialismusdebatte ist. (11) bezieht sich auf das Forschungsgebiet der Ethnologie und referiert auf die Begrifflichkeit der Akkulturation als kulturellen Anpassungsprozess, welcher Jugendlichen nicht unbedingt vertraut ist. (12) verweist auf Fidel Pereira, den Sohn eines Mannes aus Cusco und einer Machiguenga-Frau, der kulturell „zwischen den Stühlen“ lebte. Diese Auslassung kann auch als intratextueller Bezug gesehen werden, da die Person auch in *El hablador* thematisiert wird. Weil der im Lehrwerk abgedruckte Auszug jedoch erst nach der Einführung von Fidel Pereira beginnt, ist es schlüssig, diesen Verweis auf die vorige Textstelle in der Adaptation auch auszulassen. Die Auslassung der Bezüge ist in *TexSem* in der textuellen Mikrostruktur anzusiedeln und erleichtert die Fokussierung auf die Grundproblematik des Kolonialismus und schließt damit an die nächste verwendete Adaptationsstrategie an, die Auslassung von Beispielen und Nebenschauplätzen, wie sie auch in *La tierra de las papas* angewendet wurde.

- (13) Mascarita no se enojaba conmigo, porque él no se enojaba nunca por nada y con nadie, y tampoco adoptaba un aire superior de te perdono porque no sabes lo que dices. Pero yo sentía, cuando le lanzaba estas provocaciones, que le dolían como si hubiera hablado mal de Don Salomón Zuratas. Lo disimulaba perfectamente, eso sí. Había conseguido ya, quizás, el ideal machiguenga de no sentir jamás rabia para que las líneas paralelas que sostienen al mundo no cedan. (*Punto de Vista*, 115, Z. 42)
- (14) Aunque no entendamos sus creencias y algunas de sus costumbres nos duelen, no tenemos derecho a acabar con ellos. ~~Creo que aquella mañana, en el Bar Palermo, fue la única vez en que aludí, no en broma sino en serio, incluso con dramatismo, a eso que, por más que lo disimulara con tanta elegancia, tenía que ser una tragedia en su vida, la excrecencia que hacía de él un motivo ambulante de burla y de asco, y que debía afectar todas sus relaciones, especialmente con las mujeres. (Era con ellas de una gran timidez; yo había advertido, en la Universidad, que las evitaba y que sólo trababa conversación con alguna de nuestras compañeras cuando ella le dirigía la palabra.) Retiró por fin la mano de su cara, con un gesto de fastidio, como arrepentido de haberse tocado el lunar, y se lanzó en un nuevo sermón: – ¿Nos dan derecho nuestros autos, cañones, aviones y Coca-Colas a liquidarlos porque ellos no tienen nada de eso?~~ (*Punto de Vista*, 115, Z.48)

Beleg (13) illustriert die inneren Konflikte Saúls und zeigt Unstimmigkeiten zwischen ihm und dem Ich-Erzähler auf. Zudem wird auf Don Salomón Zuratas Bezug genommen, Saúls Vater, der in dem Auszug im Lehrwerk nicht vorkommt. Diese Elemente wurden wahrscheinlich ausgelassen, damit der Text nicht zu viele Informationen enthält und die Lernenden sich auf die bereits an sich komplexe Problematik konzentrieren können. Die Beziehung zwischen den beiden Figuren stellt dabei einen Nebenschauplatz dar. Ebenso die Auslassung in (14) gibt Hintergrundinformationen zu den Figuren, die für die Diskussion kaum relevant sind, beispielsweise Saúls Umgang mit Frauen. Auf diese Weise werden narrative Elemente entfernt, sodass der Auszug im Lehrwerk auf makrostruktureller Ebene eher argumentativ wirkt, indem die beiden Figuren über das Thema diskutieren und kaum weitere Hintergrundinformationen gegeben werden.

Eine letzte Auslassung am Anfang des Auszugs verweist auf eine weitere Adaptationsstrategie:

- (15) Ahí están siempre, resistiendo. No es para quitarse el sombrero? ~~Caracho, ya me solté otra vez. Hablemos de Sartre, anda.~~ Lo que me subleva es que a nadie le importa un pito lo que está pasando allá. (*Punto de Vista*, 114, Z.14)

Die Auslassung enthält Elemente der mündlichen Sprache, wie die Interjektionen *caracho* und *anda*, ebenso den affirmativen Imperativ in der ersten Person Plural *hablemos* als Aufforderung, die die sprechende Person mit einschließt. Inhaltlich zeigt die Auslassung zudem die bereits in (13) analysierten Unstimmigkeiten zwischen den beiden Figuren, welche auch oben ausgelassen wur-

den, da sie als Nebenschauplatz betrachtet werden können. Auch der Verweis auf Sartre und damit auf die Philosophie als Gesprächsgegenstand stellt vergleichbar mit den Belegen (10) – (12) einen intertextuellen Verweis dar, der ein Thema abseits der Debatte repräsentiert. Diese Auslassung verknüpft folglich die zuvor analysierten Adaptationsstrategien und kann mit mehreren Motiven begründet werden.

Bezüglich der sprachlichen Adaptation geben die Erklärungen Aufschluss über den antizipierten Kompetenzstand der Lernenden. Im Fließtext finden sich zwei Annotationen, die in eckigen Klammern den Bezug innerhalb des Textes verdeutlichen:

- (16) Ponte en el caso de ellos [los machiguengas]. (*Punto de Vista*, 114, Z.9)
- (17) Por qué le importaba a él [Saúl] tanto? (*Punto de Vista*, 114, Z.18)

Die Referenz der verwendeten Pro-Formen ist an den beiden Stellen nicht eindeutig, da das Bezugsobjekt nicht genannt wird, sondern der Textauszug erst anschließend beginnt. Mit der Technik, das Bezugsobjekt in eckigen Klammern zu explizieren, soll Uneindeutigkeit vermieden werden, die aufgrund der Auslassungen auftreten kann.

Ferner finden sich am Ende des Textes Vokabelangaben. Diese sind im Gegensatz zu jenen in *Qué pasa* nicht als Fußnoten nummeriert, sondern geben die Zeile an, in welcher der erklärende Ausdruck im Text steht. Die erklärten Ausdrücke selbst sind im Text nicht markiert. Bei einer Gesamtwortzahl von 470 Wörtern sind 24 Ausdrücke erklärt, davon neun einsprachig auf Spanisch und 13 zweisprachig mittels deutscher Übersetzung. Außerdem ist bei drei Erklärungen mit „*hier*“ vermerkt, dass es sich um eine kontextspezifische Bedeutung des Ausdrucks handelt und drei weitere Erklärungen verweisen auf einen Regionalismus („*per.*“, „*peruano pey.*“ bzw. „*lat. am.*“). Die folgenden Vokabelangaben sollen als Beispiele dienen:

- (18) 5 **quedarse corto** *hier* untertreiben
- (19) 16 **a nadie le importa un pito** a nadie le importa nada
- (20) 28 **reducir cabezas** Schrupfköpfe anfertigen (Trophäe, bearbeiteter Kopf eines getöteten Menschen)
- (21) 53 **los chunchos** *peruano pey.* los indios ‘salvajes’ (*Punto de Vista*, 115, Herv. i.O.)

Die angeführten Beispiele sind deshalb interessant, weil sie die Bandbreite der Vokabelangaben aufzeigen. Diese reicht von einer zweisprachigen und kontextspezifischen Erklärung des Ausdrucks *quedarse corto* über die einsprachige Erklärung eines Teils des Ausdrucks in (19), die streng genommen nur *un pito* betrifft, bis hin zu einsprachigen Vokabelangaben von Regionalismen, welche in der kastilischen Norm erklärt werden. Die Erklärung in (19) ist vor allem dann wenig hilfreich, wenn das Verb *importar* unklar ist. Des Weiteren

übersetzt Beleg (20) nicht nur auf sprachlicher Ebene den Ausdruck *reducir cabezas*, sondern erklärt auch eine kulturelle Praktik der indigenen Bevölkerung. Die Annotationen zu *El hablador* dienen folglich sowohl der Erklärung unbekannter Ausdrücke als auch der Benennung der diatopischen und diaphasischen Markiertheit der Ausdrücke sowie der Erklärung unbekannter kultureller Praktiken, wie sich auch bei der Erklärung von *el potlatch* als „indianisches Fest“ zeigt (*Punto de Vista*, 115).

Für die Adaptation von *El hablador* konnten zusammenfassend folgende Strategien aufgedeckt werden:

- Textuelle Makrostruktur:
 - o Ergänzung der Textteile eines Romans durch Einleitung
 - o Auslassung von Beispielen und Nebenschauplätzen abseits des Haupterzählstrangs
 - o Hinzufügen eines Fotos zur Illustration
- Textuelle Mikrostruktur:
 - o Lexik: Auslassung intra- und intertextueller Bezüge, Auslassung von Ausdrücken der Mündlichkeit; Erläuterung unklarer Pro-Formen im Fließtext, Erläuterung relevanter Ausdrücke in Fußnoten

Der Vergleich von *La tierra de las papas* mit *El hablador* zeigt, dass sich Adaptationsstrategien für Texte unterschiedlichen Lernjahres auf der makrostrukturellen Textebene ähneln, jene auf der mikrostrukturellen Ebene jedoch unterscheiden. Gleich ist bei beiden Texten die Ergänzung von Textteilen zur Ein- und Überleitung. Dies erscheint auch notwendig, da der Text in beiden Fällen nicht mit dem Romananfang beginnt, sondern *in medias res*. Die Situierung der Lesenden erleichtert auf diese Weise möglicherweise die Einfindung in die erzählte Welt. In beiden Fällen wurden Fotos hinzugefügt, welche den Text illustrieren sollen. Vor allem da es sich um Fremdsprachenunterricht handelt, erscheint ein nicht-sprachliches Element hilfreich, um dem Text einen Rahmen zu verleihen. Drittens werden in beiden Adaptationen Beispiele und Nebenschauplätze des Romans ausgelassen. Dies beeinflusst die Themenentfaltung, die nicht mehr narrativ, sondern in *La tierra de las papas* tendenziell deskriptiv und in *El hablador* eher argumentativ ist. Diese drei Adaptationsstrategien gleichen sich folglich unabhängig von dem Lernjahr der antizipierten Leserschaft.

Auf mikrostruktureller Ebene ist lediglich die Erläuterung relevanter Ausdrücke in Fußnoten gleich, obwohl diese unterschiedlich in den Text eingefügt werden, nämlich als Fußnote bzw. durch Indikation der Zeile, in der der betreffende Ausdruck steht. Das erstgenannte System hat den Vorteil, dass die Leser:innen

direkt im Lesefluss darüber informiert werden, welche Wörter untenstehend erklärt werden. Dies kann ebenso den Lesefluss unterbrechen und damit zum Nachteil werden.²⁷ Weitere Adaptationsstrategien wurden jeweils nur für einen der beiden Texte identifiziert. Insgesamt ist *La tierra de las papas* stärker sprachlich modifiziert als *El hablador*. Ein Motiv dafür ist der Zusammenhang zwischen dem antizipierten Lesenden der Lehrwerksversion und dessen Wissensbeständen, vor allem bezüglich der fremdsprachlichen Kompetenz. Da diese bei Lesenden von *El hablador* als ausgeprägter eingestuft wird als bei der Adressatengruppe von *La tierra de las papas*, ist die Schlussfolgerung plausibel, dass sich die Adaptation eines Textes je nach Lernjahr vor allem auf mikrostruktureller Ebene unterscheidet. Die sprachliche Adaptation von *La tierra de las papas* betrifft verschiedene Ebenen des Sprachsystems und umfasst die Auslassung von Diminutiven, wenig frequenten Lexemen, Regionalismen, Metaphern, umgangssprachlichen Ausdrücken, *subjuntivo*-Formen, Hypotaxen und indirekter Rede. In *El hablador* tauchen diese sprachlichen Strukturen jedoch auch im Lehrwerkstext auf. Lediglich Ausdrücke der Mündlichkeit wie Interjektionen werden vermieden. Die sprachliche Adaptation von *El hablador* tendiert stattdessen dazu, unbekannte und komplexe sprachliche Elemente wie Regionalismen zu erklären, statt sie auszulassen. Dies scheint in der Oberstufe möglich, da die Sprachkompetenz der Lernenden ausgeprägter ist als im zweiten Lernjahr, sodass neue Ausdrücke leichter in die bestehenden Wissensbestände integriert werden können und auch komplexe Erklärungen, sogar einsprachig in der Fremdsprache, verstanden werden.

Während in *La tierra de las papas* die Mehrheit der Auslassungen komplexe sprachliche Strukturen betrifft, werden in *El hablador* überwiegend inhaltliche Elemente ausgelassen, wie beispielsweise intra- oder intertextuelle Bezüge. Dennoch kann der Text inhaltlich als komplexer als *La tierra de las papas* eingestuft werden, da die fremde Kultur nicht nur dargestellt wird, wie die Lebensweise in Bolivien, sondern auf einer Metaebene kritisch hinterfragt und diskutiert wird. Der Unterschied, der bereits in den Originaltexten besteht, wird besonders durch die Textsorte Jugendroman bzw. Roman eines späteren Literaturnobelpreisträgers deutlich. Diese Beobachtung legt die Annahme nahe, dass in der Oberstufe mit steigender sprachlicher Kompetenz und erweiterten Beständen des Allgemeinwissens der Lernenden auch die Inhalte komplexer sind als im zweiten Lernjahr. Daher betrifft die Adaptation von *El hablador* mehr inhaltliche als sprachliche Strukturen, nicht zuletzt, da die Vorlage bereits inhaltlich komplexer ist als die Vorlage für das zweite Lernjahr.

Die Adaptation von Texten je nach Lernjahr unterscheidet sich folglich vor allem auf mikrostruktureller Ebene aufgrund der bereits in der Hypothese ange-

²⁷ Alternative Adaptationsstrategien auch in Bezug auf Vokabelangaben werden ausführlicher in Kapitel 4, ab S. 64 dieser Arbeit diskutiert.

nommenen Differenzen bezüglich der Sprachkompetenz der Lernenden. Sprachliche Strukturen, die im zweiten Lernjahr noch gemieden oder verändert werden, stellen in der Oberstufe keinen Grund mehr für eine Veränderung dar. Die Adaptation auf mikrostruktureller Ebene erscheint damit sprachspezifischer als jene auf makrostruktureller Ebene, weshalb diese stärker vom Lernjahr der antizipierten Leser:innen abhängt. In der Oberstufe werden unbekannte oder komplexe Strukturen zudem eher erklärt als ausgelassen. Diese Strategie würde im zweiten Lernjahr jedoch zu einem noch komplexeren Text führen, da nicht jede Erklärung die Komplexität senkt, sondern vielmehr zu viele oder zu komplexe Erklärungen auch den Text zusätzlich komplexifizieren können, je nachdem wie sie in den Text eingebunden werden, was das Beispiel der Vokabelangaben zeigte. In *La tierra de las papas* konnten insgesamt mehr sprachlich motivierte Adaptationsstrategien festgestellt werden, in *El hablador* hingegen mehr inhaltlich motivierte Adaptationsstrategien, da die Sprachkompetenz der antizipierten Leser:innen tendenziell schon ausgeprägter ist, wodurch die These einer unterschiedlichen Adaptation je nach Lernjahr in diesem Vergleich bestätigt werden konnte.

3.3.2 Adaptation nach Textsorte

Nachdem gezeigt werden konnte, dass sich die Adaptation spanischer Texte je nach Lernjahr unterscheidet, soll dies nun für unterschiedliche Textsorten überprüft werden. Dafür wird der Zeitungsartikel III. *Generación nímileurista* mit dem Blogeintrag IV. *Seis razones* verglichen. Beide stammen aus *Punto de Vista* und sind für die Oberstufe adaptiert. Ebenso das Medium ist gleich, da beide Texte aus einer digitalen Quelle stammen, dem Online-Angebot von *El País* bzw. dem Blog *elcomidista*.

Der Zeitungsartikel *Generación nímileurista* von Carmen Pérez-Lanzac wurde 2012 in der Sparte *Política* veröffentlicht und thematisiert Probleme des spanischen Arbeitsmarktes, die vor allem junge Beschäftigte betreffen und sich seit der spanischen Finanzkrise noch verschärften. Während vor der Krise *míleuristas* als Arbeitskräfte in finanziell prekärer Lage galten, da sie nur 1000 € (*mil-*) monatlich verdienten, scheint nun die *generación nímileurista* darunter zu leiden, trotz Qualifikation nicht einmal (*ni-*) 1000 € zu verdienen, sondern deutlich weniger. Der Artikel erzählt die Geschichte von zwölf jungen Erwachsenen, die versuchen, sich ihren Lebensunterhalt mit Praktika, Stipendien und befristeten Arbeitsverträgen zu sichern. Im Original werden die Schicksale durch Einschätzungen von Soziolog:innen und Politiker:innen sowie Statistiken und aktuellen Trends ergänzt. Den kommunikativ-pragmatischen Rahmen des Textes bildet folglich die Debatte um die Lage der sogenannten *generación más preparada* auf dem spanischen Arbeitsmarkt, die durch die Folgen der spanischen Wirtschaftskrise bedingt wird. Die antizipierten

Leser:innen sind u.a. Erwachsene, Beschäftigte, wirtschaftlich und politisch Interessierte sowie das Stammpublikum von *El País*.

Die Adaptation des Textes ist in *Punto de Vista* im Kapitel *Juventud en movimiento* als sechster von zehn Artikeln unter dem Reiter *Generación en acción* auf einer thematischen Doppelseite abgedruckt, die den Titel des Artikels *Generación nómada* trägt. Das Layout des Originals wurde insofern verändert, als dass die Kopfzeile der Webseite entfernt wurde und damit auch die Menüleiste, die inhaltlichen Reiter und die Symbole zum Teilen des Artikels in verschiedenen Netzwerken. Die Adaptation ist in zwei Spalten abgedruckt, Verlinkungen wurden aus technischen Gründen entfernt und im Artikel fett gedruckte eingefügte Informationskästen wurden ebenfalls ausgelassen. Des Weiteren enthält die Lehrwerksversion zwei Fotos, die im Original nicht enthalten sind. Dementsprechend wurden auch die Bildunterschriften neu hinzugefügt. Ferner wurde die Kommentarfunktion am Ende mitsamt veröffentlichten Kommentaren von Lesenden entfernt.

Der umfangreiche Artikel wurde in seinen Textteilen deutlich gekürzt, was vor allem daran zu erkennen ist, dass nicht mehr wie im Original zwölf Personen beschrieben werden, sondern lediglich drei. Dieser konzeptionelle Eingriff ist auf das Motiv der Kürzung des Gesamttextes zurück zu führen, da der Artikel im Original mindestens vier Seiten im Lehrwerk einnehmen würde und deshalb für Fremdsprachenlernende zu lang wäre. Daran anknüpfend kann die Reduzierung auf drei Personen auch auf die Strategie der Auslassung von Beispielen zurückgeführt werden, schließlich illustrieren im Lehrwerk die drei Fälle ebenso die Problematik, lediglich weniger detailliert oder facettenreich als im Original.

Zusätzlich zu der Auslassung ganzer Absätze über verschiedene Personen werden an vielen weiteren Stellen Details ausgelassen, die für das Textverständnis nicht essentiell sind und zudem aufwändig erklärt werden müssten, so beispielsweise Studiengänge oder Berufsbezeichnungen. Ebenfalls ausgelassen werden Formulierungen, die einen Bezug zu dem Zeitpunkt der Veröffentlichung herstellen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- (22) ~~Hace seis años~~, en agosto de 2005, una joven catalana escribió una carta a este periódico. (*Punto de Vista*, 24, Z.4)
- (23) ~~En 2005, el 92% de los becados se quedó en España al término de la beca. En 2008, el porcentaje se redujo al 85%. En 2009, al 77.4%. En 2010, al 54%. Y el año pasado, al 37%.~~ “Es muy serio lo que está pasando.” (*Punto de Vista*, 25, Z.72)
- (24) Muchos que habían logrado independizarse, han tenido que regresar al hogar familiar (~~la tasa de emancipación se contrajo en 2011 un 4,2%~~). Otros no han conseguido marcharse, como Beatriz Arrabal, de 32 años. (*Punto de Vista*, 25, Z.47)

Der Bezug zum Jahr 2012, in dem der Artikel veröffentlicht wurde, wird erstens aufgehoben durch die Auslassung von Zeitangaben in Relation zum Veröffentlichungsdatum, wie *hace seis años* in (22) und *el año pasado* in (23), da diese nur im Jahr 2012 gültig waren. Jedoch finden sich trotzdem in der Adaptation Zeitbezüge, beispielsweise wird über Elías geschrieben: „Es boliviano y llegó a España hace cuatro años.“ (*Punto de Vista*, 25, Z.82). Zudem wird an mehreren Stellen durch das Adverb *hoy* indirekt Bezug genommen auf die Zeit im Jahr 2012. Diese Adaptationsstrategie wird folglich nicht einheitlich angewendet. Zweitens werden Statistiken ausgelassen, die aufgrund ihrer Aktualität lediglich eine kurze Gültigkeit haben, wofür exemplarisch (24) steht, was aber ebenso für die Auslassung der Informationskästen aus dem Original gilt, die überwiegend Statistiken enthalten. Indem kein Bezug zum Veröffentlichungszeitpunkt besteht und keine Statistik zitiert wird, die wenige Jahre später bereits überholt ist, kann der Text universeller eingesetzt werden und ist zeitlich unabhängig vom politischen Tagesgeschehen.

Eine weitere wichtige Auslassung betrifft den Anfang des Artikels, in dem eine Zuschrift einer Katalanin an die Redaktion von *El País* thematisiert wird. Im Original ist die Zuschrift in Auszügen im Wortlaut abgedruckt, in der Lehrwerksversion hingegen wird sie nur erwähnt, jedoch nicht zitiert. Die Erklärung für diese Auslassung liefert Aufgabe 2: „Escribe una carta al periódico ‚El País‘ titulada ‚Yo soy nimileurista‘ desde la perspectiva de un/a joven español/a nimileurista en la que definas y describas tu situación social y laboral.“ (*Punto de Vista*, 26). Diese Auslassung ist folglich didaktisch motiviert, da sie die kreative Textproduktion im Anschluss an die Lektüre fördern soll. Bemerkenswert ist dabei, dass im Original die Zuschrift die Begriffserklärung von *mileurismo* liefert, die grundlegend für das Textverständnis über die *generación nimileurista* ist.

Auch in den Vokabelangaben wird die Wortbildung *nimileurista*, die bereits im Titel auftaucht, nicht erklärt. Bei einer Gesamtwortzahl von 697 werden stattdessen in einem Textblock am Seitenende 27 Ausdrücke erklärt, die mit der Zeilenzahl, in der sie auftreten, markiert und daher chronologisch geordnet sind. Zwölf Ausdrücke und damit beinahe die Hälfte wird einsprachig durch eine spanische Entsprechung erklärt. Darüber hinaus finden sich Vermerke für kontextspezifische, figurative und umgangssprachliche Ausdrücke. Auffällig ist bei Substantiven die Nennung zweier Geschlechter sowie die entsprechende Kongruenz zu Adjektiven, welche möglicherweise die Lesbarkeit erschwert, beispielsweise bei „35 **el/la eterno/-a becario/-a** etwa ewige/r Praktikant/in“ (*Punto de Vista*, 25, Herv. i.O.). Ferner umfassen die Vokabelangaben viele Erklärungen zu spezifischen Wortfeldern des Arbeitsmarktes, beispielsweise „2 **la precariedad** finanzielle Unsicherheit“, „60 **en comisiones** als Provision“ und „69 **la fuga de cerebros** Abwanderung hochqualifizierter Fachkräfte“ (ebd.), deren Bedeutung selbst deutschen Erstsprechenden aufgrund der se-

mantischen Komplexität nicht zwangsläufig bekannt sind.

Für die Adaptation wurde der Text zudem an drei Stellen verändert. Bezüglich der Interpunktion wurde in einer Hypotaxe ein Komma eingefügt:

- (25) Aunque no me da para nada, no ha habido otra época en que haya pensado tanto en lo afortunada que soy. (*Punto de Vista*, 25, Z.42)
- (26) La mayoría de sus empleos una vez licenciada no han tenido que ver nada con su vocación. i.O.: La mayoría de sus empleos una vez licenciada nada han tenido que ver con su vocación. (*Punto de Vista*, 25, Z.54)
- (27) ~~A la estadística le pone cara~~ Amanda, una valenciana de 29 años (no quiere decir su apellido), ingresa mil euros mensuales y trabaja de diez de la mañana a 21.30 de la noche 'con media hora para comer'. (*Punto de Vista*, 24, Z.22)

Das Komma in (25) verdeutlicht die Teilung in Neben- und Hauptsatz und darüber hinaus die Abgrenzung zweier aufeinander folgender Negationen. Auch die zweite Änderung betrifft die syntaktische Funktion einer Negation, indem der Satz an die übliche Reihenfolge der Negation *no ... nada* angepasst wird. Die Änderung in (27) begründet sich in der Auslassung des ersten Satzteiles. Im Original handelt es sich um zwei Sätze, die durch einen Punkt nach der Klammer getrennt sind. Aufgrund der Auslassung wurden die Satzteile hingegen zu einem Satz verbunden, nicht zuletzt, da auch die erwähnte Statistik ausgelassen wurde. Auslassungen bestimmter Elemente bewirken folglich weitere Auslassungen und haben Auswirkungen auf die Syntax der Adaptation.

Die Frage, wie die Textsorte Zeitungsartikel für ein Lehrwerk adaptiert wird, hat also im Fall von *Generación nímileurista* gezeigt, dass es viele Auslassungen ganzer Textteile gibt und darüber hinaus kaum Änderungen auf mikrostruktureller Ebene. Die sprachlichen Strukturen scheinen folglich den antizipierten Leser:innen kaum Probleme zu bereiten, bei unbekanntem Ausdrücken können Vokabelangaben Abhilfe schaffen. Textsortenspezifisch zeigt sich die Auslassung jedes Bezugs zur Gegenwart der Veröffentlichung sowie die Vermeidung von Statistiken. Folgende Adaptationsstrategien konnten also beobachtet werden:

- Textuelle Makrostruktur:
 - o Änderung des Layouts
 - o Änderung der Fotos und Bildunterschriften
 - o Kürzung durch Auslassung mehrerer Textteile
 - o Auslassung inhaltlicher Details z.T. didaktisch motiviert
- Textuelle Mikrostruktur:
 - o Lexik: Erläuterung relevanter Ausdrücke in Fußnoten, Auslassung intertextueller Bezüge zum Veröffentlichungszeitpunkt
 - o Syntax: Änderung der Wortstellung
 - o Interpunktion

Der Blogeintrag *Seis razones para tomar azúcar de comercio justo* soll als Vergleich dienen. Er wurde im Mai 2013 von Mikel López Iturriaga auf *elcomidista* veröffentlicht und listet, wie der Titel bereits verrät, Gründe für den Kauf von fair gehandeltem Zucker auf.

Der Autor ist Journalist und Restaurantkritiker und trägt selbst den Spitznamen *El Comidista*, der dem Blog seinen Namen verleiht. Die dort publizierten Rezepte wurden in verschiedenen Kochbüchern veröffentlicht. Darüber hinaus enthält der Blog Einträge zu verschiedenen gastronomischen Themen wie Lebensmitteln, Zubereitungsarten und Landesküchen. Der Autor schreibt also aus einer gehobenen Diskursposition heraus für ein breites am Kochen interessiertes Publikum.

Im Lehrwerk *Punto de Vista* steht der Blogeintrag *Seis razones* in Lektion 4 „Retos para Latinoamérica“ im dritten Themenblock „Desafíos económicos y políticos“ auf der ersten von drei thematischen Doppelseiten. Der Text bildet den Schwerpunkt der Einheit, anschließend ist noch ein Werbeplakat für fairen Handel abgebildet, sowie der Verweis auf eine Höraufgabe. Das Layout der Lehrwerksversion ähnelt dem Original. Wie in einem Internetbrowser finden sich oben eine Navigationsleiste und verschiedene inhaltliche Reiter, bevor der Artikel folgt. Die Reiter gibt es auch im Original jedoch namentlich *Recetas*, *Artículos*, *Videos*, *Consultorio*. Im Lehrwerk wurden sie hingegen *Cultura*, *Política*, *Economía*, *Internacional*, *Sociedad* und *Deporte* genannt, was eher an den Internetauftritt einer Tageszeitung erinnert als an einen kulinarischen Blog. Die Änderung der Kopfzeile ist dabei nicht gleichzusetzen mit der Auslassung der Kopfzeile, da nur ersteres eine Annäherung an eine andere Textsorte darstellt. Weitere Elemente des Originals wurden entfernt: Die Verlinkung zu anderen Artikeln am rechten Seitenrand, die Angabe des Autors und des Datums der Veröffentlichung unterhalb des Titels, drei Fotos, die den Anbau von Zucker und dessen Verarbeitung illustrieren sowie fettgedruckte grüne Textpassagen, die eine Verlinkung zu anderen Artikeln darstellen. Die Auslassung mancher Textteile kann auf das Medium des Schulbuchs als gedruckter Text zurückgeführt werden, indem beispielsweise eine Verlinkung technisch nicht umsetzbar ist. Die Änderung der Menüleiste hingegen wirkt wie ein konzeptioneller Eingriff, der die Textsortentradition betrifft. Gleiches gilt für die Auslassung des Kommentarbereichs unterhalb des Artikels. Grundeigenschaft eines Blogs ist der Austausch der verfassenden Person mit den lesenden Personen. Diese Kommentare zu entfernen, bewirkt eine weitere Annäherung an die Textsorte Zeitungsartikel. Aus didaktischer Perspektive wäre außerdem die Auseinandersetzung mit Kommentaren ein geeigneter Sprech Anlass, um das Thema kontrovers zu beleuchten.

Auf mikrostruktureller Ebene wurden zahlreiche Änderungen vorgenommen, welche grundlegend drei Adaptationsstrategien zuzuordnen sind. Erstens wurde der Blogbeitrag gekürzt, indem Details ausgelassen wurden, beispielsweise die Kürzung der Problematik zu Beginn des Textes oder auch Statistiken zum Zuckerkonsum. Dennoch wurde die Gliederung in sechs Paragraphen beibehalten. Zweitens wurden Passagen mit wenig frequenter Lexik ausgelassen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- (28) Según García de Vinuesa, ~~en República Dominicana también hay casos documentados de explotación de trabajadores de origen haitiano en los bateys (plantaciones de azúcar en régimen cuasi-feudal), donde abunda la malnutrición infantil y el sistema de escolaridad no llega ni a los cuatro cursos. "El comercio justo combate y prohíbe cualquier forma de explotación infantil y suele destinar habitualmente las primas de desarrollo a la construcción de escuelas e infraestructuras para el desarrollo de la infancia". (Punto de Vista, 120, Z.22)~~
- (29) ~~Para dar respuesta a la demanda, "se favorecen las variedades de caña más productivas en detrimento de las especies autóctonas y de cualquier otro tipo de plantaciones complementarias, lo cual atenta contra la biodiversidad y contra el propio rendimiento de la tierra a medio plazo dada la ausencia de rotación de cultivos", afirma García de Vinuesa. Además, buena parte del azúcar ... (Punto de Vista, 120, Z.27)~~

In (28) sind mehrere Lexeme der Bereiche Politik und Wirtschaft enthalten, darunter *explotación* und *régimen cuasi-feudal*. Darüber hinaus enthält das Beispiel eine Auslassung innerhalb eines Zitats, die im Lehrwerk nicht gekennzeichnet und daher besonders brisant ist.²⁸ Anschließend an wirtschaftliche Themenfelder erscheinen in (29) zudem biologische Lexeme wie *especies autóctonas*, *plantaciones complementarias* und *biodiversidad* komplex. Daran anknüpfend werden drittens Textteile ausgelassen, die ein spezifisches Vorwissen erfordern:

- (30) ~~sobre un mínimo necesario para obtener salarios que permitan una vida digna. Este precio y salario es estable frente a las subidas y bajadas drásticas tan propias de la especulación financiera con materias primas. (Punto de Vista, S. 120 Z. 13)~~
- (31) ~~Los productos de Comercio Justo, entre ellos el azúcar, garantizan el mismo pago para empleados y empleadas, recolectores y recolectoras y vascos y vascas (bueno, esto último no tanto porque en Euskadi no hay caña de azúcar). (Punto de Vista, 120, Z.19)~~

²⁸ Eine weitere Veränderung innerhalb eines Zitats findet sich in Z.34: „un compromiso de durabilidad, para consolidar una estabilidad en los ingresos“ während im Original der Konjunktion *con el fin de* verwendet wurde. Ein Vermerk dieser Änderung wurde nicht eingefügt. Die Änderung liegt aufgrund der geringeren semantischen Komplexität von *para* nahe.

(30) enthält wie obige Belege wirtschaftliches Vokabular, erfordert darüber hinaus aber auch Kenntnisse über wirtschaftliche Prozesse wie Spekulationen und deren Auswirkungen. Für das Verständnis von (31) bedarf es hingegen keiner allgemeinbildender Kenntnisse, sondern vielmehr spezifischen Wissens über den Autor, der aus dem Baskenland stammt und daher über Basken scherzt. Schließlich betrifft folgender Beleg die syntaktische Komplexität:

(32) El comercio justo ~~no busca~~ ~~hacer de una noche con los productores para dejarles tirados cuando los precios fluctúan,~~ ~~sino~~ relaciones comerciales estables basadas en el respeto mutuo. (*Punto de Vista*, 121, Z.32)

Die Auslassung der Negation bewirkt zwar eine Kürzung, jedoch fehlt der Aussage die Gegenüberstellung, was Fairtrade nicht ist. Demnach kann diese Auslassung auch die Komplexität erhöhen, da die Erklärung weniger deutlich ist. Eine Auslassung bewirkt folglich nicht zwangsläufig eine leichtere Verständlichkeit für die antizipierten Leser:innen.

Die Worterklärungen, die dem Text beigefügt sind, umfassen insgesamt 28 Ausdrücke bei einer Gesamtwortzahl von 585 Wörtern. Elf Vokabelangaben sind einsprachig, sieben als kontextspezifisch markiert. Interessant ist die Erklärung von *integral* im Zusammenhang von „una pequeña diferencia entre el azúcar blanco convencional y el integral“ (*Punto de Vista*, 121, Z.38). Das Adjektiv wird auf Deutsch übersetzt als „Vollkorn-“, was jedoch nur auf Getreide und Brot zutrifft, nicht auf Zucker. Die deutsche Entsprechung ist also nicht *Vollkornzucker, sondern Rohzucker. In diesem Fall erschwert die kontextspezifische Verwendung von „Vollkorn“ im Deutschen die Erklärung des spanischen Textes.

Insgesamt konnten in *Seis razones* folgende Adaptationsstrategien aufgedeckt werden:

- Textuelle Makrostruktur:
 - o Änderung des Layouts mit Einfluss auf die Textsorte
 - o Auslassung von Fotos
 - o Kürzung durch Auslassung mehrerer Textteile
 - o Auslassung inhaltlicher Details

- Textuelle Mikrostruktur:
 - o Lexik: Auslassung wenig frequenter Lexeme, Erklärung relevanter Ausdrücke in Fußnoten, Auslassung von Elementen mit spezifischem Vorwissen
 - o Syntax: Auslassung einer Negation

Der Vergleich des Zeitungsartikels mit dem Blogbeitrag zeigt auf makrostruktureller Ebene ähnliche Adaptationsstrategien. Bei beiden Adaptationen wurden Textteile ausgelassen, Fotos verändert bzw. entfernt und das Layout des Textes modifiziert. Bei *Seis razones* stellt die Änderung des Layouts eine Annäherung an die Textsorte eines Zeitungsartikels dar, beispielsweise da die Reiter der Menüleiste der einer digitalen Tageszeitung ähneln. Verstärkt wird diese Annäherung durch die Auslassung des Kommentarfeldes, das prototypisch für die Textsorte eines Blogbeitrags ist, da dieser den Austausch eines Blogschreibenden mit der Community ermöglichen soll. Der ursprüngliche Blogbeitrag wurde des Weiteren stärker auf mikrostruktureller Ebene verändert als der Zeitungsartikel. Die Auslassung von Negationen und Elementen, die an spezifisches Vorwissen geknüpft sind, sowie die Erläuterung relevanter Lexeme findet sich nicht derart in der Adaptation des Zeitungsartikels. Dort ist auf mikrostruktureller Ebene eher die Auslassung von Statistiken und Ausdrücken, die einen Bezug zum Veröffentlichungszeitpunkt herstellen, auffällig. Sowohl Zeitungsartikel im Allgemeinen als auch Statistiken zeichnen sich durch eine hohe Aktualität aus. Die Verwendung im Lehrwerk hingegen verwirft diese Aktualität und versucht stattdessen, den Text universeller nutzbar zu machen. Daher stellt sich die Frage, inwiefern es sich bei der Adaptation noch um einen Zeitungsartikel handelt. Selbst in *Punto de Vista* wird der Text in der Aufgabenstellung als *reportaje* bezeichnet.²⁹ Die notwendige Adaptation des Aktualitätsbezuges besteht demgegenüber bei dem Blogbeitrag nicht. Die Adaptationsstrategien unterscheiden sich folglich je nach Textsorte und bewirken darüber hinaus die Änderung der ursprünglichen Textsorte bzw. die Annäherung an eine andere, indem typische Elemente ausgelassen oder verändert werden. Wie Meier (2018) in ihrer Dissertation zu französischen Texten feststellte, können Abweichungen von Textsortentraditionen tendenziell die Komplexität erhöhen. Mit Blick auf die Digitalisierung nähert sich außerdem ein Zeitungsartikel als Onlineneversion mehr und mehr einem Blogbeitrag an, indem Verlinkungen und Kommentare möglich sind, die es in der Printausgabe der Zeitung nicht gibt. Diese Verschmelzung der beiden Textsorten lässt sich auch im Lehrwerk *Punto de Vista* beobachten.

3.3.3 Adaptation nach Medium

Um zu überprüfen, ob sich die Adaptationsstrategien auch je nach Medium unterscheiden, wird im Folgenden die Kurzgeschichte V. *Frida* mit dem Kochrezept VI. *Receta de guacamole* verglichen. Beide wurden in *Qué pasa* für das zweite Lernjahr abgedruckt. Das Kochrezept stammt aus der Online-Datenbank

²⁹ Neben der Aufgabenstellung wird außerdem auf das Kapitel *Textos informativos* im Strategie-Teil des Lehrwerks verwiesen, in dem erklärt wird, wie *un artículo periodístico*, *una entrevista* oder *un reportaje* analysiert werden. Das Lehrwerk scheint auf Textsortenebene folglich zwischen Zeitungsartikel und Reportage zu differenzieren. Die Adaptation stützt diese Unterscheidung jedoch nicht.

unareceta.com und hat folglich ein digitales Original, *Frida* wurde hingegen 1995 von der kolumbianischen Autorin Jolanda Reyes als Teil des gedruckten Buchs *El terror de Sexto B* veröffentlicht.

Die Kurzgeschichte *Frida* handelt von Santiago, einem elfjährigen kolumbianischen Jungen, der am ersten Schultag im Unterricht einen Text über seine Ferien schreiben soll. Santiago erzählt von seiner Begegnung mit Frida, einer Schwedin und das erste Mädchen, das ihn je geküsst hat. Er schreibt die Geschichte konzentriert und detailliert auf. Der Lehrer fordert ihn anschließend auf, sie vorzulesen. Damit endet der in *Qué pasa* abgedruckte Ausschnitt. Er steht wie auch I. *La tierra de las papas* nach den Lektionen im *Rincón de lectura*. Im Original bildet die Geschichte das erste von sieben Kapiteln, die je eine Kurzgeschichte erzählen. Die antizipierten Lesenden des Originals sind Kinder oder Jugendliche, an die sich die Autorin in einem dem Buch vorangestellten *Circular para los lectores de estas historias* wendet. Darin erklärt sie, die folgenden Geschichten seien ihr von Jugendlichen zugetragen worden und zeigt Verständnis für Jugendliche, deren alltägliche Probleme von Erwachsenen nicht wahrgenommen würden.

Auf makrostruktureller Ebene wurden kaum Änderungen vorgenommen. Im Layout der Adaptationen gibt es weniger Absätze als im Original und anstatt der ursprünglich eingefügten Illustration eines sich küssenden Paares wurde im Lehrwerk ein Foto eines Jungen eingefügt, der einen Text schreibt. Die Text-Bild-Relation bezieht sich daher im Lehrwerk auf die Rahmenhandlung der Unterrichtsstunde und nicht mehr auf die Binnenhandlung der erzählten Liebesgeschichte. Möglicherweise ist die Situation der Textredaktion im Unterricht den Lesenden, die selbst Lernende sind, vertrauter als die außergewöhnliche Ferienbekanntschaft. Andererseits kann es auch für das Verständnis hilfreich sein, durch ein nicht-sprachliches Element wie ein Foto den Kontext der Geschichte zu kennen, nämlich, dass es sich um eine Schulaufgabe handelt. Dies ist relevant, um den Ausgang der Geschichte zu verstehen.

Der Text kann in drei Teile gegliedert werden: Eine Einleitung, in der den Lernenden die Textaufgabe gestellt wird, die Geschichte, die Santiago verfasst und die Reaktion des Lehrers, mit der er Santiago zum Vorlesen auffordert. Santiagos Geschichte selbst kann noch weiter unterteilt werden in die Beschreibung von Frida, die gemeinsame Zeit in Kolumbien und die Zeit nachdem Frida wieder abgereist ist. Im Original schließen sich an die Aufforderung des Lehrers zwei weitere Textteile an: die Geschichte, die Santiago tatsächlich vorliest und die Reaktion des abwesend wirkenden Lehrers. Diese beiden Teile wurden im Lehrwerk ausgelassen und ebenso mit Auslassungspunkten markiert, was didaktisch motiviert ist, da im Anschluss an die Textlektüre von den Lernenden in Aufgabe 4 gefordert wird: „¿Qué crees que contesta Santiago a su profesor? Inventa un final para la historia.“ (*Qué pasa*, 137). Insofern

dient das vermeintlich offene Ende der Textproduktion in Form einer kreativen Schreibaufgabe, die an das Textverständnis anknüpft. Vergleichbar ist diese didaktische Strategie mit der Auslassung des Leser:innen:briefs in *Generación nimileurista*, sodass die Lernenden im Anschluss den Brief selbst verfassen.³⁰ Der Unterschied besteht darin, dass die Aufgabe zu *Frida* tatsächlich eine offene, kreative Schreibaufgabe ist. Zwar müssen die Lernenden auch Bezug nehmen auf Inhalte der Geschichte, jedoch erfordert die Schreibaufgabe zu *Generación nimileurista* mehr spezifisches Wissen bezüglich der wirtschaftlichen Lage der jungen Arbeitskräfte.

Auf mikrostruktureller Ebene wurden mehrere Textelemente ausgelassen, wobei diese nicht im Text markiert sind. Es sind drei grundlegende Strategien erkennbar. Erstens wurden Textteile mit wenig frequenter Lexik ausgelassen, wie die folgenden Belege zeigen:

- (33) Saquen el cuaderno y escriban ~~con esfero azul y buena letra~~, una composición sobre las vacaciones. ~~Mínimo una hoja por lado y lado, sin saltar renglón. Oje con la ortografía y la puntuación.~~ Tienen cuarenta y cinco minutos. (*Qué pasa*, 136, Z.4)
- (34) Anoche me dormí llorando ~~y debí llorar en sueños porque la almohada amaneció mojada~~. Esto de enamorarse es muy duro... (*Qué pasa*, 137, Z.56)

In dem *Minidiccionario* von *Qué pasa*, das den Lernwortschatz abbildet, sind weder *esfero* noch *lado*, *saltar*, *renglón*, *ortografía*, *puntuación*, *deber*, *llorar*, *sueño*, *almohada*, *amanecer* oder *mojado* zu finden. Diese Lexeme scheinen also nicht dem Wortschatz des zweiten Lernjahres zu entsprechen und wurden daher ausgelassen, zumal die Textstellen auch ohne die genannten Abschnitte verständlich bleiben. Daran schließt die zweite Strategie an, welche detaillierte Passagen ausspart. Dazu zählt auch die Aufgabenstellung des Lehrers in (33) sowie das folgende Beispiel:

- (35) ~~Un negrito pasó por la playa vendiendo anillos de carey y compramos uno para cada uno. Alcanzamos a hacer un trato: no quitamos los anillos hasta el día en que volvamos a encontrarnos.~~ Después aparecieron otra vez las primas y ya no se volvieron a ir. (*Qué pasa*, 138, Z.38)

Zwar ist es inhaltlich einer der Höhepunkte der Geschichte, dass sich die beiden Ringe kaufen, wie es Erwachsene für eine Hochzeit tun würden, was die Liebesbeziehung in ihrer Ernsthaftigkeit mit einer Ehe vergleichbar macht, zumindest aus Santiagos Perspektive, jedoch beinhaltet die Auslassung auch die kulturelle Praktik des Strandverkäufers und verschiedene sprachliche Hürden: das Diminutiv *negrito*, das auch in Bezug auf *political correctness* umstritten ist, das Gerundium *vendiendo* und *subjuntivo*-Formen wie *volvamos*. Letztere werden auch durch Auslassungen an anderen Stellen gemieden:

³⁰ Vgl. die Analyse zu *Generación nimileurista* in Kapitel 3.3.2 *Adaptation nach Textsorte*, ab S. 42 dieser Arbeit.

- (36) Pero fue suficiente para no olvidarla nunca. ~~Nunca jamás, así me pasan muchas cosas de ahora en adelante.~~ Casi no pudimos estar solos Frida y yo. (*Qué pasa*, 136, Z.27)
- (37) Tuvimos tiempo de comer respaldos y de caminar a la orilla del mar, tomados de la mano y sin decir ni una palabra, ~~para que la voz no nos temblara.~~ (*Qué pasa*, 136, Z.38)

Neben den *subjuntivo*-Formen *pasen* und *temblara* stellen beide Auslassung in gewisser Hinsicht eine Wiederholung des bereits Gesagten dar und sind daher für das Verständnis nicht zwingend nötig. Dass Santiago sie nie vergessen wird und dass die beiden am Strand nicht miteinander gesprochen haben, ist auch ohne die markierten Satzteile verständlich. Es scheint daher auch eine Strategie zur Vermeidung von Wiederholungen zu geben. Möglicherweise erklärt diese auch die folgende Auslassung, die ganz zu Beginn des Textes steht.

- (38) ~~De regreso al estudio.~~ Otra vez, primer día de colegio. (*Qué pasa*, 136, Z.1)

Den Ort der Handlung und damit den Kontext der Rahmenhandlung benennt auch der zweite Satz, weshalb möglicherweise der erste Satz ausgelassen wurde.

Neben den genannten Auslassungen wurden auch Veränderungen vorgenommen, die ebenso wenig markiert sind. Diese betreffen einerseits die Orthographie und Interpunktion, beispielsweise die Komma- und Akzentsetzung wie bei *solo*, obwohl die *Real Academia Española* inzwischen auch die Schreibweise *sólo* akzeptiert.³¹ Zudem wurden Schreibfehler in der Lehrwerksversion ausgebessert wie die Verbform *él no preparó*, welche im Original *preparé* lautet. Darüber hinaus wurden auch ganze Lexeme verändert, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- (39) porque en el cielo del país por donde pasaban era de noche
[i.O. volaban] (*Qué pasa*, 136, Z.17)
- (40) Nos tocó decirnos adiós, como apenas conocidos, para no ir a llorar ahí, delante de todo el mundo. [i.O. como si apenas fuéramos conocidos] (*Qué pasa*, 136, Z.46)
- (41) un cuaderno de cien páginas, que hoy se estrena con el viejito tema de todos los años
[i.O. el viejo tema] (*Qué pasa*, 136, Z.7)

Die Änderung des Verbs in (39) spiegelt sich im Lernwortschatz der Lehrwerksreihe wider, denn das *Minidiccionario* enthält zwar *pasar por* jedoch nicht *volar*. Diese Änderung spart somit eine Vokabelangabe. Auch Beleg (40) fügt sich in die Adaptationsstrategien, die auf flexionsmorphologischer Ebene den Modus *subjuntivo* vermeiden. Lediglich (41) widerspricht der bisher beobachteten Strategie, Diminutive zu vermeiden, indem absichtlich das Diminutiv *viejito* für das im Original gebrauchte Adjektiv *viejo* eingefügt wurde.

³¹ Im DLE ist für das Lemma *solo* als Adverb vermerkt: „cuando hay riesgo de ambigüedad con el adj. *solo*¹, puede escribirse *sólo*“ (DLE 2018, Lemma *solo*).

Die Erläuterungen zum Text finden sich wie in *Qué pasa* üblich als Fußnoten am unteren Seitenrand. Bei einer Gesamtwortzahl von 641 werden zwölf Ausdrücke erklärt, einer davon jedoch lediglich im Rahmen einer anschließenden Aufgabe und damit nicht zugehörig zum Text. Die Erklärungen sind alle zweisprachig und umfassen ausschließlich Substantive und Verben, möglicherweise da diese beiden Wortarten als besonders relevante Bedeutungsträger gelten und somit wichtig für das Textverständnis sind. Der Text enthält weitere unbekannte Lexeme wie *cejas* oder *pestañas*, die jedoch lediglich der Beschreibung Fridas dienen und damit weniger relevant sind als die Ausdrücke *besar* und *enamorarse*, die grundlegend für die Handlung sind. Für Vokabelangaben scheint demnach der Grundsatz zu gelten, nur für das Verständnis relevante Lexeme und nicht alle unbekanntes Ausdrücke zu erklären. Letzteres würde die Komplexität des Textes allein durch zahlreiche Verweise in Fußnoten deutlich steigern. Nicht erklärt, aber dennoch abgedruckt, sind Regionalismen wie *camarón con chipichipi*, ein typisches Gericht mit Meeresfrüchten, *chévere*, ein positiv konnotiertes lateinamerikanisches Adjektiv, sowie *zapote*, als Nahuatl-Bezeichnung für eine Baumart. Einerseits sind die Ausdrücke für das globale Textverständnis nicht notwendig, andererseits könnte damit die kolumbianische Varietät thematisiert werden.³²

Die Adaptation von *Frida*, der ein gedrucktes Original zu Grunde liegt, zeigt zusammenfassend folgende Strategien auf:

- Textuelle Makrostruktur:
 - o Auslassung von Textteilen als „offenes Ende“ didaktisch motiviert
 - o Änderung des Fotos zur Illustration
 - o Auslassung detaillierter Beschreibungen und Wiederholungen
- Textuelle Mikrostruktur:
 - o Lexik: Auslassung wenig frequenter Lexeme, Erläuterung relevanter Ausdrücke in Fußnoten, Ersetzung wenig frequenter Lexeme durch für Leser:innen bereits bekannte Lexeme
 - o Flexionsmorphologie: Auslassung von Diminutiven, Gerundien und *Subjuntivo*-Formen
 - o Anpassung an aktuelle Orthographie und Interpunktion

Die unterschiedlichen Adaptationsstrategien je nach Medium des Originals werden im Vergleich mit dem Korpustext VI. *Receta de guacamole* deutlich. Entnommen aus der Online-Datenbank für Kochrezepte *unareceta.com* beschreibt der Text die schrittweise Zubereitung einer mexikanischen Guacamole. Auf der Webseite ist zuerst ein Video eingefügt, das die Zubereitung veranschaulicht. Darunter befinden sich eine kurze inhaltliche Einführung, die

³² Vgl. zur Plurizentrik die Analyse in Kapitel 3.3.4, ab S. 60 dieser Arbeit.

erklärt, wozu Guacamole gut passt und anschließend die Zutatenliste sowie die Zubereitung mit acht nummerierten Arbeitsschritten. Anschließend sind weitere Guacamole-Rezepte und fünf Vorschläge für *Menús con guacamole* verlinkt. Am linken Bildrand befindet sich das Logo von *unareceta*, eine Suchleiste der Datenbank und zwei Symbole, um das Rezept auf Facebook zu teilen oder bei Pinterest zu merken. Die antizipierten Lesenden sind tendenziell spanischsprachige Hobbyköch:innen, denen Vorwissen im Bereich der Lebensmittelzubereitung und zur Textsorte Kochrezept beim Textverständnis helfen können. In *Qué pasa* steht das Rezept in Lektion 4 „Vamos de compras“, in der Lebensmittel, Mengenangaben und Einkaufsgespräche auf dem Markt behandelt werden. Lernziel der Lektion ist u.a. „ein spanisches Rezept nachkochen“ (*Qué pasa*, 65). Als Aufgabe 15 findet sich unter dem Titel „Una receta mexicana“ das Rezept mit deutlich verändertem Layout im Vergleich zum digitalen Original. Die Textsorte Webseite ist nicht mehr an der Kopfzeile und den Buttons zu anderen Netzwerken erkennbar, sondern lediglich an der Menüleiste, die das Minimieren, Maximieren und Schließen der Seite ermöglicht. Das Video wurde entfernt aufgrund der technischen Reduzierung auf ein gedrucktes Format, ebenso die Einleitung. Nach der Überschrift *Receta de guacamole* steht direkt die Zutatenliste „Ingredientes para 4 personas“ als Auflistung in zwei Spalten. Anschließend und optisch durch eine gewellte Linie getrennt folgt „Cómo preparar el guacamole“ in sechs statt acht Teilschritten mit einem nebenstehenden Foto von Avocados. Ein abschließender Satz erklärt, dass Guacamole gut als Vorspeise mit Brot oder kalten Getränken serviert werden kann, bevor die Quellenangabe auf *unareceta.com* verweist. Am Seitenende wurde ein Foto einer zubereiteten Guacamole eingefügt, das nicht auf der originalen Webseite zu finden ist, was rechtliche Gründe haben kann. Typisch für *Qué pasa* steht unten auch ein Block mit Vokabelangaben, hier jedoch nicht mit Fußnoten.

Das stark veränderte Layout hat zur Folge, dass der gesamte Text deutlich gekürzt ist. Ferner wurden auch auf mikrotextueller Ebene mehrere Veränderungen vorgenommen. Die Mengenangaben wurden teilweise verändert, beispielsweise *80 gramos de tomate* statt *1 tomate* im Original, ebenso *40 gramos de cebolla* statt *1/4 de cebolla*, *medio limón o lima* statt *1 limón*. Die Änderung erfordert Kenntnis über die Zahlen bis 100, welche bereits im ersten Band von *Qué pasa* behandelt wurden, und über die Mengenangaben, die in der aktuellen Lektion Thema sind. Das Rezept in adaptierter Form soll daher wahrscheinlich als Übung der Mengenangaben dienen, die sprachlich komplexer sind als die Angabe der Anzahl. Brüche werden jedoch vermieden, wie sich bei der Angabe der Zwiebeln zeigt. Dafür wurde die Angabe *medio* eingefügt, welche die Lernenden bereits aus der Lektion kennen. Die Veränderungen entsprechen folglich der Strategie, anhand der Adaptation Übungsanlässe für konkrete

sprachliche Strukturen zu schaffen, obgleich diese Mengenangaben realitätsferner scheinen als die Angabe der Anzahl. Dieser Eindruck wird noch verstärkt, indem die genannten Mengenangaben in den Zubereitungsschritten nicht entsprechend verwendet werden. Beispielsweise stehen in der Zutatenliste zwei Avocados, in Schritt 1 heißt es hingegen *Primero cortamos el aguacate* (*Qué pasa*, 74).

Auch auf lexikalischer Ebene wurde der Text an die Sprachkenntnisse der antizipierten Leser:innen angepasst, indem beispielsweise *1 rama de cilantro* im Lehrwerk durch *unas hojas de cilantro* ersetzt wurde. Zwar erscheint der unbestimmte Artikel im Plural komplexer als die Angabe *1*, jedoch ist das Lexem *hoja* bereits Teil des Lernwortschatzes, *rama* hingegen nicht. Die Überleitung zu den Zubereitungsschritten erfolgt durch die Überschrift *Cómo preparar el guacamole*. Im Original steht *Preparación del guacamole*. Die Änderung begründet sich möglicherweise durch die Meidung des Substantivs, welches stattdessen durch ein bekanntes Fragepronomen mit anschließendem Verb ersetzt wird. Der Teilungsartikel *del* ist hingegen bereits seit dem ersten Lernjahr bekannt und kann daher nicht das Motiv für die Änderung sein.

Die Flexionsmorphologie betreffend fällt auf, dass die Beschreibung der Teilschritte im Original in Imperativen und teilweise durch Gerundien verfasst ist, im Lehrwerk wird hingegen die erste Person Plural verwendet. Folglich wurden alle Verbformen verändert. In Fällen, in denen ein direktes Objektpronomen nötig wäre, wurde das Verb durch ein bedeutungsähnliches ersetzt, wie das folgende Beispiel zeigt:

- (42) Empieza esta receta de guacamole cortando los aguacates por la mitad, sácale los huesos y reservalos. Con una cuchara sopera vacía la carne del aguacate y añádela a un recipiente hondo donde prepararás toda la mezcla. (unareceta.com)

Primero cortamos el aguacate a la mitad, quitamos el hueso y con la ayuda de una cuchara vaciamos el aguacate. (*Qué pasa*, 74)

Der Beleg macht die Änderung der Flexion und die Kürzung der Arbeitsschritte deutlich. Darüber hinaus zeigt sich, dass *sácale los huesos* ersetzt wurde durch *quitamos el hueso*, da somit das direkte Objektpronomen nicht mehr nötig ist. Die Änderung des Verbs von *sacar* zu *quitar* begründet sich somit mit dessen Valenz.

In den Zubereitungsschritten zeigt sich ferner auf lexikalischer Ebene der Austausch weiterer Ausdrücke:

- (43) Machaca el aguacate con la ayuda de un tenedor hasta conseguir una pasta espesa. (unareceta.com)

Machacamos el aguacate hasta quedar una pasta uniforme. (*Qué pasa*, 74)

Die Verben *conseguir* und *quedar* werden synonym gebraucht, ebenso die Adjektive *espesa* und *uniforme*. Letzteres ist jedoch ebenso wenig bekannt wie

das im Original verwendete Adjektiv, was erkennbar ist an der Vokabelangabe „**uniforme** gleichförmig“ (*Qué pasa*, 74, Herv. i.O.). Möglicherweise lässt es jedoch leichter aus anderen Sprachen herleiten. In Beleg (43) ist außerdem die Verwendung einer Gabel ausgelassen. An anderer Stelle, in Beleg (42) wird ein Löffel zum Auskratzen der Avocado empfohlen, wobei im Original genauer ein Suppenlöffel genannt ist. Eine Strategie auf lexikalischer Ebene scheint demnach die Meidung von Hyponymen zu Gunsten von Hyperonymen.

Die Verwendung weniger spezifischer Lexeme zeigt sich auch in der Auflistung der Zutaten: *1 chile* anstatt *1 chile serrano* im Original.

Insgesamt wurde die Reihenfolge der Arbeitsschritte verändert und damit auch die Reihenfolge, in der die Zutaten miteinander vermischt werden. Zudem wurde der Trick ausgelassen, den Kern der Avocado in die Guacamole zu legen, bis diese serviert wird, damit die Creme nicht braun wird.

Der Text von insgesamt 143 Wörtern umfasst Vokabelangaben für 13 Ausdrücke, die zweisprachig mittels deutscher Übersetzung erklärt werden, davon zwei kontextspezifisch, nämlich „**el hueso** hier: der Stein“ und „**la pasta** hier: die Paste“ (*Qué pasa*, 74, Herv. i.O.). Erklärt werden für das Verständnis grundlegende Ausdrücke, wobei beispielsweise *el ingrediente* möglicherweise auch aus dem Kontext erschlossen werden könnte, da diese Liste typisch für ein Rezept und damit textsortenspezifisch und sprachübergreifend ist. Bemerkenswert ist die Angabe zu *la lima*, welche auch Bezug auf die Zutatenliste nimmt. Im Original steht an dieser Stelle „1 limón“, ein Lexem, das in der Lektion eingeführt wurde. In der Adaptation findet sich hingegen „medio limón o lima“, wofür die genannte Fußnote benötigt wird. Diese Einfügung ist daher aus lexikalischer Perspektive fragwürdig.

Die Analyse von *Receta de Guacamole* zeigt Auslassungen und Veränderungen an vielen Stellen und deckt folgende Adaptationsstrategien auf:

- Textuelle Makrostruktur:
 - o Kürzung durch Auslassung von Textteilen (Einleitung, Verlinkung zu anderen Rezepten, Video, Logo)
 - o Änderung der Reihenfolge der Textteile
 - o Änderung der Fotos zur Illustration
 - o Änderung des Layouts
- Textuelle Mikrostruktur:
 - o Lexik: Auslassung wenig frequenter Lexeme, Erläuterung relevanter Ausdrücke in Fußnoten, Ersetzung wenig frequenter Lexeme durch für Lesende bereits bekannte Lexeme, Änderung der Mengenangaben zu Übungszwecken, Ersetzung von Hyponymen durch Hyperonyme

- Flexionsmorphologie: Auslassung von Imperativen und Gerundien
- Syntax: Ersetzung zweiwertiger Verben durch einwertige Verben ohne direktes Objektpronomen

Im Vergleich wurde *Frida* weniger stark verändert als *Receta de guacamole*. Die textuelle Makrostruktur der Kurzgeschichte mit gedrucktem Original wurde kaum verändert. Der Fließtext bleibt als solcher erhalten und erkennbar, lediglich ein anderes Foto und die Auslassung des Endes aus didaktischen Gründen bewirken kleine Veränderungen. Einige der Adaptationsstrategien aus *Frida* gleichen jenen in *Receta de guacamole*, beispielsweise die Auslassung wenig frequenter Lexeme, die Erläuterung relevanter Ausdrücke und die Auslassung komplexer Strukturen wie Diminutive, Gerundien und *subjuntivo*-Formen. Diese Änderungen lassen sich auf den Kompetenzstand der antizipierten Leser:innen beider Texte zurückführen, die im zweiten Lernjahr noch nicht über alle genannten sprachlichen Mittel verfügen. Darüber hinaus wurde das Kochrezept jedoch deutlich verändert bezüglich der Textteile, Fotos, Formatierung und Reihenfolge. Es erfüllt auch weiterhin die Charakteristika der Textsorte, aber mehrere Elemente wie das Logo der Datenbank, das Video, die Einleitung des Rezepts und die Verlinkung weiterer Rezepte wurden entfernt. Auch auf mikrostruktureller Ebene wurde der Text grundlegend verändert, u.a. in Bezug auf die Lexik, flexionsmorphologische Phänomene wie Imperative und Gerundien und durch die Änderung der textuellen Gestaltung zu Übungszwecken, wie das Beispiel der Mengenangaben gezeigt hat. Folglich zeigt der Vergleich der Lehrwerksversion mit dem Original im Fall des Kochrezepts deutlichere Eingriffe in den Text. Die massive Kürzung und die mehrschichtige Veränderung des Textes machen es beinahe unmöglich, einen Zusammenhang zwischen der Adaptation und dem Original zu erkennen.

Inwiefern ist die starke Adaptation in *Receta de guacamole* auf das Medium zurückzuführen? Digitale Texte zeichnen sich durch eine:n oft anonyme:n Autor:in, ein unbekanntes Veröffentlichungsdatum und die grundsätzliche Veränderlichkeit aus. Es ist nicht ohne weiteres festzustellen, wann und von wem das analysierte Originalrezept auf der Webseite *unareceta.com* veröffentlicht wurde. Da der Text bearbeitet werden kann, ist er jederzeit veränderlich, im Gegensatz zu einem gedruckten Text, für den eine neue Auflage erforderlich ist. Im Vergleich zu Literaturklassikern, Gedichten oder anderen gedruckt veröffentlichten Textsorten sind digitale Texte selten im Wortlaut bekannt, weshalb eine Veränderung nicht sofort auffällt. Digitale Texte sind daher weniger starr oder fixiert. Auch die Rechtslage hat Einfluss auf die Veröffentlichung digitaler Texte, vor allem bezüglich Bildrechten, aber auch die Frage der Urheberschaft ist nicht selten umstritten. Da die Textverarbeitung und damit auch die Lehrwerksredaktion heutzutage computergestützt erfolgt, sind Texte leichter veränderlich als früher per Schreibmaschine. Zudem ist auch für die Lehrwerksredaktion eine

große Masse an authentischen Texten schnell und unkompliziert zugänglich. Die Gesamtheit der genannten Faktoren kann folglich die stärkere Veränderung digitaler Texte im Vergleich zu gedruckten Texten erklären. Ein Verweis auf diese Veränderung findet sich auch bei dem Beispiel des Kochrezepts, das als *adaptado* klassifiziert wird. Die Kurzgeschichte *Frida* trägt diesen Vermerk nicht. Die Tatsache, dass sich die beiden untersuchten Texte jedoch in ihrer Textsorte unterscheiden, wirft die Frage auf, ob die Textsorte einen Einfluss auf die stärkere Veränderung digitaler Texte hat. Wäre eine digital veröffentlichte Kurzgeschichte genauso stark verändert worden wie das digitale Rezept oder *vice versa* ein gedrucktes Rezept ebenso wenig wie die gedruckte Geschichte?

Die Erkenntnisse aus Kapitel 3.3.2 *Adaptation nach Textsorte* zeigen, dass die Adaptation eines Textes die Textsorte verändern oder diese an eine andere annähern kann. Dies ist besonders in den untersuchten Korpustexten der Fall, da sich die digitale Version eines Zeitungsartikels immer mehr von ihrer gedruckten Version unterscheidet und stärker dem digitalen Blogbeitrag ähnelt. Auch hier ist also das Medium relevant. Daher drängt sich die These auf, dass sich Textsorte und Medium in der Adaptation gegenseitig beeinflussen. Der Zusammenhang beider Faktoren kann als Vier-Felder-Matrix verstanden werden, da ein Kochrezept mit digitalem Original anders adaptiert wird als ein Kochrezept mit gedrucktem Original. Gleiches gilt für die untersuchte Textsorte Kurzgeschichte. Mit Blick auf die Textsorte sind also die deutlichen Unterschiede der Adaptation einer gedruckten Kurzgeschichte und eines digitalen Rezepts nicht zu leugnen, da die Kurzgeschichte als Textsorte einen Erzählstrang und eine Handlungsabfolge hat, die kaum verändert werden kann. Auch das Auslassen gewisser Elemente ist nicht ohne weiteres möglich. Die Handlungsabfolge der Kurzgeschichte ist jedoch nicht vergleichbar mit der Reihenfolge des Guacamole-Rezeptes. Demnach werden womöglich gewisse Textsorten, die digital veröffentlicht wurden, stärker verändert als die gleichen Textsorten eines gedruckten Mediums. Andererseits werden andere digital veröffentlichte Originale nicht viel stärker verändert als jene mit gedrucktem Original. Es gilt also nicht *per se*, dass digitale Originale stärker verändert werden als gedruckte, da die entsprechende Textsorte die Adaptation ebenfalls beeinflusst. Möglicherweise unterscheiden sich daher die Charakteristika einer Textsorte je nach Medium.³³

³³ Der Vergleich eines gedruckten Kochrezeptes mit einem digitalen Kochrezept würde sicherlich Unterschiede bezüglich der Textteile, des Layouts und der Mikrostruktur aufdecken. Eine Analyse zu dieser Thematik ist aktuell nicht bekannt, wäre jedoch auch für die Nutzung von Texten in Lehrwerken interessant. Dahinter verbirgt sich die Frage, wie sich die Digitalisierung auf Textsortentraditionen auswirkt.

Es bleibt die Frage, ob eine digitale Vorlage nötig ist, wenn sie so stark verändert wird, dass die Adaptation kaum noch als Version des Originals erkennbar ist, wie es für *Receta de Guacamole* der Fall ist. Möglicherweise ist die Angabe einer Quelle schlicht ein Verkaufsargument, da die Verwendung authentischer Texte in Lehrwerken programmatisch für ein modernes Lehrwerk steht. Aus wirtschaftlicher Perspektive ist damit ein Verweis auf eine Rezeptdatenbank mehr wert als beispielsweise das authentischere Familienrezept einer mexikanischen Lehrwerksredakteurin, für das keine Quelle angegeben werden kann. Die Verwendung authentischer Texte und deren Adaptation je nach Medium werden schließlich indirekt auch von der Konkurrenz auf dem Buchmarkt beeinflusst.

3.3.4 Umgang mit Plurizentrik

Aus der Tatsache, dass in diesem Korpus ausschließlich Lehrwerke für den Spanischunterricht analysiert werden, ergibt sich die Frage, an welcher Norm sich die Redaktionen orientieren. Die Varietätenlinguistik geht davon aus, dass das Spanische aufgrund des großen Sprachgebiets, der hohen Sprechendenzahl und der fehlenden politischen Einheit mehrere sprachliche Zentren umfasst und daher als plurizentrische Sprache bezeichnet werden kann. In der Plurizentrikforschung wird grundlegend zwischen zwei Tendenzen unterschieden, einerseits der *unidad del idioma*, welche die Möglichkeit der problemlosen Verständigung zwischen Spanischsprechenden sichert, und andererseits der *lengua pluricéntrica* mit verschiedenen Standards. Dieser übergeordnet wird auch zum *ideal de una norma panhispánica* geforscht, die als überregionale Sprachnorm fungieren soll (vgl. Tacke 2018).³⁴ Der Einfluss der Varietäten des Spanischen ist auch in der Kodifizierung der Sprache ablesbar, beispielsweise durch die Aufnahme und Kennzeichnung von Regionalismen im DLE.

Im Sinne des Diasystems nach Koch und Oesterreicher (2011) bezieht sich dieses Kapitel folglich auf die diatopischen Varietäten des Spanischen, die sowohl innerspanisch als auch international und dabei schwerpunktmäßig in Lateinamerika existieren. Unklar ist jedoch bisher in der Forschung, welche und wie viele sprachliche Zentren die Plurizentrik des Spanischen ausmachen. Dem kastilischen Spanisch wird in der Regel das mexikanische Spanisch, sowie eine Rio-de-la-Plata-Varietät gegenübergestellt, obgleich noch weitere Zentren unterschieden werden können.

³⁴ In der Varietätenlinguistik wird darüber hinaus ein *español neutro* beschrieben, das überwiegend in den Massenmedien verwendet wird, um beispielsweise Filme zu synchronisieren, ohne dabei einer gewissen Norm zu folgen. Diese Varietät illustriert das Zusammenspiel verschiedener Akteure der Sprachpflege, darunter die *Real Academia Española* einerseits und Massenmedien oder Schulen andererseits (vgl. Tacke 2018). Für den Fremdsprachenunterricht ist das *español neutro* jedoch kaum von Bedeutung.

Im Hessischen Kerncurriculum ist die Rolle der spanischen Plurizentrik für den Fremdsprachenunterricht nur am Rande beschrieben. „Sprachlicher Orientierungspunkt sind Standardsprache(n) sowie Register, Varietäten und Akzente, deren Färbung ein Verstehen nicht generell behindert“ (Hessisches Kultusministerium 2016, S. 13). Welche Varietäten genau damit gemeint sind, wird nicht erläutert. In dem Dokument ist darüber hinaus die Rede von „repräsentativen Varietäten der Zielsprache“ (ebd., 18), welche den Kompetenzbereich der Sprachbewusstheit betreffen (ebd., 29). Für die Oberstufe wird das Ziel formuliert, „regionale, soziale und kulturell geprägte Varietäten des Sprachgebrauchs [zu] erkennen“ und darüber hinaus für Leistungskurse diese „sprachvergleichend ein[zu]ordnen“ (ebd.). Aktuelle Lehrwerke gehen hingegen von der kastilischen Standardvarietät aus, was den Lernenden als Orientierung dient, jedoch darüber hinaus kaum weitere Varietäten einbezieht (Leitzke- Ungerer und Polzin-Haumann 2017, 8f.). In einer Analyse von Lehrwerken für Französisch und Spanisch konnten Montemayor und Neusius (2017) feststellen, dass „bislang die Vermittlung sprachlicher Varietäten im Unterricht moderner Fremdsprachen in Form von ‚Schlaglichter[n]‘ nur eine untergeordnete Rolle“ spielt (ebd., 179). In dieser Untersuchung leitete sich die Forschungsfrage aus dem Zusammenhang von Varietäten und eine dadurch mögliche Sensibilisierung für Stereotypen als Komponente des interkulturellen Lernens ab. Aus dieser Perspektive schlagen die Autorinnen vor, authentische Texte einzusetzen, um Varietäten für die Lernenden erfahrbar zu machen.

Die Analyse der Korpustexte im Hinblick auf den Umgang mit der Plurizentrik bezieht sich im Folgenden also nicht primär auf Inhalte oder Themenfelder der Lehrwerke, sondern auf die sprachliche Gestalt der Texte, welche sowohl im Hinblick auf die Biographie der jeweils verfassenden Person wie auch am Beispiel von Regionalismen untersucht wird.³⁵

Der Auszug aus dem Jugendroman *La tierra de las papas* stammt beispielsweise von Paloma Bordons, einer Autorin, die in Spanien geboren ist und später in Bolivien lebte. Daher ist es nicht verwunderlich, dass der Text Regionalismen enthält, nicht zuletzt, da die Handlung in Bolivien spielt. Jedoch werden diatopisch markierte Lexeme wie *cholita*, *polleras* und *aguayos* in der Adaptation nicht thematisiert, sondern ausgelassen. Zwar kann diese Adaptationsstrategie mit der Auslassung der wertenden Haltung der Protagonistin gegenüber der indigenen Bevölkerung pädagogisch begründet werden. Letztlich hat diese Auslassung aber auch zur Folge, dass die Lexeme nicht zur Thematisierung der Plurizentrik genutzt werden, obgleich inhaltlich die Beschreibung der bolivianischen Kultur aus der Perspektive des fremden Blicks auch die sprach-

³⁵ Dass neben Regionalismen auch auf anderen sprachlichen Ebenen Unterschiede zwischen den Varietäten erkennbar sind, steht außer Frage. Die Analyse der Regionalismen soll in dieser kurzen Analyse beispielhaft den Umgang mit der Plurizentrik illustrieren.

lichen Unterschiede beispielsweise in der Lexik oder Phonetik umfassen könnte. Eine Verknüpfung von sprachlichem und kulturellem Lerngegenstand erfolgt also nicht.

Der Romanauszug aus *El hablador* stammt von Mario Vargas Llosa, der in Peru aufgewachsen und später nach Spanien gezogen ist. Auch dieser Korpustext enthält Regionalismen, darunter *catlato*, *chunchos* und *chacra*, jedoch werden diese im Gegensatz zu *La tierra de las papas* nicht ausgelassen, sondern in den Vokabelangaben erklärt. Dabei wird vermerkt, dass es sich um eine diatopische Varietät handelt. Dieser unterschiedliche Umgang mit Regionalismen kann möglicherweise auf die erhöhte Sprachkompetenz der Lernenden in der Oberstufe zurückgeführt werden. Außerdem ist der Text in die thematische Lektion *Retos para Latinoamérica* eingebettet. Trotzdem wird in der Lektion die sprachliche Vielfalt Lateinamerikas in keinster Weise thematisiert.

Die Kurzgeschichte *Frida* der kolumbianischen Autorin Yolanda Reyes zeigt eine weitere Umgangsform mit varietätenlinguistischen Besonderheiten. Regionalismen wie *camarón con chipichipi*, *chévere* und *zapote*, werden weder ausgelassen noch erklärt, sondern schlicht ohne Kommentar abgedruckt. Die Lerngelegenheit zur Plurizentrik anhand einer kolumbianischen Kurzgeschichte ist in diesem Fall abhängig von der Lehrperson. Verfügt sie über Kenntnisse zu Regionalismen, kann sie diese ansprechen und darüber in Dialog mit der Lerngruppe treten. Explizit darauf verwiesen wird jedoch weder im Lehrwerk noch in der begleitenden Handreichung.

Das Kochrezept *Receta de guacamole* enthält zwar selbst keine Regionalismen, es folgt jedoch in *Qué pasa* auf Aufgabe 14 „Espacio cultural“ (73), in der unterschiedliche Bezeichnungen für Lebensmittel in der spanischsprachigen Welt mithilfe eines Videos behandelt werden. Die Aufgabe wird wie folgt eingeleitet „Ya sabes que algunas cosas tienen nombres diferentes en España y en los países de Latinoamérica. Mira el vídeo y contesta las preguntas“ (ebd.). Die Lernenden sollen anschließend die genannten Lexeme für *fresa*, *plátano* und *patata* notieren und im Rahmen der Förderung der Sprachbewusstheit beantworten: „En los países en los que la gente habla alemán ¿hay nombres para algunos alimentos?“ (ebd.). Das in Aufgabe 15 behandelte Rezept für Guacamole, eine typisch mexikanische Vorspeise, schließt jedoch nicht an die bereits begonnene Thematik der Plurizentrik an. Nicht einmal die Wortherkunft von *aguacate* (aus dem Nahuatl von *ahuacamulli*) wird beschrieben, obgleich diese sogar ein Gespräch über die indigenen Sprachen Lateinamerikas initiieren könnte.

Die Analyse der Korpustexte zeigt insgesamt eine zurückhaltende Thematisierung der spanischen Plurizentrik. Im Lehrwerk *Qué pasa* werden Regionalismen in den analysierten Texten ausgelassen oder nicht kommentiert, während an anderer Stelle varietätenlinguistische Elemente eingefügt sind. In *Punto de*

Vista werden Regionalismen hingegen in den Vokabelangaben als solche markiert und mit der kastilischen Entsprechung bzw. einer deutschen Übersetzung erklärt.

Die Einbettung der Texte innerhalb des Lehrwerks soll nun aufzeigen, inwiefern die spanische Plurizentrik außerhalb des Korpus behandelt wird, ist diese doch Lerngegenstand gemäß des Hessischen Kerncurriculums. Das Mittelstufenlehrwerk *Qué pasa* enthält in Lektion 6 „Mis compañeros de todo el mundo“ ein Textfeld mit dem Titel „El país y la gente“, in dem wie folgt auf die spanische Plurizentrik eingegangen wird:

Zwischen dem Spanischen und dem, was man in Lateinamerika spricht, gibt es einige Unterschiede. In Lateinamerika haben einige alte Wörter ‚überlebt‘, die von Spaniern nicht mehr verwendet werden: Für **candela** (Kerze) wird z.B. in Spanien heute **vela** gesagt. Außerdem sind in vielen Ländern Lateinamerikas Einflüsse anderer Sprachen der Ureinwohner noch heute vorhanden. So wird z.B. in einigen Regionen bis heute **wawa** aus dem **quechua** für **niño/a** gebraucht. Aufgrund der geografischen Nähe zu den USA wurden Ausdrücke aus dem Englischen übernommen oder dem Spanischen angepasst (wie bei **el living** statt **el salón**). Statt der 2. Person Plural **vosotros/-as** wird im lateinamerikanischen Sprachraum **ustedes** verwendet. In einigen lateinamerikanischen Ländern wird für die 2. Person Singular das Personalpronomen **vos** statt **tú** gebraucht. Auch die dazugehörige Verbform lautet dann anders als in Spanien (**tú eres = vos sos, tú tienes = vos tenés**). (*Qué pasa*, 102, Herv. i.O.)

Anlass dieses Einschubs ist der zuvor abgedruckte konstruierte und damit didaktisierte Text einer Kolumbianerin, die ihr Land vorstellt und dabei auch auf die kolumbianische Sprachvarietät eingeht. Diese wird abgesehen von dem zitierten Textfeld nicht weiter vertieft, weder in der kolumbianischen Kurzgeschichte *Frida*, welche 34 Seiten später steht, noch im Grammatik- oder Wortschatzteil des Lehrwerks.

Punto de Vista enthält zwar mehrere Lektionen über Lateinamerika, jedoch keinen Verweis auf dessen Varietäten. Lediglich in den Vokabelangaben der Texte werden Regionalismen vermerkt, wie auch *El hablador* zeigt.

Insgesamt ist eine deutliche Dominanz der kastilischen Norm in beiden Lehrwerken ablesbar. Nichtsdestotrotz erscheint diese gemäß des kommunikativ-pragmatischen Rahmens der Texte nicht immer angemessen, beispielsweise aufgrund der Biographie der:s Autor:in, des Inhalts oder des Kontextes der entsprechenden Lektion. Die Untersuchung der Korpus Texte zeigt einen divergierenden Umgang mit der Plurizentrik abhängig vom Lernjahr.³⁶ Mit Blick

³⁶ Theoretisch kann der Unterschied zwischen *Qué pasa* und *Punto de Vista* auch auf die verschiedenen Lehrwerksreihen oder Verlage zurückgeführt werden. Diese These scheint jedoch unwahrscheinlich, da für beide Lehrwerke das hessische Kerncurriculum maßgebend ist, in dem die Thematisierung gefordert wird. Um den Unterschied sicher erklären zu können, bedürfte es weiterer Untersuchungen.

auf die im Hessischen Kerncurriculum genannten Förderbereiche werden die untersuchten Lehrwerke folglich dem Anspruch auf varietätenreiche Sprache nicht gerecht, obgleich Elemente der Plurizentrik in den Texten enthalten sind, wie das Beispiel der Regionalismen zeigte. Die Auslassung oder Nicht-Thematisierung kann dabei als verpasste Lerngelegenheit betrachtet werden, falls diese nicht bewusst durch die Lehrkraft implementiert wird.

4. Diskussion der Ergebnisse und alternativer Adaptationsstrategien

Die dokumentierten Ergebnisse der Korpusanalyse zeigen Muster der Adaptation eines spanischsprachigen Originals für ein Lehrwerk auf.³⁷ Die häufigste Adaptationsstrategie ist das Erklären relevanter Ausdrücke in Form von Vokabelangaben. Sie wurde ausnahmslos bei allen Texten angewandt und betrifft die lexikalische Komplexität. Den Zusammenhang zwischen der Gesamtwortzahl eines Textes und der Anzahl der Vokabelangaben stellt Tabelle 3: *Vokabelangaben im Detail* dar.

Tabelle 3: Vokabelangaben im Detail

Korpustext	Gesamtwortzahl	Anzahl der Vokabelangaben ³⁸	davon einsprachig
I. La tierra de las papas	786	21 = 2,7%	4 = 19,1%
II. El hablador	470	24 = 5,5%	9 = 37,5%
III. Generación nimileurista	697	27 = 3,8%	12 = 44,4%
IV. Seis razones	585	28 = 4,8%	11 = 39,3%
V. Frida	641	12 = 1,9%	0
VI. Receta de guacamole	143	13 = 9,1%	0

Aus der Tabelle geht hervor, dass der Text VI. *Receta de guacamole* bei der niedrigsten Gesamtwortzahl die meisten Vokabelangaben und somit auch im Verhältnis die meisten Erklärungen enthält. Dabei sind keine Ausdrücke einsprachig auf Spanisch erklärt. Daher liegt die These nahe, dass viele und ausschließlich zweisprachige Erklärungen dem Kompetenzstand der Lernenden im zweiten Lernjahr und somit dem grundlegenden Sprachniveau entsprechen. Jedoch widerspricht dem die Tatsache, dass V. *Frida* ebenfalls für das zweite Lernjahr adaptiert wurde, im Verhältnis zur Gesamtwortzahl aber die wenigsten Vokabelangaben umfasst. Eine Ableitung des Sprachniveaus aus den

³⁷ Die Adaptationsstrategien wurden induktiv aus dem Material heraus entwickelt und basieren auf Hypothesen, beispielsweise weshalb eine sprachliche Form ausgelassen wurde. Sie sind also nicht absolut, da auch ein anderes Motiv die Adaptation begründet haben kann. Dennoch manifestieren sich die Adaptationsstrategien in der sprachlichen Gestalt der Texte, die eine mögliche Interpretation liefert.

³⁸ Die prozentualen Angaben dienen als Richtwert, da nicht jeder erläuterte Ausdruck aus einem Wort besteht. Beispielsweise Verbalperiphrasen oder Phraseologismen bestehen aus mehreren Lexemen, weshalb diese das angegebene Verhältnis strenggenommen verändern.

Erläuterungen ist folglich nicht möglich, da diese auch von der Einbettung in den Text abhängen. Zum Beispiel werden in *Frida* nur für das Verständnis essentielle Lexeme erläutert. In *Receta de guacamole* hingegen werden anteilig mehr Ausdrücke erklärt, was auch mit der Textsorte begründet werden kann.³⁹ Narrative Passagen in einer Kurzgeschichte können beispielsweise weniger relevant sein als die Inhalte eines Kochrezepts, bei dem jede Information für das Gelingen wichtig ist. Was sich jedoch aus dem Lernjahr ableiten lässt, ist eine Tendenz zu einsprachigen Vokabelangaben in höheren Jahrgangsstufen. Diese werden überwiegend anhand von spanischen Synonymen erläutert, die den Lernenden bereits bekannt sind. Grundlage hierfür ist folglich ein ausgeprägter Wortschatz. Im zweiten Lernjahr ist der Wortschatz logischerweise noch geringer, was eine einsprachige Erklärung erschwert.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Vokabelangaben in ihrem Layout je nach Verlag. In *Qué pasa* werden einsprachige Erklärungen kursiviert, in *Punto de Vista* hingegen wird die Einsprachigkeit nicht mehr über die Graphie markiert. Dort werden stattdessen weitere Merkmale der Lexeme kursiv gedruckt (z.B. *col.*, *pej.*). Diese Unterscheidung im Layout kann ebenfalls auf die erhöhte Sprachkompetenz in der Oberstufe zurückgeführt werden, aufgrund derer Lernende nicht nur eine Eins-zu-Eins-Übersetzung verarbeiten können, sondern ebenso mit der Markiertheit von Lexemen vertraut gemacht werden. Es kann sich hierbei aber auch um eine Unterscheidung je nach Verlag und Layout der Lehrwerksreihe handeln.

Die Einfügung der Vokabelangaben in den Fließtext erfolgt ebenfalls unterschiedlich je nach Verlag. In *Qué pasa* werden die zu erklärenden Ausdrücke mit einer Hochzahl im Fließtext markiert, welche die Reihenfolge der Vokabelangaben in der Fußzeile bestimmt. In *Punto de Vista* hingegen gibt es keine Markierungen im Fließtext, sondern stattdessen werden die Vokabelangaben nach der betreffenden Zeile sortiert. Die unterschiedliche Umsetzung der selben Adaptationsstrategie kann möglicherweise das Lesen beeinflussen. Mit Blick auf die Komplexität des Gesamtgefüges kann einerseits argumentiert werden, dass eine Hochzahl an manchen Ausdrücken den Lesefluss stört und Lernende dazu tendieren, direkt die Bedeutung des Ausdrucks nachzulesen, obgleich diese eventuell auch aus dem Kontext oder aus anderen Sprachen abgeleitet werden kann. Andererseits ermöglicht die Systematik in *Qué pasa* ein leichteres Auffinden der erklärten Lexeme. Die Angabe der Zeile in *Punto de Vista* wirkt möglicherweise dem voreiligen Nachlesen der Wortbedeutung entgegen, kann aber stattdessen dazu führen, dass Lexeme in den Vokabelangaben gesucht werden, die dort nicht erklärt sind.

³⁹ Möglicherweise ist auch die Erschließung von Ausdrücken aus dem Kontext bei einer geringen Gesamtwortzahl erschwert.

Aus linguistischer Perspektive scheint aufgrund der Adaptionsstrategie der Vokabelangaben die lexikalische Komplexität primär zu sein. Scheinbar liegt dieser Methode die Annahme zu Grunde, dass die Bedeutungskonstruktion eines Textes überwiegend über die Lexik erfolgt. Lexeme seien folglich Hauptträger der Bedeutung. Jedoch erfolgt die Semantisierung auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems, die zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Dass Texte auch auf anderen sprachlichen Ebenen adaptiert werden, zeigen zwei weitere musterhafte Strategien. Die textuelle Makrostruktur wird bei drei von sechs Korpustexten maßgeblich verändert. Im Falle von III. *Generación nimileurista* und IV. *Seis razones* bewirkt die Änderung des Layouts sogar eine Annäherung an eine andere Textsorte, wie die Analyse beider Texte ergab. Das Layout eines Textes kann Auswirkungen auf dessen Komplexität haben. Beispielsweise kann die Gliederung in Absätze komplexe Texte zugänglicher machen. Insofern entspricht diese Adaptionsstrategie dem Konzept der Textkomplexität auf makrostruktureller Ebene. Ferner betrifft die Änderung oder Auslassung von Bildern alle sechs Korpustexte. Bilder dienen im Fremdsprachenunterricht als nichtsprachliches Element der Illustrierung oder Situierung und haben daher eine wichtige Funktion auf makrostruktureller Ebene. Eine Änderung der Bilder kann inhaltliche, aber auch rechtliche Motive haben. Zudem sind Bilder für manche Textsorten typisch, darunter Zeitungsartikel oder Kochrezepte, für andere Textsorten hingegen fakultativ, beispielsweise für Romane oder Kurzgeschichten. Die Tatsache, dass jede der sechs Adaptationen mindestens ein Bild enthält, unterstreicht die Wichtigkeit der Text-Bild-Relation für das Verständnis des Textes. Aufgrund der Tatsache, dass die verwendeten Bilder illustrierenden Charakter haben, können sie als nichtsprachliches Element die Textkomplexität senken.

Neben häufig angewendeten Adaptionsstrategien zeigt die Korpusanalyse auch eine uneinheitliche Textbearbeitung auf. Beispielsweise die Meidung des Diminutivs und dessen bewusste Einfügung innerhalb eines Textes wirkt unsystematisch, ebenso die Ersetzung eines Lexems durch ein synonymes, das jedoch ebenfalls als Vokabelangabe erklärt wird. In jedem Fall sind die analysierten Texte recht einseitig adaptiert, was das bereits erläuterte Primat der Lexik verdeutlicht. Es scheint folglich Strategien zu geben, die bei jeder Adaptation angewendet werden, wie die Erläuterung von Lexemen oder die Veränderung von Layout und Bildern. Davon abgesehen sind andere Strategien möglicherweise abhängig vom Originaltext. Beispielsweise werden auf mikrostruktureller Textebene je nach Text mehr oder weniger Änderungen vorgenommen.

Welches Verfahren zur Adaptation authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht kann also als Alternative zu oft unsystematischen oder einseitigen Adaptationen dienen? Für Vokabelangaben, die in Adaptationen einen hohen

Stellenwert haben, wäre es denkbar, die Erklärungen am Seitenrand anstatt am Seitenende zu platzieren. Stünde die Vokabelangabe direkt in der Zeile, in der der Ausdruck auftaucht, nach Möglichkeit auch optisch vom Fließtext getrennt, wäre kein Verweis in Form einer Fußnote oder Zeilenangabe nötig, was die Komplexität reduzieren kann. Außerdem würden sich auch nötige Wege des Blicks von der Leseposition im Fließtext zur Wortklärung und zurück verkürzen, sodass die ursprüngliche Leseposition leichter wiedergefunden werden kann. Eine Vokabelangabe in unmittelbarer Nähe könnte folglich die lexikalische Adaptation für die Lesenden optimieren.

Darüber hinaus könnten für einen Text unterschiedliche Vokabelangaben als lexikalische Komplexitätsstufen angefügt werden. Beispielsweise anhand einer farblichen Markierung kann der Lesende entsprechend des eigenen Kompetenzstandes entscheiden, welche Vokabelangaben genutzt werden. Die verschieden farbigen Vokabelangaben könnten sich darin unterscheiden, wie viele, welche und wie die Ausdrücke erklärt werden. Die Wahl des Unterstützungsgrades auf lexikalischer Ebene wäre im Sinne der Binnendifferenzierung ein leicht umsetzbares Verfahren, um einen Text in verschiedenen Komplexitätsgraden anzubieten.

Globaler betrachtet kann aber auch die aktuell praktizierte Form der Adaptation als solche in Frage gestellt werden, schließlich verändert diese die Eigenschaften eines originalsprachlichen Textes, um ihn für eine Lerngruppe zugänglich zu machen, jedoch bleibt die Zielgruppe der antizipierten Leser:innen recht vage. Eine Konkretisierung findet lediglich auf Länderebene statt, indem die Lehrwerke für entsprechende Bundesländer zugelassen werden. Darüber hinaus unterscheiden sie sich nach der Anzahl der bereits erworbenen Fremdsprachen, der Klassenstufe und dem Lernjahr. Jedoch wird nicht berücksichtigt, welche Sprachen die Lernenden bereits erworben haben, welche sprachlichen oder methodischen Entwicklungspotenziale sie haben und welche Interessen sie verfolgen. Indem im schulischen Alltag eine ganze Lerngruppe mit demselben Lehrwerk arbeitet, wird nicht auf die Heterogenität innerhalb der Gruppe eingegangen. Weshalb wird also nicht ein Original in verschiedenen Komplexitätsgraden adaptiert? Ein modular aufgebautes Lehrwerk könnte somit optimal zur Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe beitragen, indem eine „Komplexitätsgraduierung“ (Schrott und Tesch 2018) umgesetzt wird. Solch eine Mehrfachadaptation eines Textes würde den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht und ermögliche gleichzeitig eine Förderung der Textkompetenz, indem verschiedene Komplexitätsgrade der Texte für verschiedene Lernniveaus dienen können. Die linguistische Herausforderung besteht dabei in der noch präziseren Definition dessen, was einen Text komplex macht. Erst durch eine genauere Schärfung des Konzeptes kann solch eine Graduierung umgesetzt werden. Außerdem müssen dafür auch die diversen Zielgruppen genauer definiert werden. Zudem erfordert der Ansatz

auch die Schulung der Lehrkräfte, die als Lernbegleitung die Förderung der Textkompetenz der Lernenden unterstützen sollen (vgl. Ulloa Saceda und Tesch 2017).

In Anlehnung an Schrott und Tesch (2018, 202) könnte ferner das Konzept der Komplexitätsgraduierung mit den Lernenden für konkrete Texte erarbeitet werden: „Die Innovation der Komplexitätsreduktion als linguistisch-didaktische Technik liegt darin, dass [...] gezielte Techniken der Komplexitätsreduktion als Strategien für das eigene Textverstehen vermittelt werden. Es geht darum, Techniken des Vereinfachens als Teil des Textverstehens anzuwenden.“ Im Rahmen der Textarbeit können die Lernenden verschiedene Adaptationen erstellen und dabei selbst formulieren, welche Aspekte einen Text komplex machen, um daraus Schlüsse für die eigene Textkompetenz zu ziehen. Der Ansatz betont eine Prozessorientierung der Arbeitsweise und basiert auf einem flexiblen Textbegriff, dessen Komplexität variabel ist und daher differenziert für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann. Er stellt eine Weiterentwicklung der aktuellen Adaptationspraxis dar und kombiniert den Einsatz authentischer Texte mit der Förderung der Textkompetenz, indem beides über die sprachliche Gestalt der Texte erfolgt. Ziel der Komplexitätsgraduierung in Lehrwerken ist perspektivisch die Lektüre spanischsprachiger Originale durch die Anwendung von Lesestrategien und die Nutzung von Wissensbeständen, die im Rahmen der Arbeit mit verschiedenen Komplexitätsprofilen erworben wurden.

5. Ergebnisse der Redaktionsbefragung

Um die Vorgehensweise der Redaktionen und deren Adaptationsstrategien zur Verwendung spanischer Originale besser nachvollziehen zu können, wurde ein Fragebogen erstellt, der an die Verlage der untersuchten Lehrwerke gesendet wurde, namentlich *Westermann* (Braunschweig) für *Qué pasa* und *Cornelsen* (Berlin) für *Punto de Vista*.⁴⁰ Der Fragebogen ist dreigliedrig und erfasst zuerst persönliche Angaben, wie die Position innerhalb des Verlags, die berufliche Qualifikation und Beteiligung an der Erstellung des Lehrwerks. Zur Wahrung der Anonymität werden keine personenbezogenen Daten abgefragt. Anschließend werden fünf Items genannt, deren Inhalte induktiv aus dem Textkorpus entwickelt werden konnten und sich auf die allgemeine Lehrwerksredaktion und den Einsatz spanischsprachiger Originale beziehen. Die Befragten werden gebeten, auf einer Skala von 0 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) einzuschätzen, inwiefern sie dem jeweiligen Item zustimmen. Zusätzlich haben sie die Möglichkeit, die Items in einem freien Textfeld zu kommentieren. In einem dritten Teil werden spezifische Fragen zur Redaktion von *Qué pasa* bzw.

⁴⁰ Der Fragebogen befindet sich im Anhang dieser Arbeit ab S. 80.

Punto de Vista gestellt, die in einem Textfeld frei beantwortet werden können. Dabei werden Vorgaben der Lehrwerksgestaltung, Kriterien zur Textauswahl und Adaptationsstrategien thematisiert. Die Fragen nehmen auch Bezug auf die in dieser Arbeit untersuchten Hypothesen, indem beispielsweise nach der Adaptation verschiedener Textsorten und dem Umgang mit der spanischen Plurizentrik gefragt wird. Des Weiteren enthält der Fragebogen Elemente in Anlehnung an *TexSem*, darunter die Frage nach den antizipierten Leser:innen und nach Text-Bild-Kombinationen.

Den Fragebögen wurde ein persönliches Anschreiben hinzugefügt, das den Rahmen der Arbeit absteckt und als inhaltliche Einführung dienen soll. Sie wurden nach telefonischer Absprache per Mail an die Verlage gesendet. Die Resonanz der Verlage war leider äußerst gering. Nach mehrmaligem Nachfragen per Telefon wurde das Anliegen von beiden Verlagen mit einer E-Mail beantwortet. Der erstellte Fragebogen wurde von keinem der beiden Verlage bearbeitet. Die Antwort des Westermann-Verlags lautete wie folgt:

Liebe Frau Roether,

wir orientieren uns bei der Textauswahl an dem Sprachstand (Wortschatz und Grammatik) der Schülerinnen und Schüler. In *¿Qué pasa?* 1 und 2 finden sich aus diesem Grund noch recht wenige Originaltexte, in *¿Qué pasa?* 3 (neu erschienen im Sommer) sind es schon deutlich mehr. Wörter, die uns für das Verständnis des Textes wichtig erscheinen, nicht aus dem Kontext erschlossen werden können und nicht aus dem Englischen abgeleitet werden können, geben wir in der Regel mit Fußnoten an. Kennen die Schülerinnen und Schüler bereits ein Synonym, wird statt der deutschen Übersetzung das Synonym angegeben.

Veränderungen nehmen wir bei Originaltexten aus rechtlichen Gründen nicht vor, Kürzungen werden mit [...] gekennzeichnet.

Diese Antwort gibt Aufschluss über drei grundlegende Elemente der Lehrwerksredaktion. Erstens sind die primären antizipierten Leser:innen Lernende, deren Kompetenzstand und Vorwissen durch sprachliche Faktoren festgelegt wird. Wörtlich genannt werden Wortschatz und Grammatik als Konstituenten der kommunikativen Kompetenz der Lernenden. Eine Differenzierung nach linguistischen Konzepten erfolgt nicht, ebenso wenig eine Konkretisierung der beiden Begriffe. Die Bezeichnung bestätigt die These, dass die Lexik eine herausragende Rolle innerhalb der Feststellung der sprachlichen Kompetenz einnimmt. Daran anschließend spielen grammatische Phänomene eine Rolle. Weitere Wissensbestände, wie Textsortenwissen oder das Verfügen über kommunikative Strategien, wie sie auch in den *Bildungsstandards* (KMK 2012) aufgeführt sind, werden nicht thematisiert. Der Verweis auf das Lehrwerk *Qué pasa 3* verdeutlicht die Annahme, dass der Kompetenzstand mit dem Lernjahr korreliert und daher spanische Originale umso häufiger eingesetzt werden könnten, je höher das Lernjahr der Gruppen ist. Tatsächlich finden sich in *Qué pasa 3* nach jeder Lektion ein *Rincón de lectura* mit einer Adaptation eines

spanischen Originals, sowie weitere Texte in den Lektionen. Die Redakteurin verweist zweitens auf eine Adaptationsstrategie, die im Rahmen dieser Arbeit als grundlegend bewertet wurde. Die Erklärung von Ausdrücken in Form von Vokabelangaben scheint als übliches Mittel zur Adaptation zu gelten. Dies betont das bereits erwähnte Primat der Lexik. Der Verweis auf die Erschließung unbekannter Ausdrücke aus dem Englischen als Zweitsprache oder dem Kontext deutet auf Strategiewissen hin, über das die antizipierten Lernenden verfügen. Auf weitere Erst- oder Zweitsprachen wird nicht eingegangen. Stattdessen werden Synonyme zur einsprachigen Erklärung genutzt, wie es auch die Ergebnisse der Korpusanalyse zeigen. Drittens negiert der Verlag die Veränderung der Originaltexte aus rechtlichen Gründen, was jedoch den Ergebnissen dieser Arbeit widerspricht. Möglicherweise werden die Änderungen nicht gekennzeichnet, da dies den Lesefluss stören könnte. Mit dem Verweis der Redakteurin auf die gültige Rechtslage ist hingegen eine Markierung notwendig. Auslassungspunkte in eckigen Klammern für nicht abgedruckte Textteile entsprechen der im Korpus beobachteten Adaptationspraxis.

Der Cornelsen-Verlag äußerte sich wie folgt zu den Adaptationsstrategien in *Punto de Vista*:

Sehr geehrte Frau Roether,

die Auswahl der authentischen Texte in *Punto de Vista* obliegt in erster Linie dem Autorenteam. In Zusammenarbeit mit der Redaktion wird diskutiert, welche Texte geeignet sind. In der Regel entscheiden folgende Kriterien über die Verwendung der Texte im Buch:

- * Die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer (Spanisch für die gymnasiale Oberstufe) geben Themen, Inhalte und Textsorten vor
- * Die Autoren verfügen in der Regel über langjährige Unterrichtserfahrung, d.h. sie können den Schwierigkeitsgrad von Texten sowie die sinnvolle / notwendige Textlänge gut einschätzen und schlagen mögliche Kürzungen sowie die Vokabelnotationen selbst vor.
- * Die Rechteinhaber müssen der Verwendung und auch den Kürzungen zustimmen, es kommt daher immer mal wieder vor, dass geeignete Texte nicht verwendet werden können.
- * Das Layout spielt ebenfalls eine gewisse, wenn auch untergeordnete, Rolle, d.h. unschöne Seitenumbrüche sollen vermieden werden.

Die Redakteurin geht in der E-Mail verstärkt auf die Akteure der Adaptation ein und nennt hierfür das Team der Autor:innen und Redakteur:innen. Für die Auswahl der Texte werden vier Kriterien genannt: Die curricularen Rahmenbedingungen, die „Schwierigkeit“ der Texte, das Einverständnis der Rechteinhaber:innen und das Layout. Inwiefern in den Curricula Inhalte und Textsorten vorgegeben werden, ist fraglich. Jedenfalls in Hessen wurde der Lehrplan, der bis dato tatsächlich Unterrichtsgegenstände nannte, durch das Kerncurriculum ersetzt, das vorwiegend Kompetenzbereiche beschreibt. In der Praxis zeigt sich jedoch auch eine anhaltende Orientierung an dem nicht mehr

gültigen Lehrplan, die offensichtlich auch in der Lehrwerksredaktion besteht. Die Einschätzung der Schwierigkeit (nicht der Komplexität) der Texte basiere auf Erfahrungswerten der Autor:innen, was berechtigt scheint, jedoch damit weder wissenschaftlich fundiert noch systematisch erfolgt. Der Verweis auf das Urheberrecht verdeutlicht, dass auch die Lehrwerksredaktion gewissen Gesetzen unterworfen ist, welche möglicherweise auch die Textadaptation einschränken. Das beschriebene Layout der Texte erlaubt eine Inferenz auf das Ziellayout der Lehrwerkstexte, welche offensichtlich keine „unschöne[n] Seitenbrüche“ haben sollen. Insgesamt bezieht sich die Antwort lediglich auf die Auswahl der Texte, Strategien für deren Adaptation werden nicht konkretisiert.

Die Tatsache, dass beide Verlage nur kurz antworteten, legt die Vermutung nahe, dass die Adaptation spanischer Originale nicht systematisch erfolgt und daher auch kaum eine Auskunft über die Vorgehensweise möglich ist. Dies kann jedoch nicht von den Redaktionen erwartet werden, da es an wissenschaftlicher Fundierung fehlt. Die Adaptation kann daher kaum systematisch erfolgen. Des Weiteren kann auch die Geheimhaltung verlagsinterner Prozesse die geringe Resonanz erklären, schließlich herrscht auch auf dem Lehrwerksmarkt Konkurrenz. Das Eingeständnis einer vom Sprachgefühl oder der Erfahrung von Einzelpersonen gesteuerten Arbeitsweise könnte dem Ansehen und damit den Verkaufszahlen des Verlags schaden. Darüber hinaus ist es auch denkbar, dass eine Anfrage zur linguistischen Forschung bisher selten ist in der Lehrwerksforschung, was der in Kapitel 2 geschilderten Position der Linguistik entspricht. Möglicherweise ist eine Kooperation mit der Linguistik oder auch mit anderen Bezugswissenschaften seitens der Verlage noch nicht etabliert. Schließlich spielt sicherlich auch der Zeitpunkt der Anfrage eine Rolle, da die Verlage zu Beginn des neuen Schuljahres viele Bestellungen bearbeiten und daher, wie eine Mitarbeiterin des Cornelsen-Verlags telefonisch mitteilte, keine Ressourcen für Befragungen hätten. Aufgrund der unzureichend konkreten Antworten kann die Verlagsbefragung leider kaum für die Einordnung der Analyseergebnisse dieser Arbeit genutzt werden. Lediglich die unmittelbare Nennung von Vokabelangaben seitens des Westermann-Verlags und der Verweis auf den rechtlichen Rahmen der Lehrwerksredaktionen sowie auf das Layout der Texte stützt bereits entwickelte Hypothesen dieser Arbeit zum Primat der Lexik, der Bearbeitung von Bildern und der Änderung des Layouts. Gleichzeitig fügt sich die Befragung in das Bild der wenig systematischen Adaptation, die auch im Rahmen der Korpusanalyse festgestellt werden konnte.

6. Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Annahme, dass die Adaptation eines spanischsprachigen Originals für die Verwendung in einem Lehrwerk in Zusammenhang steht mit dem linguistischen Forschungsgebiet der Textkomplexität, untersuchte diese Arbeit sechs Korpustexte hinsichtlich ihrer sprachlichen Gestalt, um damit verbundene Komplexitätsmarker zu bestimmen, Adaptationsstrategien zu identifizieren und das Konzept der Komplexität der Redaktionen zu ergründen. Unter Rückbezug auf die in der Einleitung dieser Arbeit formulierten Forschungsfragen können nun folgende Antworten gegeben werden:

Wie werden spanische Texte für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht adaptiert?

Die Korpusanalyse unter Bezugnahme des Modells *TexSem* zeigte, dass die Adaptation eines Textes verschiedene Ebenen des Sprachsystems betrifft. Die Auslassung von *subjuntivo*-Formen, Hypotaxen und wenig frequenter Lexeme können als Beispiele für Strategien bezüglich der morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Komplexität dienen. Der Vergleich der Adaptationsstrategien nach Lernjahr, Textsorte und Medium erlaubt darüber hinaus folgende Schlüsse:

Die Adaptationen nach Lernjahr ähneln sich auf makrostruktureller Ebene, unterscheiden sich jedoch deutlich auf mikrostruktureller Ebene. In I. *La tierra de las papas* (2. Lernjahr) finden sich deshalb mehr sprachlich motivierte, in II. *El hablador* (Oberstufe) hingegen mehr inhaltlich motivierte Adaptationsstrategien. Folglich scheint die Sprache in der Oberstufe eine kleinere Hürde zu sein als im zweiten Lernjahr, was der grundlegenden Progression im Fremdsprachenunterricht entspricht.

Die Adaptationen nach Textsorte unterscheiden sich im Umgang mit Textsortentraditionen. Prototypisch für einen Zeitungsartikel ist dessen Aktualitätsbezug, prototypisch für einen Blogbeitrag dessen Interaktion mit den Leser:innen. Beide Merkmale wurden in III. *Generación nímileurista* (Zeitungsartikel) bzw. IV. *Seis razones* (Blogbeitrag) ausgelassen. Dieser konzeptionelle Eingriff wurde durch die Änderung des Layouts zusätzlich verstärkt, weshalb der Blogbeitrag an die Textsorte des Zeitungsartikels angenähert wurde und umgekehrt.⁴¹ Der Vergleich macht deutlich, dass die Adaptation eines Textes auch dessen Textsorte betrifft und diese sogar verändern kann.

Die Adaptationen nach Medium erbrachten die Erkenntnis, dass die digitale Vorlage in ihrer textuellen Makrostruktur stärker verändert wurde als das ge-

⁴¹ Beide Adaptationen können die Textschwierigkeit aufgrund der Abweichung von Textsortentraditionen erhöhen, da der Lesende tendenziell einen für die Textsorte prototypischen Text erwartet (vgl. Meier 2018).

druckte Original. Die Kurzgeschichte V. *Frida* (gedrucktes Original) wurde in Textteilen, Layout und Reihenfolge kaum verändert, VI. *Receta de guacamole* (digitales Original) hingegen deutlich. Außerdem deckte der Vergleich den Zusammenhang zwischen Textsorte und Medium auf, der für die Adaptation relevant ist, da nicht jeder digitale Text stärker verändert wird als ein gedrucktes Original, obgleich diese Tendenz für manche Textsorten gilt, deren Struktur ähnlich locker ist wie die des untersuchten Kochrezeptes.

Der Umgang mit der spanischen Plurizentrik konnte mithilfe der Analyse von Regionalismen untersucht werden. Diese werden teilweise ausgelassen, an die kastilische Norm angepasst oder bewusst thematisiert. Dabei zeigt sich eine Tendenz zur Thematisierung in den Texten der Oberstufe. Nichtsdestotrotz werden viele Merkmale der Plurizentrik, die sich in den Lehrwerkstexten manifestieren, nicht behandelt.

Neben Adaptationsstrategien, die sich aus der Materialität der Texte ergeben, werden Originale auch aus didaktischen Gründen verändert, wofür exemplarisch die Auslassung des Endes von V. *Frida* stehen kann, die mit der Aufgabe verbunden ist, dass die Lernenden selbst ein Ende der Geschichte als kreativen Schreibauftrag verfassen. Darüber hinaus können gestalterische oder rechtliche Motive eine Adaptationsstrategie begründen.

Die Korpusanalyse machte ferner deutlich, dass die Strategien teilweise uneinheitlich oder einseitig angewendet wurden, was von dem zugrunde liegenden Text abhängen kann.⁴² Die Redaktionsbefragung stützt diesen Eindruck einer „Adaptation nach Sprachgefühl“, wodurch sich die linguistische Schulbuchforschung herausgefordert fühlen sollte, eine wissenschaftliche Basis für die Lehrwerkserstellung zu erarbeiten.

Welches Konzept von Komplexität verbirgt sich hinter diesen Adaptionsstrategien?

Die Redaktionen scheinen unter Komplexität primär lexikalische Komplexität zu fassen, was sich in der dominierenden Strategie der Vokabelangaben zeigt und darüber hinaus auch in der Auslassung von Metaphern, Regionalismen, wenig frequenten Lexemen und umgangssprachlichen Ausdrücken. Der Bezug zu den antizipierten Leser:innen erfolgt dabei stets über den bereits in der Lehrwerksreihe behandelten Wortschatz. Auch morphologische Komplexität wie Tempus- und Modusformen oder syntaktische Komplexität von Hypotaxen oder indirekter Rede werden an der grammatischen Progression der Lehrwerks-

⁴² Inwiefern die Uneinheitlichkeit mit der Heterogenität der Redaktion zusammenhängt, muss an dieser Stelle leider offenbleiben, bedingt aber möglicherweise auch den unterschiedlichen Umgang mit Texten, da sie von verschiedenen Personen bearbeitet wurden. Um diesen Faktor genauer analysieren zu können, bedürfte es einer detaillierteren Auskunft über die Lehrwerkserstellung seitens der Verlage.

reihe gemessen. Inwiefern weitere Wissensbestände der Lernenden einbezogen werden, bleibt fraglich, nicht zuletzt, da sich die Lehrwerke an eine breite und heterogene Adressatengruppe richten. Die analysierten Adaptationen verdeutlichen folglich, dass eine Bestimmung des antizipierten Lesenden umso dringender ist, je stärker der Text adaptiert werden soll, womit auch die theoretische Unterscheidung von Komplexität und Schwierigkeit bestätigt ist.

Neben der Charakterisierung des Lesenden ist die Bestimmung des Leseziels erforderlich, um das Komplexitätsprofil des in Frage stehenden Textes dementsprechend anzupassen. Beide Faktoren, der Lesende und das Leseziel, können im Hinblick auf die angemessene Komplexität eines Textes als Variablen betrachtet werden. Erfolgt die Förderung der Textkompetenz des Lesenden beispielsweise anhand von Komplexitätsgraduierungen unter Einbezug verschiedener Lesehaltungen und -ziele, kann damit die Progression hin zu immer komplexeren Texten gelingen.

Trotz allem können die Ergebnisse dieser Arbeit nur als Tendenzen des Forschungszweiges gedeutet und aus zwei Gründen nicht verallgemeinert werden: Erstens ist die Gestalt der Lehrwerke nicht gleichzusetzen mit der Gestaltung des Unterrichts. Die Erkenntnisse ermöglichen deshalb zwar eine Aussage über die sprachliche Gestalt der Adaptationen im Vergleich zu deren Original, jedoch erlauben sie keine Schlüsse über die sprachliche Gestalt des Unterrichts oder über die Einbettung der Adaptationen in Lernaufgaben. Beispielsweise die Plurizentrik der spanischen Sprache wurde in den untersuchten Texten kaum thematisiert, kann aber dennoch Gegenstand des Unterrichts sein, wenn sie von der Lehrkraft einbezogen wird. Zweitens erfordert es ein größeres Korpus, dessen ausgeprägtere Vielfalt hinsichtlich Textsorten, Medien, Lehrwerksreihen und Verlagen empirisch untersucht werden muss, um Regelmäßigkeiten aufzeigen zu können. Die Erkenntnisse dieser Arbeit können dabei als Grundlage für weitere Untersuchungen dienen. Ferner können Analysen zur Textkomplexität in Zusammenhang mit empirischen Studien zur Textschwierigkeit gewinnbringend sein. Durch eine Intensivierung der Komplexitätsforschung wird es schließlich möglich sein, die Adaptation von Texten für die Verwendung in Lehrwerken zu systematisieren, die Linguistik innerhalb der Lehrwerksforschung zu etablieren und in Zusammenarbeit mit der didaktischen Forschung, Erkenntnisse sinnvoll in schulischen Kontexten des fremdsprachlichen und sachfachlichen Unterrichts zu nutzen.

7. Literaturverzeichnis

Primärquellen

- Álvarez Orozco, Yenis Mercedes; Domínguez Cerrejón, Alfonso; Gerling-Halbach, Renate; Menzel, Wolfgang; Nilsson, Torsten; Rohde, Ada; Schuckay, Doris; Weißert, Christine (2017): *Qué pasa 2 Nueva Edición*. Braunschweig: Westermann.
- Bordons, Paloma (¹⁹2006): *La tierra de las papas*. Madrid: SM.
- Escárate López, Luis; Steveker, Wolfgang; Vences, Ursula; Wlasak-Feik, Christine (2016): *Punto de Vista Nueva Edición*. Berlin: Cornelsen.
- López Iturriaga (2013): Seis razones para tomar azúcar de comercio justo. In: *El Comidista*. Madrid: Ediciones El País. Online: elcomidista.elpais.com/elcomidista/2013/05/07/articulo/1367902800_136790.html [letzter Zugriff: 21.10.2018].
- Pérez-Lanzac, Carmen (2012): Generación 'nimileurista'. In: *El País*. Madrid: Ediciones El País. Online: elpais.com/politica/2012/03/09/nimileurista/1331312384_412362.html [letzter Zugriff: 21.10.2018].
- Reyes, Yolanda (⁷2006): Frida. In: Yolanda Reyes: *El terror del Sexto B*. Lima: Santiana, S. 6–7. Online: escuelarsa.cl/BIBLIOTECA/librospdf/EL%20TERROR%20DE%206-B.pdf [letzter Zugriff: 21.10.2018].
- Unbekannt: *Guacamole*. In: unareceta.com. Barcelona: Bigseo Marketing. Online: unareceta.com/guacamole/ [letzter Zugriff: 21.10.2018].
- Vargas Llosa, Mario (1987): *El hablador*. Barcelona: Seix barral.

Sekundärliteratur

- Bade, Peter (2017): Die Arbeit mit dem Lehrwerk. In: Andreas Grünewald und Lutz Küster (Hg.): *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, S. 280–285.
- Berendes, Karin; Vajjala, Sowmya; Meurers, Detmar; Bryant, Doreen; Wagner, Wolfgang; Chinkina, Maria; Trautwein, Ulrich (2018): Reading Demands in Secondary School. Does the Linguistic Complexity of Textbooks Increase With Grade Level and the Academic Orientation of the School Track? In: *Journal of Educational Psychology* 110 (4), S. 518–543.
- Brandenberg, Verena (2006): Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren. Erlangen: Buchwissenschaft.
- Bryant, Doreen; Berendes, Karin; Meurers, Detmar; Weiß, Zarah (2017): Schulbuchtexte der Sekundarstufe auf dem linguistischen Prüfstand. Analyse der bildungssprachlichen Komplexität in Abhängigkeit von Schultyp und Jahrgangsstufe. In: Mathilde Hennig (Hg.): *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* Tübingen: Stauffenburg, S. 281–309.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2014): *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. Bonn.
- Bußmann, Hadumod (Hg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- CCSS (2010): *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects*. Online: www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf [letzter Zugriff: 13.09.2018].
- CCSS (2010): Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects. Appendix A: Research Supporting, Key Elements of the Standards, Glossary of Key Terms. Online: www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf [letzter Zugriff: 13.09.2018].
- Dziuk Lameira, Katharina (in Vorbereitung): *Lesen und Verstehen. Linguistische Komplexitätsprofile spanischer Texte*. Dissertationsprojekt, Universität Kassel.
- Engelberg, Stefan; Hennig, Mathilde; Steyer, Kathrin; Wolfer, Sascha (2017): Muster, Dynamik, Komplexität. Eine Einführung in den Gegenstand des Bandes. In: Stefan Engelberg, Henning Lobin, Kathrin Steyer und Sascha Wolfer (Hg.): *Wortschätze. Dynamik, Muster, Komplexität*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. IX–XXIII.
- Fischer, Klaus (2017): Komplexität - dennoch ein nützlicher Begriff. In: Mathilde Hennig (Hg.): *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* Tübingen: Stauffenburg, S. 19–52.
- Freudenstein, Reinhold (2007): Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempo, S. 395–399.
- Gardt, Andreas (2012): Textsemantik. Methoden der Bedeutungserschließung. In: Jochen A. Bär und Marcus Müller (Hg.): *Geschichte der Sprache - Sprache der Geschichte. Probleme und Perspektiven der historischen Sprachwissenschaft des Deutschen. Oskar Reichmann zum 75. Geburtstag*. Berlin: Akademie, S. 60–81.
- Gardt, Andreas (2013): Textanalyse als Basis der Diskursanalyse. Theorie und Methoden. In: Ekkehard Felder (Hg.): *Faktizitätsherstellung in Diskursen. Die Macht des Deklarativen*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 29–55.
- Gray, John (2013): Introduction. In: John Gray (Hg.): *Critical Perspectives on Language Teaching Material*. Basingstoke u.a.: Palgrave Macmillan, S. 1–16.
- Grünwald, Andreas (2017): Förderung der Text- und Medienkompetenz. In: Andreas Grünwald und Lutz Küster (Hg.): *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, S. 200–244.
- Hennig, Mathilde (2017): Einleitung. In: Mathilde Hennig (Hg.): *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* Tübingen: Stauffenburg, S. 7–18.
- Hessisches Kultusministerium (2013): *Verordnung über die Zulassung von Schulbüchern und digitalen Lehrwerken*. Online: www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-SchulB_DigLehrWZulVHErahmen [letzter Zugriff: 13.10.2018].

- Hessisches Kultusministerium (2016): *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Spanisch*.
Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/kcgo-sp_gymnasiale_oberstufe.pdf [letzter Zugriff: 17.10.2018].
- Hiebert, Elfrieda H. (2012): The Common Core State Standards and text complexity. In: Martha Hougen und Susan Smartt (Hg.): *Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment, Pre-K-6*. Baltimore: Paul Brookes, S. 111–120. Online: www.textproject.org/assets/library/papers/Hiebert-2011-Text-Complexity-Lexiles.pdf [letzter Zugriff: 19.10.2018].
- Iluk, Jan (2014): Der Einfluss des terminologischen und syntaktischen Schwierigkeitsgrades von Lehrwerktexten auf die Lehr- und Lerneffizienz. In: Petr Knecht, Eva Matthes, Sylvia Schütze und Bente Aamotsbakken (Hg.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 303–314.
- Kast, Bernd (1996): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt.
- Keefe, Alexa (2016): These Women Rock Indigenous Clothes to Reclaim Their History. In: *National Geographic*. Online: www.nationalgeographic.com/photography/proof/2016/11/portraits-of-bolivia-s-cholitas-celebrate-fashion-and-heritage/ [letzter Zugriff: 19.10.2018].
- Kiesendahl, Jana (2013): Zum Exotenstatus der Linguistik in der Schulbuchforschung. In: *ECKERT Das Bulletin* 13, S. 76–77. Online: www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/Bulletin_13/Eckert_Bulletin_13.pdf [letzter Zugriff: 15.10.2018].
- Kiesendahl, Jana (2014): Korpusbildung in der Schulbuchforschung. Gütekriterien und Entscheidungen einer qualitativen Datenerhebung. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 61 (1), S. 18–30.
- Kiesendahl, Jana; Ott, Christine (2015): Linguistik und Schulbuchforschung. In: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, S. 7–16.
- KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife*. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [letzter Zugriff: 02.09.2018].
- KMK (2013): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Spanisch. EPA Spanisch*. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01_EPA-Spanisch.pdf [letzter Zugriff: 17.09.2018].
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (2004): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl Auer.

- Larsen-Freeman, Diane (2012): Preface: A closer look. In: Bernd Kortmann und Benedikt Szmrecsanyi (Hg.): *Linguistic complexity. Second Language Acquisition, Indigenization, Contact*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 1–5.
- Leitzke-Ungerer, Eva; Polzin-Haumann, Claudia (2017): Varietäten des Spanischen und Fremdsprachenunterricht. Plädoyer für einen Dialog zwischen (Varietäten)Linguistik und Fachdidaktik. In: Eva Leitzke-Ungerer und Claudia Polzin-Haumann (Hg.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, S. 5–21.
- Maar, Paul (2007): Vom Lesen und Schreiben. Reden und Aufsätze zur Kinderliteratur. Hamburg: Oetinger.
- Maaß, Christiane; Rink, Isabel; Zehrer, Christiane (2014): Leichte Sprache in der Sprach- und Übersetzungswissenschaft. In: Susanne Jekat, Heike E. Jüngst, Klaus Schubert und Claudia Villiger (Hg.): *Sprache barrierefrei gestalten: Perspektiven aus der angewandten Linguistik*. Berlin: Frank und Timme, S. 53–85.
- Mahamud, Kira (2014): Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbook Research. In: Petr Knecht, Eva Matthes, Sylvia Schütze und Bente Aamotsbakken (Hg.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–49.
- Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung – Einleitung. In: Petr Knecht, Eva Matthes, Sylvia Schütze und Bente Aamotsbakken (Hg.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–18.
- McWhorter, John H. (Hg.) (2000): *Language change and language contact in pidgins and creoles*. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.
- Meier, Kerstin (2018): Semantische und diskurstraditionelle Komplexität. Linguistische Interpretationen zur französischen Kurzprosa. Disputation im Rahmen der Dissertation, Universität Kassel, 11.10.2018.
- Merlini Barbaresi, Lavinia (2003): Towards a theory of text complexity. In: Lavinia Merlini Barbaresi et al. (Hg.): *Complexity in language and text*. Pisa: PLUS, Università di Pisa, S. 23–66.
- Montemayor, Julia; Neusius, Vera (2017): Diatopik im Unterricht romanischer Sprachen. Eine kontrastive Analyse zu Varietäten des Spanischen und Französischen am Beispiel ausgewählter Lehrwerke. In: Eva Leitzke-Ungerer und Claudia Polzin-Haumann (Hg.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, S. 179–200.
- Ott, Christine (2015): Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven. In: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, S. 19–37.
- Real Academia Española: *Banco de datos, Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*. Online: www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi [letzter Zugriff: 21.10.2018].

- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española (DLE)*. Online: dle.rae.es/ [letzter Zugriff: 21.10.2018].
- Schallenger, Ernst H. (1976): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun: Henn.
- Scheller, Petra (2010): Verständlichkeit im Physikschulbuch. Kriterien und Ergebnisse einer interdisziplinären Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrott, Angela; Tesch, Bernd (2018): Textkomplexität und Textkompetenz im Spanischen. Konzeptwechsel in einer linguistisch-didaktischen Hochschullernumgebung. In: Monique Meyer, Kathrin Ziepprecht und Jürgen Mayer (Hg.): *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster: Waxmann, S. 200–210.
- Szmrecsanyi, Benedikt; Kortmann, Bernd (2012): Introduction: Linguistic complexity. Second Language Acquisition, indigenization, contact. In: Bernd Kortmann und Benedikt Szmrecsanyi (Hg.): *Linguistic complexity. Second Language Acquisition, Indigenization, Contact*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 6–34.
- Tacke, Felix (2018): *Die Plurizentrik der spanischen Sprachkultur*. Vortrag, Universität Kassel, 05.07.2018.
- Ulloa Saceda, Marta; Tesch, Bernd (2017): La competencia textual y mediática en el aula de ELE. In: *Foro de Profesores de E/LE 13*, S. 301–311.
- Weißert, Christina (2017): *Qué pasa 2* Guía didáctica. Unterrichtsideen und Materialien. Braunschweig: Westermann.
- Westermann-Verlag (2018): *¿Qué pasa? Lehrwerk für Spanisch als 2. Fremdsprache ab Klasse 6 oder 7 – Ausgabe 2016*. Verlagshomepage. Online: www.westermann.de/artikel/978-3-425-16101-3/Que-pasa-Ausgabe-2016-Schuelerband-1 [letzter Zugriff: 19.10.2018].
- Zeman, Sonja (2017): Wie fasst man ein Phantom? Zur Komplexität semantischer Komplexität. In: Mathilde Hennig (Hg.): *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* Tübingen: Stauffenburg, S. 53–72.

8. Anhang

A. Fragebogen an die Verlage	81
B. Korpustexte	85
B.1 <i>La tierra de las papas</i> in <i>Qué pasa</i>	85
B.2 <i>El hablador</i> in <i>Punto de Vista</i>	87
B.3 <i>Generación nimileurista</i> in <i>Punto de Vista</i>	89
B.4 <i>Seis razones</i> in <i>Punto de Vista</i>	91
B.5 <i>Frida</i> in <i>Qué pasa</i>	93
B.6 <i>Receta de guacamole</i> in <i>Qué pasa</i>	95

Teil B. umfasst die adaptierten Korpustexte, wie sie in den Lehrwerken veröffentlicht wurden:

Álvarez Orozco, Yenis Mercedes; Domínguez Cerrejón, Alfonso; Gerling-Halbach, Renate; Menzel, Wolfgang; Nilsson, Torsten; Rohde, Ada; Schuckay, Doris; Weißert, Christine (2017): *Qué pasa 2 Nueva Edición*. Braunschweig: Westermann.

Escárate López, Luis; Steveker, Wolfgang; Vences, Ursula; Wlasak-Feik, Christine (2016): *Punto de Vista Nueva Edición*. Berlin: Cornelsen.

An dieser Stelle danke ich dem Cornelsen-Verlag und dem Westermann-Verlag für die Freigabe der analysierten Seiten zum Zwecke der Veröffentlichung dieser Arbeit.

Die Originaltexte sind nicht im Anhang enthalten, aber wie folgt veröffentlicht:

Bordons, Paloma (¹⁹2006): *La tierra de las papas*. Madrid: SM.

López Iturriaga (2013): Seis razones para tomar azúcar de comercio justo. In: *El Comidista*. Madrid: Ediciones El País. Online: elcomidista.elpais.com/elcomidista/2013/05/07/articulo/1367902800_136790.html [letzter Zugriff: 21.10.2018].

Pérez-Lanzac, Carmen (2012): Generación 'nimileurista'. In: *El País*. Madrid: Ediciones El País. Online: elpais.com/politica/2012/03/09/nimileurista/1331312384_412362.html [letzter Zugriff: 21.10.2018].

Reyes, Yolanda (⁷2006): Frida. In: Yolanda Reyes: *El terror del Sexto B*. Lima: Santiana, S. 6–7. Online: escuelarsa.cl/BIBLIOTECA/librospdf/EL%20TERROR%20DE%206-B.pdf [letzter Zugriff: 21.10.2018].

Unbekannt: *Guacamole*. In: unareceta.com. Barcelona: Bigseo Marketing. Online: unareceta.com/guacamole/ [letzter Zugriff: 21.10.2018].

Vargas Llosa, Mario (1987): *El hablador*. Barcelona: Seix barral.

A. Fragebogen an die Verlage

Kassel, den 03.09.2018

Fragebogen zur Adaptation originalsprachlicher Texte für die Verwendung im Lehrwerk

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Valentina Roether, ich studiere Spanisch und Französisch auf Lehramt und schreibe derzeit meine Examensarbeit im Fachgebiet Romanische Sprachwissenschaft der Universität Kassel. Mit diesem Fragebogen möchte ich mehr über die Erstellung von Lehrwerken erfahren. Im Rahmen meiner Examensarbeit für das Lehramt an Gymnasien untersuche ich, wie spanischsprachige Originale für die Verwendung im Lehrwerk adaptiert werden. Dabei arbeite ich mit Zeitungsartikeln, Auszügen aus Romanen, Blogbeiträgen und Kurzgeschichten, die allesamt nicht für das Lehrwerk konzipiert wurden, sondern vielmehr für die spanische Sprechergemeinschaft. Der Vergleich von Original mit Lehrwerksfassung zeigt Unterschiede bezüglich Auslassungen, Ergänzungen und Veränderungen auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems, beispielsweise der Morphologie, der Lexik und der Syntax. Um besser verstehen zu können, wie die Texte adaptiert wurden, möchte ich Sie daher höflich bitten, den beigefügten Fragebogen auszufüllen. Auf diese Weise gewähren Sie mir einen Einblick in die Redaktion von Lehrwerken und die Regelmäßigkeit der Adaptationen. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag für meine Examensarbeit. Leiten Sie diesen Fragebogen gern auch an assoziierte Mitarbeiter:innen weiter.

Für Rückfragen stehe ich gern zu Verfügung.

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Zeit und sende beste Grüße aus Kassel,

Valentina Roether

Fragebogen

Allgemeine Fragen

1. Welche Position bekleiden Sie innerhalb des Verlags?
2. Welche Berufsqualifikation haben Sie?
3. Inwiefern waren Sie an der Erstellung des Lehrwerks beteiligt?

Fragen zur Redaktion von Lehrwerken

*Bitte schätzen Sie folgende Aussagen auf einer Skala von 0 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) ein.
Gern können Sie die Aussagen auch im untenstehenden Feld kommentieren.*

- | | |
|---|-------------|
| 4. Originalsprachliche Texte beleben das Lehrwerk als Abwechslung zu didaktisierten Texten. | 0 1 2 3 4 5 |
| 5. Vokabelangaben erleichtern das Leseverstehen. | 0 1 2 3 4 5 |
| 6. Originalsprachliche Texte sind oft zu komplex für Spanischlernende. | 0 1 2 3 4 5 |
| 7. Es ist leicht originalsprachliche Texte zu finden, die sich für den Spanischunterricht eignen. | 0 1 2 3 4 5 |
| 8. Die Zusammenarbeit mit Linguisten zur Redaktion von Lehrwerken ist/wäre sinnvoll. | 0 1 2 3 4 5 |

Kommentar:

Fragen zum Lehrwerk

Bitte beantworten Sie folgende Fragen so ausführlich wie es Ihnen möglich ist.

9. Welche Berufsgruppen sind an der Redaktion des Lehrwerks beteiligt?

10. Gibt es Vorgaben zur sprachlichen Gestaltung des Lehrwerks? Wenn ja, welche?

11. Nach welchen Kriterien werden Texte für die Verwendung im Lehrwerk ausgewählt? Gibt es curriculare Vorgaben?

12. Wie und nach welchen Leitlinien wird ein spanischsprachiges Original für die Verwendung im Lehrwerk adaptiert?

13. Nach welchen Kriterien werden Vokabelangaben erstellt?

14. Gibt es eine Idealvorstellung eines adaptierten spanischsprachigen Originals?

15. Inwiefern müssen Veränderungen oder Auslassungen rechtlich gekennzeichnet werden?

16. Welche Gründe kann die Veränderung von Bildern haben?
17. Welchen Umgang mit den Varietäten des Spanischen hat die Redaktion gewählt?
18. Werden verschiedene Textsorten unterschiedlich adaptiert? Gibt es z.B. einen Unterschied zwischen einem literarischen Auszug aus einem Roman und einem Auszug aus *El País*?
19. Wie würden Sie die adressierte Person des Lehrwerks prototypisch beschreiben?
Unterscheiden Sie verschiedene adressierte Gruppen?

B. Korpustexte

B.1 La tierra de las papas in *Qué pasa*

L Rincón de lectura

La tierra de las papas

María vive con su padre en Madrid cuando, un día, él le cuenta que tienen que ir a vivir a Bolivia por su trabajo. María no está muy contenta, pero ¿qué puede hacer? Ya están ella y su padre en el avión a Bolivia.

Bolivia resultó estar mucho más lejos aún de lo que pensaba. No sé cuánto tiempo pasamos en aviones y aeropuertos. Parecía que las azafatas¹ pretendían hacernos perder la noción del tiempo, venga a darnos de desayunar, comer y cenar a las horas más insospechadas.

Padre ya conocía Bolivia². Me hablaba entusiasmado. [...]

- 5 –Bolivia es el doble³ de grande que España. Y tiene de todo. Tiene una parte tropical llena de selvas, casi al nivel del mar –Padre agarró⁴ un panecillo⁵ de nuestro segundo desayuno y lo paseó por su bandeja–. Tiene una parte de valles⁶, muy fértil, a unos dos mil metros sobre el mar –Padre alzó el panecillo a la altura de su nariz–. Y tiene una parte de Altiplano⁶, toda pelada, entre los tres mil quinientos y los cuatro mil metros. ¿Tú sabes lo que son cuatro mil metros? –Padre alzó el panecillo
- 10 sobre su cabeza con el brazo muy estirado, como si eso me fuese a dar idea de lo que eran cuatro mil metros–. ¡Ni el pico más alto de España llega a los cuatro mil metros!

Padre seguía ondeando el panecillo por encima de su cabeza y los pasajeros vecinos empezaban a mirarle con curiosidad.

- Nosotros viviremos en la zona del Altiplano, en La Paz. ¡La ciudad más alta del mundo! ¡Tres mil
- 15 seiscientos metros! ¿Qué te parece, María?

- Bien, bien, pero baja ya ese pan –susurré mirando de reajo a mi alrededor. Los padres son únicos poniéndola a una en situaciones embarazosas⁷.“

Padre bajó “La Paz” y se la comió con mantequilla.

- ¡No, si estaba claro que tenía las de perder! Resulta que había una Bolivia de sol y palmeras: eso
- 20 sonaba bastante bien. Y otra Bolivia de valles verdes: tampoco debía de estar mal. Pero a la menda⁸ le había tocado precisamente la tercera Bolivia, la peor: el Altiplano triste y pelado. [...]

“Señores pasajeros, estamos sobrevolando la cordillera⁹ de los Andes. Dentro de unos minutos aterrizaremos¹⁰ en el aeropuerto de El Alto de la ciudad de La Paz...” [...]

Paloma Bordons: “La tierra de las papas”, Madrid: SM 1996, pp. 14-16



El país y la gente

Paloma Bordons, escritora y dibujante española, nació en 1964 en Madrid.

Ha vivido en Bolivia, Argentina y Suiza y actualmente vive en Inglaterra. Escribe literatura infantil y juvenil y ha ganado varios premios con sus libros. Uno de sus libros más conocidos es *La tierra de las papas*, una historia sobre una chica de Madrid que se va a vivir a Bolivia.

Después de unos días en su nuevo piso en La Paz, Bolivia, María le escribe una carta a su mejor amiga en Madrid.

Querida Bea:

25 La Paz es una ciudad horrible donde todo anda mezclado¹, hasta el clima. Pasas calor al sol y frío a la sombra. Ves un edificio² lujoso junto a otro casi en ruinas, [...] una señora fina junto a una pobre³, y todo así. Es un jaleo⁴ de ruidos, olores, colores, gente y coches, que aquí ni siquiera se llaman coches, sino movilidades. ¡Qué palabra más boba!

Hay mucha gente que no es como nosotros. Tienen otro color, la cara hecha de otra forma [...],
30 visten⁵ diferente, miran distinto⁶, hablan distinto... Son los indios aimaras y quechuas, la gente que estaba aquí antes de que llegaran los españoles. [...] En Bolivia la mitad de la población es indígena, figúrate el plan. Y la mayoría de los indígenas son pobres. Así que pobres hay un rato. ¡Y qué pobres! [...] Sobre todo, niños. Niños muy pequeños que te persiguen⁷ pidiendo dinero. Y niños lustrabotas⁸ que señalan los zapatos de Padre y dicen "¿Lustro, caballero?", "Cincuenta centavitos", "No brilla, no paga", y cosas así. Padre se enfada porque dice que con tanto niño señalando sus zapatos siempre tiene la sensación de llevarlos sucios⁹. [...]

35 Aquí ahora está llegando el verano. Resulta curioso pensar que en España estéis en otoño. Claro que es un verano de porquería¹⁰. A 3500 metros de altura el aire es siempre frío, aunque durante el día el sol pega como un condenado. El curso escolar acaba¹¹ el mes que viene, así que
40 no comenzaré las clases hasta el próximo curso, allá por febrero. Padre me quiere llevar al colegio angloamericano. ¿Te imaginas? [...] Dice que con la educación no se juega y que le han dicho que es el mejor colegio de la ciudad. Y que así mejoraré mi inglés. ¡Venir a Bolivia a mejorar mi inglés! Habría preferido ir a Inglaterra.

Bueno, ya me despido. Cuéntame cosas de la clase [...]. ¿Habéis empezado a ensayar para la
45 función de Navidad? ¿Venden ya castañas asadas en las calles? Todo el tiempo pienso en lo que estará pasando allá: "Ahora estarán en clase de gimnasia", "Ahora sonará la campana de la comida", "Ahora estarán en clase de matemáticas con la Coseno". Bueno, eso casi nunca lo pienso porque a la hora de la Coseno suelo estar todavía medio dormida. Aquí son seis horas menos que allí. [...] En fin, pues desde el fin del mundo te mando la carta más larga de mi vida y un beso
50 muy fuerte.

María

P.D. Fíjate si será el fin del mundo que no hay ni McDonalds.

Paloma Bordons: "La tierra de las papas", Madrid: SM 1996, pp. 23-29

Para María la vida en La Paz no es fácil. Pero poco a poco conoce mejor el país y a su gente. ¿Cómo? Eso lo puedes leer en el libro "La tierra de las papas" de Paloma Bordons.



¹mezclado/-a durcheinander ²el edificio das Gebäude ³pobre arm ⁴el jaleo el lío ⁵vestir sich anziehen
⁶distinto/-a diferente ⁷perseguir verfolgen ⁸el/la lustrabotas der/die Schuhputzer/in
⁹sucio/-a schmutzig ¹⁰la porquería der Mist ¹¹acabar terminar

Una tribu de la Amazonía

Acercarse al tema

Fotos
→ p. 257

Describe la foto e interprétala indicando qué ambiente crea el fotógrafo y cómo presenta a la persona.



el taparrabo Lendenschurz - la canoa Kanu

El texto

Textos
narrativos
→ p. 249

OPCIÓN A Comparar las diferentes posiciones presentadas en un texto literario

- 1 Trabajad en parejas. Uno/-a extrae del texto lo que dice el narrador y el/la otro/-a, lo que dice Saúl sobre:
 - el modo de vida y las creencias de los indígenas
 - a qué (no) tienen derecho el resto de los peruanos
- 2 Comparad la imagen de los indígenas que transmiten Saúl y el narrador.

OPCIÓN B Analizar y comentar las diferentes posiciones de un texto literario

- 1 Presenta a Saúl y su visión sobre los machiguengas.
- 2 Analiza el lenguaje del narrador al hablar de los indígenas y con qué argumentos «provoca» (l. 20) a su amigo. ¿Cómo reacciona Saúl?
- 3 Comenta las dos posiciones presentadas en el texto y da tu propia opinión.

En la novela «El hablador», el narrador recuerda una discusión que tuvo con su compañero, Saúl Zuratas, también llamado Mascarita, sobre el destino de una tribu de indígenas de la Amazonía peruana, los machiguengas.

- ¿No exageras un poco, Saúl?
- 15 — No, compadre, más bien me quedo corto. Te lo juro. Lo que se está haciendo en la Amazonía es un crimen. No tiene justificación, por donde le des vuelta. Créeme, hombre, no te rías. Ponte en el caso de ellos [los machiguengas],
- 20 aunque sea un segundo. ¿Adónde se pueden seguir yendo? Los empujan de sus tierras desde hace siglos, los echan cada vez más adentro, más adentro. Lo extraordinario es que, a pesar de tantas calamidades, no hayan desaparecido. Ahí
- 15 están siempre, resistiendo. ¿No es para quitarse

el sombrero? [...] Lo que me subleva es que a nadie le importa un pito lo que está pasando allá.

¿Por qué le importaba a él [Saúl] tanto? [...] A veces, para ver hasta dónde podía llevarlo «el tema», yo lo provocaba. ¿Qué proponía, a fin de cuentas?

20 ¿Que, para no alterar los modos de vida y las creencias de unas tribus que vivían, muchas de ellas, en la Edad de Piedra, se abstuviera el resto del Perú de explotar la Amazonía? ¿Deberían dieciséis millones de peruanos renunciar a los recursos naturales de

25 tres cuartas partes de su territorio para que los sesenta u ochenta mil indígenas amazónicos siguieran

flechándose tranquilamente entre ellos, reduciendo cabezas y adorando a la boa constrictor? ¿Debíamos ignorar las posibilidades agrícolas, ganaderas y comerciales de la región para que los etnólogos del mundo se deleitaran estudiando en vivo el potlatch, las relaciones de parentesco, los ritos de la pubertad, del matrimonio, de la muerte, que aquellas curiosidades humanas venían practicando, casi sin evolución, desde hacía cientos de años? No, Mascarita, el país tenía que desarrollarse. [...] No teníamos alternativa. Si el precio del desarrollo y la industrialización, para los dieciséis millones de peruanos, era que esos pocos millares de calatos tuvieran que cortarse el pelo, lavarse los tatuajes y [...] aculturarse, pues, qué remedio. Mascarita no se enojaba conmigo, porque él no se enojaba nunca por nada y con nadie [...]. Había conseguido ya, quizás, el ideal machiguenga de no sentir jamás rabia para que las líneas paralelas que sostienen al mundo no cedan.

— [...] Ser así los ha ayudado a vivir cientos de años, en armonía con sus bosques. Aunque no entendamos sus creencias y algunas de sus costumbres nos duelan, no tenemos derecho a acabar con ellos. [...] ¿Nos dan derecho nuestros autos, cañones, aviones y Coca-Colas a liquidarlos porque ellos no tienen nada de eso? ¿O tú crees en lo de «civilizar a los chunchos», compadre? ¿Cómo? ¿Metiéndolos de soldados? ¿Poniéndolos a trabajar en las chacras, de esclavos de los criollos [...]? ¿Obligándolos a cambiar de lengua, de religión, de costumbres, como quieren los misioneros? ¿Qué se gana con eso? Que los puedan explotar mejor, nada más. Que se conviertan en zombies, en las caricaturas de hombres que son los indígenas semiculturados de las calles de Lima.

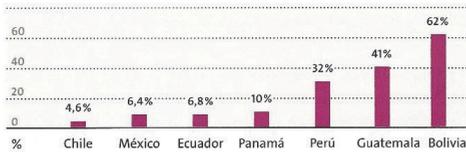
© Mario Vargas Llosa: El hablador (fragmento), Seix Barral, Barcelona 1987

4 exagerar überreiben 5 quedarse corto hier untertreiben 11 empujar a alg. hier jdn. vertreiben 14 la calamidad la catástrofe 16 sublevar a alg. enfadar mucho a alg. 16 a nadie le importa un pito a nadie le importa nada 21 alterar a/c cambiar a/c 24 explotar a/c etw. ausbeuten, erschließen 28 flecharse sich mit Pfeilen beschließen 28 reducir cabezas Schrumpfköpfe anfertigen (Trophäe, bearbeiteter Kopf eines getöteten Menschen) 29 adorar a alg. jdn. anbeten, jdn. verehren 29 la boa constrictor große Würgeschlange 30 ganadero/-a die Viehzucht betreibend 32 deleitarse disfrutar 32 el potlatch indianisches Fest 40 el/la calato/-a per. el/la desnudo/-a 41 aculturarse eine andere Kultur annehmen 42 enojarse con alg., enfadarse con alg. 45 la rabia Wut 46 ceder nachgeben 50 acabar con alg. etw. jdn. vernichten 53 los chunchos peruano pej. los indios «salvajes» 55 la chacra lat. am. kleine Farm, Landgut 56 el/la criollo/-a persona nacida en el continente americano, pero de origen europeo

Expresión oral

1 Explica y coméntale a tu compañero/-a una de las estadísticas sobre la población indígena en Latinoamérica.

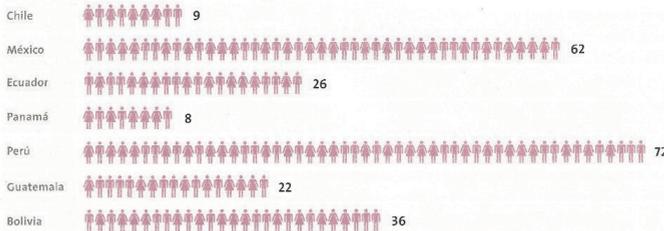
Países latinoamericanos con más población indígena



Estadísticas → p. 259

Fuente: CEPAL, 2006

Cantidad de pueblos indígenas por país



Generación *nimileurista*

Acercarse al tema

Intercambiad ideas: ¿cómo os imagináis en 10 años? ¿Qué temores, sueños o planes tenéis?

El texto

Textos
informativos
→ p. 255

B3 Escribir
una carta
→ p. 246

OPCIÓN A Identificarse con un personaje

- 1 El reportaje presenta a tres jóvenes: Amanda, Beatriz y Elías. Trabajad en grupos de tres: cada uno/-a apunta lo que se dice sobre la persona que le toca preparar.
- 2 Asumid el papel de la persona e identificaos con su destino. Preparaos para contar vuestro caso a los demás. Podéis acentuar vuestro estado de ánimo o añadir información.
- 3 Imaginaos que hay una reunión en la asociación «Juventud sin Futuro». Formad nuevos grupos con los tres integrantes. Cada uno se presenta y explica su situación.

OPCIÓN B Analizar cómo se presenta un fenómeno sociopolítico en un reportaje

- 1a Resume la situación de la generación joven en España e indica cómo ha cambiado en los últimos años.
- 1b Describe las consecuencias de la precariedad laboral para esta generación.
- 2 Analiza cómo la periodista presenta la situación de la generación joven.
- 3 Escribe una carta al periódico «El País» en la que hagas referencia a este reportaje y comenta el fenómeno del «*nimileurismo*» desde tu perspectiva personal de estudiante alemán/alemana.

*Hace seis años, el «mileurismo»
nació como un símbolo de precariedad.
Ahora es una aspiración.*

En agosto de 2005, una joven catalana escribió una carta a este periódico. Se titulaba «Yo soy *mileurista*». Carolina Alguacil tenía entonces 27 años y se quejaba de la precariedad laboral de su generación. Releer hoy aquella carta deja un sabor amargo. El *mileurismo* ha dado paso a una versión aún más precaria de sí mismo, el *nimileurismo*. «Antes éramos *mileuristas* y aspirábamos a más. Ahora la aspiración es ganar mil euros», resume la propia Alguacil.

Miles de jóvenes sienten que caminan hacia atrás. En 2005 el paro juvenil rondaba el 20%. Ahora araña el 50% y hace tiempo que duplicó la media europea (22,4%). La generación mejor preparada tiene las peores perspectivas desde la Transición. «La sensación extendida es que no hay futuro», resume Guillermo Jiménez, de la asociación de universitarios «Juventud sin Futuro».

Amanda, una valenciana de 29 años (no quiere decir su apellido), ingresa mil euros mensuales y



trabaja de diez de la mañana a 21.30 de la noche «con media hora para comer». «Es surrealista, cuando salgo de casa no ha abierto el supermercado y cuando vuelvo, ya está cerrado. No me da tiempo a nada, ni a hacer cursos, ni muchas veces ni siquiera a prepararme la comida del día siguiente. Curro como una directiva, pero cobro

como una pringada». En Amanda conviven en extraña armonía dos sensaciones enfrentadas: la de sentirse explotada y privilegiada. Hasta encontrar su actual empleo, en un departamento de ventas, se sentía «la eterna becaria». «Había encadenado seis becas. La primera fue sin remunerar. Bueno, me daban tickets de comida. Y la última, en un organismo público, fue la mejor pagada: 600 euros. Lo de las becas no tiene límite, todo depende de cuánto tiempo puedan estar apoyándose tus padres. Por eso ahora estoy feliz de mantenerme a mí misma. Aunque no me da para nada, no ha habido otra época en que haya pensado tanto en lo afortunada que soy. Y cruzando los dedos, porque mi contrato es temporal. Me da pánico que me echen».

Muchos que habían logrado independizarse, han tenido que regresar al hogar familiar. Otros no han conseguido marcharse, como Beatriz Arrabal, de 32 años. Lleva 550 días sin nada. Diplomada en Trabajo Social y Gestión y Administración Pública, pagó su carrera trabajando de teleoperadora por 1.100 euros, un sueldo que hoy ve inalcanzable. La mayoría de sus empleos una vez licenciada no han tenido que ver nada con su vocación. Ha sido administrativa en una empresa de alimentación (850 euros) y en una cadena de ropa (mismo sueldo). También ha sido dependienta, su trabajo mejor pagado (1.100 euros fijos más unos 500 en comisiones). Pero en junio de 2009 la echaron. Desde entonces, ha hecho unas prácticas no remuneradas. Su novio tampoco tiene trabajo estable y han pensado en marcharse de España, pero a ella la frena su situación familiar: cuida de su padre, enfermo (ambos viven de la pensión de él).

Ante la falta de expectativas, muchos cerebros de la generación mejor preparada siguen haciendo las maletas, protagonizando una fuga de cere-

bros «sin precedentes», en palabras de Fátima Báñez, actual Ministra de Empleo y Seguridad Social. «Es muy serio lo que está pasando», dice la socióloga Almudena Moreno. «Todo esto se traduce en una grave pérdida de capital humano. Tenemos pocos jóvenes, que cada vez son menos, y los pocos que hay, se marchan. ¿Quién va a tener hijos? A largo plazo es un problema demográfico, económico y social muy serio».



Jóvenes manifestándose en las calles de Madrid.

Y mientras unos se marchan a su pesar, otros querrían hacerlo, pero no pueden. Como Elías, de 28 años, que estos días patea Madrid buscando tarea. Es boliviano y llegó a España hace cuatro años. Instalaba calderas por unos 700 euros al mes, pero desde hace meses no tiene trabajo, ni tampoco cobra ya el paro. Su tarjeta de residencia le permite trabajar legalmente en España pero no en otros países de la Unión Europea. Sus opciones son volver hacia atrás, de donde partió, o revivir en otro país la angustia de ser un ciudadano sin papeles. Y se niega. «No quiero vivirlo otra vez».

© Carmen Pérez-Lanzac, en El País, 11/3/2012

2 la precariedad finanzielle Unsicherheit 3 la aspiración el deseo 8 el sabor amargo bitterer Nachgeschmack 16 arañar aquí llegar a, alcanzar
23 ingresar ganar, cobrar 30 currar fam. trabajar 30 el/la directivo/-a leitende/r Angestellte/r 31 el/la pringado/-a etwaa armes Schwein
35 el/la eterno/-a becario/-a etwaa ewig/r Praktikant/in 35 encadenar a/c etw. aneinanderreihen 36 sin remunerar sin pago, sin sueldo
42 no me da para nada no basta 44 cruzando los dedos etwaa mit gedrückten Daumen 51 Gestión y Administración Pública Öffentliche Verwaltung (Studiengang) 54 una vez licenciado/-a después de los estudios universitarios 56 el/la administrativo/-a Bürokräft 60 en comisiones als Provision 64 frenar a alg. jdn. zurückhalten, jdn. bremsen 67 el cerebro fig. persona inteligente y bien formada 69 la fuga de cerebros Abwanderung hochqualifizierter Fachkräfte 70 sin precedentes beispieles 79 a su pesar aquí tristes, lamentándolo 81 patear fam. recorrer, ir de un lado para otro 83 la caldera Heizkessel, Boiler 85 cobrar el paro hier Arbeitslosengeld beziehen 89 la angustia el miedo 90 negarse decir que no

B.4 Seis razones in Punto de Vista

RETOS PARA LATINOAMÉRICA : DESAFÍOS ECONÓMICOS Y POLÍTICOS

El comercio justo

Acercarse al tema

Reunid información: ¿qué es el comercio justo?

El texto

Comentarios
→ p. 255

B3 Recursos
estilísticos
→ p. 250

OPCIÓN A Estudiar los argumentos de un texto

- 1 Lee las ll. 1–6 del texto. Luego formad parejas. Cada uno/-a elige tres «razones» de las ll. 7–41 y se las explica a su compañero/-a.
- 2 Haced un *ranking* del 1 al 6: ¿qué razones os parecen más/menos importantes? Explicad por qué.
- 3 Comenta si los argumentos del texto también son válidos para otros productos.

OPCIÓN B Distinguir la información de la opinión en un texto

- 1 Indica el tema y el objetivo del texto.
- 2 Localiza las partes del texto que contienen información objetiva y aquellas que contienen opiniones o valoraciones.
- 3 Explica qué recursos utiliza el autor para dar autenticidad al texto y para hacerlo más convincente.

The screenshot shows a web browser window with a navigation bar containing tabs for CULTURA, POLÍTICA, ECONOMÍA, INTERNACIONAL, SOCIEDAD, and DEPORTE. The article title is "Seis razones para tomar azúcar de comercio justo". The text discusses the benefits of fair trade sugar and lists six reasons:

- 1. Porque los trabajadores que lo producen reciben un salario digno**
«Diversos estudios señalan que los productores de azúcar de comercio justo reciben el doble del porcentaje del precio final de venta que los del mercado mayoritario», explica García de Vinuesa. Esto ocurre en un sector en el que las condiciones de los trabajadores suelen ser *hardcore*: en países como Brasil o Tailandia, la caña de azúcar se corta a mano por apenas unos dólares diarios, y muchos agricultores han perdido sus tierras por los contratos abusivos con las fábricas. En el comercio justo, «el precio se fija de común acuerdo entre productores e importadores, siempre sobre un mínimo necesario para obtener salarios que permitan una vida digna».
- 2. Porque las mujeres no ganan menos**
15 Parece increíble que, en esto, el siglo XXI sea tan siglo XIX, pero en la mayoría de los sectores productivos las mujeres cobran menos que los hombres por las mismas tareas. «Esta realidad es especialmente palpable en la agricultura, donde solo el 1% de la tierra es propiedad de las mujeres, a pesar de que realizan el grueso de las labores de mantenimiento», señala la presidenta de la Coordinadora. Los productos de Comercio Justo, entre ellos el azúcar, garantizan el mismo pago para empleados y empleadas, recolectores y recolectoras.
- 3. Porque no hay explotación infantil**
20 ¿Quieres ver a niños trabajando largas jornadas en condiciones insalubres? Date una vuelta por algunos cultivos de caña de azúcar de países latinoamericanos como Bolivia o México. Según García de Vinuesa, «el comercio justo combate y prohíbe cualquier forma de explotación infantil y suele destinar las primas de desarrollo a la construcción de escuelas e infraestructuras para el desarrollo de la infancia». «Mmm ... no
25 estaría mal pensar en esto cada vez que le ponga azúcar al yogur.

4. Porque es respetuoso con el medio ambiente

Ya estamos en unos 24 kilos de media por persona al año. Buena parte del azúcar refinado que consumimos en Europa proviene de la remolacha, y la producción del mismo es, según la Coordinadora, más contaminante que la caña. El azúcar de comercio justo no utiliza productos químicos agresivos y respeta los cultivos autóctonos. Es un poco más consciente, vaya.

5. Porque beneficia a las comunidades donde se produce

El comercio justo busca relaciones comerciales estables basadas en el respeto mutuo. «Se fijan por adelantado precios de compra, se prefiancian las cosechas cuando los grupos productores lo solicitan y se establece un compromiso de durabilidad, para consolidar una estabilidad en los ingresos y favorecer el desarrollo de esa comunidad», arguye García de Vinuesa. Los beneficios no sólo se usan para mejorar los cultivos, sino para financiar becas, transporte o material escolar para estudiantes, infraestructuras o proyectos de salud.

6. Porque está bueno

No hace falta ser catador de azúcar para percibir una pequeña diferencia entre el azúcar blanco convencional y el integral. «Tiene un sabor mucho más natural», defiende García de Vinuesa. «La mayoría del azúcar de comercio justo es integral». Es decir, que con él no sólo los dulces están mejor, sino que sus minerales y vitaminas hacen que te sientas menos culpable. ¿Convencidos?

© Mikel López Iturriaga, en blogs.elpais.com, 7/5/2013

2 toparse con a/c encontrarse con a/c 2 soler hacer a/c hacer normalmente a/c 5 acudir a ir a 7 digno/-a würdig, angemessen 9 mayoritario/-a aquí convencional 10 la caña de azúcar Zuckerrohr 11 apenas solo 12 abusivo/-a hier ausbeuterisch 13 el mínimo hier Mindestbetrag 16 cobrar aquí ganar 16 palpable que se nota 17 el grueso la mayor parte 19 el/la recolector/a Erntearbeiter/in 21 insalubre ≠ saludable 23 destinar a/c a/c dirigir 23 la prima de desarrollo dinero adicional que pagan los importadores para que los productores lo inviertan en proyectos sociales y de desarrollo 27 refinado/-a raffiniert (Zucker) 28 la remolacha Zuckerrübe 29 los cultivos autóctonos einheimische Arten (in der Landwirtschaft) 32 mutuo/-a gegenseitig 32 por adelantado im Voraus 33 la cosecha Ernte 34 la durabilidad Dauerhaftigkeit 34 consolidar a/c etw. festigen 35 argüir a/c aquí decir a/c 36 la beca Stipendium 38 el/la catador/a hier Kenner, Prüfer 39 integral Vollkorn-

Expresión oral

- Describe e interpreta el cartel publicitario.
- Una emisora de radio latinoamericana busca breves reportajes hechos por estudiantes de todo el mundo. Formad pequeños grupos y realizad un reportaje de unos dos minutos sobre el comercio justo.



PARA ENDULZARTE LA VIDA NO HAY QUE AMARGAR A NADIE

Van a celebrar el Día Mundial del Comercio Justo y decidan una muestra gratis de productos de calidad que se elaboran desde el campo a casa, desde sus propios terrenos de cultivo y procesamiento. www.comerciojusto.org
Endúlzate la vida. Consume Comercio Justo.



Carteles → p. 258

Punto final

Comprensión auditiva

- Escucha el spot publicitario de la Coordinadora Estatal de Comercio Justo e identifica cuál es el eslogan. Luego analízalo.
- Vuelve a escuchar el spot e identifica otra metáfora. Explicala.
- Escucha una vez más y explica qué función tiene la música en este spot.

moler (café) (Kaffee) mahlen - molido/-a agotado/-a, cansado/-a

114

Comprensión auditiva → p. 239

B.5 Frida in Qué pasa

L Rincón de lectura

Frida

Otra vez, primer día de colegio. Faltan tres meses, veinte días y cinco horas para las próximas vacaciones. El profesor no preparó clase. Parece que el nuevo curso lo toma de sorpresa.

Para salir del paso ordena con una voz aprendida de memoria:

–Saquen el cuaderno y escriban¹ una composición² sobre las vacaciones. Tienen cuarenta y cinco minutos. ¿Hay preguntas?

Nadie tiene preguntas. Ni respuestas. Solo una mano que no obedece órdenes porque viene de vacaciones. Y un cuaderno de cien páginas, que hoy se estrena con el viejito tema de todos los años: “¿Qué hice en mis vacaciones?”

“En mis vacaciones conocí a una sueca³. Se llama Frida y vino desde muy lejos a visitar a sus abuelos colombianos. Tiene el pelo más largo, más liso y más blanco que he conocido. Las cejas y las pestañas también son blancas. Los ojos son de color cielo⁴, y cuando se ríe⁵, se le arruga la nariz. Es un poco más alta que yo, y eso que es un año menor. Es lindísima.

Para venir desde Estocolmo, capital de Suecia, hasta Cartagena, ciudad de Colombia, tuvo que atravesar⁶ prácticamente la mitad del mundo. Pasó tres días cambiando de aviones y de horarios.

15 Me contó que en un avión le sirvieron el desayuno a la hora del almuerzo y el almuerzo a la hora de la comida y que luego apagaron⁶ las luces del avión para hacer dormir a los pasajeros, porque en el cielo del país por donde pasaban⁷ era de noche.

Así, de tan lejos, es ella y yo no puedo dejar de pensarla un solo minuto. Cierro los ojos para repasar todos los momentos de estas vacaciones, para volver a pasar la película de Frida por

20 mi cabeza. Cuando me concentro bien, puedo oír su voz y sus palabras enredando el español.

Yo le enseñé a decir camarón con chipichipi, chévere, zapote y otras cosas que no puedo repetir.

Ella me enseñó a besar⁷. Fuimos al muelle y me preguntó si había besado a alguien, como en las películas. Yo le dije que sí, para no quedar como un inmaduro, pero no tenía ni idea y las piernas me temblaban⁸ y me puse del color de este papel.

25 Ella tomó la iniciativa. Me besó. No fue tan difícil como yo creía. Además fue tan rápido que

no tuve tiempo de pensar “qué hago”, como pasa en el cine, con esos besos larguísimos.

Pero fue suficiente para no olvidarla nunca.

Casi no pudimos estar solos

Frida y yo. Siempre estaban

30 mis primas por ahí, con sus risitas y sus secretos, molest

tando⁹ a “los novios”. Solo el

último día, para la despedida,

nos dejaron en paz. Tuvimos⁸

35 tiempo de comer raspados y

de caminar a la orilla del mar,

tomados de la mano y sin

decir ni una palabra.

Después aparecieron otra vez

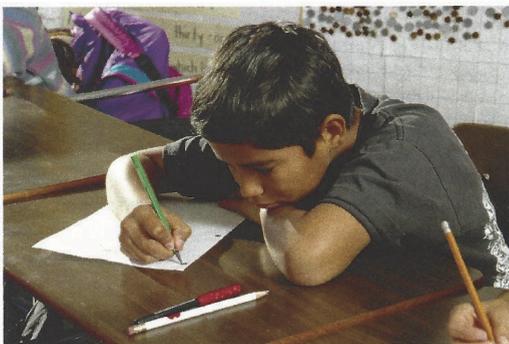
45 las primas y ya no se volvieron

a ir. Nos tocó decirnos adiós,

como apenas conocidos, para

no ir a llorar¹⁰ ahí, delante de

todo el mundo.



- 50 Ahora está muy lejos. En "ESTO ES EL COLMO DE LO LEJOS", ¡en Suecía y yo ni siquiera puedo imaginarla allá porque no conozco ni su cuarto ni su casa ni su horario. Seguro está dormida mientras yo escribo aquí, esta composición.
- Para mí la vida se dividió en dos: antes y después de Frida. No sé cómo pude vivir estos once años de mi vida sin ella. No sé cómo hacer para vivir de ahora en adelante. No existe nadie mejor para mí. Paso revista, una por una, a todas las niñas de mi clase (¿las habrá besado alguien?).
- 55 Anoche me dormí llorando. Esto de enamorarse¹ es muy duro..."
- Levanto la cabeza del cuaderno y me encuentro con los ojos del profesor clavados en los míos.
- A ver, Santiago. Léanos en voz alta lo que escribió tan concentrado.
- [...]

Yolanda Reyes: "El terror de Sexto B", Buenos Aires: Alfaguara Infantil 1995, pp. 3-5

1 Lee las primeras ocho líneas del texto y contesta a las preguntas.

1. ¿Dónde está el chico que cuenta la historia?
2. ¿Por qué este día es un día especial?
3. ¿Qué tiene que hacer el chico ahora?

El país y la gente

Yolanda Reyes, escritora y periodista colombiana, nació en 1959 en Bucaramanga. Escribe sobre todo literatura juvenil. Uno de sus libros más conocidos es *El terror de Sexto B*, siete historias sobre las aventuras en el instituto.

2 Lee el texto a partir de la línea 9 y decide: ¿verdadero o falso? Escribe también dónde está la información en el texto.

1. Una parte de la familia de Frida vive en Colombia.
2. Frida es rubia y tiene los ojos celestes.
3. Frida es un año mayor que Santiago.
4. Frida no sabe hablar nada de español.
5. Frida le dio a Santiago un beso larguísimo.
6. Santiago está muy triste porque Frida se ha ido.

3 ¿Cómo describe Santiago a Frida? ¿Cómo te la imaginas? Busca en el texto toda la información sobre Frida, haz un dibujo y preséntalo en clase.

4 ¿Qué crees que contesta Santiago a su profesor? Inventa un final para la historia.

5 Vuestro/-a profesor/a os da el final de la historia. Leedlo y en parejas comparad el final verdadero con vuestras ideas del ejercicio 4.

6 Elige uno de estos ejercicios.

1. Frida ha llegado a su casa y envía un mensaje de voz² a Santiago. Toma notas de qué quiere contar y graba el mensaje de Frida con tu móvil.
2. Desde Estocolmo, Frida escribe una carta a Santiago. Escribe la carta de Frida.
3. En grupos leed el texto otra vez y dibujad un cómic de la historia de Santiago y Frida. Inventad las cosas que no cuenta el texto: ¿Cómo y dónde se han conocido? ¿Cuántas veces se han visto? ¿Qué han hecho juntos? El cómic empieza con el día en el que se conocen y termina con su despedida.

¹enamorarse sich verlieben ²el mensaje de voz die Sprachnachricht

4 Actividades

15 Una receta mexicana

 a) En internet ves esta receta para preparar guacamole. ¿Qué significan las palabras *cortar*, *quitar*, *machacar*, *añadir*, *picar* y *remover*? Habla con tu compañero/-a.

 p. 155

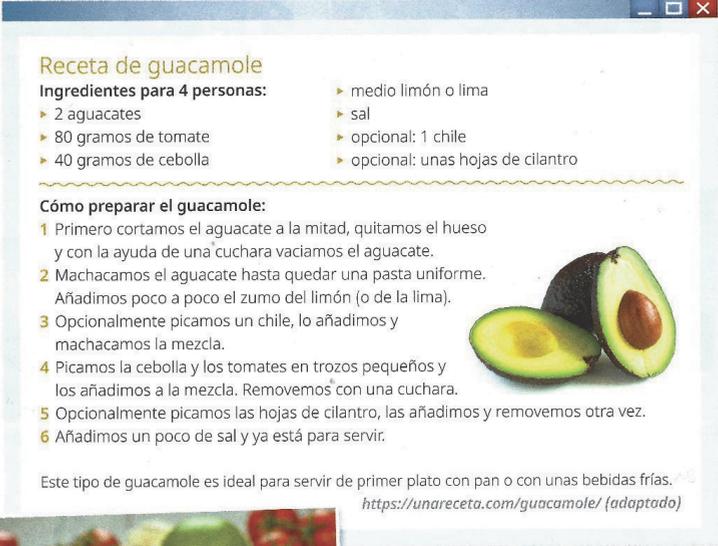
b) ¿Cómo preparas el guacamole? Escribe la receta otra vez y usa el imperativo.

Ejemplo: Primero corta el aguacate...

Pica un chile, añádelo y...

 c) Tus padres y tú habéis vuelto de las vacaciones en México. Allí os ha gustado mucho el guacamole y tenéis ganas de prepararlo en casa. Tus padres no hablan español. Mira la receta y explícales cómo preparar ese plato.

 p. 158



Receta de guacamole

Ingredientes para 4 personas:

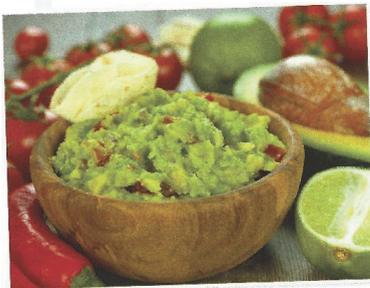
- ▶ 2 aguacates
- ▶ 80 gramos de tomate
- ▶ 40 gramos de cebolla
- ▶ medio limón o lima
- ▶ sal
- ▶ opcional: 1 chile
- ▶ opcional: unas hojas de cilantro

Cómo preparar el guacamole:

- 1 Primero cortamos el aguacate a la mitad, quitamos el hueso y con la ayuda de una cuchara vaciamos el aguacate.
- 2 Machacamos el aguacate hasta quedar una pasta uniforme. Añadimos poco a poco el zumo del limón (o de la lima).
- 3 Opcionalmente picamos un chile, lo añadimos y machacamos la mezcla.
- 4 Picamos la cebolla y los tomates en trozos pequeños y los añadimos a la mezcla. Removemos con una cuchara.
- 5 Opcionalmente picamos las hojas de cilantro, las añadimos y removemos otra vez.
- 6 Añadimos un poco de sal y ya está para servir.



Este tipo de guacamole es ideal para servir de primer plato con pan o con unas bebidas frías.
<https://unareceta.com/guacamole/> (adaptado)



el ingrediente die Zutat | el aguacate die Avocado |
la lima die Limette | opcional(mente) wenn gewünscht |
el chile die Chilischote | el cilantro der Koriander |
la mitad die Hälfte | el hueso hier: der Stein | vaciar leeren |
la pasta hier: die Paste | uniforme gleichförmig |
la mezcla die Mischung | el trozo das Stück

ISBN 978-3-7376-0824-4



9 783737 608244 >