
ZRomSD 4,1 (2010)

Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

*Zeitschrift
für Romanische Sprachen
und ihre Didaktik*

ibidem

ZRomSD 4,1 (2010)
Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

Zeitschrift
für Romanische Sprachen und ihre Didaktik
(ZRomSD)

Heft 4,1
Frühjahr 2010

ISSN: 1863-1622
ISBN-10: 3-8382-0110-8
ISBN-13: 978-3-8382-0110-8

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de> .

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.d-nb.de> .

ISSN: 1863-1622

ISBN-13: 978-3-8382-6110-2

∞

© *ibidem*-Verlag

Stuttgart 2010

Alle Rechte vorbehalten

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

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Die Herausgeber:

Dr. Michael Frings

Gutenberg-Gymnasium Mainz, privat: Waldthausenstraße 58, 55126 Mainz
mail@michaelfrings.de

Prof. Dr. Andre Klump

Universität Trier, Romanistik, Universitätsring 15, 54286 Trier
klump@uni-trier.de

Der **wissenschaftliche Beirat** umfasst Fachexperten aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis:

Romanische Sprachwissenschaft:

Prof. Dr. Günter Holtus (Göttingen)
Prof. Dr. Johannes Kramer (Trier)
Prof. Dr. Ingrid Neumann-Holzschuh (Regensburg)
Prof. Dr. Rainer Schlösser (Jena)
Prof. Dr. Silke Jansen (Mainz)
Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Schweickard (Saarbrücken)

Didaktik der Romanischen Sprachen:

Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen (Kassel)
Prof. Dr. Christiane Fäcke (Augsburg)
Prof. Dr. Andreas Grünewald (Hamburg)
Prof. Dr. Eva Leitzke-Ungerer (Halle-Wittenberg)
Prof. Dr. Eynar Leupold (Freiburg)
Prof. Dr. Christiane Neveling (Leipzig)
Dr. Daniel Reimann (Würzburg)

Schulpraxis:

Bernhard Bremm (Studienseminar, Trier)
Dr. Judith Dauster (Gutenbergschule, Wiesbaden)
Jens Heiderich (Frauenlob-Gymnasium, Mainz)
Frank Schöpp (Augustinerschule, Friedberg)
Norbert Stöckle (Studienseminar, Mainz)
Dr. Jochen Willwer (Stefan-George-Gymnasium, Bingen)

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze	7
GUNTER BURGER (Kempfen)	
Die Verwendung intralingualer Untertitel beim Einsatz audiovisueller Medien: Hindernis oder Hilfe für den Fremdsprachenerwerb?	9
LIDIA DE PAZ MARTÍNEZ (Mainz)	
Zur modernen Sprachpflege in Spanien: Lehnwortdiskussion in Stilbü- chern der spanischen Presse	23
DOMENICA ELISA CICALA (Klagenfurt)	
Primo approccio alla letteratura italiana. I parchi letterari: il colle di Recanati. Proposta didattica su <i>L'infinito</i> di Leopardi	55
LAURA CAMPANALE (Trier)	
Fehleranalyse bei einer Gruppe italienischer Jugendlicher im Ausbil- dungsprogramm BiPRO	77
JOHANNES KRAMER (Trier)	
Gibt es leichte und schwere Schulsprachen? Überlegungen zum Englischen, Spanischen, Italienischen und Französischen	105
SYLVIA THIELE (Münster)	
Literatur im Fremdsprachenunterricht – Vorschläge für die Vorbe- reitung auf das Praxissemester	121
Rezensionen	135
Aijmer, Karin. ed. 2009. <i>Corpora and Language Teaching</i> . (Blauth, Tübingen)	137
Arras, Ulrike. 2007. <i>Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache?</i> (Wochele, Wien)	143
Baldassarri, Daniele. 2008. <i>L'Italiano e lo Straniero, ovvero: comunicare in Italiano Seconda Lingua. & Lavorare in classe, tecniche e attività nelle classi di Italiano Seconda Lingua</i> . (Reimann, Würzburg)	151

Bausch, Karl-Richard et al. edd. 2009. <i>Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung.</i> (Thiele, Münster)	154
Dahmen, Wolfgang et al. 2009. <i>Romanische Sprachwissenschaft und Fachdidaktik</i> (Schöpp, Wiesbaden)	157
Gerstenberg, Annette. 2009. <i>Arbeitstechniken für Romanisten. Eine Anleitung für den Bereich Linguistik</i> (Jansen, Mainz)	162
Grünewald, Andreas et al. edd. <i>Fachdidaktik Spanisch.</i> (Leitzke-Ungerer, Halle)	168
Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar. edd. 2009. <i>Romandidaktik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen</i> (Heiderich, Mainz) ...	173
Jansen, Silke & Symeonidis, Haralambos. edd. 2009. <i>Dynamik romanischer Varietäten außerhalb Europas – alte und neue Romania im Dialog</i> (Scotti-Rosin, Mainz)	174
Kabatek, Johannes & Pusch, Claus-D. 2008. <i>Spanische Sprachwissenschaft</i> (Buch, Göttingen)	179
Valentin, Daria. 2008. <i>Cufer de ladin</i> . 4 Bände (Kramer, Trier)	182
Wagner, Katja. 2008. <i>Stereotype und Fremdsprachenunterricht. Über den Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> (Heiderich, Mainz)	187
Zeitschriftenschau: Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen	191
Eingegangene Schriften	225
Profil: Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer (Siegen)	237
Lehrveranstaltungen: Didaktik der Romanischen Sprachen (WS 09/10)	249
Autorenverzeichnis	263

AUFSÄTZE

Die Verwendung intralingualer Untertitel beim Einsatz audiovisueller Medien: Hindernis oder Hilfe für den Fremdsprachenerwerb?

Günter Burger (Kempfen)

1. Einleitung

Untertitel, die sich beim Abspielen audiovisueller Medien (DVD, Fernsehen mit Teletext o.Ä.) einblenden lassen und die in der Sprache abgefasst sind, die auf der Tonspur zu hören ist, werden als intralingual bezeichnet; intralingual sind also z.B. französische Untertitel zu einem französischsprachigen Spielfilm. Darüber, ob die Benutzung solcher intralingualer Untertitel (im Folgenden: L2-UT) hilfreich oder schädlich für den Erwerb einer Fremdsprache ist, gehen die Meinungen auseinander. Befürworter halten zumindest ihren zeitlich begrenzten und phasenweisen Einsatz vor allem bei schwer verständlichen Passagen des Audiokanals für legitim, um motivationsmindernde Frustration bei den Lernenden zu vermeiden (z.B. Burger 1989), aber etwa auch um sprachliche Strukturen anschaulicher zu machen (Nobili 1995). Kritiker befürchten dagegen, dass bei diesem Verfahren das Hörverstehen gar nicht oder nur minimal trainiert wird und damit ein Hauptziel der Verwendung audiovisueller Medien verfehlt wird (z.B. Real 2006). Im vorliegenden Beitrag wird versucht, auf die in der Überschrift formulierte Frage eine – wenigstens vorläufig gültige – Antwort zu finden. Eine Klärung ist umso dringlicher, als eine immer größere Zahl audiovisueller Medien, die im Unterricht einsetzbar sind, die Möglichkeit der Zuschaltung von L2-UT bietet. Dies gilt auch für die romanischen Sprachen: So liegen etwa viele französische Spielfilme, die von Didaktikern bereits als Lernmaterial empfohlen wurden (vgl. Burger 2000ff.), auf entsprechend ausgestatteten DVDs vor (z.B. *Jean de Florette*, *L'histoire d'Adèle H.*, *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*). Manche speziell für den Unterricht aufbereitete, mit Arbeitsbüchern versehene Spielfilmeditionen – schon sehr früh etwa *4 aventures de Reinette et Mirabelle* (Nobili & Barboni & Malandain & Vicher 1997) oder jüngst die Reihe *Español con películas* (z.B. *Samy y yo*, Lerner 2008) – verfügen über L2-UT. Selbstlernmaterialien für den heimischen PC oder für den Einsatz im Com-

puterraum – z.B. *Jules et Jim* als interaktive DVD-ROM (Capretz 2006) – bieten fast immer die Option, L2-UT einzublenden. Außerdem sind bei mehreren Sendungen aus verschiedenen Genres, die vom französischen Fernsehsender *TV5* ausgestrahlt werden, L2-UT einsehbar.

Um einigermaßen gesicherte Aussagen über die Wirkung von L2-UT auf die Lernenden machen zu können, wurden für diesen Aufsatz ca. fünfzig einschlägige empirische Untersuchungen ausgewertet, deren Ergebnisse im Anschluss komprimiert dargestellt werden. Ähnliche Forschungsübersichten sind bereits von Danan (2004), Gambier (2007) und Díaz Cintas & Fernández Cruz (2008) zusammengestellt worden. Der vorliegende Beitrag unterscheidet sich jedoch in dreierlei Hinsicht von diesen Arbeiten: Erstens beschränke ich mich auf Untersuchungsergebnisse zum Effekt von L2-UT, während in den anderen Übersichten auch Forschungsergebnisse zur herkömmlichen *interlingualen* Untertitelung (Soundtrack im fremdsprachlichen Original, Untertitel in der Muttersprache der Zuschauer) sowie teilweise zur sog. ‚umgekehrten Untertitelung‘ (Audiospur in der Muttersprache der Lernenden, Untertitel in der Fremdsprache) referiert werden. Diese beiden Formen der Untertitelung sind jedoch m.E. für den Unterricht von geringem Interesse und eigentlich nur bedeutungsvoll für Selbstlernsituationen. Zweitens werden im vorliegenden Beitrag Untersuchungen vernachlässigt, bei denen keine echten Filme oder Fernsehsendungen bzw. Ausschnitte daraus verwendet wurden, sondern etwa in einem Computerprogramm lediglich Tonaufnahmen von einzelnen Wörtern und entsprechende Schrifteinblendungen kombiniert wurden (z.B. Bird & Williams 2002), um Untertitelung zu simulieren. Da die Resultate solcher Simulationen, die sich ja von einem richtigen Film oder einer Fernsehsendung erheblich unterscheiden, nur in eingeschränktem Maß aussagekräftig sind, werden sie hier nicht berücksichtigt (obwohl sie die Schlussfolgerungen, zu denen der vorliegende Beitrag kommt, durchaus stützen). Drittens werden etliche Veröffentlichungen in die Argumentation einbezogen, die von den oben erwähnten Autoren übersehen wurden. Dabei handelt es sich z.B. um Arbeiten aus Taiwan und vor allem aus Japan, wo die Untertitelforschung eine lange Tradition hat.

In den nachfolgenden Abschnitten wird beschrieben, welchen Effekt L2-UT bei den Lernenden haben in Bezug auf das Verstehen audiovisueller Texte, die

Entwicklung der Hörfertigkeit, die Erweiterung des Wortschatzes, die Verbesserung der Sprechfertigkeit sowie hinsichtlich der Motivation. Danach werden noch einige Anregungen für den Einsatz von L2-UT im Unterricht gegeben.

2. L2-UT und das Verstehen audiovisueller Texte

Die meisten Untersuchungen (u.a. anhand von Spiel- und Dokumentarfilmen, Nachrichtensendungen, Musikvideos) versuchen nur herauszufinden, ob L2-UT das Verstehen audiovisueller Texte erleichtern. Bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Hung 2001, Tsai 2004) kommen sämtliche Untersuchungen erwartungsgemäß zu einem positiven Ergebnis. Demnach erfassen insbesondere Lernende, die sich ungefähr auf dem Niveau B1/B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens oder höher befinden, die Inhalte in der Regel deutlich besser, wenn L2-UT zugeschaltet werden (z.B. Vanderplank 1990, Shang-Ikeda 1994, Chung 1999, Li 1999, Liversidge 2000b, Yoshino & Kano & Akahori 2000, Hwang 2003, Bravo 2006, Cheng 2006, Uehara & Minegishi & Oguma & Yamazaki & Akaiwa 2007, Bianchi & Ciabattini 2008, Guichon & McLornan 2008). Dies gilt meistens auch unabhängig von der Gestaltung der Untertitel; die Lernenden profitieren von ihnen, gleichgültig ob der Soundtrack wortwörtlich (Garza 1991, Markham & Peter & McCarthy 2001) oder verkürzt (Baltova 1999/2000, Markham & Peter 2002/2003) wiedergegeben wird. Am größten scheint der Effekt zu sein, wenn die Untertitel bereits kurz vor dem entsprechenden Tonteil wahrnehmbar sind (Yoshino & Kano 2000), was aber aus didaktischer Sicht wohl eher kontraproduktiv ist, da auf diese Weise dem Lesen gezielt Priorität vor dem Hören eingeräumt wird. Das Verstehen kann auch bei Lernenden, die sich noch unterhalb des B1-Niveaus befinden, durch L2-UT erleichtert werden (Markham 1989, Cunha 2007). Dies funktioniert jedoch zumeist nur, wenn die audiovisuellen Texte exakt auf den Leistungsstand der Lernenden abgestimmt sind (Danan 1992, Guillory 1998) oder eine vollständige, wortgetreue Wiedergabe der Tonspur erfolgt (Park 2004), aber selbst dann nicht immer (Taylor 2005). Bei interaktiven Computerprogrammen mit Filmausschnitten profitieren schwächere Lerner von L2-UT vor allem, sofern die Software den Benutzern die Kontrolle über den Einsatz der Untertitel – wie schnell, wie oft etc. – überlässt (Shea 2000). Besonders hilfreich sind L2-UT offenbar, wenn die durch den Soundtrack vermit-

telten Informationen nicht durch passende Bilder verstärkt werden (Ton-Bild-Schere), z.B. bei *talking head*-Programmen (Markham 1992/1993), und wenn die Lernenden mit dem Inhalt wenig vertraut sind, etwa weil ihnen kulturelles Hintergrundwissen fehlt (Markham 2000/2001). Bei sehr actionbetonten Filmsequenzen ist die Wirkung von L2-UT eventuell eingeschränkt, weil die Bilder dann wahrscheinlich die ganze Aufmerksamkeit der Betrachter auf sich lenken (Chiquito 1995).

3. L2-UT und die Entwicklung der Hörfertigkeit

Die Annahme, dass durch das Einblenden von L2-UT zwangsläufig die Verbesserung der Hörfertigkeit behindert wird, ist auf den ersten Blick plausibel. Allerdings zeigen schon mehrere Untersuchungen, die – wie die im vorigen Abschnitt erwähnten Arbeiten – lediglich das unmittelbare Textverstehen testeten, dass solch eine pauschale Aussage nicht unbedingt gerechtfertigt ist. Seriwong (1992), Markham (1999), Huang & Eskey (1999/2000), Markham & Peter (2002/2003) sowie Chang (2003) benutzten nämlich zur Messung des Textverständnisses Tests mit Hörtexten (Wortwiedererkennungsaufgaben und/oder Multiple-Choice-Verfahren mit einer Hörkomponente), und stets schnitten die Lernergruppen, die L2-UT lesen konnten, besser ab als die Probanden, die diese Möglichkeit nicht hatten. Freilich sagen diese Ergebnisse allenfalls etwas über den momentanen Effekt von L2-UT auf die Hörfertigkeit aus, jedoch nichts über deren langfristige Wirkung, wenn über einen größeren Zeitraum immer wieder entsprechende Medien eingesetzt werden und danach allgemeine Hörtests durchgeführt werden, die nicht speziell auf die Inhalte der verwendeten Medien abgestimmt sind. Die Langzeitexperimente, die dieser Frage nachgehen, sind unterschiedlich angelegt und kommen teilweise zu Resultaten, die nur begrenzt aussagekräftig sind. Der Grad des Hörverstehens war bei Lernergruppen, die fünfzehn Wochen lang im Unterricht Spielfilme entweder mit L2-UT oder mit herkömmlichen interlingualen Untertiteln betrachteten, identisch (Taura & Taura 2001); der Einsatz von Filmen ohne Untertitel wurde hier jedoch leider nicht getestet. Letzteres gilt auch für die Untersuchung von Uematsu (2004/2005), bei der allerdings die Probanden, die sich Filme mit L2-UT ansahen, besser abschnitten als die Gruppe, in der interlinguale Untertitel verwendet wurden. Go-

mes (2006) verglich Lernende, die ein Jahr lang ein Lehrbuch einschließlich der darin vorgesehenen Hörübungen bearbeiteten, mit Probanden, die dasselbe Lehrbuch ohne dessen Hörmaterialien benutzten, dafür aber regelmäßig Filmausschnitte mit L2-UT sichtigten. Die Leistungen im Bereich des Hörverstehens waren am Ende des Experimentes bei beiden Gruppen nahezu identisch. Von einer Beeinträchtigung der Hörfertigkeit durch L2-UT konnte hier also keine Rede sein; indessen ist nicht auszuschließen, dass die Verwendung von Filmausschnitten ohne Untertitel zu einer noch höheren Hörleistung geführt hätte.

Am eindeutigsten gegen einen stark negativen Effekt von L2-UT sprechen die Ergebnisse der nachfolgend beschriebenen Untersuchungen. Zweiundsiebzig Lernende, die während zehn Wochen eine interaktive Videodisk entweder mit oder ohne L2-UT verwendeten, wiesen am Schluss keinen statistisch signifikanten Unterschied in der Hörfertigkeit auf (Smith & Shen 1992). Ogasawara (1994) führte zwei Versuche durch: Im ersten Versuch arbeiteten einhundertzwölf Lernende dreizehn Wochen lang mit zwei Spielfilmen (und weiteren Hörmaterialien); im zweiten Versuch wurden zwei Gruppen von jeweils sechsundfünfzig Teilnehmern verglichen, die anstelle der Spielfilme Nachrichtensendungen benutzten. In beiden Fällen schnitten die Lernenden, die die Spielfilme bzw. Fernsehnachrichten ohne Untertitel sahen, bei abschließenden Hörtests nicht signifikant besser ab als die Gruppen, denen L2-UT zur Verfügung standen. Zu einem ähnlichen Ergebnis führte Kikuchis (2002, 2003) Experiment, der die Hörleistung von einhundredsiebzig Lernenden maß, die über einen Zeitraum von dreiundzwanzig Wochen zwei Spielfilme mit oder ohne L2-UT bearbeiteten; auch hier waren die Unterschiede zwischen den Probanden am Ende nicht signifikant. Bei einer fünföchigen Unterrichtsreihe, die Hwang (2003) mit fünfzehnminütigen Videos für achtzig Lernende durchführte, war die Hörleistung der Gruppe, die L2-UT lesen konnte, zuletzt sogar signifikant besser als die der Probanden, die auf Untertitel verzichten mussten.

Als Fazit lässt sich festhalten: Für die Vermutung, dass der Einsatz von L2-UT für die Entwicklung der Hörfertigkeit sehr nachteilig ist und dass durch den völligen Verzicht auf L2-UT das Hörverstehen stets besser geschult wird, fehlt der empirische Beweis; alle referierten Studien legen im Gegenteil den Schluss nahe, dass beides nicht der Fall ist. Dieses Resultat ist umso bemerkens-

werter, als manche Lernende berichten, dass sie sich oft mehr auf die L2-UT als auf den Tonkanal konzentrieren (Caimi 2006, 95; siehe auch Yang 2005, 104), und Untertitel offenbar häufig selbst dann reflexhaft mitgelesen werden, wenn dies für das Verständnis unnötig ist (Stewart & Pertusa 2004, 442).

4. L2-UT und Wortschatzerweiterung

Stimmen Ton und L2-UT weitgehend überein, dann ist anzunehmen, dass neues Vokabular durch diese zweikanalige Präsentation besser behalten wird. Diese Hypothese wurde in mehreren Experimenten getestet, mit fast immer positiven Ergebnissen. Jugendliche, die neun Wochen lang Ausschnitte aus Sendungen des Bildungsfernsehens entweder mit oder ohne L2-UT anschauten, hatten am Ende signifikant mehr neue Wörter gelernt, wenn ihnen die Untertitel zur Verfügung standen (Neumann & Koskinen 1992). Eine Wiederholung des Experiments mit erwachsenen Probanden führte zum selben Ergebnis (Koskinen & Knable & Markham & Jensema & Kane 1995/1996). Bei Bianchi & Ciabattini (2008), die Tests mit zwei Spielfilmausschnitten durchführten, hatten Lernende, die L2-UT lesen konnten, eine Woche nach der Sichtung der Sequenzen mehr neues Vokabular im Gedächtnis behalten als die Probanden der Gruppe ohne Untertitel. Ein ähnlicher Versuch mit einem kurzen Dokumentarfilm, bei dem der Vokabelerwerb zwei Wochen nach der Filmvorführung überprüft wurde, führte zu einem vergleichbaren Resultat (Baltova 1999/2000). Auch bei Yuksel & Tanriverdi (2009), die die Erweiterung des Vokabulars einen Monat nach der Darbietung eines Ausschnitts aus einer Fernsehserie testeten, schnitt die Gruppe, die L2-UT sehen konnte, besser ab; allerdings war das Resultat nicht signifikant. Vanderplank (1990, 226) berichtet, dass in einem Experiment mit L2-untertitelten Fernsehprogrammen aus verschiedenen Genres deutlich messbare Fortschritte im Wortschatz vor allem bei denjenigen Lernenden zu beobachten waren, die sich bewusst auf die in den Sendungen benutzte Sprache konzentrierten, etwa indem sie sich Formulierungen notierten. Stellt man in Rechnung, dass alle hier beschriebenen Studien außer der letztgenannten inzidentiellen Worterwerb untersuchten, der ohne vertiefenden Unterricht stattfand, so ist davon auszugehen, dass der nützliche Effekt von L2-UT in einem normalen Lehrgang, wo neues

Vokabular ja umgewälzt wird und eventuell spezielle Wortschatzübungen durchgeführt werden, noch ungemein stärker ist.

5. L2-UT und Sprechfertigkeit

In einigen Untersuchungen finden sich Indizien dafür, dass die Verwendung von L2-UT die Sprechfertigkeit der Lernenden verbessert. Borrás & Lafayette (1994) ließen Lernende eine mündliche Präsentation vorbereiten und durchführen, die sich auf einen Ausschnitt aus einem interaktiven Videofilm bezog, den sie unmittelbar vorher gesehen hatten, entweder mit oder ohne L2-UT. Die Probanden, die die Sequenz mit eingeblendeten L2-UT sichteten, erbrachten eine signifikant höhere Leistung. Dies ist aber kein Beleg dafür, dass L2-UT auch langfristig einen besonders positiven Effekt auf die Sprechfertigkeit haben. Die drei nachfolgend aufgeführten Langzeitexperimente mit Kursen, die eine Dauer von zwölf Monaten und mehr hatten, brachten in dieser Hinsicht ebenfalls kein klares Ergebnis. Bei Gomes (2006) und Araújo (2008, 237) bewirkte der kontinuierliche Einsatz von L2-untertitelten Filmausschnitten zwar eine deutliche Steigerung der Sprechflüssigkeit. Da die Vergleichsgruppen jedoch aus Lehrgängen bestanden, in denen überhaupt keine Filme gezeigt wurden, ist nicht auszuschließen, dass ein ähnliches Resultat auch bei einem Verzicht auf Untertitel erzielt worden wäre. Die Untersuchung von Cunha (2007), bei der gleichfalls eine erhebliche Verbesserung der Sprechflüssigkeit ermittelt wurde, hat das Manko, dass im Unterricht sowohl Filmausschnitte mit L2-UT als auch solche mit interlingualen Untertiteln benutzt wurden. Zusammenfassend muss also gesagt werden, dass ein definitiver Nachweis für die Förderung der Sprechfertigkeit durch den Einsatz von L2-UT bislang fehlt.

6. L2-UT als Motivationsfaktor

In mehreren Studien wurden die Lernenden im Anschluss an die Arbeit mit entsprechenden audiovisuellen Medien gefragt, ob sie die Verwendung von L2-UT für vorteilhaft halten. Stets ergab sich dabei eine große Mehrheit, die die Frage bejahte (z.B. Seriwong 1992, Chung 1999, Liversidge 2000a, Elvin 2004, Luo 2004, Taylor 2005). Folgende Gründe wurden von den Lernenden für die positi-

ve Bewertung vor allem genannt: L2-UT sichern nach ihrer Ansicht das Verstehen (Froehlich 1988, Weasenforth 1994), erleichtern das Lernen neuen Vokabulars (Stewart & Pertusa 2004, Cheng 2006, Uehara & Minegishi & Oguma & Yamazaki & Akaiwa 2007), bauen die Angst vor dem Umgang mit authentischen audiovisuellen Materialien ab, führen bei häufiger Verwendung dazu, dass Strategien entwickelt werden, die Untertitel flexibel und bedarfsgerecht zu verwenden (Vanderplank 1988), sind nützlich für das Selbstlernen außerhalb des Unterrichts (Chang 2003, Bravo 2006). Diese günstige Beurteilung von L2-UT durch die Lernenden bedeutet zweifellos, dass ihr Einsatz oft motivationsfördernd wirkt. Obwohl keine der genannten Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum stammt und die befragten Lerner überwiegend Erwachsene waren, lässt sich das Ergebnis tendenziell vermutlich auch auf hiesige jugendliche Schüler übertragen.

7. Vorschläge für die Verwendung von L2-UT im Unterricht

Das Resümee dieser Forschungsübersicht lautet: L2-UT unterstützen fast immer das unmittelbare Textverstehen und erhöhen meistens die Motivation der Lernenden. Sehr wahrscheinlich sind sie hilfreich für die Erweiterung des Vokabulars und fördern vielleicht auch die Sprechfertigkeit. Selbst ihre Benutzung über einen längeren Zeitraum hat nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung keine schwerwiegenden negativen Auswirkungen auf die Entwicklung der Hörfertigkeit; ihr kurzfristiger, gelegentlicher Einsatz dürfte daher in dieser Hinsicht völlig unbedenklich sein.

Wann und wie sollten L2-UT im Unterricht benutzt werden? Dazu abschließend einige Anregungen:

- Grundsätzlich gilt, dass audiovisuelle Texte so auf das Leistungsniveau des Kurses abgestimmt sein sollten, dass die Lernenden nicht überfordert werden. Ideal sind also Medientexte, deren wesentliche Inhalte ohne die ‚Krücke‘ der L2-UT erschlossen werden können. Durch die Zuschaltung von L2-UT werden aber auch manche Medientexte zugänglich, deren Tonkanal für die Lernenden streckenweise sehr schwer verständlich ist. Dies ist u.a. für den spät beginnenden Fremdsprachenunterricht mit wenigen Wochenstunden

interessant, der auf diese Weise trotzdem mit Spielfilmen, Fernsehnachrichten etc. angereichert werden kann.

- Die Lernenden dürfen nicht darauf ‚konditioniert‘ werden, sich beim Verstehen immer auf die Untertitel zu verlassen. Es ist deshalb überhaupt nicht sinnvoll, *ständig* mit eingeblendeten L2-UT zu arbeiten. Entscheidet man sich dafür, L2-UT zu benutzen, dann müssen auf jeden Fall auch mehrere Unterrichtsphasen eingeplant werden, in denen den Lernenden die Untertitel vorenthalten werden. So kann z.B. ein Spielfilm zunächst als Ganzes mit L2-UT gezeigt werden; anschließend werden bestimmte Sequenzen ohne Untertitel gesichtet und von den Lernenden genauer ausgewertet.
- Der Regelfall des Einsatzes von L2-UT besteht in ihrer temporären Benutzung bei der Bearbeitung umfangreicher audiovisueller Texte, die für die Lernenden weitgehend verständlich sind, in denen es aber eine kleine Zahl von wichtigen Passagen gibt, auf die dies nicht zutrifft, etwa weil dort ungewöhnlich schnell gesprochen wird. Auch dann ist es aber keineswegs notwendig, immer sofort L2-UT einzuschalten. Oft hat sich dagegen dieses schrittweise Vorgehen bewährt: a) Sichtung ohne Ton und ohne L2-UT, b) Sichtung mit Ton und ohne L2-UT, c) Sichtung mit Ton und mit L2-UT (Klaphake 1998, 146; Mariotti 2002, 211f.; Lerner 2008, 22). Schritt c) dient hier dazu, die Hypothesen, die die Lernenden vorher über den Inhalt gebildet haben, zu überprüfen und das Verständnis endgültig abzusichern.
- Werden L2-UT verwendet, dann kann es auch ergiebig sein, Aufgaben zu stellen, die die Untertitel einbeziehen. Dafür drei Beispiele: Die Lernenden notieren die Unterschiede zwischen den Formulierungen der Untertitel und des Tonkanals (Burger 1989, 12) und diskutieren danach, ob die Abweichungen in der schriftlichen Darstellung (Auslassungen, ersetzte Wörter, vereinfachte Syntax) noch angemessen und vertretbar sind. Vor der Sichtung einer umfänglichen und sprachlich dichten Sequenz eines lateinamerikanischen Spielfilms, etwa aus Argentinien, wird den Lernenden eine Liste mit typischen Merkmalen des dortigen Spanisch ausgehändigt; sie erhalten den Arbeitsauftrag, unter Zuhilfenahme der L2-UT diejenigen Argentinismen anzukreuzen, die in dem Ausschnitt vorkommen. Szenen werden ohne Ton, aber

mit L2-UT gezeigt, und die Lernenden sprechen dazu mit passender Mimik und Gestik selbst den Soundtrack (Froehlich 1988, 201).

Bibliografie

- ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. 2008. „The Educational Use of Subtitled Films in EFL Teaching“, in: Díaz Cintas, 227-238.
- BALTOVA, Iva. 1999/2000. „Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Video in Core French“, in: *Canadian Modern Language Review* 56/1, 31-48.
- BIANCHI, Francesca & CIABATTONI, Tiziana. 2008. „Captions and Subtitles in EFL Learning: An Investigative Study in a Comprehensive Computer Environment“, in: Baldry, Anthony & Pavesi, Maria & Torsello, Carol Taylor & Taylor, Christopher. edd. *From Didactas to Ecolingua. An Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics*. Trieste: Edizioni Università di Trieste, 69-90.
- BIRD, Stephen A. & WILLIAMS, John N. 2002. „The Effect of Bimodal Input on Implicit and Explicit Memory: An Investigation into the Benefits of Within-Language Subtitling“, in: *Applied Psycholinguistics* 23/4, 509-533.
- BORRÁS, Isabel & LAFAYETTE, Robert C. 1994. „Effects of Multimedia Courseware Subtitling on the Speaking Performance of College Students of French“, in: *Modern Language Journal* 78/1, 61-75.
- BRAVO, Maria da Conceição. 2006. „Putting the Reader in the Picture: Intralingual Subtitles for Foreign Language-Learners of Portuguese“, in: Associação de Tradução em Língua Portuguesa. ed. *contrapor2006. Actas da Conferência*. Caparica: ATeLP, 153-164.
- BURGER, Günter. 1989. „Eignen sich Fernsehsendungen mit Videotext-Untertiteln zur Schulung des Hör-/Sehverstehens?“, in: *Zielsprache Deutsch* 20/4, 10-13.
- BURGER, Günter. 2000ff. „Bibliografie Spielfilme im Fremdsprachenunterricht“, <http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de>.
- CAIMI, Annamaria. 2006. „Audiovisual Translation and Language Learning. The Promotion of Intralingual Subtitles“, in: *Journal of Specialised Translation* 6, 85-98.
- CAPRETZ, Pierre. 2006. *Jules et Jim. An Interactive Film Companion to Your French Program*. Boston: Heinle.
- CHANG, Suhsun. 2003. „The Interaction Between Schemata and Subtitles“, in: *Journal of National Taipei University of Technology* 39/1, 209-227.
- CHENG, Rui Chung. 2006. *A Comparative Study of Different Subtitling Formats in Two English News Broadcasts in Taiwan*. Master's Thesis, National Tsing Hua University.
- CHIQUITO, Ana Beatriz. 1995. „Metacognitive Learning Techniques in the User Interface: Advance Organizers and Captioning“, in: *Computers and the Humanities* 28, 211-223.
- CHUNG, Jing-Mei. 1999. „The Effects of Using Video Texts Supported with Advance Organizers and Captions on Chinese College Students' Listening Comprehension: An Empirical Study“, in: *Foreign Language Annals* 32/3, 295-308.
- CUNHA, Tiago Martins da. 2007. *O Uso de Filmes Legendados e do Ensino Comunicativo de Línguas no Desenvolvimento da Proficiência Oral em Nível Básico de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará.

- DANAN, Martine. 1992. „Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction“, in: *Language Learning* 42/4, 497-527.
- DANAN, Martine. 2004. „Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies“, in: *Meta* 49/1, 67-77.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. ed. 2008. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- DÍAZ CINTAS, Jorge & FERNÁNDEZ CRUZ, Marco. 2008. „Using subtitled video materials for foreign language instruction“, in: Díaz Cintas, 201-214.
- ELVIN, Chris. 2004. „My Students’ DVD Audio and Subtitle Preferences for Aural English Study: An Action Research Project“, in: *Explorations in Teacher Education* 12/4, 3-17.
- FROEHLICH, Jürgen. 1988. „German Videos with German Subtitles: A New Approach to Listening Comprehension Development“, in: *Die Unterrichtspraxis – Teaching German* 21/2, 199-203.
- GAMBIER, Yves. 2007. „Sous-titrage et apprentissage des langues“, in: *Linguistica Antverpiensia* 6, 97-113.
- GARZA, Thomas J. 1991. „Evaluating the Use of Captioned Video Materials in Advanced Foreign Language Learning“, in: *Foreign Language Annals* 24/3, 239-258.
- GOMES, Francisco Wellington Borges. 2006. *O Uso de Filmes Legendados como Ferramenta para o Desenvolvimento da Proficiência Oral de Aprendizes de Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará.
- GUICHON, Nicolas & MCLORNAN, Sinead. 2008. „The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design“, in: *System* 36/1, 85-93.
- GUILLORY, Helen Gant. 1998. „The Effects of Keyword Captions to Authentic French Video on Learner Comprehension“, in: *CALICO Journal* 15/1-3, 89-108.
- HUANG, Hsin-Chuan & ESKEY, David E. 1999/2000. „The Effects of Closed-Captioned Television on the Listening Comprehension of Intermediate English as a Second Language (ESL) Students“, in: *Journal of Educational Technology Systems* 28/1, 75-95.
- HUNG, Mei-Hsieh. 2001. *The Effects of Captioned, Subtitled and Non-captioned Television Videotapes on Foreign Language Learning*. Master’s Thesis, National Cheng Kung University.
- HWANG, Yan-Ling. 2003. *The Effect of the Use of Videos Captioning on English as a Foreign Language (EFL) on College Students’ Language Learning in Taiwan*. Ph.D. Thesis, University of Mississippi.
- KIKUCHI, Toshikazu. 2002. „An Experiment on the Long-Term Effects of Keyword Captions“, in: *Memoirs of Numazu College of Technology* 36, 171-180.
- KIKUCHI, Toshikazu. 2003. „The Efficacy of Keyword Captions on the Improvement of ESL Students’ Listening Comprehension“, in: *Memoirs of Numazu College of Technology* 37, 193-204.
- KLAPHAKE, Jay R. 1998. „A Guide to Using Closed Captioned Video for Teaching English as a Foreign Language“, in: *Bulletin of the Faculty of Foreign Studies, Kitakyushu University* 93, 139-151.
- KOSKINEN, Patricia S. & KNABLE, James E. & MARKHAM, Paul L. & JENSEMA, Carl J. & KANE, Kathryn W. 1995/1996. „Captioned Television and the Vocabulary Acquisition of Adult Second Language Correctional Facility Residents“, in: *Journal of Educational Technology Systems* 24/4, 359-373.
- LERNER, Ivonne. 2008. *Samy y yo*. Madrid: Editorial Edinumen.

- LI, Suk Fong. 1999. *The use of film subtitles in teaching English to the junior form students*. MA Thesis, University of Hong Kong.
- LIVERSIDGE, Gordon. 2000a. „Multimedia Texts: A Validation Survey of Learners’ Perspectives of Captioning“, in: *Otsuma Women’s University Annual Report, Humanities and Social Sciences* 32, 79-93.
- LIVERSIDGE, Gordon Barry. 2000b. *The Role of Closed Captioning in Second Language Acquisition*. ED.D. Thesis, Temple University Japan.
- LUO, Jia-Jen. 2004. *Using DVD Films to Enhance College Freshmen’s English Listening Comprehension and Motivation*. Master’s Thesis, National Tsing Hua University.
- MARIOTTI, Cristina. 2002. „Dall’immagine al sottotitolo: Strategie d’uso dei materiali audiovisivi nell’insegnamento dell’inglese L2“, in: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 34/1-2, 207-213.
- MARKHAM, Paul L. 1989. „The Effects of Captioned Television Videotapes on the Listening Comprehension of Beginning, Intermediate, and Advanced ESL Students“, in: *Educational Technology* 29/10, 38-41.
- MARKHAM, P. L. 1992/1993. „Captioned Television Videotapes: Effects of Visual Support on Second Language Comprehension“, in: *Journal of Educational Technology Systems* 21/3, 183-191.
- MARKHAM, Paul. 1999. „Captioned Videotapes and Second-Language Listening Word Recognition“, in: *Foreign Language Annals* 32/3, 321-328.
- MARKHAM, Paul. 2000/2001. „The Influence of Culture-specific Background Knowledge and Captions on Second Language Comprehension“, in: *Journal of Educational Technology Systems* 29/4, 331-343.
- MARKHAM, Paul & PETER, Lizette. 2002/2003. „The Influence of English Language and Spanish Language Captions on Foreign Language Listening/Reading Comprehension“, in: *Journal of Educational Technology Systems* 31/3, 331-341.
- MARKHAM, Paul L. & PETER, Lizette A. & MCCARTHY, Teresa J. 2001. „The Effects of Native Language vs. Target Language Captions on Foreign Language Students’ DVD Video Comprehension“, in: *Foreign Language Annals* 34/5, 439-445.
- NEUMAN, Susan B. & KOSKINEN, Patricia. 1992. „Captioned Television as Comprehensible Input. Effects of Incidental Word Learning from Context for Language Minority Students“, in: *Reading Research Quarterly* 27/1, 95-106.
- NOBILI, Paola. 1995. „Cinema(to)grafo. L’uso didattico dei sottotitoli per l’apprendimento delle lingue straniere“, in: *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 24/1, 151-172.
- NOBILI, Paola & BARBONI, Laurette & MALANDAIN, Jean-Louis & VICHER, Anne. 1997. *L’image et la parole des 4 aventures de Reinette et Mirabelle*. Paris: Didier.
- OGASAWARA, Shinji. 1994. „Effectiveness of Using English Captioned Videos on Listening Comprehension Proficiency“, in: *Bulletin of the Faculty of Liberal Arts, Nagasaki University, Humanities* 35/1, 103-114.
- PARK, Myongsu. 2004. *The Effects of Partial Captions on Korean EFL Learners’ Listening Comprehension*. Ph.D. Thesis, University of Texas at Austin.
- REAL, Willi. 2006. „Teaching Written Fiction and Filmed Fiction in the Foreign Language Classroom: A Comparative Analysis“, <http://www.heliweb.de/telic/teachfil.htm>.
- SERIWONG, Somjai. 1992. *A Pilot Study on the Effects of Closed-Captioned Television on English as a Second Language Students’ Listening Comprehension*. Ph.D. Thesis, Southern Illinois University at Carbondale.

- SHANG-IKEDA, Sophia. 1994. „Using Captions Increases Comprehension“, in: *JALT Journal* 16/1, 83-89.
- SHEA, Peter. 2000. „Leveling the Playing Field: A Study of Captioned Interactive Video for Second Language Learning“, in: *Journal of Educational Computing Research* 22/3, 243-263.
- SMITH, Eric E. & SHEN, Chung-wei. 1992. *The Effects of Knowledge of Results Feedback of Captioning on Listening Comprehension of English as a Second Language in Interactive Videodisc Systems*. ERIC Document ED348026.
- STEWART, Melissa A. & PERTUSA, Immaculada. 2004. „Gains to Language Learners from Viewing Target Language Closed-Captioned Films“, in: *Foreign Language Annals* 37/3, 438-447.
- TAURA, Hideyuki & TAURA, Amanda. 2001. „Modality Effects on L2 Listening Comprehension Skills through DVD Movies“, in: *Journal of Fukui Medical University* 2/1-2, 65-70.
- TAYLOR, Gregory. 2005. „Perceived Processing Strategies of Students Watching Captioned Video“, in: *Foreign Language Annals* 38/3, 422-427.
- TSAI, Pei-hua. 2004. *An Analysis of the Effects of Multimedia on English Listening Comprehension of Junior High School Students*. Master's Thesis, National Changhua Normal University.
- UEHARA, Keiko & MINEGISHI, Kazuya & OGUMA, Kazuhiro & YAMAZAKI, Kaoru & AKAIWA, Toshinori. 2007. „Using English Films with English Subtitles to Develop English Proficiency of College Students Training to Be English Teachers“, in: *Journal of Teaching Methodology, Gunma University* 7, 79-94.
- UEMATSU, Shigeo. 2004/2005. „The Effectiveness of English Captions on English Language Learning Using DVD Movies“, in: *Journal of Multimedia Aided Education Research* 1/1, 107-114.
- VANDERPLANK, Robert. 1988. „The value of teletext sub-titles in language learning“, in: *ELT Journal* 42/4, 272-281.
- VANDERPLANK, Robert. 1990. „Paying Attention to the Words. Practical and Theoretical Problems in Watching Television Programmes with Uni-Lingual (Ceefax) Sub-titles“, in: *System* 18/2, 221-233.
- WEASENFORTH, Donald L. 1994. *Closed Captioning: Students' Responses*. ERIC Document ED370434.
- YANG, Ming-ying. 2005. *Effects of Captions on Listening Comprehension and Strategy Use by Taiwanese EFL Freshmen. A Case Study*. Master's Thesis, National Changhua University of Education.
- YOSHINO, Shiho & KANO, Noriko. 2000. „The Effects of the L1 and L2 Caption Presentation Timing on Listening Comprehension“, in: Bourdeau, Jacqueline & Heller, Rachele. edd. *Proceedings of ED-MEDIA 2000*. Charlottesville: AACE, 1209-1214.
- YOSHINO, Shiho & KANO, Noriko & AKAHORI, Kanji. 2000. „The Effects of English and Japanese Captions on the Listening Comprehension of Japanese EFL Students“, in: *Language Laboratory* 37, 111-130.
- YUKSEL, Dogan & TANRIVERDI, Belgin. 2009. „Effects of Watching Captioned Movie Clip on Vocabulary Development of EFL Learners“, in: *Turkish Online Journal of Educational Technology* 8/2, 48-54. <http://www.tojet.net/volumes/v8i2.pdf>.

Zur modernen Sprachpflege in Spanien: Lehnwortdiskussion in Stilbüchern der spanischen Presse

Lidia de Paz Martínez (Mainz)

1. Einleitung

Im März 2007 fand in Cartagena de Indias, Kolumbien, der *IV Congreso Internacional de la Lengua Española* statt, der unter dem Motto ‚Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad‘ stand. In einer Podiumsdiskussion zum Thema ‚Periodismo Cultural en Iberoamérica‘ wurde auch der Mediensprache Aufmerksamkeit geschenkt, da sie in ihrer Multiplikationsfunktion als wichtigstes „Einfallstor für sprachliche Neuerungen jeder Art“ (Brasermann 2004a, 233) gilt. Damit ist die Mediensprache in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus sprachpflegerischer Institutionen gerückt.

Untersuchungsgegenstand dieses Beitrages, der auf einer empirischen Untersuchung aus dem Jahr 2007 basiert, sind also die verschiedenen Akteure der Sprachpflege in Spanien. Neben der traditionell wichtigsten Sprachpflegeinstitution Spaniens, der *Real Academia Española*, haben auch die spanischen Nachrichtenagenturen und Tageszeitungen in den letzten Jahren mittels eigens herausgebrachter Stilbücher eine „selbstaufgelegte Sprachkultivierung“ (Brasermann 2002, 326) betrieben. Diese „journalistischen Anleitungsschriften zum Sprachgebrauch“ (Schmitt 2005, 94) gewinnen auch außerhalb der Zeitungsredaktionen an Einfluss und erfreuen sich in der spanischen Öffentlichkeit großer Beliebtheit, wie zahlreiche Neuauflagen zeigen.

Innerhalb der Sprachpflege spielen der Bereich des Wortschatzes und der normative Umgang mit Entlehnungen eine wichtige Rolle. Kassandrarufo um die Krise des Spanischen und den unausweichlichen Sprachverfall sowie eine Abwehrhaltung gegenüber Xenismen und allem Fremden werden vor allem für den Bereich der Lexik laut. Die Stilbücher verfügen über einen eigenen Wörterbuchteil, in dem sie in Glossaren Handlungsempfehlungen zu problematischen Elementen des Wortschatzes geben. Dies betrifft vor allem Entlehnungen aus dem Englischen.

Im Zentrum der Analyse standen demnach die sprachpflegerische Tätigkeit in den Stilbüchern und deren Einstellung zu Entlehnungen. Angestrebt war, den normativen Diskurs herauszuarbeiten, der den Umgang der Stilbücher mit Entlehnungen bestimmt, sowie die Wechselbeziehungen zwischen den Stilbüchern untereinander und zwischen den Stilbüchern und der Akademie aufzuzeigen.

Die für meine Forschungsarbeit relevanten Akteure und veröffentlichten Werke waren sowohl die staatliche Sprachpflegeinstitution *Real Academia Española* (RAE) mit den beiden Akademiewörterbüchern *Diccionario de la lengua española* (DRAE) und *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD) als auch private Sprachpflegeinstitutionen in den Printmedien, wobei der Schwerpunkt auf der Tageszeitung *El País* und dem *Libro de Estilo* von *El País* (LEP) lag. In die Untersuchung miteinbezogen wurden auch die Nachrichtenagentur *Agencia EFE* und die aus ihr hervorgegangene Stiftung *Fundación del Español Urgente* (Fundéu), die das *Manual de Español Urgente* (MEU) herausgibt. Erwähnenswert sind auch die Tageszeitungen *ABC* und *El Mundo* mit ihren jeweiligen Stilbüchern.¹

1.1. Forschungsstand

Eine Studie zu diesem Bereich hat Franz Lebsanft 1997 mit seiner Habilitationsschrift zur spanischen Sprachkultur vorgelegt, in der er verschiedene Formen der Sprachpflege in Spanien untersucht und besonders die Rolle der RAE, der Agencia EFE und der Tageszeitung *El País* nachzeichnet. Lebsanft ist die Analyse der beiden „Pioniere“ (Braselmann 2004a, 235) unter den Stilbüchern zu verdanken: Er betrachtet sowohl das LEP als auch das MEU von ihren ersten Auflagen an, wobei seine Untersuchungen allerdings schon bei den Ausgaben von ³1990 (LEP) bzw. ⁵1989 (MEU) enden. In der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie wurde mit dem LEP in der 19. Auflage (2004) und dem MEU in der 17. Auflage (2006) gearbeitet. Erst Ende der 1990er Jahre haben die genannten Akteure ihre sprachpflegerische Arbeit sowie ihre Sprachberatungsdienste auf das Internet ausgedehnt, was in der Forschung bislang hauptsächlich von Ossenkop (2004) aufgegriffen wurde.

¹ *Libro de Estilo de ABC* (ABC), *Libro de Estilo de El Mundo* (LEM).

In Bezug auf die Stilbücher ist vor allem Schmitts Untersuchung von 2005 zu nennen: „Zum Anglizismus im heutigen Spanisch. Die ‚Libros de Estilo‘ und das Problem der Entlehnung“. Dabei handelt es sich um eine der wenigen sprachwissenschaftlichen Studien, die unmittelbar im Untersuchungsbereich dieses Beitrags angesiedelt sind, da hier sowohl die Stilbücher als auch deren Umgang mit Entlehnungen dargestellt werden. Schmitt untersucht den Einfluss von Anglizismen auf das Pressespanisch und den normativen Umgang der Stilbücher verschiedener spanischsprachiger Zeitungen sowie der Agencia EFE mit Anglizismen.

1.2. Zielsetzung und Fragestellungen

Dieser Beitrag verfolgt zwei Zielsetzungen: Im ersten Teil soll die Rolle der Stilbücher innerhalb der Sprachpflegelandschaft Spaniens, ihre Entstehung und Entwicklung herausgearbeitet werden (1.-2. Leitfrage). Im zweiten, empirischen Teil soll untersucht werden, mit welcher normativen Haltung das LEP und das MEU sich zur Lehnwortdiskussion in Spanien positionieren und mit der Haltung der Akademie kontrastiert werden (3.-6. Leitfrage). Die zugrunde liegenden Fragestellungen lauteten demnach:

1. Wer sind die Akteure innerhalb der Sprachpflege in Spanien und welche Mittel bedienen sie sich, um Sprachpflege zu betreiben?
2. Welche Rolle spielen Stilbücher innerhalb der Sprachpflege in Spanien?
3. Welche normative Haltung gegenüber Anglizismen vertreten das LEP und das MEU? Lassen sich Kategorien der Handlungsempfehlung ableiten? (Methode: Glossaranalyse)
4. Wie stehen die anderen Stilbücher (MEU, ABC, LEM) zur Entlehnung und wie einheitlich urteilen sie im Vergleich zum LEP über den Umgang mit Anglizismen? (Methode: Glossarvergleich)
5. Wie urteilt das LEP im Vergleich zur Akademienorm über Anglizismen? (Methode: Vergleich zur Akademie)
6. Wie erfolgreich sind die präskriptiven Handlungsempfehlungen des LEP? Hält sich die Redaktion von *El País* an die vorgegebenen Regelungen? (Methode: Korpusauswertung in ELPAÍS.com)

2. Staatliche und private Sprachpflegeeinrichtungen in Spanien

2.1. Die *Real Academia Española*

Lebsanft nennt die RAE die „traditionell wichtigste sprachpflegerische Institution Spaniens“ (Lebsanft (1997, 286). Der Normwandel und Übergang der RAE von einer eher „eurozentristischen zu einer panhispanischen Norm“ (Fries 1984, 187) spiegeln eine Veränderung ihres Selbstverständnisses wider. Nachdem ab 1870 assoziierte Akademien geschaffen wurden, gründete man diese zunächst mit dem Ziel, zur Verbreitung einer am europäischen Spanisch orientierten Norm beizutragen. Aufgabe der Tochterakademien war es, die Einheit der spanischen Sprache zu bewahren und einer Diversifikation der Norm vorzubeugen. Die Akademien verteidigten dabei das puristische, kastilozentrische Sprachideal der RAE.² Dies hat sich heute gewandelt. Noch immer hat man das erklärte Ziel, die *unidad de la lengua* zu wahren, dabei wird den Tochterakademien aber gleiches Recht eingeräumt. Die Akademie stand damals und heute in erster Linie vor der Herausforderung, „der von einigen Wissenschaftlern heraufbeschworenen Gefahr einer Sprachspaltung in der weltweiten Hispania entgegenzuwirken“ (Ossenkop 2004, 270). So werden regelmäßig Kongresse in einem der Mitgliedstaaten durchgeführt, „um über die durch unterschiedliche geographische, soziale und individuelle Varietäten bedingte ‚pluralidad de normas‘ zu diskutieren“ (Ossenkop (2004, 270) und eine von allen Akademien akzeptierte Sprachnorm zu erarbeiten und zu verbreiten.

Das DRAE ist für diese angestrebte Pluralität der Normen ein gutes Beispiel. Es ist nach wie vor das einflussreichste Wörterbuch im heutigen Spanien und dient dem gebildeten Sprecher als Referenzwerk, „nicht nur des aktuellen guten Sprachgebrauchs, sondern auch vergangener, in ihren großen literarischen Werken noch heute zugänglicher Epochen“ (Lebsanft 1997, 146). In der 22. Auflage von 2001 öffnet sich die Akademie dem tatsächlichen Sprachgebrauch und zeigt sich aufgeschlossener gegenüber der Aufnahme hispanoamerikanischen Wortgutes.³ Ein weiteres Wörterbuch, das DPD, wurde 2005 veröffentlicht und

² Vgl. Bollée & Neumann-Holzschuh (2003, 138), Brumme (1997, 81), Brumme (1992, 389).

³ RAE (El Diccionario en cifras): <http://buscon.rae.es/draeI/> (30/01/2009).