

Nicolò Calpestrati

Lesedidaktik des Impliziten

Zur Entwicklung einer
textsortenbezogenen
Leseverständskompetenz für
den universitären DaF-/DaZ-
Unterricht

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 61-79
<https://doi.org/10.25364/97839033742635>

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz,
ausgenommen von dieser Lizenz sind Abbildungen, Screenshots und Logos.

Nicolò Calpestrati, Università per Stranieri di Siena, nicolo.calpestrati@unistrasi.it, ORCiD 0000-0003-4225-7317

Zusammenfassung

Implizite Inhalte in einem fremdsprachigen Text zu erkennen, gilt als Herausforderung für die Lernenden einer Fremd- bzw. Zweitsprache, denn sie sollen – laut GER für das Niveau C2 – alle Arten geschriebener Texte und die darin enthaltenen stilistischen Besonderheiten und impliziten Bedeutungen verstehen, z. B. Ironie und Sarkasmus.

Aufgrund eines didaktischen Experiments wird gezeigt, dass Studierende mehr Schwierigkeiten haben, implizite Inhalte in komplexen Textsorten, z. B. in Romanen, zu identifizieren als in einfachen Textsorten, z. B. in Witzen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird ein didaktischer Vorschlag präsentiert, um das Erkennen impliziter Inhalte durch die Analyse des Textstils und durch die Identifizierung idiosynkratischer Textmerkmale zu erleichtern und ihre Integration in den Lese- und Verstehensprozess zu fördern.

Schlagwörter: Leseverstehen, implizite Inhalte, Textsorten, Textsortenwissen, DaF/DaZ

Abstract

Identifying implicit content in a foreign language is considered a challenge for learners because – according to the CEFR for level C2 – they are supposed to understand all kinds of written texts and the stylistic features and implicit meanings contained in them, e.g., irony and sarcasm.

Based on an experiment, it is shown that university students have more difficulties identifying implicit contents in complex, e.g., novels, rather than in simple text types, e.g., jokes. Based on these results, this paper presents a teaching practice to enhance the recognition of implicit contents through the analysis of the text style and the identification of idiosyncratic text features in order to promote their integration in the reading and comprehension process.

Keywords: reading and comprehension, implicit contents, text type, text type knowledge, German as a Foreign or Second Language

1 Einleitung und Zielsetzung

Einen Text in einer fremden Sprache nicht bzw. nur partiell zu verstehen, erweist sich oft für L2-Lernende als frustrierende Erfahrung. Es sind verschiedene Hindernisse, die den Leseverstehensprozess¹ im Fremdsprachenunterricht beeinträchtigen können, z. B. schwierige bzw. noch nicht erworbene grammatische Strukturen sowie die ständige Suche nach unbekannten Wörtern (Malloggi, 2020; Salzmann, 2018). Zu erwähnen ist auch die Integration nicht-sprachlicher und kontextueller Informationen zum Aufbau eines mentalen Textweltmodells (Vater, 2001; Schwarz-Friesel & Consten, 2014): Lernende, die sich mit einem (fremdsprachigen) Text beschäftigen, treten in einen kontinuierlichen Prozess der Bedeutungskonstruktion und Bedeutungsverhandlung auf der Grundlage von inferentiellen Prozessen ein, bei dem Hypothesen über den Textinhalt aufgestellt bzw. widerlegt werden, um zu Schlussfolgerungen zu gelangen. Die Komplexität des Leseverstehensprozesses liegt also nicht nur in der Verarbeitung der auf dem Papier gedruckten Buchstaben, sondern auch der impliziten informativen Inhalte², die unter der textlichen Oberfläche bleiben.

Da die Dekodierung und Verarbeitung von impliziten Inhalten einen großen kognitiven Aufwand verlangen, müssen Lernende in der Lage sein, Verstehensstrategien zu entwickeln, um die zwischen den Zeilen liegenden informativen Inhalte zu erfassen und sie dementsprechend in den Textverstehensprozess zu integrieren. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die Lesedidaktik des Impliziten auf der Grundlage humoristischer Texte unterschiedlicher Textsorten und somit die Leseverstehenskompetenz deutschsprachiger Texte bei DaF-/DaZ-Studierenden zu fördern.

-
- 1 Unter dem Begriff Leseverstehen ist eine aus neurobiologischer Perspektive komplexe, rezeptive Tätigkeit der Sinnentnahme aus einem Text zu verstehen, die nicht nur mit der Verarbeitung sprachlicher Strukturen (d.h. Laute, Wörter, Sätze), sondern auch mit der Integration von nicht- bzw. extra-sprachlichen Elementen, z. B. enzyklopädischem und Textsortenwissen zu tun hat (Lutjeharms, 2016; Heinemann & Heinemann, 2002), mit dem Ziel, während der Lektüre ein mentales Modell zu konstruieren, um den Textinhalt zu erfassen (Schwarz-Friesel & Consten, 2014; Nold & Willenberg, 2007; Anderson, 1997). Der Prozess des Leseverstehens aus der Perspektive von Nicht-Muttersprachlern wird u. a. in Meireles (2006) behandelt.
 - 2 Obwohl der Begriff *Implizit* gemeinhin als Oberbegriff in der Alltagssprache verwendet wird (oft auch synonym mit dem Begriff *Nicht-Gesagtes*), wird in der linguistischen Pragmatik mind. zwischen Präsuppositionen und Implikaturen unterschieden. Der erste Begriff bezieht sich auf einen impliziten Inhalt, dessen Wahrheit und Akzeptabilität nicht in Frage gestellt wird und dessen Verarbeitung durch gewöhnlich identifizierbare sprachliche Elemente grammatischer und lexikalischer Art im Text ausgelöst wird (Finkbeiner, 2015; Caffi, 2009). Der zweite Begriff bezieht sich auf Inhalte, die eher nicht allein aus dem semantischen Gehalt gezogen werden können, sondern durch inferentielle Prozesse und auf der Basis von den Kooperationsprinzipien, den Griceschen Maximen und dem Weltwissen in den übermittelten Informationsgehalt integriert werden (Ehrhardt & Neuland, 2021; Ehrhardt & Heringer, 2011). Für die Zwecke dieses Beitrags wird der Begriff „*Implizit*“ für beide Formen verwendet.

Texte, in denen der Informationsgehalt in seiner Gesamtheit explizit gemacht wird, sind unvorstellbar (Blühdorn & Foschi Albert, 2012), denn der Autor oder die Autorin trifft aus situationsbedingten Gründen³ eine Auswahl zwischen den explizit zu vermittelnden Inhalten und denjenigen, die verschwiegen werden können und vom Leser konsequent inferiert werden müssen. Auf dieser Grundlage lässt sich feststellen, dass die Verarbeitung von impliziten Informationen ein relevantes Thema darstellt, besonders für spezifische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, wie z. B. das Leseverstehen. Unter dem Begriff des *Impliziten*⁴ werden die unter der sichtbaren textlichen Oberfläche stehenden Informationen verstanden, d.h. alles, was nicht ausdrücklich formuliert, sondern angedeutet wird und Schlussfolgerungs- bzw. inferentielle Prozesse erfordert, um verarbeitet zu werden (Linke & Nussbaumer, 2000). Das Implizite zählt zu den kommunikativen Verfahren, die als stilistische bzw. rhetorische Strategie nicht nur in literarischen Texten (Calpestrati im Druck; Jesch, 2015; Linke & Nussbaumer, 2000), sondern auch in schriftlichen, mündlichen und medialen Texten mit starker persuasiver Funktion, z. B. einer politischen Funktion (u. a. Schroeter, 2010; Lombardi Vallauri, 2019) und Werbetexten (u. a. Ricci Garotti, 2021), zu finden sind.⁵ Zu den verschiedenen Textsorten⁶, bei denen die Verwendung impliziter Inhalte festgestellt werden kann, gehören auch humoristische Texte⁷: Memes, Witze und lustige Geschichten sind Beispiele, bei denen implizite bzw. unausgesprochene Informationsgehalte einen Beitrag zur Erzeugung des lustigen Effektes leisten. Der lustige Effekt basiert nämlich auf der

- 3 Unter den von Linke und Nussbaumer (2000) erwähnten Gründen für die Verwendung von Impliziten sind Sprachökonomie, ästhetische Funktionen, Signalisierung der Gruppenzugehörigkeit, Anspielungen, negative Höflichkeit, Ironie, Unterbuttern bzw. Überrumpeln zu nennen.
- 4 Das Wort *implizit* erscheint in der deutschen Sprache nur als Adjektiv (Duden, 2015). In diesem Beitrag werden je nach Kontext entweder die singularische Substantivierung *das Implizit* oder andere Formulierungen für die Mehrzahl, in denen das Wort attributiv gebraucht wird, z. B. *implizite Inhalte*, verwendet.
- 5 Ein Beispiel für die linguistische Analyse impliziter Inhalte von politischen und Werbetexten ist auf dem italienischen Portal OPPP (Osservatorio Permanente sulla Pubblicità e sulla Propaganda) zu finden. Vgl. <https://oppp.it/> (letzter Abruf 10.05.2023).
- 6 Textsorten sind, mit den Worten von Brinker et al. (2001) „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben“ (S. 135).
- 7 Eine sprachdidaktische Beschreibung humoristischer Textsorten, z. B. Witze und Wortspiele, wird u. a. in Utri (2012) und Fandrych und Thurair (2011) dargeboten.

Feststellung und Entschlüsselung impliziter Informationen,⁸ die mittels verschiedener sprachlicher Verfahren bzw. rhetorischer Strategien, z. B. Ironie, aufgerufen werden und mit anderen kontextuellen Informationen vernetzt werden, um für Heiterkeit zu sorgen.

Da die Identifizierung impliziter Inhalte unter die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (auch GER) auf Niveau C2 erwähnten rezeptiven und Mediationskompetenzen fällt (Europarat, 2001, 2020), stellt sie sich oft als Herausforderung bzw. als Hindernis beim Leseverstehensprozess in einer Fremdsprache dar. Die Überwindung solcher Hindernisse könnte von Vorteil für die Fremdsprachenlernenden sein, da sie einen vollständigen Zugang nicht nur zur Textbedeutung hätten, sondern auch zu einem besseren Verständnis der Absichten des Autors und zu seinem Stil (Schwarz-Friesel, 2006).

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile: Nach der Einleitung und der Vorstellung der Zielsetzung wird das Verhältnis zwischen impliziten Inhalten und Komik am Beispiel der rhetorischen Figur der Ironie beleuchtet (1). Anschließend werden die Ergebnisse eines didaktischen Experiments erörtert, mit dem die Fähigkeit von DaF-Studierenden getestet werden soll, implizite Inhalte in unterschiedlichen Textsorten zu erkennen (2). Von diesen Beobachtungen ausgehend, wird im Folgenden ein didaktischer Vorschlag zur Entwicklung von Lese- und Mediationskompetenzen für den universitären Unterricht präsentiert, der auf die Sensibilisierung bzw. Entwicklung von Lesestrategien zur Entschlüsselung impliziter Inhalte abzielt (3). Einige Schlussbemerkungen schließen die Arbeit ab (4).

2 Inferentielles Leseverstehen, implizite Inhalte und Ironie: Ein subtiles Verhältnis mit großen Auswirkungen für das Fremdsprachenlernen

Das Leseverstehen, eine interaktive Tätigkeit, die nicht nur Dekodierung und Verarbeitung schriftlich fixierter Informationen (*bottom-up*), sondern auch inferentielle Prozesse⁹ zur Bedeutungskonstitution umfasst (*top-down*), spielt eine wesentliche Rolle für die Sinnentnahme eines Textes und die Konstruktion eines mentalen

-
- 8 Der lustige Effekt basiert u.a. auf der Verarbeitung impliziter Informationen: Ein Witz, dessen Mechanismen im Voraus erklärt werden, verliert nämlich sein lustiges Potential. Damit ist nicht gemeint, dass der lustige Effekt ausschließlich auf der Verarbeitung und Entschlüsselung impliziter Informationen beruht, sondern dass es eines kognitiven Aufwands bedarf, solche Informationen zu verarbeiten.
 - 9 Unter dem Begriff Inferenz ist ein kognitiver Prozess zu verstehen, bei dem im Text enthaltene unvollständige bzw. lückenhafte Informationen durch das Weltwissen (d.h. im Langzeitgedächtnis gespeicherte Informationen) vervollständigt werden (Schwarz-Friesel, 2013; Hufeisen & Neuner, 2005).

Textweltmodells (Malloggi, 2018; Brem & Maurer, 2015; Aust, 2006; Strohner; 2006; Rickheit & Strohner, 1993). Das inferentielle Leseverstehen trägt somit dazu bei, Erwartungen an den Textinhalt zu wecken, die dann auf der Grundlage von Sprach-, Welt-, und Textsortenwissen in Beziehung gesetzt und verglichen werden, um Hypothesen zu bilden und zu Schlussfolgerungen zu kommen (Ehlers, 2010; Biebriecher, 2008). Kurz: Nützliche Wissensbestände werden zur Verarbeitung der (nicht-)explizit ausgedrückten Informationen als Orientierungshilfe beim Leseverstehensprozess verwendet (Stahl, 2006), daher ist es wichtig, implizite Inhalte im Text entschlüsseln zu können.

Es handelt sich dabei um keine leichte Aufgabe, denn implizite Inhalte können in verschiedenen Formen im Text auftreten (u. a. Linke & Nussbaumer, 2000) und Fremdsprachenlernende sollen trainiert werden, sie im Text zu identifizieren.

Laut des C2-Niveaus¹⁰ des GERs für das Leseverstehen, können Lernende „praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen (einschließlich abstrakter, strukturell komplexer oder stark umgangssprachlicher literarischer oder nicht-literarischer Texte). Sie können ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen“ (Europarat, 2020, S. 65). Zu den stilistischen Unterschieden und impliziten Bedeutungen gehört auch die Identifizierung präziser Textnuancen und soziokulturell bedingter Implikationen, „z. B. die Verwendung von Register, Untertreibung, Ironie und Sarkasmus“ (Europarat, 2020, S. 114). Da sich Humor und seine dazugehörigen Techniken als eine der möglichen in Texten vorkommenden stilistischen Eigenschaften erweist, wird im Folgenden das Verhältnis zwischen impliziten Inhalten und Ironie am Beispiel eines journalistischen Artikels, sowie sein Einfluss auf das globale Textverstehen beobachtet.

Der Artikel von A. Hähnig stammt aus der *Zeit* vom 19. Mai 2022. Die Schlagzeile lautet „Gibt es ein Leben... nach der AfD?“ und der Text befasst sich mit den Schwierigkeiten einiger ehemaliger Parteimitglieder, nach dem Abbruch ihrer politischen Karriere in der rechtsextremen Partei AfD ein neues Leben zu starten bzw. eine neue Arbeit zu finden. Das Grundgerüst des Artikels besteht aus dem in Abb. 1 dargestellten Muster:

10 In Bezug auf die gemeinsamen Referenzniveaus des GERs sowie auf deren Deskriptoren (Europarat, 2020) wird im Folgenden nur auf die höchste Niveaustufe C2, d.h. eine kompetente Sprachverwendung der kommunikativen Rezeptionsaktivität *Leseverstehen*, eingegangen.

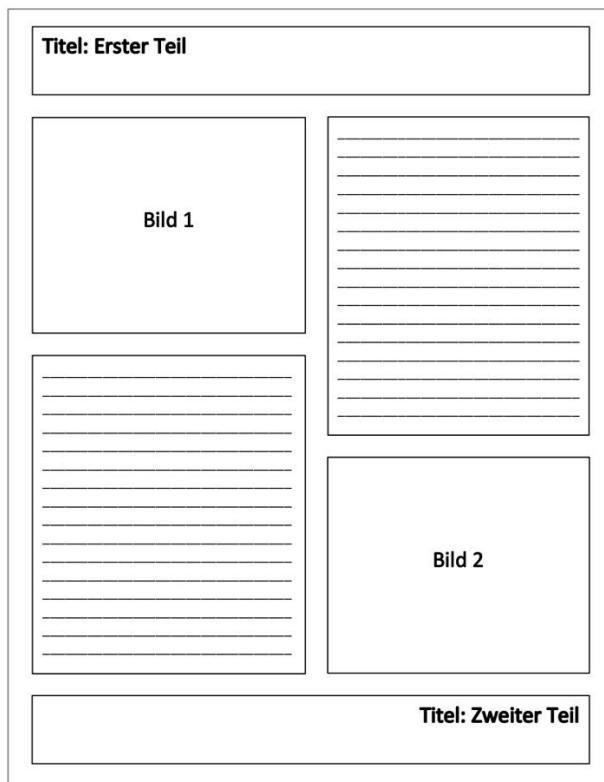


Abb. 1 Grundgerüst des Zeitungsartikels aus der *Zeit* vom 19. Mai 2022

Der am oberen Rand der Seite platzierte erste Teil des Titels „Gibt es ein Leben nach...“ bezieht sich auf die verbreitete Frage, ob es ein überirdisches Leben¹¹ überhaupt gibt, und lädt daher den / die Leser*in ein, den Fragesatz auf Grundlage seines Vorwissens zu vervollständigen, d.h. „...dem Tod?“. Dann wundert sich der / die Leser*in, wenn am unteren Rand der Seite ein unerwartetes Satzglied vorkommt, d.h. „...der AfD?“. Während sich das erste Bild, das sich in der Nähe des Titels befindet, auf den Einzug zweier Funktionäre, U. Wurlitzer und F. Petry, im Jahr 2014 in den sächsischen Landtag bezieht, zeigt das zweite Bild U. Wurlitzer auf dem Weg zur Arbeit im Jahr 2022, jetzt als gesetzlicher Betreuer. Erzählt wird von den Hindernissen, die er bei der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz aufgrund seiner

11 Natürlich sind auch andere Interpretationen möglich, z. B. ob überirdische Wesen überhaupt existieren. Die Präposition *nach*, die nach dem ersten und nicht vor dem zweiten Satzglied steht, plädiert jedoch m. E. für die erste Deutung.

früheren Mitgliedschaft in der AfD hatte. Obwohl *Die Zeit* versucht, eine unabhängige Position zu vertreten (Birk & Buffagni, 2008), zeigt sie eine offensichtlich kritische Haltung gegenüber der AfD und ihren oft als fremdenfeindlich, rassistisch und nationalistisch angesehenen Positionen; daher wirkt die Änderung der im Titel liegenden rhetorischen Frage ironisch¹² und deutet darauf hin, dass die AfD „tödlich“ sei. Die Autorin hätte ihren Artikel auch anders betiteln können, z. B. „Nach der AfD-Mitgliedschaft ist kaum ein Leben möglich“, aber das hätte nicht nur eine geringere Wirkung auf den / die Leser*in gehabt, sondern auch Anlass zur Kritik geben. Ein Fragesatz anstelle einer Aussage und die Änderung einer bekannten Redewendung ermöglichen es der Autorin, sich selbst zu entlasten (Lombardi Vallauri, 2019) (Gibt es Leben nach der AfD? Es gibt keine einheitliche Antwort). Die im Titel gestellte Frage wirkt als Auslöser und aktiviert Inferenzprozesse, die sprachliche Aspekte (z. B. die modifizierte rhetorische Frage) mit dem Weltwissen (z. B. das Wissen über die AfD und die neutrale Position der Zeitung) verbinden und implizit andeuten, dass das Leben ehemaliger AfD-Mitglieder gerade wegen ihrer Vergangenheit in der Partei erschwert wird.

Wenn die Leseverstehensprozesse sowie die Verarbeitung impliziter Inhalte in der Muttersprache meist automatisch erfolgen, was passiert dann in einer Fremdsprache? Wenn ihre Entschlüsselung eine Rolle in der Textverarbeitung bzw. im Textverständnis spielt, sind dann Fremdsprachenlernende in der Lage, sie zu isolieren und zu erkennen? Welche Rolle spielt die Komplexität der Textsorte für die Entschlüsselung? Das im nächsten Abschnitt durchgeführte didaktische Experiment zielt darauf ab, diese Fragen zu beantworten.

3 Das Erkennen von Implizitem in humoristischen Textsorten: Ein didaktisches Experiment

Im Folgenden werden die vom GER auf Niveau C2 erwähnten Rezeptionskompetenzen von italienischen universitären DaF-Lernenden in Bezug auf das Erkennen von in verschiedenen Textsorten vorkommenden impliziten humoristischen Inhalten getestet.

12 Ironie zählt zu den stilistischen und rhetorischen Mitteln, die auf impliziten bzw. unausgesprochenen Inhalten beruhen. Die wahre Bedeutung des Satzes wird nicht explizit ausgedrückt, sondern muss aus ko-textuellen und kontextuellen Hinweisen erschlossen werden. Eines der von Lapp (1992) erwähnten Hauptmerkmale der Ironie lautet nämlich: „Etwas anderes sagen, als man meint“ (S. 21). Zur Rolle der Ironie in der Propaganda der extremen Rechten vgl. u. a. Calpestrati und Foschi Albert (2019).

Damit soll die Hypothese gestützt werden, dass in einer Fremdsprache das Erkennen und die Entschlüsselung der unter der textlichen Oberfläche liegenden Informationen mit zunehmender Komplexität der untersuchten Textsorte abnimmt: Implizite Informationen, die in einfachen Texten¹³, wie Memes oder Bilderwitze, enthalten sind, sind leichter zu identifizieren und zu verarbeiten als solche, die in „komplexe[n] Texten“ (Europarat, 2020, S. 65) vorhanden sind.

Zu diesem Zweck wurde ein anonymer Online-Fragebogen gestaltet, an dessen Beantwortung dreißig Studierende (23 w. und 7 m. zwischen 22 und 67 Jahren) aus fünf italienischen Universitäten¹⁴ beteiligt waren. Alle Teilnehmer*innen waren Student*innen eines Bachelor- bzw. Masterstudiengangs im Bereich der Sprach- und Literaturwissenschaft oder der Sprach- und Kulturvermittlung¹⁵ und beherrschten Deutsch auf Sprachniveau C2. Mit dem Online-Test wurden sie aufgefordert, zehn Texte unterschiedlicher Textsorten, die über einen lustigen Inhalt verfügen, zu bewerten. Unter den im Test verwendeten Textsorten, die einen niedrigen Komplexitätsgrad aufweisen, waren Meme, Witz und Bilderwitz vertreten; Roman, journalistischer Artikel, Gedicht und literarischer Text gehören hingegen zu den komplexen Texten (vgl. Abb. 2 und 3). Der Online-Test war so strukturiert, dass die Teilnehmer*innen aufgefordert wurden, die Textbeispiele zu lesen und durch sowohl offene als auch geschlossene Fragen die folgenden drei Punkte zu bewerten:

- I) ob sie den Text lustig bzw. unterhaltsam fanden¹⁶;
- II) wie lustig sie ihn fanden¹⁷;
- III) welche Elemente (Wörter, Bilder, Stilmittel oder anderes) besonders erheiternd waren¹⁸.

¹³ Mit der Bezeichnung *komplexe Texte* bezieht man sich hier in Anlehnung an Graf (2015) auf „Texte bzw. Hypertexte mit einem relativ hohen bzw. höheren Komplexitätsgrad [...] [z. B. Literaturtexte mit einer kreativen bzw. ästhetischen Funktion] im Unterschied zu einfach strukturierten, konventionellen Texten, die Inhalte leicht zugänglich darbieten [z. B. ein Mem bzw. ein Witz]“ (S. 186).

¹⁴ Università degli Studi di Milano, Università dell’Insubria Como, Università di Parma, Università di Pisa und Università per Stranieri di Siena.

¹⁵ Die befragten Student*innen besuchten entweder das letzte Jahr des Bachelorstudiengangs, das erste bzw. das zweite Jahr des Masterstudiengangs oder waren im Besitz eines Sprachdiploms auf dem Niveau C2.

¹⁶ Geschlossene Antwort mit Einzelwahl: ja, nein, potentiell lustig.

¹⁷ Die Befragten teilen den Wert der einzelnen Möglichkeiten durch eine Skala von 1 (überhaupt nicht lustig) bis 5 (sehr lustig) mit. Die Antworten verraten nicht nur, wie lustig ein Text ist, sondern vor allem, wie lustig die Texte im gegenseitigen Vergleich sind und wie groß der Unterschied ist.

¹⁸ Offene Antwort.

Einige Jäger gehen durch den Wald,
 als einer von ihnen plötzlich zusammenbricht.
 Er scheint nicht zu atmen, seine Augen sind glasig.
 Ein anderer Jäger greift zu seinem Mobiltelefon
 und betätigt den Notruf.
 „Mein Freund ist tot. Was soll ich tun?“,
 fragt er in Panik.
 „Ganz ruhig“, bekommt er zur Antwort.
 „Überzeugen Sie sich zunächst, dass er wirklich tot ist“.
 Stille. Dann ist ein Schuss zu hören.
 Der Jäger fragt: „Gut, was jetzt?“.

Abb. 2 Beispiel eines einfachen Textes, d.h. ein Witz.

(Y. Ueda, **Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen. Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern.** Berlin, LIT. 2013)

Die größte Schwäche seiner neuen Heimat ist aus Sicht des Neuankömmlings natürlich ihre Gastronomie. Hier entdeckt er riesige Defizite. Man kann unendlich lange darüber sinnieren, wie gesund, ökologisch bewusst und vitaminreich sich das Essen in Deutschland präsentiert. Tatsache ist: Nichts schmeckt hier so, wie es schmecken soll. Das fängt mit dem Brot an und endet bei Wassermelonen und Gurken. Diese Produkte sind keine Delikatessen, in Russland weiß jedes Kind, wie eine Gurke oder eine Beere oder eine Wassermelone zu schmecken hat. Ganz sicher nicht nach Zeitungspapier.

Den hiesigen Produkten fehlt es einfach an Geschmack, an Fett und Zucker und anderen Stoffen, die das Essen schmackhaft und die Menschen etwas mollig machen. Abgesehen davon fehlt hierzulande die Kultur der leicht gebeizten Gurke, des Pilzes und des Krauts. Die Deutschen können kein Gemüse richtig einlegen, sie bringen ihre Gurken mit Essig und Chemikalien um, sie trinken den Wodka warm und im Stehen und halten das polnische *nastroye* für einen russischen Trinkspruch. Sie werden viel zu schnell betrunken und fallen immer dann um, wenn es am interessantesten wird, wodurch ihnen der unterhaltsame Weg in die Vielfalt der osteuropäischen Gastronomie verwehrt ist.

Abb. 3 Beispiel eines komplexen Textes, d.h. der Auszug eines Romans

(W. Kaminer, **Ich bin kein Berliner. Ein Reiseführer für faule Touristen.** München, Goldmann. 2007)

Sowohl der Witz (Abb. 2) als auch der Auszug eines Romans (Abb. 3) sind nur zwei Beispiele für das im Online-Fragebogen präsentierte Material, zu dem die Teilnehmer*innen befragt wurden und dessen Antworten anschließend diskutiert werden.

Die in dem folgenden Diagramm präsentierten Ergebnisse (Abb. 4) zeigen interessante Tendenzen. Während die Lernenden vor allem einfache Texte wie die Textsorten Meme, Bilderwitz und Witz als lustig beurteilen (48,15 %), werden komplexe Texte wie die Textsorten Roman (Belletristik und Literaturpassagen), Gedicht und Zeitungsartikel als nur potentiell (28,3 %) bzw. als nicht lustig (44,45 %) wahrgenommen und beurteilt.

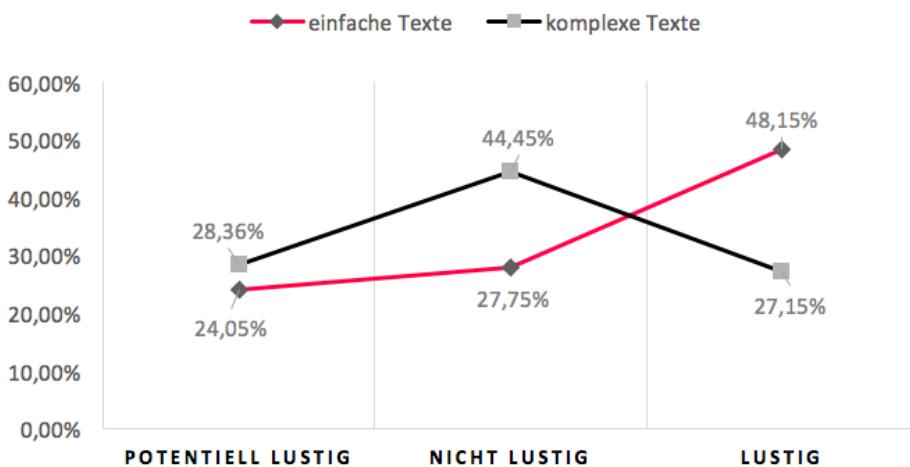


Abb. 4 Ergebnisse des didaktischen Experiments

Die Ausgangshypothese wird bestätigt: Die Entschlüsselung und die Verarbeitung des Impliziten, die in den untersuchten Texten als Strategie des Komischen verwendet wird, erfolgt leichter bei solchen Textsorten, bei denen der lustige Effekt erwartet wird, z. B. dem Witz. Dagegen behindern die durch Textsortenwissen erzeugten Erwartungen die Rezeption solcher impliziten Inhalte dort, wo man sie nicht erwartet, z. B. in literarischen Texten oder Zeitungsartikeln. Im Gegensatz zu Muttersprachler*innen sind DaF- / DaZ-Studierende bei solchen komplexen Texten benachteiligt, da sie gleichzeitig auch komplexe grammatische und lexikalische Strukturen bewältigen müssen.

Bei den sogenannten einfachen Texten scheint die Identifizierung der Komik u. a. von Textsortenwissen und Textsortenerwartungen geleitet zu sein. Es geht nämlich um Textsorten, die so gestaltet sind, dass sie einen lustigen Effekt evozieren und man i.d.R. schon daran gewöhnt ist, Inferenzen zu ziehen, um ihn aus dem letzten Teil des Textes zu entschlüsseln (Euler, 1991; Ehrhardt, 2013), wie auch von einigen von den Teilnehmer*innen gelieferten Antworten (1-2) in Bezug auf Abb. 2 bestätigt wird.

- 1 „Besonders *der Schlussteil des Textes* sorgt für Heiterkeit“;
- 2 „Ich finde *die Pointe am Ende der Geschichte* amüsant“.

Im Unterschied dazu konnten die meisten Informanten bei einer komplexen Textsorte wie Abb. 3 nichts identifizieren, was einen lustigen Effekt bewirken könnte.

- 3 „Eine zu hohe Wortwahl, ein kritischer Ton, der nicht zum Lesen verleitet. Die Sätze sind zu lang und zu komplex, um unterhaltsam zu sein“;
- 4 „Die Erzählung einer Handlung mit einer so langatmigen Prämissen unterdrückt die Heiterkeit“;
- 5 „Ohne die Bedeutung der Wörter nachzuschlagen, würde ich denken, dass es sich um eine humorlose Komposition handelt“.

Laut den Teilnehmer*innen (3–5) ist Humor i.d.R. gekennzeichnet durch kurze Sätze, einen nicht gehobenen Ton und Register sowie durch einen einfachen bzw. alltäglichen Wortschatz, d.h. Texteigenschaften, die literarische Werke i.d.R. nicht kennzeichnen und die die Identifizierung impliziter Inhalte zur Vermittlung der Komik verhindern.

Aufgrund dieser primären Beobachtungen lässt sich sagen, dass die meisten Befragten Schwierigkeiten haben, die vom GER (Europarat 2020, S. 65f.) erwähnten feinen stilistischen Unterschiede und impliziten Bedeutungen sowie Registernuancen, z. B. ironische Passagen, zu identifizieren. Mit zunehmender Komplexität des zu untersuchenden Textes, z. B. bei literarischen Texten oder Gedichten, was oft auch mit einer hermeneutischen Schwierigkeit einhergeht (Gadamer, 1990), nimmt die Fähigkeit des Nicht-Muttersprachlers, Informationen zu verarbeiten und abzuleiten, proportional ab, zugunsten eines Textverständensprozesses, der sich stärker auf außersprachliche Informationen stützt und durch inferentielle Strategien gesteuert wird. Dies scheint jedoch nicht ausreichend, um lustige implizite Inhalte zu erkennen. Solche Schwierigkeiten sind u. a. auf das Textsortenwissen zurückzuführen.

ren: Die Teilnehmer*innen scheinen nicht in der Lage zu sein, humoristische implizite Inhalte in komplexen Texten zu identifizieren, die einer Textsorte zugrundliegen, deren primäres Ziel nicht das Unterhalten von Leser*innen ist.

4 Didaktischer Vorschlag zur Entwicklung der Leseverständenskompetenz zur Wahrnehmung humoristischer impliziter Inhalte

Anders als bei einfachen Texten scheint Textsortenwissen bei komplexen Texten nicht immer hilfreich bei der Disambiguierung impliziter Inhalte. Daher werden im Folgenden zwei Unterrichtsaktivitäten zum Leseverständen vorgeschlagen, die auf der Analyse des Textstils mithilfe der Verfahren der Textlinguistik beruhen (Brinker et al., 2014) und die die Lernenden auffordern, über das Konzept der Prototypizität einer Textsorte nachzudenken, um diejenigen Textmerkmale zu erkennen, die idiosynkratisch sind (Ballestracci 2013; Foschi Albert, 2016) und daher als Indikator für die Identifizierung eines möglichen humoristischen impliziten Inhalts dienen können.

Beispiel 1 zeigt einen Auszug aus einem journalistischen Text, einem Kommentar von Margarete Stokowski (2017) aus *Der Spiegel*.

„Eigentlich fand ich die Zeit ganz gut, als Männer Frauen noch die Tür aufgehalten haben.“	Geleitete Analyse des Textstils
<p>Die Annahme, Feminismus mache vieles komplizierter, was früher einfach und vielleicht sogar schön war, ist weit verbreitet. Aber im Fall des Türenaufhalts stellen sich auffällig viele Leute etwas dämlich an. Menschen dürfen einander immer noch Türen aufhalten, und das geht so: Wenn ich durch eine Tür hindurch gehe und jemand anders ist hinter mir, dann halte ich der anderen Person die Tür auf, egal wer es ist. Wenn wir beide gleichzeitig vor der Tür stehen und die andere Person trägt irgendwas in den Händen oder kann aus sonstigen Gründen schlechter als ich die Tür aufmachen, dann mache ich die Tür auf. Wenn wir beide gleichzeitig vor der Tür stehen und gleich gut die Tür aufmachen könnten, dann macht die Person die Tür auf, die auf der Seite des Türgriffs steht, denn die allermeisten Türen gehen auf einer Seite auf. Vieles im Feminismus ist extrem</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welcher Textsorte würden Sie folgenden Textausschnitt zuschreiben und warum? 2. Beschreiben Sie die Texteigenschaften der Textsorte „journalistischer Kommentar“ auf syntaktischer und lexikalischer Ebene. 3. Entspricht der analysierte Textabschnitt der Textsorte „journalistischer Kommentar“? Wodurch unterscheidet er sich davon? 4. Fassen Sie den Text mit max. 50 Wörtern und in einem journalistischen Stil

kompliziert, aber das mit der Tür ist wirklich sehr, sehr einfach.“	(d.h. ohne ironisch zu wirken) zusammen
---------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------

Beispiel 1: Leseverstehensaktivität zur Entwicklung einer textsortenbezogenen Lese-verstehenskompetenz

Nach der Lektüre des Textes (allein bzw. im Plenum) werden die Lernenden aufgefordert, die Textsorte der vorliegenden Textvorlage zu bestimmen (Frage 1) und ihre Antwort zu begründen, indem sie die spezifischen Textmerkmale benennen, die die entsprechende Textsorte kennzeichnen (Frage 2). Auf diesen ersten Teil, der auf der Aktivierung des Textsortenwissens basiert, folgt eine Analyse des Stils des Textauszugs durch den Vergleich mit den Eigenschaften sowohl der gestalterischen (z. B. Layout und Text-Bild-Verhältnis) als auch der sprachlichen (thematischen und grammatisch-lexikalischen) Strukturen der prototypischen Textsorte *journalistischer Kommentar*. Durch die Beobachtung der Ähnlichkeiten und Unterschiede lässt sich der Textstil entweder als prototypisch oder idiosynkratisch erkennen (Frage 3). Für ihre Stellungnahme werden von der Textautorin bestimmte stilistische Strategien verwendet, die vom journalistischen Stil der Textsorte *Kommentar* abweichen, indem sie zu einem ironischen Ton greift, z. B. die Wiederholungen von syntaktischen Strukturen (*wenn-dann* (x3)), grammatischen Elementen (das Adverb *sehr* (x2)) und von bestimmten Lexemen (*Tür* und die damit verbundenen Komposita (x9)). Solche Elemente verleihen dem Text einen ironischen Unterton und schaffen einen informellen und umgangssprachlichen Stil, der vom i.d.R. formellen Stil eines Kommentars abweicht. Um den Lernenden die stilistischen Besonderheiten dieses Textes bewusst(er) zu machen, werden sie zuletzt aufgefordert (Frage 4), den Text mit wenigen Worten und mit einem zur Textsorte passenden Stil, d.h. ohne ironisch zu wirken, zusammenzufassen. Die letzte Aufgabe ermöglicht es den Lernenden, *ex-negativo* zu beobachten, wie Humor ein implizites Stilmerkmal des Textes darstellt, d.h. wie der lustige Effekt durch grammatische Strukturen und/oder rhetorische und lexikalische Strategien vermittelt werden kann, auch in Textsorten, die eigentlich nicht zum Zweck der Belustigung geschaffen sind.

Beispiel 2 zeigt das von K. Tucholsky 1919 verfasste Gedicht „Rotundenzensur in Königsberg“, das unter dem Pseudonym Theobald Tiger in der Sammlung *Fromme Gesänge* veröffentlicht wurde.

Rotundenzensur in Königsberg

Die hiesige Garnisonverwaltung –
 (wir sind schon weit in der Kultur)
 die brauchte zwecks Toilettengestaltung
 Papier – und zwar Makulatur.

Doch darf kein Blatt von jener Sorte,
 so roh, so rot und so verderbt
 darunter sein –
 An solchem Orte
 kann man nie wissen, ob das färbt.

Ertappt man etwa die Rekruten,
 und lesen sie solch ein Traktat,
 und grad, wenn sie – Reveille tunten:
 das wäre glatter Hochverrat!

Wir dürfen dieses nicht beklagen! –
 ... „Kreuzzeitung“ ... „Post“ – nun – weg ist weg!
 Und sie erreichen sozusagen
 den eigentlichen Bestimmungszweck.

Geleitete Analyse des Textstils

1. Kennen Sie die Stadt Königsberg?
 Wodurch ist sie berühmt?
2. Welcher Textsorte würden Sie folgenden Textausschnitt zuschreiben und warum?
3. Entspricht der analysierte Textabschnitt der Textsorte „Gedicht“? Wodurch unterscheiden sie sich?

Beispiel 2: Leseverstehensaktivität zur Entwicklung einer textsortenbezogenen Leseverstehenskompetenz

Nach einer ersten Phase, in der sowohl der Autor als auch sein Werk kontextualisiert werden, kann der behandelte Text entweder einzeln oder im Plenum gelesen werden. Gedichte sind kreative und ästhetische Texte mit einer leicht erkennbaren Textgestaltung, deren Hauptfunktion es ist, verschiedene Gefühle sowie gefühlsmäßige Reaktionen mittels ästhetischer bzw. rhetorischer Stilmittel zu evozieren (Jakobson, 1979). Die behandelten Themen betreffen i.d.R. unterschiedliche Bereiche, z. B. menschliche Gefühle (Liebe und Tod) oder universelle umfassende Ereignisse (Krieg und Frieden) usw. Studierende sind aus ihrer schulischen bzw. universitären Erfahrung schon daran gewöhnt, mit dieser Textsorte sowohl in ihrer Muttersprache als auch in einer Fremd- bzw. Zweitsprache umzugehen. Tucholskys Text scheint trotzdem auf den ersten Blick ungewöhnlich zu sein: Einerseits weist er die typischen Merkmale auf, die auf die äußere (d.h. Oberflächenstruktur) und innere (z. B. die lexikalische Wahl und die rhetorischen Figuren) Struktur des poetischen Textes verweisen (Frage 2), andererseits wird ein volkstümliches „niedriges“ Thema, der Mangel an Toilettengestaltung, behandelt, das normalerweise nicht mit dieser Textsorte in Verbindung gebracht wird. Das Ungewöhnliche ist die Beschreibung eines anscheinend nicht zu dieser Textsorte passenden Themas durch

stilistische Effekte, die normalerweise der Behandlung „höherer“ Themen vorbehalten sind, wie z. B. ein gehobenes Register (Frage 3). Es ist genau dieser Widerspruch, der einen lustigen Effekt beim Leser evozieren soll.

5 Fazit und Schluss

Das Leseverstehen ist ein aktiver Prozess, der einen wirkungsvollen Austausch zwischen Text und Leser*in voraussetzt. Die aus der Textoberfläche abgeleiteten Informationen stellen jedoch nur einen geringen Teil des Textinhalts dar. Vieles davon bleibt nämlich implizit, und es obliegt dem / der Leser*in, durch inferentielle Prozesse sprachliche und außersprachlichen Aspekte zu kombinieren, um auch das, was nicht auf dem Papier steht, aus dem Text herausziehen zu können. Die Fähigkeit, solche Informationen zu erkennen – eine der von GER erwähnten Rezeptions- bzw. Mediationskompetenzen auf Niveau C2 –, ist für DaF-/DaZ-Lernende wichtig zu entwickeln. Es erfordert allerdings einen großen kognitiven Aufwand und man muss geschult sein, die Signale zu erkennen, die es ermöglichen, solche Inhalte zu verarbeiten.

Das didaktische Experiment hat gezeigt, dass einige italienische Universitätsstudierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen (C2 Niveau), Schwierigkeiten haben, implizite humoristische Inhalte in komplexen Textsorten zu erkennen. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden zwei didaktische Vorschläge präsentiert, die das Erkennen impliziter Inhalte mittels Identifikation idiosynkratischer Textmerkmale erleichtern und deren Integration in den Leseverstehensprozess durch geleitete Impulsfragen begünstigen können. Die Identifizierung unterschiedlicher stilistischer Realisierungen einer Textsorte trägt dazu bei, sowohl das Textsortenwissen als auch die gesamten Textsortenerwartungen von Fremdsprachenlernenden zu vervollständigen, zu erweitern bzw. neu anzupassen. Texte, deren Hauptfunktion nicht darin besteht, das Publikum zum Lachen zu bringen, können trotzdem durch implizite Inhalte dazu beitragen, einen amüsanten und heiteren Stil zu kreieren. Kurz: Der Humor dient nicht allein als Hauptfunktion bestimmter Textsorten, z. B. beim Witz, sondern er kann auch bei anderen Textsorten mit einer ästhetischen bzw. kreativen Funktion, wie Gedichten, eine sekundäre und „zwischen den Zeilen“ liegende Rolle spielen, die zum Textstil beiträgt.

Weitere Recherchen zur Didaktisierung der Strategien zur Erkennung impliziter Inhalte können für DaF-/DaZ-Lernende hilfreich sein, um den Lese- und Verstehensprozess eines fremdsprachlichen Textes zu verbessern, nicht nur im Hinblick auf die Identifikation und Dekodierung von lustigen Inhalten, sondern auch in anderen

Bereichen der Alltagskommunikation, wie der Werbung oder der politischen Sprache, wo die möglichen Motive für die Verwendung von impliziten Inhalten unterschiedlich sind.

Literatur

- Anderson, J. R. (1997). *Kognitive Psychologie*. 2 Aufl. Spektrum Akademischer Verlag.
- Aust, H. (2006). Entwicklung des Textlesens. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 525–535). UTB.
- Ballestracci, S. (2013). *Stili e testi in lingua tedesca. Strumenti per l'analisi*. Carocci.
- Biebricher, C. (2008). *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Narr.
- Birk, A. & Buffagni, C. (2008). *Germania periodica. Imparare il tedesco sui giornali*. Pacini.
- Blühdorn, H. & Foschi Albert, M. (2012) *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*. PUP.
- Brem, S. & Maurer, U. (2015). Ansätze der kognitiven Neurowissenschaften. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 3–20). De Gruyter.
- Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. & Sager, S. F. (2001). *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. De Gruyter.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: ESV, 2014.
- Caffi, C. (2009). *Pragmatica. Sei lezioni*. Carocci.
- Calpestrati, N. & Foschi Albert, M. (2019). Ironie in der Propaganda der extremen Rechten. In J. Schiewe, T. Niehr & S. Moraldo (Hrsg.), *Sprach(kritik)kompetenz als Mittel demokratischer Willensbildung. Sprachliche In- und Exklusionsstrategien als gesellschaftliche Herausforderung* (S. 151–164). Hempen.
- Calpestrati, N. (2023). Was nicht zu lesen ist: Implizite als Stilmittel der Textkonstitution zur Darstellung der Sexualität in Th. Fontanes Romanen. In C. Buffagni & M. P. Scialdone (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen in Theodor Fontanes Werk. Sprache, Literatur, Medien*. (S. 359–375) De Gruyter.
- Dudenredaktion (2015). *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Duden.
- Ehlers, S. (2010). Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In M. Lutjeharms & C. Schmidt (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 109–116). Narr.
- Ehrhardt, C. (2013). Der Witz als Textsorte und Handlungskonstellation. *Der Deutschunterricht*, 65(4), 8–17.
- Ehrhardt, C. & Heringer, H. J. (2011). *Pragmatik*. UTB.
- Ehrhardt, C. & Neuland, E. (2021). *Sprachliche Höflichkeit*. UTB.
- Euler, B. (1991). *Strukturen mündlichen Erzählens: Parasyntaktische und sententielle Analysen am Beispiel des englischen Witzes*. Narr.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Klett.

- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband.* Klett.
- Fandrych, C. & Thurmail, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht.* Stauffenburg.
- Finkbeiner, R. (2015). *Einführung in die Pragmatik.* WBG.
- Foschi Albert, M. (2016). *Il profilo stilistico del testo. Guida al confronto intertestuale e interculturale (tedesco e italiano).* PUP.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Mohr Siebeck.
- Graf, W. (2015). Leseverstehen komplexer Texte. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch* (185–206). De Gruyter.
- Hähnig, A. (2022, 19. Mai). Gibt es ein Leben... nach der AfD? *Die Zeit*, S.2.
- Heinemann, W. & Heinemann, M. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs.* Niemeyer.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch.* Europarat.
- Jakobson, R. (1979). Linguistik und Poetik. In Elmar H. & T. Schelbert (Hrsg.), *Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971* (83–121). Suhrkamp.
- Jesch, T. (2015). Das Implizite verstehen: Didaktische Denkanstöße aus der rezeptionsorientierten kognitiven Literaturwissenschaft. *Didaktik Deutsch*, 39, 23–41.
- Kaminer, W. (2007). *Ich bin kein Berliner. Ein Reiseführer für faule Touristen.* Goldmann.
- Lapp, E. (1992). *Linguistik der Ironie.* Narr.
- Linke, A. & Nussbaumer, M. (2000). Konzepte des Impliziten: Präsuppositionen und Implikaturen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 435–448). De Gruyter.
- Lombardi Vallauri, E. (2019). *La lingua disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione.* Il Mulino.
- Lutjeharms, M. (2016). Leseverstehen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-R. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 97–101). UTB.
- Malloggi, P. (2018). Inferentielle Lesestrategien als Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *German as a foreign Language*, 3, 49–61.
- Malloggi, P. (2020). Die Rolle von Paralleltexten für die Förderung des Leseverstehens im universitären DaF-Unterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(2), 447–461.
- Meireles, S. M. (2006). Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 299–314). De Gruyter.
- Nold, G. & Willenberg, H. (2007). Lesefähigkeit. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)* (S. 23–41). Beltz.

- Ricci Garotti, F. (2021). *La lingua scortese della pubblicità e della propaganda*. Franco Angeli.
- Rickheit, G. & Strohner, H. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Francke.
- Salzmann, K. (2018). Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(2), 167–183.
- Schröter, M. (2010). Schweigen und Verschweigen im öffentlichen politischen Diskurs der BRD. In A. Grutschus & P. Krilles (Hrsg.), *Figuren der Absenz - Figures de l'absence* (S. 115–128). Frank & Timme.
- Schwarz-Friesel, M. & Consten, M. (2014). *Einführung in die Textlinguistik*. WBG.
- Schwarz-Friesel, M. (2013). *Sprache und Emotion*. UTB.
- Schwarz-Friesel, M. (2006). Kohärenz vs. Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In M. Scherner & A. Ziegler (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht* (S. 63–75). Narr.
- Stahl, T. (2006). Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht. *Info DaF*, 33(5), 480–493.
- Stokowski, M. (2018, 8. März). Ein Blumenstrauß voller Einwände. *Der Spiegel*, <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/feminismus-ein-blumenstrauss-voller-ein-waende-kolumne-a-1137612.html>
- Strohner, H. (2006). Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (187–204). De Gruyter.
- Tiger, T. (1919). *Fromme Gesänge*. Lehmann.
- Ueda, Y. (2013). *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen. Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. LIT.
- Utri, R. (2012). Witztexte für den DaF-Unterricht zu Didaktisierungsmöglichkeiten anhand von deutschen und polnischen Musikerwitzen. *Studia Niemcoznawcze*, 50, 587–599.
- Vater, H. (2001). *Einführung in die Textlinguistik*. UTB.