

# Informationen Deutsch als Fremdsprache

Herausgeber: Deutscher Akademischer Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache

Redaktion:

Dr. Gisela Schneider, DAAD

Dr. Susanne Duxa, Universität Marburg

Prof. Dr. Frank G. Königs, Universität Marburg

Dr. Lutz Köster, Universität Bielefeld (für die kommentierte Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen*)

Prof. Dr. Uwe Koreik, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Christian Krekeler, HTWG Konstanz

Dr. Fritz Neubauer, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Dietmar Rösler, Universität Gießen

Dr. Armin Wolff, Universität Regensburg (Schriftleitung, verantw. Redakteur)

Anschrift der Redaktion:

Deutscher Akademischer

Austauschdienst

Gruppe 33

Kennedyallee 50

D-53175 Bonn

Die Zeitschrift soll für den Bereich DaF ein Forum begründeter Meinung sein; die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge stellen dabei nicht unbedingt die Meinung des Fachverbandes oder des DAAD dar.

Serienlayout:

Gerhard Keim, Frankfurt am Main

Druck:

Difo-Druck GmbH, Laubanger 15, 96052

Bamberg. Erscheint 5mal im Jahr.

Printed in Germany, Imprimé en

Allemagne

Verlag:

IUDICIUM Verlag GmbH

Hans-Grässel-Weg 13, 81375 München

Fax: 089/714 20 39

E-Mail: [info@iudicium.de](mailto:info@iudicium.de)

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 9 vom 1. 9. 2003. (Verantwortlich: Elisabeth Schaidhammer, IUDICIUM Verlag GmbH.)

## Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement (6 Ausgaben, darunter eine Doppelnummer): Inland: € 50,- (incl. Porto und 7% MwSt.); Ausland: € 56,- (incl. Porto).

Ermäßigtes Abonnement für DaF-Studenten im Hauptfach: Inland: € 30,- (incl. Porto und 7% MwSt.); Ausland: € 36,- (incl. Porto) (Luftpost auf Anfrage).

Einzelheft € 9,50 (zzgl. Porto); Doppelheft € 19,- (zzgl. Porto).

*Der Verlag hält die Rezensionen (als pdf-Dateien) auch im Internet verfügbar unter der Adresse:*

<http://www.rezensionen.daf.de>

ISSN 0724-9616



iudicium

## Hinweise für Rezensenten und Rezensentinnen

Die Redaktion bittet Sie um Beiträge, kann aber keine Haftung für Ihre Typoskripte übernehmen. Schicken Sie Ihre Texte bitte per Mail oder, falls notwendig, auf Diskette (unter Angabe des benutzten Textverarbeitungsprogramms) und fügen einen Ausdruck bei. Um die Redaktionsarbeit zu erleichtern, bitten wir Sie, in bezug auf die Gestaltung Ihrer Rezension folgende Hinweise zu beachten:

### *Typoskript*

30 Zeilen pro Seite  
50 Anschläge pro Zeile  
anderthalbzeiliger Abstand

### *Rand*

links: ca. 2,5 cm  
rechts: ca. 5 cm (für Korrekturzeichen)

### *Beispiele für die Titelei*

Parry, Christoph; Platen, Edgar (Hrsg.): **Grenzen der Fiktionalität und der Erinnerung**. München: iudicium, 2007 (Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur 2). – ISBN 978-3-89129-191-7. 344 Seiten, € 32,—

Wicke, Rainer E.:

**Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung**. München: iudicium, 2000. – ISBN 978-3-89129-628-8. 204 Seiten, € 18,50

Die ISBN-Nummer unbedingt angeben! (Bitte denken Sie an Besteller im Ausland!)

### *Hervorhebungen*

Hervorzuhebende Textstellen sind zu unterstreichen. Alle Abbildungen (Zeichnungen, Tabellen, kopierte Darstellungen) müssen **reprofähig** sein, evtl. mit Tusche ausgeführt werden.

### *Gliederungen*

Gliederungen sind in arabischen Zahlen nach dem Dezimalsystem vorzunehmen.

### *Zitate*

*Inhaltliche* Fußnoten werden im Text durch Hochstellung arabischer Ziffern ohne Klammern gekennzeichnet, Literaturverweise im Text wie folgt: »wie Müller (1982: 15) sagte, ...«; Literaturangaben werden am Ende zusammengefasst, *nicht* in den Fußnoten. Bitte zitieren Sie nach folgenden Mustern (DIN 1505, Teil 2):

Förster, Jürgen: *Kurzprosa als Spiegel der Wirklichkeit: Didaktische Analysen und Reflexionen von Texten von Aichinger, Bichsel, Musil, Meckel, Böll, Biermann*. Bad Honnef am Rhein: E. Keimer, 1980.

Zumbrock, Helmut: »Der Stellenwert von Landeskunde in der Hochschulausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer«, *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung* 1 (1981), 58–73.

Jeder Titel eines Autors wird getrennt aufgeführt.

### *Korrekturregeln*

Die Rechtschreibung basiert auf dem amtlichen Regelwerk, das ab 1. August 2007 in Kraft ist. Im Übrigen bitten wir Sie, auf die vielen ausländischen Leser Rücksicht zu nehmen und entsprechend verständlich und sprachlich korrekt zu schreiben.

Die Redaktion behält sich vor, ein Manuskript mit der Bitte um Überarbeitung zurückzusenden oder nicht für den Druck freizugeben.

# Info DaF

Herausgegeben  
vom Deutschen  
Akademischen  
Austauschdienst  
in Zusammenarbeit  
mit dem  
Fachverband  
Deutsch als Fremdsprache

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 2/3

37. Jahrgang

DAAD

April/Juni 2010

### Inhalt

- Vorbemerkung** 113
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.):  
**Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund.** Freiburg i. Br.: Fillibach, 2009  
(Anastasia Şenyıldız, Flensburg) 115
- Ahrenholz, Bernt; Bredel, Ursula; Klein, Wolfgang; Rost-Roth, Martina; Skiba, Romuald (Hrsg.):  
**Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008  
(Lesław Tobiasz, Kattowitz / Polen) 116
- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.):  
**Deutsch als Zweitsprache.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9)  
(Joanna Kic-Drgas, Poznań / Polen) 119
- Antos, Gerd; Ventola, Eija (Hrsg.):  
**Handbook of Interpersonal Communication.** Berlin: de Gruyter, 2008 (Handbooks of Applied Linguistics [HAL] 2)  
(Katja Reinecke, Würzburg) 122
- Ballis, Anja; Spinner, Kaspar (Hrsg.):  
**Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen im außerschulischen Kontext.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008  
(Ellen Tichy, Szeged / Ungarn) 124
- Barsch, Achim; Scheuer, Helmut; Schulz, Georg-Michael (Hrsg.):  
**Literatur – Kunst – Medien. Festschrift für Peter Seibert zum 60. Geburtstag.** München: Meidenbauer, 2008 (Kontext 8)  
(Florian Gräfe, Guadalajara / Mexiko) 126
- Barz, Irmhild; Fix, Ulla (Hrsg.):  
**Fachtextsorten – gestern und heute. Ingrid Wiese zum 65. Geburtstag.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008 (LASK 15)  
(Karl-Walter Florin, Waltrop) 128
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):  
**Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Tübingen: Narr, 2008 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)  
(Michaela Haberkorn, Regensburg) 130

- Becker, Norbert; Braunert, Jörg:  
**Alltag, Beruf & Co. 1. Kursbuch und Arbeitsbuch. – Audio-CD zum Kursbuch. – Wörterlernheft. – Lehrerhandbuch.** Ismaning: Hueber, 2009  
(*Claudia Bolsinger, Hamburg*) 135
- Belke, Gerlind:  
**Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung.** 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008  
(*Ewa Andrzejewska, Gdańsk / Polen*) 136
- Beutin, Wolfgang u. a.:  
**Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart.** 7., erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 2008  
(*Linda Maeding, Barcelona / Spanien*) 139
- Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.):  
**Fremdsprachenlehren und -lernen. Prozesse und Reformen.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008 (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 14)  
(*Ewa Andrzejewska, Gdańsk / Polen*) 140
- Bolton, Sibylle; Glaboniat, Manuela; Lorenz, Helga; Perlmann-Balme, Michaela; Steiner, Stefanie:  
**Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.** Berlin: Langenscheidt, 2008  
(*Dorothea Spaniel-Weise, Jena*) 143
- Bredel, Ursula:  
**Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesers.** Tübingen: Niemeyer, 2008 (Linguistische Arbeiten 522)  
(*Peter Paschke, Venedig / Italien*) 144
- Buchner, Holm:  
**Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner.** Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2009  
(*Lutz Köster, Bielefeld*) 149
- Burger, Elke:  
**Schreiben. Intensivtrainer A1/A2.** Berlin: Langenscheidt, 2008  
(*Sandra Ballweg, Darmstadt*) 150
- Burwitz-Melzer, Eva; Hallet, Wolfgang; Legutke, Michael K.; Meißner, Franz-Joseph; Mukherjee, Joybrato (Hrsg.):  
**Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Gesellschaft für Fremdsprachenforschung.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008  
(*Dorothea Spaniel-Weise, Jena*) 152
- Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.):  
**Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis.** 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen: Universitätsverlag, 2008  
(*Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen*) 154
- Demmig, Silvia:  
**Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie.** München: Iudicium, 2007  
(*Elisabeth Lang, Szombathely / Ungarn*) 156
- Döring, Sandra; Geilfuß-Wolfgang, Jochen (Hrsg.):  
**Von der Pragmatik zur Grammatik.** Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2007  
(*Petra Szatmári, Szombathely / Ungarn*) 158
- Doyé, Peter:  
**Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.** Tübingen: Narr, 2008 (Giesseiner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)  
(*Ruth Bohunovsky, Curitiba / Brasilien*) 160
- Draxler, Christoph:  
**Korpusbasierte Sprachverarbeitung. Eine Einführung.** Tübingen: Narr, 2008 (narr studienbücher)  
(*Timm Lehmburg, Hamburg*) 162
- Eichinger, Ludwig M.; Meliss, Meike; Domínguez Vázquez, María José (Hrsg.):  
**Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache.** Tübingen: Narr, 2008  
(*Valentina Crestani, Torino / Italien*) 164
- Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht; Riehl, Claudia M. (Hrsg.):  
**Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa.** Tübingen: Narr, 2008  
(*Dorota Szczęśniak, Kraków / Polen*) 166

- Engin, Havva; Olsen, Ralph (Hrsg.):  
**Interkulturalität und Mehrsprachigkeit.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009  
(*Klaus Hübner, München*) 168
- Erll, Astrid; Nünning, Ansgar (Hrsg.):  
**Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook.** Berlin: de Gruyter, 2008  
(*Udo O. H. Jung, Bonn*) 170
- Ernst, Christoph; Sparr, Walter; Wagner, Hedwig (Hrsg.):  
**Kulturhermeneutik. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit kultureller Differenz.** München: Fink, 2008  
(*Karl Esselborn, München*) 172
- Ezhova-Heer, Irina:  
**Schreiben an russischen und deutschen Schulen. Unter besonderer Berücksichtigung der Textproduktion russischsprachiger Aussiedler und Spätaussiedler.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008  
(*Anna Mashkovskaya, Essen*) 175
- Fasel, Christoph:  
**Textsorten.** Konstanz: UVK, 2008 (Wegweiser Journalismus 2)  
(*Beate Herberich, Wiesbaden*) 178
- Garlin, Edgardis; Merkle, Stefan:  
**KIKUS Deutsch. Bildkarten. – Arbeitsblätter Bildkärtchen. – Arbeitsblätter 1. – Arbeitsblätter 2. – Arbeitsblätter 3.** München: Hueber, 2009  
(*Heiko Narrog, Sendai / Japan*) 179
- Genzmer, Herbert:  
**Deutsche Sprache. Ein Schnellkurs.** Köln: dumont, 2008  
(*Lesław Tobiasz, Kattowitz / Polen*) 181
- German Studies in India. Beiträge aus der Germanistik in Indien. Neue Folge. Band 1.** Hrsg. von Shaswati Mazumdar und Thomas Schwarz. München: Iudicium, 2008  
(*Helmut Schmitz, Coventry / Großbritannien*) 183
- Giuriato, Davide; Stingelin, Martin; Zanetti, Sandro (Hrsg.):  
**»Schreiben heißt: sich selber lesen.« Schreibszenen als Selbstflektüren.** München: Fink, 2008 (Zur Genealogie des Schreibens 9)  
(*Sandra Ballweg, Darmstadt*) 186
- Göpferich, Susanne:  
**Translationsprozessforschung. Stand – Methoden – Perspektiven.** Tübingen: Narr, 2008 (Translationswissenschaft 4)  
(*Ioana Bălăcescu, Craiova / Rumänien; Bernd Stefanink, Cluj / Rumänien und Bielefeld*) 189
- Goethe-Institut (Hrsg.):  
**Prüfungsmaterialien. Elektronisches Prüfungstraining B1.** CD-ROM. Ismaning: Hueber, 2008  
(*Dorothea Spaniel-Weise, Jena*) 191
- Götz, Dieter; Wellmann, Hans (Hrsg.):  
**Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch.** Berlin: Langenscheidt, 2009  
(*Karl-Walter Florin, Waltrap*) 192
- Hallet, Wolfgang; Königs; Frank G. (Hrsg.):  
**Handbuch Fremdsprachendidaktik.** Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010  
(*Sandra Ballweg, Darmstadt*) 196
- Härtl, Holden:  
**Implizite Informationen. Sprachliche Ökonomie und interpretative Komplexität bei Verben.** Berlin: Akademie Verlag, 2008 (studia grammatica 68)  
(*Heiko Narrog, Sendai / Japan*) 198
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin:  
**Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 23)  
(*Jörg Roche, München*) 199
- Hardtwig, Wolfgang; Schütz, Erhard (Hrsg.):  
**Keiner kommt davon. Zeitgeschichte in der Literatur nach 1945.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008  
(*Branka Schaller-Fornoff, Berlin*) 204
- Hausendorf, Heiko; Kesselheim, Wolfgang:  
**Textlinguistik fürs Examen.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (Linguistik fürs Examen 5)  
(*Katja Reinecke, Würzburg*) 206
- Heilmann, Christa M.; Lepschy, Annette (Hrsg.):  
**Rhetorische Prozesse. Vom Konzept zur Handlung.** München: Reinhardt, 2008 (Sprache & Sprechen 44)  
(*Katrin Fohmann, Nancy / Frankreich*) 208

- Hellmann, Manfred W.:  
**Das einigende Band? Beiträge zum sprachlichen Ost-West-Problem im geteilten und im wiedervereinigten Deutschland.** Hrsg. von Dieter Herberg. Tübingen: Narr, 2008 (Studien zur deutschen Sprache 43)  
*(Sigrid Luchtenberg, Essen)* 209
- Hellström, Martin; Platen, Edgar (Hrsg.):  
**Zwischen Globalisierungen und Regionalisierungen. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur.** München: Iudicium, 2008  
*(Roswitha Friesen Blume, Florianópolis / Brasilien)* 212
- Herbst, Thomas; Schüller, Susen:  
**Introduction to Syntactic Analysis. A Valency Approach.** Tübingen: Narr, 2008 (narr studienbücher)  
*(Salifou Traoré, Bangkok / Thailand)* 215
- Heringer, Hans Jürgen:  
**Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial.** München: Iudicium, 2009  
*(Michael Schlicht, Rom / Italien)* 217
- Hillenbrand, Rainer; Rösch, Gertrud Maria; Tscholadse, Maja (Hrsg.):  
**Deutsche Romantik. Ästhetik und Rezeption.** München: Iudicium, 2008 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie VII)  
*(Dorota Szczęśniak, Kraków / Polen)* 218
- Hoff, Karin (Hrsg.):  
**Literatur der Migration – Migration der Literatur.** Frankfurt a.M.: Lang, 2008 (Texte und Untersuchungen zur Germanistik und Skandinavistik 57)  
*(Karl Esselborn, München)* 220
- Hoff, Dagmar von; Spies, Bernhard (Hrsg.):  
**Textprofile intermedial.** München: Meidenbauer, 2008 (Beiträge zur Geschichte der deutschsprachigen Literatur, Kontext 6)  
*(Thomas Bleicher, Mainz)* 222
- Ikonomu, Demeter Michael:  
**Mehrsprachigkeit und ihre Rahmenbedingungen. Fremdsprachenkompetenz in den EU-Ländern.** Frankfurt a.M.: Lang, 2008 (Europäische Hochschulschriften, Reihe 21, Linguistik 321)  
*(Joanna Kic-Drgas, Poznań / Polen)* 224
- Kämper, Heidrun; Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.):  
**Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung.** Berlin: de Gruyter, 2008 (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2007)  
*(Salifou Traoré, Bangkok/Thailand)* 226
- Kärchner-Ober, Renate:  
**The German language is completely different from the English language.** Tübingen: Stauffenburg, 2009 (Tertiärsprachen Band 9)  
*(Harald Olk, Kuala Lumpur/Malaysia)* 228
- Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.):  
**Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung.** München: Hueber, 2008  
*(Sandra Ballweg, Darmstadt)* 230
- Kiel, Ewald (Hrsg.):  
**Unterricht sehen, analysieren, gestalten.** Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008  
*(Jonas Langner, Bristol/Großbritannien)* 233
- Kindt, Tom; Köppe, Tilmann (Hrsg.):  
**Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (UTB 3101)  
*(Thomas Keith, Karlsruhe)* 235
- Klawitter, Arne; Ostheimer, Michael:  
**Literaturtheorie – Ansätze und Anwendungen.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (UTB 3055)  
*(Thomas Keith, Karlsruhe)* 237
- Košenina, Alexander:  
**Literarische Anthropologie. Die Neuentdeckung des Menschen.** Berlin: Akademie, 2008 (Akademie Studienbücher)  
*(Claudia Bolsinger, Hamburg)* 240
- Krausneker, Verena:  
**Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive.** Klagenfurt: Drava, 2006  
*(Ulrike Eder, Wien)* 241
- Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula; Anders, Lutz Christian:  
**Deutsches Aussprachewörterbuch.** Berlin: de Gruyter, 2009  
*(Julia Settimieri, Bielefeld)* 243

- Kreuder, Hans-Dieter:  
**Studienbibliographie Linguistik. Mit einer Bibliographie zur Sprechwissenschaft von Lothar Berger und Christa M. Heilmann.** 4. Auflage. Stuttgart: Steiner, 2008  
(*Lesław Tobiasz, Kattowitz/Polen*) 246
- Lahn, Silke; Meister, Jan Christoph:  
**Einführung in die Erzähltextanalyse.** Stuttgart: Metzler, 2008  
(*Bruno Roßbach, Seoul/Republik Korea*) 248
- Lecke, Bodo (Hrsg.):  
**Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 15)  
(*Manfred Kaluza, Berlin*) 251
- Limbach, Jutta:  
**Hat Deutsch eine Zukunft? Unsere Sprache in der globalisierten Welt.** München: C. H. Beck, 2008  
(*Simone Schiedermaier, Greifswald*) 255
- Limbach, Jutta (Hrsg.):  
**Eingewanderte Wörter. Eine Auswahl der schönsten Beiträge zum internationalen Wettbewerb »Wörter mit Migrationshintergrund – das beste eingewanderte Wort«.** Ismaning: Hueber, 2008  
(*Manuela von Papen, London/ Großbritannien*) 257
- Limbach, Jutta; Ruckteschell, Katharina von (Hrsg.):  
**Die Macht der Sprache.** Berlin: Langenscheidt, 2008  
(*Simone Schiedermaier, Greifswald*) 259
- Lodewick, Klaus:  
**DSH-Training, Aufbauprogramm Hörverstehen und Wortschatz.** Göttingen: Fabouda, 2008  
(*Elisabeth Lang, Szombathely/Ungarn*) 262
- Lüger, Heinz H.; Rössler, Andrea (Hrsg.):  
**Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung.** Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2008 (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13/2008)  
(*Ellen Tichy, Szeged/Ungarn*) 263
- Lüsebrink, Hans-Jürgen:  
**Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer.** 2. Auflage. Stuttgart: Metzler, 2008  
(*Ruth Bohunovsky, Curitiba/Brasilien*) 265
- Maierhofer, Waltraud; Klocke, Astrid:  
**Deutsche Literatur im Kontext 1750–2000.** Newburyport, MA: Focus Publishing/R. Pullins, 2008  
(*Susanne Even, Bloomington, IN/USA*) 267
- Mecklenburg, Norbert:  
**Das Mädchen aus der Fremde – Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft.** München: Iudicium, 2008  
(*Thomas Bleicher, Mainz*) 270
- Mit Erfolg zum Zertifikat für Jugendliche. Übungs- und Testbuch. Lösungsheft.** Bickert, Norbert; de Libero, Maria-Antonia; Cau, Antonio. **Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat B2. Übungsbuch.** Frater, Andrea; Keller, Jörg; Thabar, Angélique. **Testbuch.** Bauer-Hutz, Barbara; Wagner, Renate. **Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat C1. Übungsbuch. Testbuch.** Hantschel, Hans-Jürgen; Krieger, Paul. Stuttgart: Klett, 2008  
(*Joanna Targońska, Olsztyn/Polen*) 273
- Möller, Steffen:  
**Viva Polonia. Als deutscher Gastarbeiter in Polen.** Frankfurt a. M.: Scherz, 2008  
(*Daniel Krause, Krakau/Polen*) 276
- Moraldo, Sandro M. (Hrsg.):  
**Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. Zur Anglizismendiskussion in den Standardvarietäten des Deutschen in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien.** Heidelberg: Winter, 2008 (Sprache – Literatur und Geschichte 35)  
(*Manuela von Papen, London/ Großbritannien*) 277
- Neuland, Eva:  
**Jugendsprache. Eine Einführung.** Tübingen: Francke, 2008  
(*Martin Wichmann, Helsinki/Finnland*) 280
- ¡New Amici! Deutsch–Chinesisch/Chinesisch–Deutsch. 525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas.** Ismaning: Hueber, 2008  
(*Eva Sommer, Wilhelmshaven*) 282

- Niemeier, Susanne; Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.):  
**Profession & Kommunikation.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008 (Forum Angewandte Linguistik 49)  
(*Sigrid Luchtenberg, Essen*) 285
- Olejarka, Anna:  
**Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache.** München: Iudicium, 2008  
(*Markus J. Weininger, Florianópolis/Brasilien*) 287
- Ozan, Meral:  
**Die ›tote‹ Seele. Die Brautwerbung als narrativer Diskurs im Volksmärchen der deutschen und türkischen Erzähkkultur.** München: Iudicium, 2008  
(*Erika Kegyes, Miskolc/Ungarn*) 290
- Pavlusova, Ingrid; Piretzi, Carola; Aykut, Martha:  
**Mama lernt Deutsch. Kursmaterial mit Audio-CD.** Stuttgart: Klett, 2008  
(*Dorothea Spaniel-Weise, Jena*) 294
- Peleki, Eleni:  
**Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern.** München: Meidenbauer, 2008  
(*Sigrid Luchtenberg, Essen*) 295
- Pfau, Anita; Schmid, Ann:  
**22 Brettspiele Deutsch als Fremdsprache.** Stuttgart: Klett, 2008  
(*Claudia Bolsinger, Hamburg*) 298
- Richter, Julia:  
**Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 22)  
(*Peter Paschke, Venedig/Italien*) 299
- Ricke, Gert; Strohnner, Hans (Hrsg.):  
**Handbook of Communication Competence.** Berlin: de Gruyter, 2008 (Handbooks of Applied Linguistics [HAL] 1)  
(*László Kovács, Szombathely/Ungarn*) 303
- Roche, Jörg:  
**Fremdspracherwerb und Fremdsprachendidaktik.** 2. Auflage. Tübingen: Francke, 2008 (UTB 2691)  
(*Martin Wichmann, Helsinki/Finnland*) 305
- Scheller, Julija:  
**Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselprepositionen.** Berlin: LIT, 2008  
(*Csilla Puskás, Gießen*) 307
- Schmidt, Wilhelm:  
**Deutsche Sprachkunde. Ein Handbuch für Lehrer und Studierende. Mit einer Einführung in die Probleme des sprachkundlichen Unterrichts.** 8. Auflage. Paderborn: IFB, 2008  
(*Petra Szatmári, Szombathely/Ungarn*) 310
- Schmölzer-Eibinger, Sabine:  
**Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.** Tübingen: Narr, 2008  
(*Imke Mohr, Wien*) 312
- Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.):  
**Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language.** München: Iudicium, 2008  
(*Ruth Bohunovsky, Curitiba/Brasilien*) 314
- Schwarz, Monika:  
**Einführung in die kognitive Linguistik.** 3. Auflage. Tübingen: Francke, 2008  
(*Ioana Bălăcescu, Craiova/Rumänien; Bernd Stefanink, Cluj/Rumänien, Bielefeld*) 317
- Seiffert, Christian:  
**Schreiben in Alltag und Beruf. Intensivtrainer A2/B1.** Berlin: Langenscheidt, 2008  
(*Sandra Ballweg, Darmstadt*) 319
- Staffeldt, Sven:  
**Einführung in die Sprechakttheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht.** Tübingen: Stauffenburg, 2008 (Stauffenburg Einführungen 19)  
(*Magdalena Pieklarz, Olsztyn/Polen*) 321
- Stezano Cotel, Kristin:  
**Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse.** München: Iudicium, 2008 (Studien Deutsch 39)  
(*Katja Reinecke, Würzburg*) 324

- Stolze, Radegundis:  
**Übersetzungstheorien. Eine Einführung.** 5. Auflage. Tübingen: Narr, 2008  
*(Ioana Bălăcescu, Craiova/Rumänien; Bernd Stefanink, Cluj/Rumänien, Bielefeld)* 326
- Tomita, Naoko:  
**Der Informationsaufbau in Erzählungen. Eine sprachvergleichende Untersuchung des Japanischen, des Deutschen und des Englischen zum Einfluss von einzelsprachlichen Systemeigenschaften auf die makrostrukturelle Planung.** München: Iudicium, 2009 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie V)  
*(Heiko Narrog, Sendai/Japan)* 327
- Tschirner, Erwin:  
**Grund- und Aufbauwortschatz. Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Übungsbuch.** Berlin: Cornelsen, 2008  
*(Seongho Son, Daegu/Süd-Korea)* 329
- Ullmann, Katja; Ampíe Loria, Carlos:  
**Das A und O. Deutsche Redewendungen.** Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2009  
*(Lutz Köster, Bielefeld)* 331
- Uslu, Zeki:  
**Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dilbilgisi. Grundriss der türkisch-deutschen Kontrastiven Grammatik.** Ankara: Ani Yayincılık, 2008  
*(Anastasia Şenyıldız, Flensburg)* 333
- Warnke, Ingo; Spitzmüller, Jürgen (Hrsg):  
**Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene.** Berlin: de Gruyter, 2008 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 31)  
*(Elżbieta Sierosławska, Kraków/Polen)* 335
- Wellmann, Hans:  
**Deutsche Grammatik. Laut – Wort – Satz – Text.** Heidelberg: Winter, 2008  
*(Petra Szatmári, Szombathely/Ungarn)* 337
- Wierzbicka, Mariola; Schlegel, Dorothee:  
**Sprechzeiten in Diskurs. Zum absoluten und relativen Gebrauch der Tempora in der gesprochenen deutschen Sprache.** München: Iudicium, 2008  
*(Markus J. Weininger, Florianópolis/Brasilien)* 339
- Wiktorowicz, Józef:  
**Die Temporaladverbien im Frühneuhochdeutschen (1500–1700).** Tübingen: Narr, 2008  
*(Reinhard von Bernus, Berlin)* 343
- Wilden, Eva:  
**Selbst- und Fremdwahrnehmung in der interkulturellen Onlinekommunikation. Das Modell der ABC's of Cultural Understanding and Communication Online. Eine qualitative Studie.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008  
*(Gabriela Marques-Schäfer, Gießen)* 345
- Yu, Xuemei:  
**Lernziel Handlungskompetenz. Entwicklung von Unterrichtsmodulen für die interkulturelle und handlungsorientierte Vorbereitung chinesischer Studienbewerber auf das Studium in Deutschland.** München: Iudicium, 2008  
*(Eva Sommer, Wilhelmshaven)* 347
- Zerwinsky, Susan (Hrsg.):  
**Lessing in Kabul. Deutsche Sprache, Literatur und Germanistik in Afghanistan.** München: Iudicium, 2008  
*(Eva Sommer, Wilhelmshaven)* 349
- Ziem, Alexander:  
**Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz.** Berlin: de Gruyter, 2008 (Sprache und Wissen 2)  
*(László Kovács, Szombathely/Ungarn)* 351



## Vorbemerkung

Die vorliegende Ausgabe der Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* bietet interessierten Leserinnen und Lesern im In- und Ausland Rezensionen zu 105 für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinn relevanten Neuerscheinungen von Ahrenholz bis Ziem, insbesondere aus dem Zeitraum 2008 bis 2009.

Es finden sich wieder zahlreiche Besprechungen von Publikationen aus den Bereichen Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache und Zweitsprache, DaF-/DaZ-Lehrmaterialien, allgemeine Sprachlehr-/lernforschung, Fremdsprachendidaktik, Literaturwissenschaft, (angewandte) Linguistik, Pädagogik, Psychologie, Kulturwissenschaft, Interkulturelle Kommunikation, Medienwissenschaften, Fachsprachen. Dabei sollte es Aufgabe der Rezensentinnen und Rezensenten sein, einen Bezug zum Fach Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache herzustellen.

Dank des großen Interesses und der Bereitschaft vieler Kolleginnen und Kollegen, an der Kommentierten Auswahlbibliographie mitzuarbeiten, haben wir auch für diese Nummer wieder sehr viele, zum Teil sehr umfangreiche Rezensionen erhalten. Sie werden vielleicht die eine oder andere Besprechung eines Ihnen sehr wichtig erscheinenden Buches vermissen – vielleicht ist dies der Anlass für Sie, auch eine Rezension für *Info DaF* zu schreiben?

Die Rezensentinnen und Rezensenten sind für ihre Kommentare eigenverant-

wortlich und haben freie Hand, was die Art der Darstellung, die Ausführlichkeit und kritische Beurteilung betrifft. Die Redaktion behält sich allerdings vor, die Buchbesprechungen redaktionell zu bearbeiten, zu kürzen (bei größeren Veränderungen nach Rücksprache) oder nicht für den Druck freizugeben. Allen Rezensentinnen und Rezensenten sei an dieser Stelle für ihre Mitarbeit gedankt.

**Wir laden Sie herzlich ein, auch bei der nächsten Ausgabe von *Für Sie gelesen* mitzuwirken.** Während der Jahrestagung des *Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* 2010 in Freiburg (13.5.–15.5.) können Sie sich in das dort ausliegende Exemplar der Auswahlbibliographie für Rezensionen eintragen. Anderenfalls wenden Sie sich bitte an Frau Müller-Küppers (Mainz), die weiterhin alle vorbereitenden, organisatorischen Arbeiten von Mainz aus betreut und Rezensionswünsche entgegennimmt.

Alle Fragen, die die Gestaltung der Manuskripte betreffen, aber auch Rückmeldungen und Reaktionen zur vorliegenden Kommentierten Auswahlbibliographie richten Sie bitte an Herrn Lutz Köster, Bielefeld.

Zum Schluss sei noch den Verlagen für die Bereitstellung von Rezensionsexemplaren gedankt. Ohne ihre Kooperation wäre diese Ausgabe von *Für Sie gelesen* nicht zustande gekommen.

Bielefeld, im Februar 2010

Dr. Lutz Köster

**Kontaktadressen:**

für Rezensionswünsche:

Dr. Evelyn Müller-Küppers  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Sprachlehranlage, Lehrgebiet Deutsch als  
Fremdsprache  
E-Mail: [kueppers@uni-mainz.de](mailto:kueppers@uni-mainz.de)

für alle übrigen Fragen und Kommentare:

Dr. Lutz Köster  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwis-  
senschaft  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
E-Mail: [lutz.koester@uni-bielefeld.de](mailto:lutz.koester@uni-bielefeld.de)

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.):

**Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund.** Freiburg i. Br.: Fillibach, 2009. – ISBN 978-3-931240-48-6. 336 Seiten, € 23,00

(Anastasia Şenyıldız, Flensburg)

Der interdisziplinäre Workshop *Kinder mit Migrationshintergrund* hat sich mittlerweile als das wichtigste reguläre Forschungstreffen im Bereich des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) etabliert. Im Workshop werden empirische Untersuchungen zu zweitsprachlichen Erwerbsverläufen sowie wissenschaftlich begleitete Sprachfördermaßnahmen vorgestellt und deren Ergebnisse diskutiert.

Beiträge des dritten Workshops aus dem Jahr 2007 werden im vorliegenden Sammelband von Bernt Ahrenholz präsentiert. Wie schon in den vorausgegangenen Bänden (vgl. Ahrenholz 2006, 2008) ist darin eine spannende Mischung aus neueren Forschungsarbeiten zu unterschiedlichen Aspekten des DaZ-Erwerbs und der DaZ-Förderung zu finden. Neu ist die Zuordnung einzelner Artikel nicht nach thematischen Schwerpunkten, sondern nach Altersgruppen der Probanden. Es gibt folgende Bereiche: I. Kinder in Kindergarten und Vorschule, II. Kinder in der Grundschule, III. Sekundarstufe – Jugendliche sowie IV. Erwachsene.

Neben neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und didaktisch-methodischen Entwicklungen, die in den bisher vorliegenden Sammelbänden aus dem Workshop systematisch dokumentiert werden, ist die regelmäßige Berichterstattung aus den Werkstätten größerer Forschungsprojekte als einmalig zu bezeichnen. Denn dabei wird zum einen der Forschungsprozess (von der Anlage der Untersuchung über die Durchführung bis hin zur Datenauswertung) sicht-

bar. Zum anderen ergänzen sich unterschiedliche Fragestellungen gegenseitig, häufig von unterschiedlichen Personen fokussiert. Im aktuellen Sammelband werden z. B. folgende Projekte vorgestellt:

- Das Programm »Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder«, das von der Forschergruppe um Werner Knapp wissenschaftlich begleitet wird. Mittels kontrastiver Videoanalyse wird die Qualität von Sprachfördersituationen anhand von bestimmten Kriterien wie den Gesprächsanteilen von Förderkräften oder der Aufmerksamkeit der Kinder beurteilt. In einem zweiten Beitrag werden Erfahrungen mit der Elternkooperation im Programm geschildert.
- Das DFG-Projekt »Förderunterricht und Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb« mit Dritt- und Viertklässlern, die eine zusätzliche DaZ-Förderung erhielten. Beate Lütke untersucht Selbstkorrekturen als Indikatoren von Sprachbewusstheit bei Viertklässlern und bringt sie in Zusammenhang mit dem erprobten Förderansatz.
- Das Förderprojekt »Deutsch & PC« an drei Frankfurter Grundschulen mit einem hohen Migrantenanteil. Literalitätsmerkmale in Lernertexten, die am Ende der ersten Klasse produziert wurden, werden von Wilhelm Grießhaber analysiert und mit den späteren Deutschkenntnissen der Kinder in der vierten Klasse verglichen. Beatrix Heilmann beleuchtet langfristige Effekte des Projektes und geht der Frage nach, wie die Deutschkenntnisse der ehemaligen Förderkinder in der Sekundarstufe I sind.
- Das Essener Projekt zum Spracherwerb von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion. Rupprecht S. Baur und Aneta Nickel erforschen den Ausspracherwerb erwachsener russischsprach-

chiger Deutschlerner und beschäftigen sich mit den Akzentindikatoren.

Wegen des gemeinsamen Forschungsinteresses (vgl. Şenyıldız, im Druck) möchte ich neben den oben erwähnten Beiträgen von Werner Knapp et al. auf zwei weitere Forschungsberichte aus dem Elementarbereich eingehen:

Sevilen Demirkaya, Nazan Gültekin-Karakoç und Julia Settineri reflektieren ihre Erfahrungen mit dem Beobachtungsbogen Sismik, die sie im Rahmen des MiKi-Projektes zur vorschulischen Sprachförderung in Bielefeld sammeln konnten. Methodische Probleme bei der quantitativen Auswertung des Bogens und Optimierungsvorschläge hinsichtlich der Skalierung und der Itemformulierung werden thematisiert.

Maren Krempin, Vytautas Lemke und Kerstin Mehler stellen erste Ergebnisse aus dem Förderprojekt für Kindergartenkinder »Sprache macht stark!« vor. Neben dem Förderkonzept werden Erfahrungen der Mütter, die an einer Eltern-Kind-Gruppe teilnahmen, beschrieben. Anhand von fünf Sprachstandserhebungen wird die Entwicklung der Verbsyntax von zwei Kindern im vierten und fünften Lebensjahr analysiert.

Darüber hinaus gibt es im neuen Sammelband von Bernt Ahrenholz viele weitere beachtenswerte Beiträge, die sich mit folgenden Themenkomplexen beschäftigen: Sprachvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen (Ingelore Oomen-Welke), Textverstehen (Hana Klages), Textproduktion rumänischer Kinder, einsprachig deutscher Kinder und Migrantenkinder im Vergleich (Stefan Jeuk), Altersfaktor (Giulio Pagonis), mündliche und schriftliche Sprachproduktion von Gymnasiasten (Carol W. Pfaff), Lese- und Schreibberatung (Karl-Heinz Aschenbrenner, Alexandra Junk-Deppenmeier, Joachim Schäfer), albanisch-deutscher Sprachkontakt und Code-Switching (Ba-

sil Schader), Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Jugendlichen aus Migrantenfamilien (Dietmar Rost).

Abschließend lässt sich festhalten, dass es wieder ein gelungener Sammelband mit vielen interessanten Beiträgen geworden ist. Zu wünschen bleibt, dass der Workshop *Kinder mit Migrationshintergrund* auch weiterhin regelmäßig durchgeführt wird.

### Literatur

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 2006.

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 2008.

Şenyıldız, Anastasia: *Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen: soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg (im Druck).

Ahrenholz, Bernt; Bredel, Ursula; Klein, Wolfgang; Rost-Roth, Martina; Skiba, Romuald (Hrsg.):

**Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag.** Frankfurt a.M.: Lang, 2008. – ISBN 978-3-631-56930-6. 366 Seiten, € 48,20

(Lesław Tobiasz, Kattowitz / Polen)

Das Buch ist die Festschrift zum 65. Geburtstag des deutschen Germanisten Norbert Dittmar. Den breit gefächerten Umfang seiner wissenschaftlichen Arbeit (Soziolinguistik, Erforschung des Zweitspracherwerbs und der gesprochenen

Sprache) lernt man in dem sehr übersichtlich strukturierten Abschnitt »Schriften von Norbert Dittmar« (353–365) kennen. Den Hauptteil der Festschrift bilden 28 Beiträge, die von deutschen, italienischen, holländischen, japanischen, mexikanischen und ungarischen Sprachwissenschaftlern verfasst wurden. Die Beiträge wurden in 4 Themenschwerpunkte eingeteilt: »Forschungsmethoden« (9–55), »Soziolinguistik« (57–113), »Gesprochene Sprache, Sprachstruktur und Sprachgebrauch« (115–161) und »Zweitspracherwerbsforschung« (163–352). Außer Deutsch (die Sprache der meisten Artikel) gibt es im Buch Beiträge in Englisch und Italienisch.

Im Themenschwerpunkt »Forschungsmethoden« analysiert Christiane von Stutterheim kritisch komplementäre Methoden in der Linguistik. Romuald Skiba hebt die Bedeutung des Internetzugangs zu den Daten des ungesteuerten Zweitspracherwerbs hervor. Das narrative Interview als empirische Basis qualitativer Forschung ist das Thema des Beitrags von Marita Roth. Klaus Zimmermann wiederum setzt sich mit den Fragen der angewandten Linguistik auseinander.

Der Themenschwerpunkt »Soziolinguistik« wird eingeleitet durch den Beitrag von Ruth Reiher über Kontaktanzeigen in der DDR. Harald Weydt geht der Frage nach, warum die deutsche Teilung so geringe sprachliche Spuren hinterlassen hat. Friederike Kern befasst sich mit dem Kontrast im Türkendeutschen. Massimo Vedovelli lenkt die Aufmerksamkeit des Lesers auf die infolge der nationalen und sozialen Veränderungen neu zu definierende Stellung des Italienischen in Italien und außerhalb Dantes Heimat. Roland Terborg und Virna Velázquez beweisen in einer Analyse der negativen Einstellungen zu der Indianersprache *Otomi*, dass die Verdrängung der Indianerspra-

chen in Mexiko einen voranschreitenden, kaum aufzuhaltenden Prozess darstellt.

Den Themenschwerpunkt »Gesprochene Sprache, Sprachstruktur und Sprachgebrauch« eröffnet der Beitrag von Ad Foolen über neue Diskursmarker. Ursula Bredel erläutert den äußerst komplexen intersubjektiven Charakter deiktischer Mittel. Peter Schlobinski zeigt anhand von Beispielen der Mensch-Maschine-Dialoge, dass das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz, die über das kommunikative Interaktionsvermögen des Menschen verfügt, noch in ferner Zukunft liegt. Den Abschnitt schließt der Artikel von Petra Wieler ab, die interessante Vorschläge für lernförderliche Literaturgespräche im Unterricht des Deutschen als Muttersprache unterbreitet.

»Zweitspracherwerbsforschung« ist mit 15 Artikeln der umfangreichste Schwerpunkt des Buches. Eingeleitet wird er durch den Beitrag von Bernt Ahrenholz, in dem nachgewiesen wird, dass Kinder schneller als Erwachsene das zentrale Wortstellungsmuster des Deutschen als Zweitsprache erwerben. Karin Birkner macht den Leser mit Beispielen von Gesprächen bekannt, die das erfolgreiche Lehren und Lernen fremder Wörter ermöglichen. Heidi Byrnes sieht in den grammatischen Metaphern ein wichtiges Messinstrument der fremdsprachlichen Lernerfolge. Im Mittelpunkt des Beitrags von Marina Chini stehen die Unterschiede im lexikalischen und morphosyntaktischen Aufbau des Satzthemas in den Aussagen, die von Italienern und Italienisch lernenden Ausländern produziert werden. Rainer Dietrich und Jürgen Weissenborn vergleichen den Verlauf der Erwerbsprozesse im Erst- und Zweitspracherwerb. Christine Dimroth und Stefanie Habertzettl stellen unter Beweis, dass sieben- bis neunjährige Kinder in den Anfangsphasen des Zweitspracherwerbs erfolgreicher sind als Kleinkinder

beim Erstspracherwerb. Anna Giacalone Ramat und Stefano Rastelli zeigen auf, welche Probleme den ausländischen Lernern das Beherrschen der italienischen Tempora und Aspekte bereitet. Fumiya Hirataka versucht eine plausible Erklärung dafür zu liefern, warum sich bei japanischen Deutschlernern die Häufigkeit von Nachfragen nach dem Aufenthalt in Deutschland verringert hat. Peter Jordens, Ayumi Matsuo und Clive Perdue unterziehen die Ähnlichkeiten und Unterschiede im L1-Erwerb der grammatischen Kategorie *Abgeschlossenheit* durch Deutsche, Holländer, Franzosen und Japaner einer gründlichen Analyse. Kathrin Kirsch weist auf die wichtige Rolle des multifunktionalen *das ist* bei russischen Sprechern des Deutschen in seinem Gebrauch als Diskursmarker und grammatischer Baustein hin. Wolfgang Klein bespricht unterschiedliche kontext- und situationsgebundene Interpretationsvarianten des Satzthemas im Englischen. Das wissenschaftliche Interesse von Martina Rost-Roth gilt dem zweitsprachlichen Erwerb der Interrogation im Deutschen. Ulrich Steinmüller schreibt über Probleme, auf die ausländische Studierende an den deutschen Hochschulen wegen des unzulänglichen fachsprachlichen Deutschunterrichts stoßen können. Maik Walter und Karin Schmidt stellen unter Beweis, dass fortgeschrittene Lerner des Deutschen als Fremdsprache in von ihnen verfassten Zusammenfassungen fremder germanistischer Fachtexte deutlich häufiger einen Satz mit *und* beginnen als muttersprachliche Autoren in den Abstracts ihrer Dissertationen. Der Beitrag von Heide Wegener, in dem irreguläre Pluralformen beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache samt ihren Entstehungsursachen erläutert werden, schließt den Hauptteil des Buches ab. Die einzelnen Beiträge decken ein sehr breites und interessantes Spektrum lin-

guistischer Fragenkomplexe ab. Viele Autoren gehen nicht nur sprachtheoretischen Problemen auf den Grund, sondern stellen ebenfalls die Resultate der eigenen experimentellen Forschungen dar. Die besprochenen Experimente wurden häufig in kleinen Gruppen von Versuchspersonen bzw. mit einzelnen Lernern durchgeführt, so dass es den Verfassern in einem großen Maße gelungen ist, den individuellen Charakter der fremdsprachlichen Erwerbsprozesse in den Vordergrund der Forschungsarbeit zu rücken. Das fundierte Wissen und die schlüssige Gedankenführung der Autoren werden dem Leser in einer kompakten, stark mit wissenschaftlichen Fachtermini versetzten Sprache vermittelt, deren Verstehen eine sprachwissenschaftliche Vorbereitung erfordert (zum Teil auch wegen der unterschiedlichen Sprachen der Texte). Das Buch richtet sich somit vor allem an Linguisten und Wissenschaftler aus den Nachbardisziplinen der Linguistik. Unter den vielen Beiträgen finden sich aber auch solche (z. B. über die Kontaktanzeigen in der DDR, die sprachliche Teilung in Deutschland oder die Verwendung von Nachfragen bei japanischen Deutschlernern), die ohne Weiteres von sprachinteressierten Laien verfolgt werden können. Ein weiterer Vorteil des Buches besteht in einem klaren Layout der einzelnen Artikel. Das Verstehen der Beiträge erleichtern oft Tabellen, Beispielsätze und Beispieltexte. Jedem Artikel ist eine themarelevante Bibliographie angeschlossen, was eine Vertiefung der in dem Beitrag besprochenen linguistischen Fragen ermöglicht. Ein wenig störend wirken auf den Leser lediglich Lektorierungsfehler auf den Seiten 326 und 327 wie z. B. *unterschied-licher* statt *unterschiedlicher*. Wünschenswert wäre auch das Anfügen des Pluralmorphems *-e* an das Substantiv *Projekt* im Vorwort.

Diese kleinen Unzulänglichkeiten mindern keineswegs den Wert des Buches. Es stellt in der Breite der behandelten Themen, in der Tiefe und Weise ihrer Schilderung eine würdige Anerkennung für die jahrzehntelange wissenschaftliche Tätigkeit von Norbert Dittmar dar.

Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Inge-lore (Hrsg.):

**Deutsch als Zweitsprache.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9). – ISBN 978-3-8340-0508-3. 510 Seiten, € 36,00

(*Joanna Kic-Drgas, Poznań / Polen*)

Das vorliegende Buch ist der neunte Titel des dreizehnbändigen Handbuchs *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Das Ziel der Serie ist, praxisorientierte Themen des Deutschunterrichts zu präsentieren, wobei nicht nur die Komplexität des Bereichs dargestellt, sondern auch Anknüpfungen und Fundierungen in anderen Wissenschaften gegeben werden sollen. Der Band besteht aus sechs Teilen. Der erste Teil ist einer allgemeinen Reflexion über Deutsch als Zweit- und Fremdsprache gewidmet. Im ersten Artikel versucht der Verfasser (B. Ahrenholz), die Begriffe *Erstsprache*, *Zweitsprache* und *Fremdsprache* zu definieren. Der Autor formt Kontraste, um die Unterschiede zwischen Begrifflichkeiten zu erläutern (z. B. *Erstsprache*, *Zweitsprache*), und beschreibt diejenigen Faktoren (in dichotomischen Paaren), die den Zweit- und Erstspracherwerb beeinflussen. In den Fokus des zweiten Beitrags werden Überlegungen zur Mehrsprachigkeit bei Personen mit Migrationshintergrund gestellt. Ch. Chlosta und T. Osterman stellen die Ergebnisse einer Studie vor, die an der Universität Essen-Duisburg durchge-

führt wurde und die eine genaue Analyse der Sprachverwendung in Migrantenhäusern ermöglicht.

Im zweiten Teil werden die konzeptionellen Grundlagen der Sprachforschung fokussiert. Im ersten Artikel wird von der Autorin (I. Oomen-Welke) der Sprachvergleich im Kopf der Lernenden diskutiert. Die Verfasserin kommt zu dem Schluss, dass die erlernten Sprachen sich gegenseitig beeinflussen. Oomen-Welke betont, dass schon bei Kindern von Sprachdifferenzbewusstheit und Sprachbewusstheit die Rede sein kann, differenziert dabei nach isolierenden und agglutinierenden Sprachen. M. Rost-Roth skizziert im folgenden Artikel, wie sich die Sprachlehr- und -lernforschung als Untersuchungsgebiet etabliert hat, ferner diskutiert sie verschiedene Methoden der Sprachforschung und ihre Effektivität.

Im Beitrag »Zweitspracherwerbsforschung« erörtert B. Ahrenholz die Prozesse und Mechanismen des Erwerbs der Nicht-Muttersprache und den Stand der Untersuchungen in Deutschland. S. Holstein und D. Wildenauer-Józsa behandeln in ihrem Artikel das Thema der Wissenskonstruktion. Die Autorinnen beschreiben komplexe Prozesse der Lernmotivation und Volition. K. Schramm weist in dem folgenden Beitrag auf die Rolle und Bedeutung der Sprachlernstrategien für erfolgreiche Sprachlernprozesse hin. K. Schramm unterscheidet zwischen kognitiven, metakognitiven, affektiven und sozialen Sprachlernstrategien, die mit Hilfe des CALLA-Modells (Cognitive Academic Language Learning Approach) illustriert werden. S. Luchtenberg präsentiert eine kurze Geschichte des Begriffs *Language Awareness* und weist auf die Bedeutung im Bereich DaF und DaZ hin. Diesen Teil schließt der Beitrag von A. Holzbrecher zum Thema »Interkulturelles Lernen« ab. Der Verfasser knüpft an die Geschichte und das

Konzept des Begriffs der Interkulturellen Kommunikation an, weiter formuliert A. Holzbrecher die didaktischen Ansätze interkulturellen Lernens und führt ein »globales Lernen« als Teilbereich des interkulturellen Lernens ein.

Der dritte Teil des Buches macht auf die Problematik der Kompetenzbereiche im Unterricht aufmerksam. Den Teil eröffnet der Artikel von W. Knapp mit dem Titel »Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache«. Der Verfasser antwortet auf die Frage, wer zum Adressaten des Unterrichts im Deutschen als Zweitsprache wird. Gleichzeitig nennt er u. a. Anwendbarkeit, Zeitdruck und Heterogenität als Faktoren, die das DaZ-Lernen beeinflussen. Ferner behandelt der Autor die Methodenkonzeptionen im Fremdsprachenunterricht und versucht auf die Schlüsselfrage zu antworten, ob »der Unterricht DaZ als gemeinsamer Unterricht oder gesonderter Förderunterricht« (140) betrachtet werden soll. M. Lamparter-Posselt und S. Jeuk diskutieren in ihrem Beitrag Sprachförderprogramme in verschiedenen Lernbereichen. Y. Decker stellt das Konzept der internationalen Vorbereitungsklassen dar. Die Verfasserin charakterisiert die Klassen in Bezug auf Nationalität, Sprachzugehörigkeit, Aufenthaltsdauer in Deutschland und soziokulturellen Hintergrund; sie präsentiert eine breite Vielfalt der im DaZ-Unterricht angewandten Methoden.

Zwei weitere Beiträge bilden eine Ganzheit. Im ersten wird die mündliche Produktion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersucht. B. Ahrenholz analysiert die Ergebnisse der Untersuchung unter Berücksichtigung von Aussprache, Lexik, Morphologie und Syntax. Der Artikel von M. Ott widmet sich der Situation von Zweitsprachlern in der Sekundarstufe in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Die Autorin belegt ihre Überle-

gungen mit Beispielen von drei Kindern mit Migrationshintergrund und ihrem schulischen Curriculum. Im nächsten Artikel behandelt M. Ott das Thema integrativer Konzepte im Rahmen des DaZ-Unterrichts. Die Autorin hebt hervor, dass »inhalts- und handlungsübergreifende Integration lebensbereichsübergreifend sein kann« (208). Die Verfasserin zeigt so die Notwendigkeit eines interdisziplinären Vorgehens.

Weitere vier Beiträge ergänzen sich gegenseitig. Sie behandeln die Entwicklung der Lesekompetenz, des Schreibens, des Wortschatzes und des Hörverstehens in der Zweitsprache Deutsch. Der Artikel »Lesekompetenz in der Zweitsprache« konzentriert sich auf die kognitionspsychologischen Grundlagen des Lesens und die Besonderheiten des Lesens in der Zweitsprache. W. Griefhaber verweist auf die didaktischen Aspekte der Entwicklung des Schreibens in der Primar- und Sekundarstufe. E. Apeltauer nennt einige Faktoren, die eine erfolgreiche Wortschatzarbeit beeinflussen können, er geht besonders auf die Verbindung von Wortschatzarbeit und Hörverstehen ein. A. Müller reflektiert, dass »das Hören auch beim Erwerb der Zweitsprache von besonderer Wichtigkeit ist« (253). Die Autorin beschreibt die Förderprogramme, Instrumente und Einflussfaktoren, die die Entwicklung des Hörverstehens unterstützen. Im Weiteren definieren Ch. Chlosta, A. Schäfer, R. S. Baur den Begriff *Fehler* und nehmen eine Fehlerklassifikation vor. Ferner präsentieren sie Schritte der Fehleranalyse und Vorgehensweisen zur Fehlerbehebung. Ch. Chlosta und A. Schäfer beschreiben im nächsten Artikel die Ergebnisse empirischer Studien zum Thema Sprache im Fachunterricht. Zuletzt weisen M. Krüger-Portratz und L. Supik auf die Notwendigkeit der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache hin.

Der vierte Teil des Buches ist der Methodik und dem Medieneinsatz im DaZ-Unterricht gewidmet. K. Kuhs diskutiert in ihrem Beitrag Eigenschaften und Auswahl der Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die schulische Vermittlung von DaZ. Der nächste Artikel behandelt Methoden zur Vermittlung von DaZ. Die Verfasserinnen gehen auf die Bedeutung der Anpassung bestimmter Methoden auf die Bedürfnisse einzelner Lerner ein. E. Karagiannakis unterstreicht die Rolle des Einsatzes von Lernspielen im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Die Autorin gibt viele Beispiele verschiedener Spielformen und praktische Hinweise zur Anwendung. J. Roche plädiert in seinem Beitrag für die Nutzung der Medien »in authentischen Kontexten und zur Brückenbewältigung des Alltags« (357). Er unterstreicht, dass E-Mails, Chat-Beiträge oder Forum-Beiträge sich zur Entwicklung der Sprachfertigkeit eignen.

Der fünfte Teil des Buches behandelt Zweitsprachlernen und Leistungsmessung. I. Oomen-Welke stellt in ihrem Beitrag die Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen dar. Die Schlussfolgerungen der Autorin basieren auf einer Feldstudie der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Es ergab sich, dass »die Kinder die Präkonzepte zu Sprachen und Sprachenlernen konstruieren, woran ihre Bedürfnisse im Feld des Lernens anknüpfen« (382). B. Hufeisen zeigt, welche Bedeutung die Entwicklung der Modelle von multiplem Sprachenlernen für Lernende, Curricula, Lehr- und Lernmittel haben kann. Im folgenden Beitrag konzentriert sich K. Kuhs auf die Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die Verfasserin zählt die Integration von Migrantenschülern, ihre Kontakte mit muttersprachlich deutschen Mitschülern sowie das inhaltlich/

sprachliche Anforderungsniveau in integrierenden bzw. separierenden Unterrichtsformen zu den wichtigsten Einflussfaktoren. A. K. Krehut und I. Dirim benennen in ihrem Beitrag die Begriffe *Code-switching* und *Code-mixing* als Merkmale des außerschulischen Sprachgebrauchs. Die Autoren argumentieren, dass bei zunehmender Anzahl der mehrsprachigen Kinder die pädagogische Nutzung der außerschulischen Interaktionen an Bedeutung gewinnt. Ferner bespricht H. Reich Sprachstandserhebungen im ein- und mehrsprachigen Kontext. Der letzte Artikel dieses Teils ist der Sprachmessung und Sprachförderung mit dem C-Test gewidmet. Die Autoren (R. S. Baur, M. Speimann) stellen die Konstruktion des C-Tests dar und weisen auf die Vorteile der Sprachstandsmessung mit Hilfe des C-Tests hin, wobei auch authentische Beispiele der Anwendung von C-Tests angeführt werden.

Der letzte Teil des Buches präsentiert Modelle und Konzepte für eine mehrsprachige Schule. H. Reich verschafft in seinem Beitrag einen Überblick über die Geschichte und die Grundlagen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland und stellt Unterrichtsangebote für Migranten in Deutschland, Österreich und in der Schweiz dar. H. Rösch bespricht in ihrem Artikel verschiedene Formen der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Die Autorin differenziert DaZ-Kurse, DaZ als Fachunterricht in Schulkonzepten und DaZ-Unterricht in Realschulen. Die Autorin vergleicht in tabellarischer Form Lehr- und Integrationsprinzipien und stellt ein Konzept der Lernbegleitung für DaZ vor.

P. Nauwerck postuliert ein Konzept vorschulischer Begegnungen mit der Sprache. Die Überlegungen der Autorin basieren auf den Ergebnissen eigener empirischer Studien in der Grenzregion Baden/Elsass. Im folgenden Artikel wird

die Frage der Sprachenvielfalt im Kontext der Sprachendidaktik aufgeworfen. Die Autorin I. Oomen-Welke konzentriert sich auf die Lehrperson und fordert ein Sensibilisierungsprogramm, das das Entziffern der Bedürfnisse der Lernenden vereinfachen soll. Der letzte Artikel behandelt das Thema der zwei- und mehrsprachigen Schulen; sie werden laut G. Siebert-Ott zum »europäischen Bildungsziel« (495).

Angesichts der Komplexität des Untersuchungsfeldes stellt das Buch einen wichtigen Beitrag zur Debatte um Deutsch als Zweitsprache dar. Der durchdachte Aufbau des Buches ermöglicht eine schnelle Orientierung, zahlreiche praktische Beispiele und Beschreibungen empirischer Studien bereichern die Arbeit.

Aus diesem Grund kann dieses Buch verschiedene Adressaten erreichen, nicht nur Lehrer und Linguisten, sondern auch Studenten der Philologie.

Antos, Gerd; Ventola, Eija (Hrsg.):

**Handbook of Interpersonal Communication.** Berlin: de Gruyter, 2008 (Handbooks of Applied Linguistics [HAL] 2). – ISBN 978-3-11-018830-1. 600 Seiten, € 198,00

(Katja Reinecke, Würzburg)

*Interpersonal Communication* ist der zweite Teil einer auf neun Bände angelegten Handbuchreihe zur angewandten Linguistik bei de Gruyter. Die Herausgeber der Reihe, Karlfried Knapp und Gerd Antos, verorten die angewandte Linguistik nicht als autonome Forschungsdisziplin und schreiben ihr kein klar begrenztes Untersuchungsfeld zu. Stattdessen bezeichnen sie die angewandte Linguistik als »[...] a specific, problem-oriented way of ›doing linguistics: related to the real world« (xi). Mit anderen Worten:

Linguistik zur Problemlösung. Aus dieser Perspektive heraus soll auch das *Handbook of Interpersonal Communication* Wissensgebiete der angewandten Linguistik in Hinsicht auf ihr Potential darstellen, Beschreibungen, Analysen, Erklärungen und Lösungen für sprachbezogene Probleme zu liefern.

Die zwischenmenschliche Kommunikation wird als beständiger Austausch (»game«, 1) unter den sprachlich handelnden Akteuren angesehen – ein Prozess, in welchem die Feinabstimmung des individuellen Sprachgebrauchs fortwährend auf die Probe gestellt wird. Auf dieser Feinabstimmung oder Feineinstellung (»fine-tuning«, 1) liegt der Fokus des hier vorgestellten Bandes, der sich an folgenden Fragen orientiert: Wie drücken sich die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Sprache aus und welche Rolle spielt die Sprache in diesen Beziehungen? Welche Probleme tauchen in der zwischenmenschlichen Kommunikation auf und welche sprachlichen Mittel und Strategien werden eingesetzt, diese zu lösen?

Mögliche Wege, auf diese Fragen Antworten zu finden, werden in dem Handbuch in vier Abschnitten behandelt: I. Theorien, Methoden und Instrumente; II. Linguistische und multisemiotische Ressourcen und ihr Zusammenwirken; III. Zwischenmenschliche Kommunikation zwischen Funktion und Störung (»on-track and off-track«, 3); IV. Bearbeitung von konversationellen Strategien. Die genannten Titel wie auch alle Beiträge sind in Englisch abgefasst.

Sehen wir im Folgenden eine stichwortartige Übersicht der einzelnen Kapitel und behandelten Themen. Teil I beginnt mit einem Beitrag zur *Sozialpsychologie* von Pitts und Giles, welche für eine Fokussierung auf Alltagszusammenhänge in unterschiedlichen menschlichen Beziehungen plädieren. Day und Wagner

geben im folgenden Kapitel eine eher grundlegende Einführung in die *Ethnomethodologie* und die *Konversationsanalyse*. Hinsichtlich der Frage, was die *interaktionale Soziolinguistik* zu den Forschungsperspektiven der angewandten Linguistik beitragen kann, argumentiert Günther im dritten Beitrag sowohl für die theoretischen als auch die methodologischen Perspektiven dieser Fachrichtung. Ihre Stärke stamme vor allem aus der integrativen Betrachtung kommunikativer Praktiken, kulturellen Wissens und gesellschaftlicher Phänomene. In Kapitel 5 stellt Barth-Weingarten das jüngere Forschungsfeld der *interaktionalen Linguistik* vor, welches die Autorin als (noch) nicht völlig autonom von der angewandten Gesprächsforschung betrachtet, aber dessen spannendes Entwicklungspotential sie diskutiert. Die *systemisch-funktionale Linguistik* wird von Thompson und Muntigl präsentiert. Die Autoren sehen den Vorteil dieses auf Halliday zurückzuführenden Ansatzes in seinen Basiskategorien, aufgrund derer sprachliche Elemente in bestimmten Kontexten ausgewählt werden. Redder schließt ihre Darstellung zur *Funktionalen Pragmatik* mit einem Vergleich: »[S]prachliche Handlungsmuster sind Tiefenstrukturen, die unseren sprachlichen Zwecken zugrunde liegen. Ähnlich der Grammatik einer Sprache sind sie – gesellschaftliche – Problemlösungen« (154; Übersetzung K. R.). Deppermann und Schütte schließen den ersten Teil des Handbuchs mit einem Beitrag zu *Daten und Transkription* ab.

Teil II wird eröffnet von Seltings Behandlung der *linguistischen Ressourcen für die Steuerung der Interaktion*, in welcher die Suche nach Annäherungspunkten und Integration zwischen sprachlichem und anderen Verhalten in der Interaktion als eine grundlegende Aufgabe bezeichnet wird. Unter dem Titel *Dynamik des Dis-*

*kurses* behandelt Fox Aspekte von *recipient design* und *turn-Organisation*, um die große Bewusstheit seitens des Sprechers gegenüber seinem Hörer aufzuzeigen. In *Face-to-face Kommunikation und Körpersprache* betont Thibault die Gegenseitigkeit und Kooperation der Kommunikationsteilnehmer bei der Bedeutungskonstruktion. Im Folgebeitrag analysiert Thimm die wachsende Bedeutung der *technologisch gestützten Kommunikation* mit Beispielen aus den Diensten *Facebook*, *YouTube*, *studVZ* u. a. Der Beitrag von Ravelli und Stenglin zur *räumlichen Semiotik* fokussiert auf nicht-linguistische semiotische Systeme und beschließt den zweiten Teil.

Mitherausgeber Tilo Weber ist der Verfasser des ersten Beitrags in Teil III, in welchem ein geschichtlicher Überblick über die Erforschung von *Alltagskommunikation und Socializing* sowie neuere Ansätze in diesem Bereich vorgestellt werden. Muntigl behandelt im Anschluss sprachwissenschaftliche Ansätze in *Beratung, Diagnose und Therapie*. Androutsopoulos und Georgakopoulou zeigen u. a. das Verhältnis von Alter und Gender als Desiderat der Erforschung von *Youth, discourse and interpersonal management* auf. Im letzten Kapitel von Teil III tragen Korpijaakko-Huuha und Klippi mit Betrachtungen des gesunden Alterns wie auch von Sprache und Demenz zur Diskussion von *Sprache und Diskursfertigkeiten älterer Menschen* bei.

Teil IV enthält weitere vier Beiträge: einen Artikel von Locher zur *Beziehungsarbeit, Höflichkeit und Identitätskonstruktion*, in welchem die Autorin betont, dass Identität in und durch Interaktion gebildet werde (emergiere). Darauf folgt Brock, der die Untersuchung von *Humor, Witzen und Ironie vs. Spott, Klatsch und schwarzem Humor* in linguistischen Ansätzen beschreibt. Den *appraisal-theoretischen* Ansatz zur Beschreibung von Spre-

chereinstellungen in der Untersuchung von *Lob und Tadel, Applaus und Geringschätzung – Solidarität, Hörschaftpositionierung und die Linguistik wertender Disposition* präsentiert White im vorletzten Kapitel. Teil IV und das Handbuch enden mit Schröders und Krajewskis Arbeit zu *Schweigen und Tabu* unter dem Aspekt des Tabubruches, insbesondere in der interkulturellen Kommunikation.

Damit umfasst das Handbuch eine große Bandbreite von Forschungsansätzen und -themen, die von namhaften Linguistinnen und Linguisten einführend und vertiefend dargestellt werden.

Ballis, Anja; Spinner, Kaspar (Hrsg.): **Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen im außerschulischen Kontext.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. – ISBN 978-3-8340-0376-8. 160 Seiten, € 16,00

(Ellen Tichy, Szeged / Ungarn)

Der vorliegende Sammelband umfasst neun Beiträge zu Sommerschulen, die in außerschulischen Kontexten an unterschiedlichen Orten in Deutschland durchgeführt worden sind, sowie eine Bibliographie, die allerdings unkommentiert ist. Zielgruppe der hier aufgeführten Sommerschulen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs in den Schulferien, d. h. im Sommer oder Herbst, an eigens für sie eingerichteten Intensivsprachkursen zur Sprachförderung teilnehmen. Diese Intensivprogramme finden in Schullandheimen oder ähnlichen Einrichtungen mit Übernachtung oder auch vor Ort in Freizeit- oder Bildungseinrichtungen ohne Übernachtung statt (vgl. 7). Vorbild für diese Intensivkurse sind *Summer Learning*-Programme aus den USA und

Intensivkurse für ausländische Studierende an Universitäten, nicht nur in Deutschland.

Mich hat beim Lesen nicht ausschließlich die Tatsache, dass es derartige ergänzende Kursangebote für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt, angesprochen; kurz gesagt, es ist eine ausschließlich positiv einzuschätzende »Bildungsmaßnahme«, obwohl man kritisch hinzufügen könnte, dass es den Schulen nicht nur in den Herbst- oder Sommerferien gelingen sollte, hinreichende didaktische Angebote für die besagte Zielgruppe anzubieten. Aber viel mehr noch ist die Konzeption dieser Intensivkurse hervorzuheben.

Spinner (7 ff.) unterscheidet in seinem Beitrag hinsichtlich der didaktisch-methodischen Konzeptionen explizites und implizites Lernen, wobei auch Mischformen möglich sind. Unter explizitem Lernen »ist bewusste Spracharbeit gemeint, z. B. Übungen zur Lexik, zur Morphologie, zur Syntax und zur Rechtschreibung, die systematisch strukturiert sind« (8). Implizites Lernen erfolgt durch die Aneignung von Sprache in konkreten, erlebten Zusammenhängen, schafft eine motivierende Arbeitsatmosphäre und wird häufig im Rahmen von Projekten durchgeführt (vgl. 9). Die größte Wirkung auf das Sprachlernen wurde bei solchen Konzeptionen festgestellt, die implizites und explizites Lernen miteinander kombinieren.

Sowohl für den Unterricht im Bereich Deutsch als Zweitsprache als auch Deutsch als Fremdsprache – im In- und Ausland – bieten die in diesem Sammelband skizzierten Sommerschulen viele Anregungen für den eigenen Unterricht. Auf einige der Beiträge möchte ich kurz eingehen.

Mehr als eine Sommerschule ist das von Stanat, Baumert und Müller vorgestellte *Jacobs Sommercamp* in Bremen (14–32).

Hier »handelt es sich primär um ein Forschungsprojekt, das der Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung entwickelt hat« (14). Zielgruppe dieses Projekts waren Bremer Grundschüler aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Das Konzept dieser Sommerschule verfolgte einen sowohl impliziten (Theaterworkshop) wie expliziten Ansatz (DaZ-Unterricht) und bot Freizeitaktivitäten an. In ihren Forschungsergebnissen weisen die Autoren darauf hin, dass besonders die Kombination von expliziter und impliziter Sprachförderung zu positiven Ergebnissen geführt hat und dass es in der pädagogischen Forschung an Evaluationsstudien mangelt, die die Effizienz von Sprachlernangeboten im DaZ-Bereich untersuchen.

Bei den von Rösch vorgestellten *Mercator-Ferien camps* in Berlin (33–53) mit der Zielgruppe der Sekundarstufe I steht die konzeptuelle Schriftlichkeit in unterschiedlichen Kursangeboten im Vordergrund – ein nachvollziehbarer Ansatz, da ein Mangel in diesem Kompetenzbereich häufig für Bildungsdefizite verantwortlich ist. Nicht nachvollziehbar ist dagegen für mich, dass die Autorin als Ziel setzt, »die Schüler(innen) in die Lage zu versetzen, auch in mündlichen Situationen konzeptionell schriftlich zu interagieren« (34). Bei den nachfolgend aufgeführten Sprachstrukturen kann ich in erster Linie die Forderung nach mehr Normadäquatheit erkennen. Besonders hervorzuheben ist bei der Darstellung dieses Camps der Kurs zur Berufsorientierung für die 9. und 10. Jahrgangsstufe, der auf den Übergang in die berufliche Bildung vorbereiten soll. Diese Zielgruppe wird bei allen anderen Sommercamps in diesem Band nicht berücksichtigt.

Der Beitrag von Kniffka mit dem Thema »Deutsch als Zweitsprache lernen im Museum« (54–75) stellt bei ihrem explizit und implizit orientierten Lernansatz für Schüler(innen) der Sekundarstufe I den Praxis- und Erfahrungsgewinn von Lehramtsstudierenden in den Vordergrund, die in Sommerschulen u. a. lernen können, »Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht für einen längeren Zeitraum zu planen und pro Woche bis zu 20 Stunden eigenständig zu unterrichten, [...] mit vorgefertigtem Unterrichtsmaterial umzugehen, [...] Projektkompetenz zu erwerben bzw. vorhandene Kompetenzen auszubauen« (55f.).

Auch bei dieser Sommerschule fällt wie bei vielen anderen auf, dass am Ende des Projekts eine Präsentation steht, wie z. B. ein Kriminalhörspiel, ein Videofilm, eine eigene Homepage, häufig auch bei anderen Sommerschulen die Theatervorführung. Die auch hier neben dem expliziten Lernen stehende implizite Projektarbeit »ermöglicht viele reale, authentische Kommunikationssituationen. Sie erlaubt in hohem Maße die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen« (58).

Dass Sommerschule nicht mit schulischem Unterricht gleichzusetzen ist, wird in dem Hamburger *TheaterSprachcamp* von Laackmann (76–92) hervorgehoben; von Unterrichts- und Pausenzeiten wird hier nicht gesprochen, die Schüler(innen) sind Forscher(innen), die in der Forscherwerkstatt Sprache »Sprachforschung« betreiben und in der Theaterwerkstatt Theater spielen (vgl. 81).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den dargestellten Sommer- bzw. Herbstschulen ohne Ausnahme positive Erfahrungen gemacht wurden. Dies liegt, wie schon erwähnt, an der Konzeption der Curricula, die explizites und implizites Lernen sowie Freizeitaktivitäten miteinander kombinieren. Auch Studie-

rende der Germanistik bzw. des Faches Deutsch als Zweit- und Fremdsprache können von der Praxiserfahrung in Sommerschulen lernen, wenn diese Praktika, was notwendig ist, theoretisch vor- und nachbereitet werden bzw. begleitet werden.

Ich kann diesen Sammelband allen empfehlen, die selbst eine Sommerschule planen, aber auch DaZ- und DaF-Lehrkräften, die didaktisch-methodische Anregungen für einen Unterricht suchen, der authentische Lernarrangements, kreative Ideen und eine motivierende Arbeitsatmosphäre bevorzugt. Auch aus einer Forscherperspektive ist dieser Band interessant zu lesen, aus dieser aber – bezogen auf Ergebnisse – eher ernüchternd oder, anders gewendet, inspirierend, wenn man bedenkt, welche Forschungsdesiderate bei Beschulungsmodellen und Curricula im DaZ-Bereich (vgl. den Mangel an Evaluationsstudien zur Effizienz von Sprachlernangeboten) der Band offenlegt.

Barsch, Achim; Scheuer, Helmut; Schulz, Georg-Michael (Hrsg.):

**Literatur – Kunst – Medien. Festschrift für Peter Seibert zum 60. Geburtstag.** München: Meidenbauer, 2008 (Kontext 8). – ISBN 978-3-89975-130-7. 564 Seiten, € 49,90

(Florian Gräfe, Guadalajara / Mexiko)

Die Festschrift für den Literaturwissenschaftler Peter Seibert (Kassel) lässt sich als Einblick in ein ambitioniertes Forschungsprogramm lesen, zu dem 34 Forscher aus Kassel und weiteren vor allem deutschen Universitäten in Form von Aufsätzen beitragen: Entsprechend dem Titel des umfangreichen Bandes sollen in vier Sektionen zu »Literarischem«, »Geselligkeit und Öffentlich-

keit«, zu »Medialem« sowie zu »Empirischem und Methodischem«, alles Bereiche, in denen Seibert einschlägig publiziert hat, »Brücken zu einigen Nachbardisziplinen« der Literaturwissenschaft geschlagen werden. Mit Hilfe von »inter- bzw. transdisziplinären Ansätzen« wollen die Autoren »der traditionellen Literaturwissenschaft neue Forschungsgebiete erschließen«, so der Klappentext.

Diesem innovativen Anspruch werden viele Beiträge weitgehend gerecht. Es können im Folgenden jeweils nur repräsentative Beispiele herausgegriffen werden. Stefan Greifs (Kassel) vergleichende Studie zu Johann Gottfried Herder und dem Schriftsteller, Musiker und Disk-Jockey Thomas Meinecke trägt auf innovative Weise zur Korrektur des herkömmlichen Herder-Bildes bei, indem Greif »transkulturelle« Elemente in Herders kulturphilosophischem Werk hervorhebt: Er befreie »die Begriffe Kultur, Nation und Fremdheit von allen regionalen, ethnischen, rassistischen, religiösen und politischen Festschreibungen« (36). Greif sieht bei Herder Gedankenfiguren präfiguriert, welche »Transkulturalität [...] als zeitlich unabschließbaren Prozess wechselseitiger Fremderfahrung« umreißen (32), und plausibilisiert so den gewagten Vergleich zu ähnlichen Ansätzen in Meineckes *The Church of John F. Kennedy*.

Anhand eines Transfers von »erzähltheoretischen Kategorien«, welche durch Analyse »fiktionaler Prosa« erarbeitet wurden, auf »massenmediale Publizistik« (447) gelingt es Nikola Roßbach (Darmstadt), am Beispiel der journalistischen Behandlung des Mordes an Rudolph Moshhammer in der BILD-Zeitung anschlussfähige interdisziplinäre Ansätze einer »narratologischen Medienanalyse« (457) zu entwerfen.

Das von den Herausgebern der Festschrift angekündigte Ziel, transdisziplinäre Anschlüsse an die Literaturwissenschaft darzulegen, lösen einige Artikel trotz ihrer unbestreitbaren methodisch innovativen Stoßrichtung freilich noch nicht ein. So beschreibt Winfried Nöth (Kassel) »metaphorische Modelle der Verräumlichung« (261) kultureller Alterität und skizziert schließlich eine »Theorie vom kulturellen Selbst als einem Spiegelbild des Anderen, eines Selbst, welches dieses Anderen zur Konstituierung des Eigenen überhaupt bedarf [...]« (266). Auf engem Raume bietet Nöth eine Vielfalt an theoretischen Reflexionen, deren Relevanz für die Literaturwissenschaft der Autor selbst freilich nicht mehr ausführt. Auch die Einführung Manfred Kammers (Halle) in das seit 2003 in rasantem Zuwachs begriffene Phänomen eines Parallel-Lebens im Internet (»Second Life«) konzentriert sich auf die »wissenschaftliche Diskussion« zu den »ökonomischen als auch [...] pädagogischen Komponenten« des Lebens in virtuellen Welten (348). Wie gewinnbringend ein interdisziplinärer Brückenschlag von Kammers Ausführungen zur literarischen Analyse in einer Anschlussuntersuchung sein dürfte, zeigt seine Schlussbemerkung: Ein aktives Einbringen in das »Second Life«, so der Autor, könne als »»Zweite Chance« für im realen Leben verpasste oder erst gar nicht oder noch nicht eingelöste Handlungsmöglichkeiten« fungieren (349). Ist die imaginäre Erprobung von nicht realisierten Handlungen nicht seit jeher auch anthropologisch begründetes Merkmal von fiktiver Literatur?

Den Bezug zur Literaturwissenschaft formulieren auch die medienanalytischen Beiträge von Karl Prümm (Marburg) und Christoph Seifener (Seoul) nicht explizit. Dafür überzeugen beide

durch die längst fällige Aufwertung des historisch »späten« Mediums Fernsehen, indem sie die ästhetischen Qualitäten ausgewählter Fernsehkrimis (Prümm) und der Situationskomödie (Seifener) herausarbeiten. Prümm zeigt, wie herkömmliche Raster des Krimigenres durch deutsche Regisseure »auf subtile Weise aufgenommen und in innovativer Weise abgewandelt« werden (428). Auf ähnliche Weise spielen, so Seifener, amerikanische Sitcoms mitunter raffiniert mit »medialen Stereotypen«, wodurch die Illusion »durch die Herausstellung von Fernseh- und auch Filmzitatene bewusst unterlaufen und durchbrochen« wird (485). Einem philologisch geprägten Leser beider Artikel drängen sich Parallelen zur Literaturgeschichte geradezu auf. Intertextuelle Anspielungen auf die eigene Gattungsgeschichte sind in der fiktiven Literatur schließlich quer durch die Epochen gang und gäbe. Ein Methodentransfer bzw. -austausch zwischen der Literatur- und der Medienwissenschaft ist daher wünschenswert, ja geboten, um konvergente Ergebnisse beider Forschungsgebiete zu verzahnen.

Der literarischen Interpretation im herkömmlichen Sinne und mit den gängigen Methoden widmen sich Aufsätze aus der Sektion »Literarisches«: Die solide Analyse intermedialer Elemente im Werke Charles Baudelaires (Wolfgang Drost, Siegen), Heinrich Manns (Michael Grisko, Lübeck) und Georg Büchners (Ariane Martin, Mainz) erweitert das Werkverständnis des jeweiligen Dichters. Die außerordentliche Vielfalt der versammelten Beiträge bringt es mit sich, dass unvermerkt inhaltliche Schwerpunkte entstehen, welche teils quer zu den Sektionsvorgaben der Herausgeber liegen. Auffällig häufig wiederholen sich in dem Sammelband Ansätze interkultureller Forschung. Neben Herders

›Transkulturalität‹ (Greif) wird nach der Funktion von Heinrich Heines Person und Werk für die Etablierung einer »eigenen, spezifisch amerikanischen Nationalliteratur« (225) gefragt (Daniel Göske, Kassel). Winfried Nöths theoretische Annäherung an die »räumliche Repräsentation des kulturell Anderen« findet sein Pendant in der filmhistorischen Untersuchung von Wolfgang Fuhrmann (Kassel) zu deutschen Kolonialfilmen, bei denen es nämlich um die »Auseinandersetzung zwischen einer überlegenen deutschen Kultur und ihren Tugenden und einer Kultur, deren Unterlegenheit es keinen Beweises bedurfte«, geht (332). Bei Sandra Nuy (Siegen) »Mediengeschichte der Holocaust-Komödie« liegt die interkulturelle Relevanz des Themas auf der Hand, wenn auch die Autorin dies nicht ausdrücklich vermerkt: Von den zwölf Werken, die Nuy ausführlicher behandelt, stammen fünf von Regisseuren nicht-deutschsprachiger Herkunft, ein weiterer Film entstand 1942 im US-amerikanischen Exil (Ernst Lubitsch, *To be or not to be*). Die kulturelle Außensicht, so ist zu vermuten, erlaubt es bisweilen früher und unbefangener, »Komik als eine Art Medium für die Verständigung über den Umgang mit der Vergangenheit« einzusetzen (416).

Die Festschrift *Literatur – Kunst – Medien* ist dank ihrer inhaltlichen Offenheit in hohem Maße fachlich anregend und durchgängig interessant zu lesen. Die titelgebenden Fluchtlinien sorgen dafür, dass das voluminöse Werk inhaltlich und methodisch nicht ausufernd ist. Dem an aktuellen Forschungstendenzen interessierten Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaftler mag der Band daher geradezu als Handbuch des interdisziplinären Grenzgangs dienen, welches zu weiterführenden Anschlussforschungen einlädt.

Barz, Irmhild; Fix, Ulla (Hrsg.):

**Fachtextsorten – gestern und heute. Ingrid Wiese zum 65. Geburtstag.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008 (LASK 15). – ISBN 978-3-631-56527-8. 209 Seiten, € 39,00

(Karl-Walter Florin, Waltrop)

Zu den akademischen Gepflogenheiten der Universität Leipzig gehört es, ihre Professor(inn)en mit einem Fachkolloquium zu verabschieden. Das Buch *Fachtextsorten* stellt die Beiträge zusammen, die zu Ehren der Germanistin, Linguistin und Fachsprachenforscherin Ingrid Wiese gehalten wurden. Die insgesamt 18 Beiträge verdeutlichen nicht nur die Bedeutung der Fachsprachenforschung, sondern öffnen den Blick auf die vielfältigen Aspekte dieses Forschungsgebietes: historische Entwicklung von Fachtexten, Lexikologie, Textsortenforschung, mündliche und schriftliche Kommunikation, Wortbildungsprozesse bis hin zu der Verwendung von Dialekten in Fachtexten.

Ausgangspunkt ist die Laudatio von Prof. Dr. Dr. h. c. Hartwig Kalverkämper. Er betrachtet die Laudatio als Fachtext und analysiert sie in Bezug auf ihre Funktion, Ziele und ihre Wirksamkeit auf die Zuhörer. Das, was der Lobrede oft abgesprochen wird, nämlich »Wahrhaftigkeit«, findet Kalverkämper allerdings durch die »Dialogizität« gewährleistet, die in der Auseinandersetzung mit einem bekannten Gegenstand stattfindet. Bei der Präsentation der Lobrede kommt es auf das Wie an; es soll dem Gegenstand angemessen sein und zielt somit auf »das Schöne« (19). Vor dem Hintergrund der Begriffe *Wahrhaftigkeit*, *Dialogizität* und *Schönheit* beschreibt Kalverkämper die wissenschaftliche Leistung von Ingrid Wiese. Ihr Weg hat sie sehr früh zur medizinischen Fachsprache geführt und sie zur Expertin für Sprache und Kommunika-

tion im Sachgebiet Medizin gemacht. Besonders in den letzten Jahren hat sie sich der »Fachmann-Lai-Kommunikation« zugewandt und so einen entscheidenden Beitrag geleistet, das Informationsgefälle zwischen Medizinerinnen und Laien abzubauen. Wie es sich gehört und der Person angemessen ist, glänzt die Laudatio durch ihren geschliffenen Stil.

Die im Buch versammelten Fachbeiträge umfassen unterschiedliche Aspekte der Fachtextforschung. In diachroner Sicht werden die Fachtextproduktion (»Kompilieren, Klassifizieren, Contrafaktieren«, V. Hertel), eine Orthographielehre (»Buchstabierbüchlein«, F. Eisermann und H. U. Schmidt) und Geometriebücher (»Visierbücher«, G. Schuppener) aus der Zeit des Frühneuhochdeutschen vorgestellt. Auffällig ist die zielgruppenbezogene, pragmatische Gestaltung und der an konkreten Problemen orientierte Inhalt dieser Texte. Einen interessanten Einblick in die Entwicklung der Textsorte Antrag/Gesuch gibt der Beitrag von Ch. Kessler. Sie analysiert unter dem Aspekt »Text als Handlung« Gesuche aus der Zeit zwischen 1793 bis 2005 und hebt die kulturelle Geprägtheit dieser Textsorte hervor.

Von sprachdidaktischem Interesse ist der Beitrag von K.-D. Baumann. Er beschreibt ein Modell zur »kommunikativ-kognitiven« Analyse, in dem die Phasen der Produktion von Fachtexten detailliert aufgeschlüsselt sind. Die Fachsprachenforschung und die Fachtextlinguistik hat zu dem Ergebnis geführt, dass Fachtexte interdisziplinär und unter Berücksichtigung ihrer »vielschichtigen Vernetzung« (112; Hervorhebung im Text, KWF) als Fachtexte-in-Vernetzung betrachtet werden müssen. Für die Analyse kommt der Autor auf

14 verschiedene Ebenen, beginnend bei der interkulturellen bis hin zur phonetisch-phonologischen.

Der für mich interessanteste Artikel stammt von H. Poethe und behandelt »Wissensvermittlung und Verstehenssicherung« in der fachinternen Kommunikation. Am Beispiel des Buches *Deutsche Satzsemantik* (1988) von Peter von Polenz erläutert sie, wie innerhalb eines Faches, hier der Sprachwissenschaft, Wissenstransfer stattfindet. Eine Besonderheit von Lehrwerktexten ist, dass nicht nur fachspezifisches Wissen vermittelt wird, sondern auch die Lernenden mit den Denkstrukturen eines Faches vertraut gemacht werden und das Wissen gesichert wird. Diese asymmetrische Kommunikationsstruktur muss der Textproduzent mit berücksichtigen. von Polenz geht auf diese Situation ein, indem er sie metakommunikativ reflektiert. Seine Darstellung verzichtet auf die Eineindeutigkeit der Terminologie und verwendet bewusst Doppel- und Mehrfachterminologien, so dass sogleich die Theorieabhängigkeit des Fachwortschatzes deutlich wird. Durch die zusätzliche Verwendung und Erläuterung des allgemeinwissenschaftlichen Wortschatzes baut er sowohl Wissen als auch Terminologie auf und sichert beides durch Doppelbenennungen und Erklärungen. Eine solche Strategie ist sicherlich nur selten konsequent in Büchern umgesetzt, aber sie zeigt, was Fachtextproduzenten zielgruppenspezifisch berücksichtigen sollten.

Zwei Artikel beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten der Wortbildung. Am Beispiel der Blumengattungen *Geranium* und *Veronica* skizzieren K. Hämmer und M. Weigel die Motivierung von fachsprachlichen und alltagssprachlichen Benennungen der untergeordneten Arten in der Biologie. A. Seiffert beschreibt am Beispiel des »Bundeseltern-

geld- und Elternzeitgesetzes« die »Entstehung eines Wortbildungsnestes« im Bereich des Rechtes. Neue Sachverhalte erfordern eine neue Begrifflichkeit, so dass plötzlich eine große Zahl neuer Wörter um diesen Sachverhalt herum kreiert wird.

Die letzten drei Artikel befassen sich mit disparaten Themen. D. Stellmacher analysiert die Verwendung des Niederdeutschen in Informationstexten. Er überprüft die Wirkung auf die Leser(innen), wenn sie im Dialekt zu einem »sparsamen und umweltbewussten Energieverbrauch« (157) aufgerufen werden.

G. Yos widmet sich den Partikeln und untersucht ihren Einsatz in der fachexternen Kommunikation. Medizinisches Wissen wird häufig über Zeitschriften wie die *Apotheken Umschau* verbreitet. Eine genauere Betrachtung zeigt, dass in einer Reihe schriftlicher Textsorten (z. B. Kolumnen, Erfahrungsberichte, Ratgebertexte, Interview-Texte, Werbeanzeigen) häufig Partikeln eingesetzt werden, die landläufig als Indikatoren für mündliche Kommunikationen gelten.

Wiederum einen völlig anderen Aspekt behandelt C. Weinreich. Sie widmet sich der »Visualisierung in medizinischen Fachzeitschriften« bei der fachinternen Kommunikation. Sie stellt fest, dass in den letzten 30 Jahren der »Einsatz von Abbildungen, Zeichnungen, Tabellen, Schemata, Fotografien, Karten und Diagrammen« (183) kontinuierlich abgenommen hat, ohne diese Entwicklung plausibel erklären zu können.

Die Festschrift für Ingrid Wiese gibt einen guten Einblick in die Vielfalt der aktuellen Fachsprachenforschung und würdigt damit zugleich die Leistung und den Einfluss der Jubilarin. Das Buch ist eher für Fach- als für Didaktikinteressierte von Belang.

Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

**Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Tübingen: Narr, 2008 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6424-5. 228 Seiten, € 32,00

(*Michaela Haberkorn, Regensburg*)

Die 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Gießen war der Frage gewidmet, wie das Verhältnis zwischen sprachspezifischen, auf eine bestimmte Sprache bezogenen, und sprachübergreifenden, nicht auf eine spezielle Sprache gerichteten Konzepten im Hinblick auf die Erforschung des Lernens und Lehrens von Sprachen und die Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer einzuschätzen sei. Die Beiträge waren anhand von vier Leitfragen gestaltet: Die erste Frage ging von der These aus, dass ein wesentlicher Teil der Diskussion in den mit dem Fremdsprachenunterricht befassten Wissenschaften sprachübergreifend ohne Bezug auf eine spezifische Fremdsprache verläuft. Es sollte diskutiert werden, welche Perspektiven dies für Ausbildung und Forschung eröffnet. Als zweite Leitfrage wurde erörtert, in welchen Forschungsbereichen oder bei welchen Fragestellungen ein sprachübergreifender oder ein sprachspezifischer Zugang weiter führt. Drittens wurde erläutert, welche Bedeutung die Diskussionen über Themen wie Kompetenzmodelle, (Bildungs-)Standards, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) bzw. bilingualen Sachfachunterricht sowie Fremdsprachenfrühbeginn im Zusammenhang mit sprachübergreifenden bzw. sprachspezifischen Konzepten

haben. Als vierte Leitfrage sollten sich die Tagungsteilnehmer dazu äußern, welche forschungsmethodischen Konsequenzen sich einerseits aus einem stärker sprachenübergreifenden, andererseits aus einem sprachspezifischen Ansatz ergeben. Die Ergebnisse waren jeweils anhand eigener Forschungsprojekte zu explizieren.

Ein Überblick über die Beiträge gelangt zu dem Fazit, dass die meisten Forscher unter *sprachspezifisch* und *sprachenübergreifend* keine dichotomischen Begriffe verstehen. Der eine oder andere Beiträger favorisiert in Hinblick auf den jeweiligen Forschungsgegenstand zwar eher einen sprachspezifischen oder sprachenübergreifenden Zugang, die meisten plädieren allerdings für eine Sichtweise, welche die beiden Ansätze als komplementär auffasst und Forschungsfelder gemäß einer *Bottom-up*- oder *Top-down*-Perspektive auf einem Kontinuum zwischen den beiden Begriffen einordnet.

Ausgehend von seinen Forschungen im Bochumer Tertiärsprachenprojekt weist Frank G. Königs in seinem Beitrag »Das eine tun, ohne das andere zu lassen!« (118) darauf hin, dass die Frage nach der Spezifik des Gegenstandes, also die Frage nach der Spezifik des Fremdsprachenunterrichts und seiner Erforschung, nicht einfach zu beantworten ist. Alle Forschung lässt sich auf einem Spektrum verorten, das zwischen den beiden Polen einer grundsätzlich sprachspezifischen und einer grundsätzlich sprachenübergreifenden Ausrichtung der Forschung beliebig viele Abstufungen zulässt, wenn beispielsweise aus einer Forschung, die zunächst einen sprachspezifischen Gegenstand im Fokus hat, generelle Aussagen abgeleitet werden. Ob ein sprachspezifischer oder ein sprachenübergreifender Zugang jeweils weiter führt, hängt von den Zielsetzungen und Erwartungen ab. Wie im Beitrag von Claus Gnutzmann

deutlich wird, lässt sich in Bezug auf sprachenübergreifende und sprachspezifische Konzepte ähnlich wie bei anderen Themen (z. B. Lernziele, Methodik, Lehrerrolle) eine Pendelbewegung feststellen, wobei sich in gewissen zeitlichen Abständen der Schwerpunkt des Interesses verschiebt. Derzeit rücken politische Dokumente zur Mehrsprachigkeit sowie die Bemühungen des Europarats um vernetztes Sprachenlernen verstärkt sprachenübergreifende Konzepte in den Blick, dennoch betont Gnutzmann die Komplementarität der beiden Zugänge. Hermann Funk unterscheidet mehrere Ebenen der Forschungs- und Ausbildungsperspektiven, in denen die sprachspezifischen und sprachenübergreifenden Ansätze jeweils unterschiedliche Gewichtung erhalten. Dabei prognostiziert Funk, dass vor allem sprachenübergreifende, universelle Modelle der Kognition wesentliche Impulse für die zukünftige Forschung geben werden.

Adelheid Hu vertritt die Meinung, dass lernerorientierte Forschung immer eher sprachenübergreifende Aspekte wie zum Beispiel Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, *language awareness* und Sprachlernbiographien im Blick hat. Ein Rückblick auf die Forschungsansätze im Kontext des Lehrens und Lernens zeigt meist eine sprachenübergreifende Ausrichtung – so wollte Noam Chomsky (1965, 1972) mit seiner Universalgrammatik universelle Kennzeichen des menschlichen Geistes beschreiben; ebenso waren die Konzepte des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts von Piepho (1974) oder des *Task Based Learning* von Ellis (2003) sprachenübergreifend gedacht. Dennoch räumt Hu ein, dass Generalisierungen immer nur eine begrenzte Gültigkeit besitzen und empirisch an konkreten Einzelsprachen überprüft werden müssen. Auch der Beitrag von Herbert Christ beginnt mit einem historischen Rückblick auf die

Entwicklung der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik, der zeigt, dass bis ins 20. Jahrhundert Fremdsprachen im Plural als *linguae* erforscht wurden. Er stellt das Forschungsprogramm einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität vor, das sowohl sprachenübergreifend als auch sprachspezifisch, kulturenübergreifend und auch kulturspezifisch angelegt ist. Es beruht auf der anthropologischen Annahme, dass der Mensch von seiner Anlage her mehrsprachig und offen für Kommunikation mit anderen Kulturen ist. Christ bezieht sich dabei auch auf Franz-Joseph Meißners Konzept des »interkomprehensiven Lernens«, in welchem die scheinbar gegensätzlichen Begriffe *sprachspezifisch* und *sprachenübergreifend* in der Synthese aufgehoben sind. Franz-Joseph Meißner beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit dem Verhältnis zwischen Fremdsprachenlernen zu kommunikativen Zwecken versus Fremdsprachenunterricht als Ziel und Mittel formaler Bildung. Der Mehrsprachenansatz führt zu positiven Rückwirkungen auf einzelsprachliche Didaktiken und ihre Erforschung; so kann man etwa eine Progressionsbeschleunigung bei der zweiten, dritten oder gar vierten Fremdsprache durch interkomprehensiv basierte, an das Vorwissen der Lerner anknüpfende Lehrstrategien nachweisen. Claudia Riemer macht darauf aufmerksam, dass sich selbst in der Fachliteratur eine sprachenübergreifende Darstellung aus einzelsprachlich angelegten empirischen Arbeiten ergibt. Gerade die Interkomprehensionsforschung hat laut Riemer interessante Einsichten in die Transferbasen vor allem bei Sprachen derselben Sprachfamilie geliefert, und es ist nachgewiesen, dass Lerner beim Sprachenlernen ganz bewusst bereits vorhandene Sprachlernerfahrungen und Fremdsprachenkompetenzen nutzen.

Mehrere Autoren des Bandes beschäftigen sich mit der hervorgehobenen Rolle des Englischen als Lingua franca. So untersucht Rüdiger Ahrens anhand der aktuellen Publikationslage zur englischen Fachdidaktik, in deren Titeln sehr häufig ein Abzielen auf den Fremdsprachenunterricht generell anklingt, ob es Universalismen im Englischunterricht gibt. Zwar tritt Ahrens für spezifische Ziel- und Inhaltvorgaben des Englischunterrichts ein und plädiert insgesamt für eine stärkere Betonung des sprachspezifischen Ansatzes, dennoch bleibt die Bedeutung der Lernuniversalien für die fachdidaktische Forschung seiner Meinung nach unbestritten. Ein sprachenübergreifendes Konzept verwicklicht der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER), der ein einheitliches Schema zur Beschreibung von Sprachkompetenzen zur Verfügung stellt. In mehreren Beiträgen wird der GER als Paradebeispiel für ein sprachenübergreifendes Projekt angeführt. Mehrfach wird aber im Tagungsband kritisch angemerkt, dass der *Europäische Referenzrahmen* noch zu wenig Wert auf Sprachmittlung in mehrsprachigen Konstellationen, Transfer zwischen mehreren Sprachen und Dezentrierung durch das Gewinnen von Multiperspektivität legt. Jürgen Quetz wirft in diesem Zusammenhang die kritische Frage auf, ob es sich um einen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen oder für Englisch handelt, wird doch bei der Beschreibung der Deskriptoren nur wenig auf sprachlich-kulturelle Besonderheiten eingegangen (Graphemsystem, Textsorten). Auch bei den Bildungsstandards werden unterschiedliche Voraussetzungen nicht genügend berücksichtigt, zum Beispiel kommen beim Französischen andere Anforderungen bezüglich sprachlicher Korrektheit zum Tragen als beim Englischen als plurizentrischer Sprache.

Wolfgang Hallet macht darauf aufmerksam, dass die Diskussion um sprachspezifische und sprachübergreifende Fremdsprachenlernforschung auch vor dem Hintergrund hochschulpolitischer Strukturentscheidungen und der Zuweisung personeller und finanzieller Ressourcen innerhalb der Universitäten geführt wird und ein politisches Interesse an der Zusammenfassung der Einzelsprachdidaktiken zu Lehrstühlen der Fremdsprachendidaktik besteht. Dennoch scheint es sinnvoll, im Hinblick auf eine allgemeine Verknappung der Ressourcen mögliche Synergieeffekte zu nutzen. Auch Friederike Klippel beurteilt in ihrem Beitrag interdisziplinäre Forschung und arbeitsteilige Verfahren in der Lehre als notwendig und sinnvoll, doch erfordert die fachdidaktische Kompetenz eine solide Basis in den Disziplinen. Dietmar Rösler wirft die Frage auf, wo ein sinnvolles Zusammenspiel einzelsprachübergreifender und einzelsprachspezifischer Forschung stattfindet und wo es zu unangemessener Konzentration auf eine der beiden Perspektiven gekommen ist. So wurde beispielsweise im Bereich Deutsch als Fremdsprache bei der Erforschung der Bedeutung des Englischen für DaF vergessen, dass in verschiedenen institutionellen und kulturellen Kontexten nicht von einer gleich stabilen Kenntnis des Englischen als erster Fremdsprache ausgegangen werden kann. Nicht immer ist eine allgemeine kommunikative Orientierung sinnvoll, man müsste eigentlich sprach- und zielgruppenspezifisch differenzieren.

Helmut Johannes Vollmer vertritt die Ansicht, dass alles Fremdsprachenlehren und -lernen im Prinzip sprachspezifisch ist. Denn im Zentrum aller Bemühungen um das bessere Verständnis vom Lernen und Lehren von Fremdsprachen steht die gezielte Beschreibung, Analyse und Bewertung von konkreten Prozessen und Produkten beim Erwerb einer einzelnen

Sprache. Sicher sind in der universitären Fremdsprachenlehrerbildung sprachübergreifende Aspekte von Bedeutung, um den Studierenden den Blick für andere Sprachen zu öffnen und Gemeinsamkeiten in Bereichen wie Fremdsprachenvermittlungsmethoden, Lernstrategien, Leistungsmessung etc. zu erkennen; dennoch muss in der Lehrerbildung den kulturellen und linguistischen Spezifika genügend Raum gegeben werden. Daniela Caspari erläutert, wie sich die traditionellen, schulfachbezogenen Didaktiken von ihrem Verständnis her gewandelt haben, indem sie sich nicht mehr nur als Umsetzungs- und Vermittlungswissenschaft fremdsprachiger Einzelphilologien sehen, sondern als Wissenschaft mit sprachübergreifendem Gegenstandsbereich. Caspari hält eine sinnvolle Arbeitsteilung und mehr sprachvergleichende bzw. sprachübergreifende Forschungsprojekte unter Beteiligung von Experten aus verschiedenen Sprachen prinzipiell für begrüßenswert; ohne eine spezifische Differenzierung, Konkretisierung und Überprüfung für eine einzelne Sprache werden die Ergebnisse allerdings schnell zu allgemein oder gar beliebig. Wesentlich ist für Caspari, dass die einzelnen Fremdsprachen ein eigenes Profil entwickeln, das den Unterricht in dieser Sprache unverwechselbar macht. Aus dem Bereich der Forschungspraxis stellt Karin Kleppin unter anderem als Beispiele für eine sprachübergreifende konzeptuelle Entwicklung die Sprachlernberatung sowie das von der Mercator-Stiftung geförderte Projekt »Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund« vor. Auch für Britta Hufeisen ist die Sprachlernberatung ein gelungenes Beispiel für sprachübergreifende Herangehensweisen. Sie plädiert für sprachübergreifendes Forschen, Lehren und Lernen, ohne dabei die Sprachspezifik außer Acht zu lassen. Für Paul R. Portmann-Tse-

likas bilden die Begriffe *sprachspezifisch* und *sprachenübergreifend* in der Forschung keine klare Trennlinie, im Unterricht dagegen stellen sie antagonistische Konzepte dar. Der schulische Fremdsprachenunterricht muss zunächst zielsprachenorientiert sein, dann aber auch der Förderung von Sprachenbewusstheit, dem Transfer zwischen Sprachen und der Reflexion über unterschiedliche kulturelle Bedeutungszuweisungen dienen. Manfred Raupach widmet sich der Frage, ob Fremdsprachenlehrer als Spezialisten oder als Generalisten zu betrachten sind. In erster Linie sind sie Experten, die aber aus neueren bildungspolitischen Anforderungen heraus den Blick auf Mehrsprachigkeit zu weiten haben. Der Beitrag von Jörg Roche greift das Thema von Instruktion versus Immersion im Fremdsprachenunterricht auf und gelangt zu dem Schluss, dass (muttersprachliche) Instruktion und (zielsprachliche) Immersion komplementär aufzufassen sind, wobei eine Optimierung des Spracherwerbs durch Nutzung mehrsprachiger Ressourcen erstrebenswert ist.

Im Tagungsband werden mehrere Instrumente der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Eine wesentliche Neuerung in der Unterrichtspraxis, die sich der Mehrsprachigkeitsdidaktik verdankt, ist der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL), der in besonderer Weise das Verhältnis und die Wechselwirkungen zwischen Wissensaufbau und Sprachlichkeit berücksichtigt und kontrastiv-vergleichendes Arbeiten fördert. Eva Burwitz-Melzer stellt das Sprachenportfolio als Medium des Fremdsprachenunterrichts vor. Die Forschungsdiskussion über dieses zukunftsweisende Projekt benötigt unbedingt beide Perspektiven (sprachenübergreifende und sprachspezifische). Auch für die Lehrpläne erweist sich das Thema des sprachspe-

zifischen oder sprachenübergreifenden Ansatzes als relevant. Für Karl-Richard Bausch stellen die beiden Begriffe *sprachspezifisch* und *sprachenübergreifend* zwei curriculare Planungskriterien dar und bilden die zentralen Säulen der curricularen Entwicklungsarbeit. Wesentliches Ziel ist die sprachenübergreifende Vernetzung der sprachlichen Curricula unter Berücksichtigung der zuvor gelernten und potentiell noch zu erlernenden Sprachen. Dies erfordert einerseits einen neuen Lehrplintypus, der integrativ, das heißt sprachen- und stufenübergreifend operiert, und andererseits auch eine stärkere Verzahnung der herkömmlichen monolingualen Fachkonferenzen.

Lothar Bredella merkt kritisch an, dass die Trennung zwischen sprachenübergreifenden und sprachspezifischen Komponenten in der Fremdsprachendidaktik wenig sinnvoll ist, da diese beiden Begriffe aus hermeneutischer Sicht notwendigerweise aufeinander bezogen sind. Sprachenübergreifende Erziehungs- und Bildungsziele können sprachenübergreifend formuliert werden, sind aber in der jeweiligen Unterrichtspraxis nur sprachspezifisch zu verwirklichen, wenn es um den Erwerb von Kompetenzen geht, die zur Teilnahme an privaten und öffentlichen Diskursen der Gesellschaft befähigen. Bredella bemerkt zu Recht: »Man kann nicht Sprachen an sich lernen und sprachenübergreifend vorgehen, sondern man kann nur einzelne Sprachen lernen und sie erfordern unsere ganze Aufmerksamkeit, auch wenn dabei Sprachenübergreifendes zur Sprache kommt.« (26) Aus einem ähnlichen Blickwinkel beleuchtet Wolfgang Zydatiŕ das Problem der unzureichenden Ausbildung literaler Kompetenzen im Schulunterricht, das nicht nur ein sprachenübergreifendes, sondern auch ein fächerübergreifendes Phänomen darstellt und das Lesen ebenso wie das textsortengebundene Schreiben betrifft. Neben der bisherigen Priorität auf

kommunikativer Mündlichkeit müssen Kognitivierung und der Ausbau von Schreibkompetenzen wieder mehr Raum erhalten, »denn das Lernaltersprachensystem stagniert bzw. fossilisiert, wenn die linguistischen (sprich: lexikogrammatischen) Kompetenzen nicht gezielt ausgebaut werden, und wenn man die Lernenden nicht nachdrücklich zur anspruchsvollen, funktional differenzierten Textproduktion drängt« (217).

Hans-Jürgen Krumm hebt ebenfalls die Rolle kognitiver Aspekte und sprachensübergreifender Ziele im Fremdsprachenunterricht hervor. Jürgen Kurtz sieht kritisch, dass im Englischunterricht wieder mehr Kognitivierung stattfinden und eine Aufgabe der Einsprachigkeit erfolgen soll. Die Gefahr der Überfrachtung kann nur vermieden werden, wenn zusätzliche Zeitfenster geschaffen werden, um allen Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts und der Mehrdimensionalität des Fremdsprachenlernens gerecht zu werden.

Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt aus dem vielfältigen Themenspektrum, das in diesem Tagungsband behandelt wird. Sowohl Forscher als auch Fremdsprachenlehrer erhalten hier wertvolle Anregungen zum aktuellen fremdsprachendidaktischen Forschungsdiskurs und einen Einblick in die Bedeutung von sprachspezifischen und sprachensübergreifenden Ansätzen in Forschung und Praxis.

### Literatur

- Chomsky, Noam: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- Chomsky, Noam: *Studies on Semantics in Generative Grammar*. The Hague: Mouton, 1972.
- Ellis, Rod: *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP, 2003.
- Piepho, Hans-Eberhard: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 1974.

Becker, Norbert; Braunert, Jörg: **Alltag, Beruf & Co. 1. Kursbuch und Arbeitsbuch**. – ISBN 978-3-19-101590-9. 120 Seiten, € 14,95; **Audio-CD zum Kursbuch**. – ISBN 978-3-19-131590-0. 76 Min., € 14,95; **Wörterlernheft**. – ISBN 978-3-19-151590-4. 48 Seiten, € 6,95; **Lehrerhandbuch**. – ISBN: 978-3-19-141590-7. € 14,95. Ismaning: Hueber, 2009

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Das vorliegende Lehrwerk ist das erste einer auf sechs Bände angelegten Reihe, die von A1 bis B1 führt und sich an Lerner in deutschsprachigen Ländern richtet, deren vorrangiges Ziel eine Arbeit in Deutschland ist. Band 2 ist im September 2009 ebenfalls erschienen, Band 3 und 4 sind für 2010 angekündigt. Die Verfasser Norbert Becker und Jörg Braunert haben als Team auch schon das ebenfalls berufsorientierte Lehrwerk *Dialog Beruf* konzipiert. Neben einem Kursbuch mit integriertem Arbeitsbuch und CD umfasst die Reihe pro Band ein Lehrerhandbuch, eine CD zum Kursbuch und ein Wörterlernheft.

Der zehn Lektionen umfassende erste Band behandelt die Themen Begrüßung, Uhrzeiten, Kalender, Lebensmittel, Verkehr, Mengen und Kaufen, Wegbeschreibungen, Termine, Kleidung, Kaufentscheidungen und Glückwünsche. Die Übersicht macht bereits deutlich, dass einerseits die klassischen Anfängertemen aufgenommen werden, andererseits der Schwerpunkt auf typische Arbeitssituationen gelegt wird. Diese sind: Dienstreisen, Einführung in den Betrieb und in den Arbeitsplatz, Arbeitsabläufe, betriebliches Leben, soziale Kontakte. Jede Lektion gliedert sich in Doppelseiten, deren jeweils erste lebensnahe Alltagssituationen darstellt und Wortschatz vermittelt. Die zweite Doppelseite überträgt diese Kenntnisse in den Bereich der Berufstätigkeit. Ein abschließendes Magazin bie-

tet zusätzliche Lese- und Hörtexte sowie Übungen. Im Anschluss an jede Lektion gibt es eine Grammatikübersicht. Im Arbeitsbucheil werden die Doppelseiten durch Übungen ergänzt. Die integrierte CD enthält neben Hörtexten auch phonetische Übungen. Band 1 endet mit einem Abschlusstest, gefolgt von einem Glossar. Band 2 verspricht einen Abschlusstest auf A1-Niveau.

Im Lehrerhandbuch finden sich wie üblich Unterrichtspläne für jede Lektion sowie die Transkripte, der Lösungsschlüssel und Lernkontrollen.

Das Wörterlernheft fällt durch seine Konzeption etwas aus der Reihe: Hier werden die Vokabeln jeder Lektion in Sätzen erklärt. Außerdem findet der Lerner hier vertiefende Übungen und Raum für eigene Notizen und Übersetzungen.

Die im Vorwort angekündigten weiteren Übungen auf den Internetseiten des Hueber-Verlags – bei allen Lehrwerken dieses Verlags eine reiche Quelle für umfangreiches Zusatzmaterial – sind, was den Lehrerteil betrifft, noch in Arbeit. Für Lerner finden sich im Internet zu jeder Lektion 6 bis 9 Online-Übungen, von Zuordnungen über Kreuzworträtsel zu Einsetzübungen. Lerner werden hier zu selbständigem Lernen angeregt, bekommen Tipps, wenn die Lösung zu schwer ist, und eine unmittelbare Rückmeldung am Ende ([www.hueber.de/alltag-beruf](http://www.hueber.de/alltag-beruf)).

Die Autoren gehen wie selbstverständlich davon aus, dass das Erlernen der deutschen Sprache heutzutage »meist berufliche Gründe« (Vorwort) hat. Wer in der beruflichen Qualifizierung mit Anfängern im DaZ-Bereich arbeitet, kennt das Problem: Die Auswahl an Lehrbüchern ist begrenzt, die Progression ist zu steil, das Übungsmaterial reicht nicht aus. Auch beim vorliegenden Band wird man kaum von einem kurstragenden Lehrwerk sprechen können. Dafür ist der Übungsteil zu klein. Als Zusatzmaterial

aber eignet sich diese Reihe sicherlich: Sie sieht ab von frühzeitigen Festlegungen hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit, so wird etwa auf die Darstellung einer bestimmten Modellfirma oder eines Beispielteams verzichtet. Damit ist das Lehrwerk für einen branchenübergreifenden Einsatz geeignet.

Belke, Gerlind:

**Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung.** 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. –ISBN 978-3-89676-679-3. 265 Seiten, € 19, 80

(Ewa Andrzejewska, Gdańsk / Polen)

»Für alle Kinder und LehrerInnen, die es betrifft!« ist die Publikation von Belke über *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht* bestimmt. Da sich der Sprachunterricht in ganz Europa als Konsequenz des demographischen Wandels immer öfter in multilingualen Lernklassen vollzieht, steigt der Bedarf an pädagogisch-didaktischen Konzeptionen, die den sprachlichen Bedürfnissen der Schüler unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit gerecht werden. Dies beweist nachdrücklich das vorliegende Buch, bei dem es sich schon um die vierte unveränderte Auflage handelt. Das Buch ist aus universitären Lehrveranstaltungen entstanden, in denen theoretisch begründete und in der schulischen Praxis erprobte Handlungsvorschläge erarbeitet wurden. Es bezieht sich vorwiegend auf den Unterricht in der Primarstufe.

Die Gliederung umfasst eine Vorbemerkung zur dritten Auflage, gefolgt von einer Einführung, in der die Verfasserin Inhalt, Aufbau und Ziele ihres Buches darlegt. Es schließen sich zwei Hauptteile an, die zusammen neun in mehrere kür-

zere Abschnitte unterteilte Kapitel bilden. Sie geben einen klaren Überblick über die behandelte Problematik und beschreiben viele Aspekte des Sprachenlernens und -lehrens in multilingualen Klassen in Hinsicht auf die Situation in Deutschland.

Teil I *Voraussetzungen und Grundlagen* dient als Einführung in das Gebiet des Sprachenlernens unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Ausgangspunkt ist die Erklärung von Modellen zweisprachiger Erziehung (Segregation, Schutzprogramm, Submersion und Immersion). Darauf aufbauend diskutiert Belke bisherige Konzepte zur schulischen Integration nicht-deutschsprachiger Kinder und weist auf Schwächen dieser Konzepte sowohl in Hinblick auf die Spracherwerbsprozesse als auch hinsichtlich schulischer Rahmenbedingungen hin. Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der Konzeption gängiger Sprachbücher stellt die Verfasserin Anforderungen an angemessene Lehrbuchtexte dar und nennt deren erforderliche Merkmale, was das 1. Kapitel abschließt.

Kapitel 2 und 3 widmen sich dem im Untertitel genannten Sprachspiel, das im Mittelpunkt der Überlegungen zum angemessenen und effektiven Sprachunterricht in multilingualen Klassen steht. Der Leser findet zunächst einen kurzen Überblick über das theoretische Grundwissen zum Spiel und dann ausführliche Informationen zu Sprachspielen. Basierend auf empirischen Untersuchungen wird behauptet, dass das »Sprachspiel bis zum Ende des Grundschulalters eine wichtige Funktion beim systematischen kindlichen Spracherwerb hat« (46). Anhand von authentischen, in multinationalen Klassen dokumentierten Witzen weist Belke auf die sprachlichen Operationen beim Witzerzählen, wie *das Substituieren, Segmentieren und Klassifizieren*, hin, die die Sprachentwicklung besonders för-

dern können. Das Potenzial der Sprachspiele liegt nicht nur darin, dass ihre Wiederholungsstrukturen die Einübung von sprachlichen Mustern erleichtern. Sie zeichnen sich vielmehr durch in vielen Kulturen ähnliche Grundstrukturen aus, was sich auf das Lernen motivierend auswirkt und das Interesse auf die ästhetische Funktion der Sprache lenkt. Im 4. Kapitel werden Möglichkeiten der systematisch-spielerischen Bearbeitung von unterschiedlichen Sprachspielen am Beispiel eines Textes aus einem muttersprachlichen Lesebuch exemplifiziert. Dabei geht es darum, dass sowohl Kinder mit Deutsch als Muttersprache als auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gleichermaßen davon profitieren könnten. Dies gilt als Grundlage der Überlegungen zum *integrativen Deutschunterricht* aus der Perspektive unterschiedlicher Integrationsaspekte und in Hinblick auf die schulische Praxis.

Im Teil II richtet sich der Fokus auf die Didaktik des Sprachunterrichts in mehrsprachigen Lerngruppen. Unterrichtsvorschlägen zum Lesen und Schreiben, zur Literatur und Grammatik im Deutschunterricht geht eine Erklärung der jeweiligen wissenschaftlichen Grundlagen voraus. Zum besseren Verständnis des dargestellten didaktischen Konzepts des *gemeinsamen Deutschunterrichts* tragen zahlreiche, mit vielen Schülerlexten dokumentierte Unterrichtsbeispiele bei. Diesen Teil eröffnet das 5. Kapitel, das sich dem Schriffterwerb widmet. Anhand von Fallstudien zum Erwerb der deutschen Schriftsprache bei Kindern mit verschiedenen Herkunftssprachen wird gezeigt, warum der Schriffterwerb das wichtigste Problem der didaktischen Schwerpunkte des Unterrichts in zwei Sprachen ist. Am Beispiel des *Dortmunder Portugiesenprojekts* wird die Überlegenheit der *koordinierten Alphabetisierung* in der Erst- und Zweitsprache

bewiesen. Aufbauend auf linguistischem Grundlagenwissen für die Alphabetisierung in zwei Sprachen erklärt die Verfasserin die Koordination von Sprach- und Schrifterwerb in der Zweitsprache und schlägt Sprachspieltex-te, Gedichte und Buchstabengeschichten vor, die man effektiv zum Schrifterwerb einsetzen könne. Im 6. Kapitel geht es um *Grammatik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Ausgangspunkt ist die Klärung von grundlegenden Begriffen wie *Grammatik, Grammatikunterricht, implizite versus explizite Grammatik und didaktische Grammatik*.

Eine positive Antwort auf die Frage »Ist es überhaupt möglich, den muttersprachlichen mit dem zweit- bzw. fremdsprachlichen Grammatikunterricht zu verbinden?« (169) erbringen Unterrichtsvorschläge für mehrsprachige Lerngruppen, in denen Sprachspiele und poetische Texte zur Übung und Bewusstmachung grammatischer Strukturen eingesetzt wurden.

Dass die Beschäftigung mit Literatur den Spracherwerb in besonderem Maße fördern kann, beweist das 7. Kapitel. Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Literaturdidaktik weist Belke auf das Potenzial der literarischen Texte im Sprachunterricht hin. Die Strukturmerkmale der Kinderliteratur, d. h. Reduplikation, Rhythmus, Parallelismus, Ketten- und Reihenbildung, erleichtern die Aufnahme von sprachlichen Mustern und lenken die Aufmerksamkeit auf das Ästhetische literarischer Texte. Worin ein produktiver Umgang mit Texten der Kinderliteratur besteht, wird anhand von Unterrichtsbeispielen mit Bilderbüchern und konkreter Poesie aufgezeigt.

»Man kann sich im Interesse der Kinder nicht darauf verlassen, dass sie alle das richtige Schreiben irgendwann von selber lernen.« (236) Diesem Gedanken folgend,

stellt die Verfasserin ein Konzept zum Schreiben vor, in dem die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten gezielt und systematisch im Unterricht gefördert wurde (Kapitel 8). Ausgehend von der Analyse authentischer »Aufsätze« mehrsprachiger Kinder in Regelklassen diskutiert sie kritisch Ansätze, die das Schreiben als naturwüchsigen Vorgang verstehen und auf die unterrichtliche Steuerung dieses Prozesses weitgehend verzichten. Dagegen bietet Belke *generatives Schreiben* und *thematisch orientiertes »freies« Schreiben* an und erklärt die Vorzüge dieser Techniken anhand von Ergebnissen aus Schreibprojekten in mehrsprachigen Schulklassen.

»Leider ist die Fehlervorbeugung, Fehlerkorrektur und Fehlertherapie ein Desiderat, sowohl in der muttersprachlichen als auch in der fremdsprachlichen Fehlerlinguistik« (253), schreibt Belke im abschließenden Kapitel und schlägt durch das *Spiel mit der Abweichung* einen alternativen Weg zur unterrichtlichen Fehlerkorrektur vor. Diesem Angebot gehen theoretische Überlegungen voraus. Zuerst diskutiert Belke Definitionen des Fehlers und der sprachlichen Norm, dann erklärt sie den Umgang mit Fehlern aus der Erwerbs- und Vermittlungsperspektive und zeigt vor dem Hintergrund unterschiedlicher Spracherwerbsansätze, wie man im muttersprachlichen Unterricht, im Fremdsprachenunterricht und beim ungesteuerten Zweitspracherwerb mit Fehlern umgehen könnte.

In diesem an Lehramtsstudierende und Lehrkräfte gerichteten Buch präsentiert Belke ein interessantes didaktisches Konzept zum Sprachunterricht unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Es liefert Informationen zum Deutschunterricht in multilingualen Klassen, kann aber auch in anderen Lernkontexten, z. B. für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, sehr anregend sein. Mit vielen

Beispielen und Schülertexten versehen, ist das Buch anschaulich und verständlich und weckt die Hoffnung, dass wir »den Sprachunterricht an unseren Schulen für alle Schüler effizienter gestalten können« (IX).

Beutin, Wolfgang u. a.:

**Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart.** 7., erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 2008. – ISBN 978-3-476-02247-9. 761 Seiten, € 29,95

(Linda Maeding, Barcelona / Spanien)

Bewähren muss sich diese Literaturgeschichte längst nicht mehr: Metzlers *Deutsche Literaturgeschichte* ist seit ihrem erstmaligen Erscheinen 1979 zu einem Standardnachschlagewerk für Studierende und Hochschullehrende avanciert und auch in Übersetzungen z. B. ins Englische und Spanische verfügbar. Die neue, siebte Auflage ist daher in erster Linie als Aktualisierung aufzufassen, die den Inhalt insbesondere der am nächsten in unsere Gegenwart reichenden Passagen ergänzt, ohne strukturelle Änderungen an dem erfolgreichen Konzept vorzunehmen. Es handelt sich um ein Nachschlagewerk, das seinen Schwerpunkt zwar eindeutig auf die deutschsprachige Literatur nach 1945 legt, dabei aber dennoch in großen Zügen die gesamte literarische Entwicklung ausgehend vom Mittelalter bis in unsere Tage abdeckt sowie hinsichtlich des geschichtlichen und politischen Rahmens kontextualisiert.

Während die vorige Ausgabe mit gewichtigen Neuerungen in Form zweier komplett neuer Kapitel über »Die literarische Moderne von 1890 bis 1920« einerseits und die »Tendenzen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1989« andererseits aufgewartet hatte, fal-

len die Änderungen der jüngsten Auflage deutlich geringer aus. Ergänzt wurde das Kapitel über die Literatur der Bundesrepublik durch einen dreiseitigen Abschnitt über die *Neue Frankfurter Schule*, dessen wohl wichtigster Vertreter Robert Gernhardt in seinen Gedichten ein subtiles Spiel mit Sprache und verschiedenen, hinter scheinbarem Nonsense verborgenen Bedeutungsebenen betreibt. Da das Thema moderner literarischer Komik in geschichtlichen Überblicken meist unterbelichtet bleibt oder gar völlig fehlt, ist dieser kurze, aber prägnante Einschub zweifellos zu begrüßen.

Die zweite wesentliche Erweiterung betrifft, wie zu erwarten war, das Kapitel über die Gegenwartsliteratur, das bis in unsere unmittelbare Gegenwart fortgeführt wurde. Wie die Autoren selbst im Vorwort bestätigen, stellte dieses Kapitel die größte Herausforderung dar. Das Thema der Gegenwartsliteratur erforderte demnach schwierige Entscheidungen, die nicht nur die Auswahl der aufgenommenen Schriftsteller betrafen – je näher eine Literaturgeschichte an die Gegenwart reicht, desto problematischer und angreifbarer ist diese Auswahl natürlich aufgrund des fehlenden Weitblicks auf größere Wirkungszusammenhänge –, sondern auch die Berücksichtigung literaturvermittelnder Instanzen wie Literaturkritik, Verlage oder Literaturpreise, die unser Bild der zeitgenössischen Literatur mit beeinflussen. Diese Schwierigkeit antizipiert bereits eine erste Zeitdiagnose. Ganz in diesem Sinne lässt sich etwa der Effekt der »Verwirrung« interpretieren, den die Verfasser bezüglich der Ausweitungsprozesse dessen ausmachen, was heute unter den Begriff »Literatur« fällt. Tatsächlich fasst das Kapitel zur Gegenwartsliteratur denn auch sehr heterogene, um nicht zu sagen disparate literarische Phänomene unter ein Dach. Neben der Verarbeitung

des Berliner Mauerfalls in Prosatexten und des 11. September 2001 als Zäsur werden im gleichen Kapitel auch Netzliteratur und interkulturelle bzw. von Migranten verfasste Literatur behandelt sowie eine ins Unübersichtliche gewachsene Forschungslage zur Literatur über Holocaust und Faschismus konzise zusammengefasst.

Diese unterschiedlichen Tendenzen, die hier für die Zeit nach der Wende gebündelt dargestellt werden, scheinen eher auseinanderzustreben als sich in der durch die Chiffre 1989 eingeläuteten Gegenwartsliteratur zu verdichten: Sie entsprechen somit vollständig der dieser Literatur von Wolfgang Emmerich zugeschriebenen »unordentlichen Pluralität«. Diese betrifft aber nicht nur die abgeleiteten Tendenzen selbst, sondern gewissermaßen auch die konzeptuelle Basis des Kapitels, dessen Abschnitte motivische und inhaltliche Beschreibungskriterien (Holocaust, Kindheit, Arbeit) auf der gleichen Ebene wie medien- oder gattungsbezogene Kriterien (Internet, Theater) verarbeiten. Insofern wirft dieses Kapitel durchaus auch die Frage nach der Tragweite eines streng chronologisch, nach Zeitabschnitten vorgehenden Konzepts auf, wie es freilich in historischen Darstellungen kaum je anders praktiziert wird. Und tatsächlich verdankt die Leserin dieses Werks ihm ja auch die Möglichkeit, sich über die Konstellationen von Literatur und Geschichte einen raschen und informativen Überblick zu verschaffen, der in den meisten Fällen unterhaltsam geschrieben ist und sich damit zuweilen auch von betont sachlicher Wissenschaftssprache abhebt. Die zahlreichen Illustrationen – Photographien, Zeichnungen, Plakate und Titelumschläge – tragen ebenfalls zu einer Auflockerung der von Auflage zu Auflage umfangreicheren Literaturgeschichte bei und erleichtern die Aufnahme der not-

wendigerweise sehr komprimiert dargestellten Informationen zur literaturgeschichtlichen Entwicklung.

Die von insgesamt 11 Autoren verfassten Kapitel lassen sich je nach Bedarf auch als eigenständige Einheiten rezipieren und eignen sich immer wieder zum »Anlesen«, um einen ersten Einblick in eine Epoche zu gewinnen. Aus dem hilfreichen bibliographischen Anhang lassen sich für die jeweiligen Zeitabschnitte Anregungen für weiterführende Lektüren ziehen. Wenn also auch die Erweiterungen vornehmlich auf das Terrain der Gegenwartsliteratur begrenzt bleiben, so ist diese Neuauflage dennoch als weitere Station eines kontinuierlichen Editions- und Arbeitsprozesses zu begrüßen, auf dessen Verlässlichkeit sich das interessierte Publikum weiterhin zu stützen vermag – gerade auch in Zeiten einer verwirrenden Vielfältigkeit des literarischen Lebens.

Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.): **Fremdsprachenlehren und -lernen. Prozesse und Reformen.** Frankfurt a.M.: Lang, 2008 (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 14). – ISBN 978-3-631-56988-7. 196 Seiten, € 39,00

(*Ewa Andrzejewska, Gdańsk / Polen*)

Die überwiegende Mehrheit der hier versammelten Beiträge stellen Ergebnisse wissenschaftlicher Diskussionen dar, die im Rahmen des dritten Niedersächsischen Kolloquiums der Fremdsprachendidaktik (Mai 2007, Hannover) und der 22. Jahrestagung der Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (Oktober 2007, Gießen) entstanden. Im Mittelpunkt dieses Sammelbands steht die Fremdsprachenlehrerausbildung vor dem Hintergrund der Diskussion zur Bologna-Reform und aktuellen Anforderungen an

die Professionalisierung im Lehrerberuf. Die zehn Aufsätze, die sich mit diesem Problem beschäftigen, bilden den ersten und zentralen Teil des Bandes. Im zweiten Teil werden in zwei Beiträgen Ergebnisse empirischer Forschung im Bereich des Fremdsprachenlernens angeführt. Das Buch beschließen vier Berichte aus studentischer Forschung im fremdsprachlichen Klassenzimmer.

Den thematischen Schwerpunkt eröffnet der Beitrag von Kupetz/Lütge, *Lehrerbildung im Umbruch – Entwicklungen und Perspektiven*. Dieser Artikel informiert zunächst über die heutigen Formen der Lehrerbildung in ausgewählten europäischen Ländern. Dabei wird die Situation in Großbritannien, wo die Veröffentlichung nationaler Standards zu einer stärkeren Vereinheitlichung der Lehrerbildung führte, mit der Verschiedenheit der Ausbildungsmodelle in Deutschland kontrastiert. Nach einer Darstellung von drei regionalen Modellansätzen (Integrierte Fremdsprachenarbeit, Universität Koblenz-Landau; Theorie-Praxis in der dreiphasigen Lehrerbildung, Universität Jena; Sprachenübergreifende Didaktik, Universität Innsbruck) fügen die Autorinnen Optimierungsvorschläge für die Lehrerbildung ein.

Obwohl sich die Empfehlungen direkt auf das in der BRD meist verbreitete dreiphasige Modell beziehen (1. Phase: theoretisch fundiert mit praktisch orientierten Anteilen, 2. Phase: ein Jahr Referendariat, 3. Phase: begleiteter Berufseinstieg und verbindliche Fortbildung), sind die meisten davon auch in anderen Ausbildungsformen relevant; darunter vor allem der frühzeitige und theoretisch reflektierte Kontakt mit unterrichtlicher Praxis und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze.

Volkmann stellt in seinem Artikel das *Jenaer Modell der Lehrerbildung* vor, das sich als »vorbildlicher Lösungsansatz«

(18) für gesicherte Qualität der Lehrerausbildung in anerkannte pädagogische Reformtraditionen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena einschreiben lasse. Dieses Modell stellt den Versuch dar, alle drei Phasen der Lehrerausbildung inhaltlich und didaktisch zu integrieren. Besonderer Wert wird auf eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung gelegt, was vor allem durch die innovativen Elemente dieses Modells, nämlich ein zweimonatiges Eingangspraktikum und ein halbjähriges Praxissemester, gesichert wird.

Nach kurzer Darstellung aktueller Lehrerbildungsstandards für die modernen Sprachen in Niedersachsen informiert Blell über ein Projekt, in dem unterschiedliche Kompetenzbereiche, basierend auf dem *Mingling-Konzept*, integrativ gefördert werden. Dafür entwickelte man an der Leibniz Universität Hannover eine Lehrveranstaltung zum Thema *Transnational Identities*. Zuerst werden in separaten Lehrveranstaltungen für Sprachwissenschafts-, Literatur- und Didaktikstudenten ausgewählte Texte zum Seminarthema analysiert, und dann wird in einer gemeinsamen Begegnung die Interpretation vertieft und ergänzt, was weiter den Didaktikstudenten bei der Erarbeitung von Unterrichtsentwürfen hilfreich ist. Letztendlich werden die Aufzeichnungen von durchgeführten Stunden gemeinsam von allen Beteiligten diskutiert.

Hellwig thematisiert in seinem Beitrag *Fremdsprachliche Literatur und ihre Didaktik*, ein Ausbildungsinhalt, der heute weniger im Fokus des Interesses zu stehen scheint und auch von Bildungspolitikern selten erwähnt wird. In fünf Thesen stellt der Autor ein *inhalts- und lernerorientiertes Konzept für den neu-sprachlichen Literaturunterricht* vor. Es handelt sich hier um einen prozessorientierten, interkulturellen, interlinguisti-

schen, intertextuellen und intermedialen Literaturunterricht, für den Hellwig Kompetenzen und Teilkompetenzen formuliert hat. Mit den aufgelisteten Thesen und zahlreichen bibliographischen Hinweisen findet der Leser hier ein gutes, interessantes und vor allem aufschlussreiches Konzept in kompakter und übersichtlicher Form.

Lütge behandelt das Problem des forschenden Lernens vor dem Hintergrund der aktuellen Reformdiskussion um die Lehrerbildung. Zuerst stellt sie das Charakteristikum des forschenden Lernens, seine Ziele, Funktionen und mögliche Einsatzorte vor. Dann wird das Kompetenzstufenmodell von Meyer als angemessene Basis für die Weiterentwicklung der Handlungsforschung dargestellt. Abschließend bespricht Lütge notwendige Bedingungen für eine beabsichtigte Implementierung des forschenden Lernens in das Regelstudium der Lehramter.

Ruhm und Tschann berichten über ein Projekt am Englischen Seminar der Leibniz-Universität in Hannover, das sich infolge der Bestrebungen nach angemessenen Auslandsaufenthalten der angehenden Sprachlehrer entwickelte. Bei diesem gelungenen Versuch wird der Austausch von Fremdsprachenassistenten gezielt gefördert und in den Ausbildungsprozess integriert. Die Studierenden nehmen an einer vorbereitenden Lehrveranstaltung teil, werden auch während ihres Aufenthalts im Ausland durch die Universität betreut und ihre *Teaching assistant*-Tätigkeit wird als Fachpraktikum anerkannt und angerechnet. Kollenrot informiert über das Projekt *Englischförderkräfte Vermitteln und Ausbilden*, das einen externen (Schule) und einen internen Lernraum (Universität) mit dem Ziel der frühzeitigen Professionalisierung durch theoretisch reflektierte Unterrichtspraxis verbindet. In diesem durch transkribierte Auszüge aus Work-

shopdiskussionen illustrierten Beitrag findet der Leser zuerst Informationen über die Organisation des Projekts und den theoretischen Hintergrund zu externen Lernräumen in der Lehrerbildung und dann die Fokussierung auf die Studierenden in diesem Projekt.

Der Beitrag von Kupetz/Blötz/Feuerherm widmet sich dem ELAN-Förderprogramm zur Implementierung von *eLearning* an niedersächsischen Hochschulen. Zuerst informieren die Autoren über die schon erbrachten Ergebnisse dieses Projekts bei der Erstellung von Materialien, dann erklären sie das didaktische Konzept dieses multimedialen Ansatzes und weisen auf die geplante Weiterentwicklung bei ELAN III hin. Aus einer genauen Vorstellung der Selbstlerneinheit *Working with Words* erfährt der Leser über Ziele, Inhalte und Modulkonzeption bei diesem Angebot sowie ihre Auswertung von Seiten der Studierenden.

Einblicke in fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse liefern zwei Berichte aus empirischer Forschung. Der Beitrag von Burmeister/Steinlen informiert über eine Studie zum L2-Grammatikverständnis von Kindern in Deutsch-Englisch bilingualen Kitas. Ihre Untersuchung ist ein Teil des Forschungsnetzes »Bilinguale Kitas«, das u. a. zum Ziel hat, anhand von statistisch verwertbaren empirischen Daten Einsichten über das frühe Fremdsprachenlernen und -lehren zu gewinnen. Burmeister/Steinlen zeigen mithilfe ihrer Forschung, dass Kinder schon nach sechsmonatiger Kontaktdauer mit Englisch die grammatischen Kategorien zu differenzieren beginnen, dass es für sie keine einfacheren oder schwierigeren grammatischen Formen gibt und Unterrepräsentationen bestimmter Strukturen vom Input abhängen. Empirisch angelegt ist auch die Untersuchung von Schneller, die sich auf fortgeschrittene Englischlernende in einem Sprach-Praxis-Kurs mit

neuen Medien bezieht. Anhand von zwei Fallstudien wird gezeigt, welche positiven Auswirkungen die Teilnahme an einem Seminar, in dem das Web 2.0 eingesetzt wird, auf die Förderung von *critical literacy practices* haben kann. Basierend auf *New Literacy Studies* and *Multiliteracies Pedagogy* wird zunächst das Forschungsvorhaben und weiter die Diskussion der mittels Fragebogen, Tagebücher und Videoblogs erzielten Daten dargestellt. Als besonders effektiv bei der Entwicklung von *critical literacy practices* zeigte sich die Produktion von Videoblogs.

In den Kurzberichten aus studentischer Forschung werden aktuelle fachdidaktische Probleme fokussiert. Kracke fragt nach den Lehrerkompetenzen im Bereich Lernstandsdiagnose der mündlichen Sprachproduktion. Durch eine empirische qualitative Forschung will er erfahren, »[w]elche subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern die Diagnosevorgänge im Englischunterricht zu Beginn der Sekundarstufe I steuern oder beeinflussen« (184). Laut der durchgeführten Untersuchung ergibt sich die Kompetenz zur Erhebung des Lernstandes im Bereich Sprechen größtenteils aus gesammelten Erfahrungen der Lehrer in ihrer diagnostischen Tätigkeit.

Feuerherm fokussiert unterschiedliche Verfahren zur Lernstandserhebung, und er erprobt anhand der Kriterien Einsetzbarkeit und Testgüte das Verfahren *Rapid Profile*. Nach einer kurzen Charakteristik dieses Testverfahrens (191) lesen wir weiter, dass laut Erprobung im Klassenraum dieser Test zwar valide sei, aber zu viel Zeit bei Vorbereitung und Durchführung in Anspruch nehme. In zwei weiteren studentischen Artikeln findet der Leser praktische Anregungen für den Englischunterricht. Blötz beschreibt einen kommunikativ-handlungsorientierten Unterricht mit dem Schwerpunkt

*Grammatik* und illustriert ihn mit einer Englischstunde für eine 10. Klasse des Gymnasiums. Wesemann stellt ein *Medienkombinationskonzept* vor und zeigt, welche didaktisch-methodischen Vorteile für den Fremdsprachenunterricht dieses Verfahren in sich birgt.

Die Lektüre des Sammelbandes zeigt, dass die Lehrerausbildung ein interessantes und fruchtbares Forschungsfeld im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens ist. Die den Band abschließenden Beiträge bestätigen die Idee der reflektierten und forschenden Lehrerausbildung und stellen zugleich die erbrachten Kompetenzen der Absolventen des Lehramtsstudiums unter Beweis. Das vorliegende Buch zeigt Wege zur angestrebten Integrierung von Forschung und Praxis in der modernen Fremdsprachendidaktik.

Bolton, Sibylle; Glaboniat, Manuela; Lorenz, Helga; Perlmann-Balme, Michaela; Steiner, Stefanie:

**Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.** Berlin: Langenscheidt, 2008. – ISBN 978-3-468-49409-3. DVD mit Begleitheft, 62 Seiten, € 19,95

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Die Einschätzung und Bewertung mündlicher Leistungen in der Fremdsprache zählt zu den schwierigsten Aufgaben von Kursleitern. Daher ist es zu begrüßen, dass es zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* für Sprachen und den Kannbeschreibungen in *Profile Deutsch* nun ein ergänzendes Material gibt, das für die Produktion und Interaktion in der Fremdsprache Deutsch Orientierungsmöglichkeiten bietet. Das Material be-

steht aus einer DVD mit 21 authentischen Filmbeispielen und dem Begleitbuch, das zu jeder Prüfungssituation Kommentare zu den entsprechenden Niveauzuordnungen enthält. Die Beispiele wurden nach Angabe der Verfasser auf Konferenzen in München (2005) und Wien (2006) von Experten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, deren Namen auf der DVD aufgelistet sind, ausgewählt und beurteilt. Bewertungskriterien sind dabei Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit und Kohärenz sowie Interaktionsfähigkeit.

In der Prüfung äußern sich die Lerner im Teil Produktion zu einem vorgegebenen Thema, im Bereich Interaktion sprechen sie mit einer zweiten Person bzw. dem muttersprachlichen Prüfer. Die ausgewählten Themen sind unterschiedlich, was den Vergleich des Niveaus erschwert.

Die Filmbeispiele auf der DVD sind im Menü zum einen nach Niveaustufen und zum anderen alphabetisch nach den Namen der Teilnehmer geordnet. Das Begleitheft enthält zu jedem Filmbeispiel die Angaben zum Herkunftsland der jeweiligen Lerner und die Kommentare der Bewerter zu den einzelnen Kriterien, die im Begleitheft nochmals erläutert werden, wobei auch die Plus-Stufen (z. B. A2+) berücksichtigt werden. Außerdem wird die Globalskala des GER für den mündlichen Sprachgebrauch mit Merkmalen ausführlich erklärt. Für die Lehreraus- und -fortbildung sind zudem die drei Arbeitsblätter im Anhang gedacht, die die Lehrenden im Umgang mit den Kann-Beschreibungen für den Bereich mündliche Kompetenz vertraut machen sollen.

Mit dem Material liegt eine aktuelle und anschauliche Dokumentation der Niveaubestimmungen für die mündliche Produktion und Interaktion vor, die es für viele Lehrende einfacher machen

wird, das Niveau ihrer Kursteilnehmer zu bestimmen und mündliche Leistungen zu bewerten. Aus diesem Grund ist es in vielen Bereichen einsetzbar: zum einen in der Lehreraus- und -fortbildung, zum anderen bietet es Testkonstrukteuren und Lehrwerkautoren eine Orientierung. Letztlich kann es, wie die Autoren vorschlagen (6), auch im Unterricht zur Motivation der Lernenden eingesetzt werden, damit sie sehen, welches Ziel am Kursende erreicht werden soll oder wie eine Prüfungssituation konkret aussehen kann. Das Material sollte daher jedem Lehrenden bekannt sein, nicht nur um die Unsicherheit in der Beurteilung und Bewertung mündlicher Leistungen abzubauen zu können.

Bredel, Ursula:

**Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesers.** Tübingen: Niemeyer, 2008 (Linguistische Arbeiten 522). – ISBN 978-3-484-30522-9. 239 Seiten, € 84,95

(*Peter Paschke, Venedig / Italien*)

Die Vermittlung der deutschen Interpunktion gilt nicht nur unter DaF-Dozenten als eher mühsames und langweiliges Geschäft – selbst unter Sprachwissenschaftlern stößt die intensive Beschäftigung mit diesem Teilbereich der Schrift oft auf »Verständnislosigkeit«, wie Ursula Bredel, Professorin an der Universität Köln, im Vorwort ihrer Studie klagt. Vermutlich liegt der Grund für die Abneigung der Linguisten darin, dass Orthographie insgesamt bis in die 1980er Jahre als »von außen gemachtes Normensystem« (211) galt und somit als relevanter Gegenstand einer deskriptiven Sprachwissenschaft ausschied. Interessant schien sie vor allem in pädago-

gischer Hinsicht und mit Blick auf die Rechtschreibreform. Bredels Studie hingegen schafft einen neuen Zugang zu Fragen der Zeichensetzung, indem sie auf der Basis des allgemeinen Paradigmenwechsels in der Schriftforschung (Schrift als autonomes System) die innere Logik ihres Gegenstandes aufdeckt und Kategorien zu deren Beschreibung entwickelt. Somit leistet sie einen wertvollen Beitrag, um die Forschungslücke einer »substantielle[n] wissenschaftliche[n] Beschäftigung mit Fragen der deutschen Zeichensetzung« (1) zu schließen.

Ziel der Studie ist es, »das Interpunktionsystem des gegenwärtigen Deutsch als schriftsprachliches Teilsystem zu rekonstruieren«. Vierzehn Zeichen, nämlich < . , ; ! ? ( ) „ “ - ... - ' >, werden »in Bezug auf ihre Form sowie ihre Funktion im orthographischen System analysiert« (2). Der Untertitel des Buches benennt dabei zwei wesentliche Elemente des Ansatzes: Kompositionalität und Online-Steuerung. Online-Ansatz bedeutet: »Die Interpunktionszeichen steuern den Leseprozess. Sie können unter Rekurs auf die Sprachverarbeitung beim Lesen beschrieben werden.« (18) Neu ist daran nicht die Einsicht in die Rolle der Interpunktionszeichen im Leseprozess, sondern die konsequente Beschreibung ihrer Funktionen aus diesem Blickwinkel. Damit grenzt sich die Autorin ab vom »Offline«-Ansatz, der davon ausgeht, dass die Interpunktionszeichen sprachliche Konstruktionen kennzeichnen und als solche beschrieben werden können. Die Erklärungsnot dieses traditionellen Ansatzes zeigt Bredel unter anderem am Beispiel der Auszeichnung von Parenthesen, für die im herkömmlichen Regelapparat (*Amtliche Richtlinien, Duden*) alternativ drei Interpunktionszeichen (Gedankenstrich, Komma, Klammer) angeboten werden,

ohne dass die Unterschiede erklärt werden könnten. Demgegenüber zielt Bredels Ansatz auf eine monofunktionale Bestimmung: Jedes Zeichen hat nur eine Funktion, und jeder Funktion entspricht genau ein Zeichen; es gibt also weder Polyfunktionalität noch Allosyngraphie. Die Vorstellung, jedes Interpunktionszeichen habe mehrere Funktionen und verschiedene Interpunktionszeichen könnten dieselbe Funktion ausüben, kommentiert die Autorin mit den Worten: »Wäre das so, könnte wahrscheinlich niemand schreiben. Und lesen auch nicht.« (16)

Die Kompositionalitäts-Annahme hingegen besagt, dass die Form der Interpunktionszeichen nicht zufällig ist, sondern aus der Kombination bestimmter graphischer Merkmale resultiert, die einen je spezifischen funktionalen Aspekt repräsentieren. »Die formalen Elemente, aus denen die Interpunktionszeichen zusammengesetzt sind, sowie die Kompositionsmerkmale sind distinktiv.« (12) Im Sinne des Frege-Prinzips ist die Funktion einer komplexen Einheit, also eines konkreten Interpunktionszeichens, durch die Funktion seiner Teile und die Art ihrer Kombination determiniert. »Die Leistung der Einzelzeichen lässt sich aus den Formeigenschaften »errechnen.« (63) Bevor Bredel die Funktionen der vierzehn Interpunktionszeichen (in Kap. III) im Einzelnen beschreibt, geht sie daher ausführlich auf die graphetische (Kap. II. 2) und die graphotaktische Analyse (Kap. II. 3) der Zeichen ein.

Als Interpunktionszeichen definiert Bredel »nichtadditive, nichtverbalisierbare, nichtkombinierbare, selbständige sowie ohne graphischen Kontext darstellbare, einelementige segmentale Mittel des Schriftsystems« (23). Dieser Definition genügen die oben erwähnten vierzehn Interpunktionszeichen. Schrägstrich

und Asterisk werden nicht berücksichtigt, weil sie in bestimmten Kontexten verbalisierbar sind (\* = geboren; / = und, bzw.). Als graphetische Merkmale führt Bredel die Kategorien LEERE, VERTIKALITÄT und REDUPLIKATION ein. Das Merkmal [+LEER] weist sie jenen Zeichen zu, die keinen Grundlinienkontakt haben <' - ' - >, wobei die drei aufeinander folgenden Apostrophe eine historische Form der Auslassungspunkte <... > repräsentieren. Als [+VERT] sind jene Zeichen definiert, die mit einem vertikalen Element die Oberlänge besetzen <' ( ) > ? ! ' >, wobei die spitzen Klammern die Anführungszeichen repräsentieren. Das Merkmal [+REDUP] tragen jene Zeichen, deren Grundelement (= Element auf der Grundlinie bzw. das am weitesten links stehende Element) redupliziert vorkommt: <' ( ) > <: >; dabei wird der Gedankenstrich als verdoppelter Divis <--> aufgefasst. Jedem graphetischen Merkmal wird in der Studie ein bestimmter funktionaler Aspekt zugeordnet.

Die graphotaktische Analyse (Kap. II. 3) beruht auf der Annahme, »dass die Linearisierung der schriftlichen Mittel auf der Schreibfläche eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, die ohne Rückgriff auf die sprachlichen Merkmale, die die entsprechenden Einheiten ausdrücken, beschrieben werden können« (30), also auf dem Konzept der Schrift als eines autonomen Systems. Ein Beispiel für die graphotaktische Relevanz der graphetischen Merkmale: Zeichen mit dem Merkmal [+LEER], also <' - ' - >, lassen eine symmetrische Kontaktposition zu (d.h. sie können links/rechts je einen Buchstaben oder je ein Spatium haben), Zeichen mit dem Merkmal [-LEER], also < , ; : ? ! ( ) „“ >, haben obligatorisch eine asymmetrische Kontaktposition. Erstere werden als »Filler« bezeichnet, da sie einen eigenen »Slot« in der Zeile beset-

zen, letztere als »Klitika« (34), da sie sich an ein Stützzeichen anlehnen. Außerdem setzt sich die Autorin im schriftgrammatischen Teil ihrer Arbeit mit Satzzeichenfolgen, insbesondere mit dem Entfallen des »Schlusspunktes« nach den anderen »punkthaltigen« Interpunktionszeichen, auseinander, sie entwirft die Struktur des Schriftwortes und analysiert verschiedene Formen von Großschreibung (Positions- und Konstituentenmajuskel: satzinitial, Konstituentenmajuskel: satzintern, Segmentmajuskel: wortintern bei durchgängiger Großschreibung). In zwei längeren Abschnitten wird sodann die schriftgrammatische Struktur der Filler (62 ff.) und der Klitika (82 ff.) untersucht, wobei letztere, analog zu den Majuskeln, in P-, S- und K-Klitika unterteilt sind (P=Position, S=Segment, K=Konstituente). Klammern und Anführungszeichen gelten z.B. als S-Klitika, da sie (ähnlich wie durchgängige Großschreibung) auch wortmedial auftreten können <Bürger(innen), „Heimat“-Land>. Am Beispiel der Filler kann die funktionale Valenz der Formmerkmale angedeutet werden: die Zeichen <' - - >, welche insgesamt durch das Merkmal [+LEER] gekennzeichnet sind, lassen sich aufgrund der Merkmale Reduplikation und Vertikalität in funktionale Gruppen aufteilen. Die reduplizierten Zeichen <' - - > beziehen sich nach Bredel auf die Domäne Text, die einfachen Zeichen <' - > auf die Domäne Wort. Während z.B. die *Amtlichen Richtlinien* den Unterschied zwischen Apostroph und Auslassungspunkten letztlich nicht klären können, weil sich das Weglassen von Wortteilen (mit <' - >) und der Ausfall von Buchstaben (<' >) überschneiden, ergibt sich aus Bredels Analyse: »Mit den Auslassungspunkten wird eine (nicht explizierte) Bedeutung repräsentiert, mit dem Apostroph eine (nicht explizierte) Form.« (69) Quer dazu verläuft

die Unterscheidung in Filler mit dem Merkmal [+VERT] (< ... ' >) und solche mit dem Merkmal [-VERT] (< - - >). Erstere werden als »klassifizierend« bestimmt, denn sie kennzeichnen Wörter oder Wortfolgen als irreversibel unvollständig, letztere enthalten eine Instruktion hinsichtlich der Verkettung, denn sie »instruieren zum vorzeitigen Verkettungsabbruch, gefolgt von der Suche nach einem Element, das geeignet ist, den Verkettungsprozess erfolgreich fortzusetzen« (81).

Kapitel III, der Hauptteil des Buches, präsentiert für jedes der vierzehn Interpunktionszeichen eine detaillierte funktionale Analyse. Vorausgeschickt ist dem ein Abschnitt zur historischen Herausbildung der modernen Interpunktion (95 ff.). Mit dem Übergang zur *scriptio discontinua* (Worttrennung durch Spatien) vollzieht sich nach Bredel eine entscheidende Veränderung: Die Stimme ist nun nicht mehr notwendig für die Worterkennung und wird freigesetzt für höhere, sprachliche Aktivitäten (Verknüpfung von Wörtern zu Phrasen und Sätzen). Die Worterkennung wird vom Auge übernommen, das Textverstehen von der Subvokalisation (99). Diesen beiden Teiltätigkeiten werden nun auch die Interpunktionszeichen zugeordnet: Filler fallen in den Bereich der »okulomotorischen« Zeichen (»Augenzeichen«); deutlich wird dies z. B. an < ' - >, die im Bereich der Wortsyntax operieren, also die Worterkennung betreffen. Die Klitika wie z. B. < ! ? . , ; > operieren dagegen auf der Ebene von Sätzen bzw. von Text/Bedeutung und fallen somit in die Domäne der Subvokalisation.

Um einen Einblick in Bredels Funktionsbestimmungen für die vierzehn Interpunktionszeichen zu ermöglichen, seien im Folgenden exemplarisch drei dieser leseprozesssteuernden Funktionen in der gebotenen Kürze wiedergegeben.

- So wird der bereits erwähnte Apostroph traditionell als multifunktional definiert (Auslassung von Buchstaben: *Wie geht's*, Genitivmarker: *Aristoteles' Schriften*, Anzeige von Morphemgrenzen: *Hannover'sche Versicherung*, Abkürzungssignal: *D'dorf*), während Bredel ihn allgemein als »graphisches Reparaturzeichen für den Leseprozess« (103) fasst. Der Apostroph repräsentiere »eine graphisch nicht auf andere Weise ausgedrückte, für die erfolgreiche Worterkennung relevante Information« (104), wobei der Leser vom Rekodierer zum Enkodierer werde: »Er liest nicht mehr ausgedrückte Wortinformationen aus der Konstruktion heraus, sondern muss die nicht ausgedrückte, mit dem Apostroph lediglich indizierte Information in die Konstruktion hineinlesen.« (104)
- Die Funktionsbestimmung der Klammern beruht vor allem auf der Beobachtung, dass nur solche Einheiten geklammert werden können, »die nicht zur textuellen Sachverhaltskonstitution beitragen« (142). Die historische Grundlage dieses Befundes – erhellende geschichtliche Exkurse finden sich übrigens bei einer Reihe von Zeichen – liegt darin, dass die Klammer ursprünglich zur Einfügung von Kommentaren des Autors in Bibeltexte diene. Im heutigen Gebrauch finden sich Klammern nach Auffassung von Bredel dort, wo der Textproduzent mögliche Probleme des Lesers bei der Wissensvermittlung antizipiert: Die parallel zur Trägerstruktur zu verarbeitenden Klammersausdrücke zielen demnach auf die Sicherung des rezipientenseitigen Verstehens.
- Die Funktionsbeschreibung des Fragezeichens (150 ff.) geht von der Frage aus, ob das Fragezeichen (syntaktisch definierte) Fragesätze redundant be-

gleitet oder ob es beliebige Sätze (Bsp. *Hans schläft?*) überhaupt erst als Fragen kennzeichnet und was dann Fragen eigentlich sind. Bredel plädiert für die Unterscheidung eines durch Verbstellung, Verbmodus, w-Element festgelegten Satzmodus »Frage« von einem (darauf bezogenen) pragmatischen Äußerungsmodus »Frage«, der durch die Interpunktion ausgedrückt wird. Demnach instruiert das Fragezeichen den Leser – nicht nur bei prototypischen Fragen (Wissensdefizit des Fragenden), sondern auch bei parasitären Formen wie Prüfungsfrage, Echofrage, rhetorische Frage –, die Rolle des Wissenden zu übernehmen und in seinem Wissen nach einem Element zu suchen, das die in der Frage enthaltene Leerstelle schließen kann.

In Kapitel IV stellt Bredel die Logik des Gesamtsystems im Zusammenhang dar. Insbesondere geht sie noch einmal auf die systematische Beziehung zwischen graphetischen Merkmalen (Leere, Vertikalität, Reduplikation) und Funktion im Leseprozess ein. Ihr abschließendes Fazit: »Klarer kann ein System in formaler und in funktionaler Hinsicht kaum sein.« (220)

In ihrem Ausblick (Kapitel V) stellt Bredel die »didaktisch relevante Frage, wie eine Systembeschreibung aussehen soll, die nicht nur die Gegebenheiten des Systems angemessen erfasst, sondern die zugleich so formuliert ist, dass sie Nutzer/Nutzerinnen, die die Regularität des Systems nicht kennen, bei Schreibentscheidungen angemessen unterstützt« (223). Die Auffassung der Autorin, ihre Arbeit habe »nicht einmal Ansatzpunkte zur Beantwortung« dieser Frage geliefert, erstaunt etwas, zumal sie ihre eigenen Online-Funktionsbestimmungen durchweg im Kontrast zu den Regeln der *Amtlichen Richtlinien* und des *Dudens*

entwickelt. Bredel hält eine Diskussion über die angemessene Regelformulierung (für Erwerbs- und Gebrauchszwecke) für verfrüht und »zwecklos«, solange man nicht wisse, »bei welchen Schreibschwierigkeiten Schreibende ein Regelwerk zu Rate ziehen« und wie die »Praxis des Nachschlagens« aussehe (224). Auch wenn man diesen (sicherlich bedauerlichen) Umstand nicht als wirklichen Hinderungsgrund betrachtet, stellt sich in jedem Fall das Problem, dass Instruktionen, die die Funktion der Interpunktionszeichen im Leseprozess beschreiben, nicht ohne weiteres in Regeln für den Schreibprozess umgesetzt werden können. Unter anderem fragt man sich, ob die monofunktionale Beschreibung der Rolle der Interpunktionszeichen bei einer solchen Umsetzung nicht zwangsläufig wieder in eine gewisse Pluralität von »Anwendungsfällen« mündet. Das müsste allerdings kein Schaden sein, wenn es gleichzeitig gelänge, die übergreifende Funktion der Zeichen in der Regelformulierung einsichtig zu machen. Auf jeden Fall bietet Ursula Bredel mit ihrer Studie eine höchst innovative Gesamtdarstellung des deutschen Interpunktionssystems, indem sie formale (graphetische), distributionelle (graphotaktische) und funktionale (leseprozessessteuernde) Aspekte der Interpunktion systematisch analysiert und so aufeinander bezieht, dass verblüffende Form-Funktionszusammenhänge deutlich werden. Zwar mag man fragen, warum einzelne Zeichen (<... – „ >) nur in historisch früheren Formen ins System passen (ohne dass dies durch willkürliche Eingriffe von außen verursacht wäre), aber insgesamt eröffnet der kompositionelle Ansatz, bei dem sich die Funktion eines Zeichens aus seinen Formmerkmalen »errechnet«, wertvolle Einsichten in das System. Die Entscheidung, die Funktion von der Leseprozessessteuer-

rung her zu erschließen, erscheint dabei als entscheidender Schlüssel zur Beschreibung eines als autonom konzipierten Systems von monofunktionalen Interpunktionszeichen.

Buchner, Holm:

**Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner.** Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2009. – ISBN 978-3-12-675084-4. 72 Seiten, € 24,95

(Lutz Köster, Bielefeld)

Authentische, aktuelle deutsche Lieder (auf der beigelegten CD), Übungen für die Niveaustufen A1 bis C1, Aufgaben zum Hörverstehen, zum Wortschatz und zur Grammatik – Buchner bietet auf jeweils drei Seiten ein breites Angebot zu den 10 Liedern der CD, gibt auf jeweils zwei Seiten Aufgaben zu weiteren fünf Liedern (z. B. *Junge, Die Ärzte; Irgendwas bleibt, Silbermond*), schließlich noch sehr kurz gefasste »Empfehlungen« (71) zu nochmals 25 Interpreten und Liedern.

In einer Übersicht werden zu Beginn des Buches Übungsschwerpunkte benannt und den Niveaustufen zugeordnet, Lehrende können sich ihrer bedienen, je nach Musikgeschmack, Lernergruppe, Unterrichtsphase oder Lernziel; ein abzuarbeitendes Programm oder eine zwingende Abfolge von Übungen sieht Buchner nicht vor. Hilfreich sind kurze didaktische Kommentare zu den einzelnen Übungen, die Verweise aufzeigen, Varianten anbieten oder unterrichtspraktische Erweiterungen nennen. Lösungen zu den Übungen finden sich ebenso wie zur häufig eingesetzten (Projekt)Arbeit im Internet (Erstellen von sog. *Web-Quests*, Verweise auf Videos bei *YouTube*). Eine interessante, anregende Sammlung, aus dem Unterricht und für den Unterricht – mit sehr viel Textarbeit; die Musik,

also Töne, Lautstärke, Rhythmus, Emotionalität, taucht in den Aufgaben seltener auf, Ausnahmen sind etwa »Wie gefällt Ihnen die Musik?« am Beispiel von Roland Kaiser (57). Das Mitsingen des Refrains (21), des ganzen Liedes (Nana Mouskouri, *Guten Morgen, Sonnenschein*; 71) oder der Karaoke-Version auf *YouTube* (Sido, *Augen auf*; 70) ist eine zu wenig eingesetzte Übung, um auch auf die Musik aufmerksam zu machen bzw. sie produktiv zu nutzen. So bietet es sich beispielsweise an, bei *Junge* (Die Ärzte) auch mit dem häufigen Rhythmuswechsel (Mutter: »und wie Du wieder aussiehst, Löcher in der Hose und ständig dieser Lärm«) zu arbeiten. Interkulturelle Aufgaben (Vergleiche) finden sich nur wenige, können und sollten aber von Lehrenden selbständig eingebaut werden.

Für Einsteiger in die deutsche Musik wäre es sinnvoll gewesen, im letzten Teil (Lösungen und Empfehlungen) konsequent die Titel der Lieder mit Anführungszeichen zu versehen und CD-Titel vielleicht alle kursiv zu schreiben. Auch sollten DaF-Unterrichtsmaterialien auf Rechtschreibung oder Tippfehler überprüft sein (»des Totes«, 71; »zugänglich«, 38), so heißt die inzwischen leider aufgelöste Gruppe der sog. *Hamburger Schule* nicht »Blumenfeld« (71), sondern »Blumenfeld«.

Insgesamt: Ein sehr nützliches Angebot zur flexiblen Gestaltung des eigenen Unterrichts, mit variantenreichen Übungsvorschlägen und abwechslungsreichen Aufgaben zum Fertigkeitentraining. Zu guter Letzt sind Internetseiten zu legalen kostenpflichtigen Herunterladen all der aufgeführten »Schlager«, »Hip Hop«, »Kinderlieder« und »Chansons« aufgeführt – mit Musikategorien wie »Poprock«, »Rock« und »Pop« (71) geht Buchner übrigens ebenfalls erfrischend undogmatisch um.

Burger, Elke:

**Schreiben. Intensivtrainer A1/A2.** Berlin: Langenscheidt, 2008. – ISBN 978-3-468-49155-9. 64 Seiten, € 9,95

(Sandra Ballweg, Darmstadt)

Nachdem die Fertigkeit Schreiben in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Aufwertung im Fremdsprachenunterricht erfahren hat, entstehen immer mehr Zusatzmaterialien mit Übungen zum Schreiben. Bei dem Buch *Schreiben. Intensivtrainer A1/A2* handelt es sich um ein Angebot für erwachsene Lernende, das laut Klappentext »[e]rgänzend zu jedem Grundstufenlehrwerk und zum Einzeltraining zu Hause einsetzbar« ist und dessen »[z]usätzliche Angebote zum kreativen Schreiben [...] die Entwicklung der individuellen Ausdrucksfähigkeit und die Freude am Schreiben« fördern sollen. Ein solches Buch, das schon auf dem Niveau A1 die Schreibfertigkeit fördert und außerdem durch eine ansprechende Gestaltung auffällt, ist durchaus als Bereicherung für Lehrpersonen und Lernende zu verstehen.

Das Buch ist in drei Bereiche untergliedert, nämlich die Materialien für die Niveaustufe A1, die für die Stufe A2 und abschließend ein Bereich von sechs Seiten, der sich niveauübergreifend mit dem kreativen Schreiben beschäftigt. Es schließt sich ein Anhang mit Lösungsteil an, in dem sich zu den einzelnen Aufgaben vor allem Beispiellösungen finden, an denen sich Lernende orientieren können.

Der Bereich A1, der sich mit den Themenbereichen *Informationen zur Person; Essen und Trinken; Der Tagesablauf; Termine, Termine, Termine; Freizeit und Ferien; Gesundheit und Krankheit* sowie *Kleidung* beschäftigt, kann ab den ersten Unterrichtsstunden im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bearbeitet werden. Der Intensivtrainer lehnt sich nicht nur thematisch an gängige Grundstufenlehrwerke für Er-

wachsene an, sondern wählt auch Formen von Aufgaben und Übungen, wie man sie aus eben solchen Lehrwerken kennt. Zunächst werden Übungen angeboten, die sich mit dem Erkennen von Wörtern und Sätzen sowie mit der Groß- und Kleinschreibung beschäftigen, bevor sprachliche Routinen eingeübt werden, mit denen Lernende sich selbst in mehreren verschiedenen Übungen vorstellen können (4–6). Außerdem wird in einigen Übungen beispielsweise das Ausfüllen von Formularen (7, 23) und das Verfassen von Notizen und Mitteilungen (17) eingeübt. Insgesamt fällt ein starker Alltagsbezug auf, der positiv zu bewerten ist.

Die auf dem Klappentext erwähnte Kleinschrittigkeit zeigt sich vor allem darin, dass vorbereitend auf eine Schreibaufgabe Wortschatz erarbeitet wird (11) oder zunächst ein Beispiel zur Verfügung gestellt wird (16). Besonders die Wortschatzarbeit weist durchaus auch spielerische Elemente auf und wird beispielsweise in Form eines Suchrätsels dargeboten.

Der Teil des Intensivtrainers, der sich an Lernende auf der Niveaustufe A2 richtet, ist ähnlich didaktisiert. Dieser Teil beschäftigt sich mit den Themen *Schule und Ausbildung, Arbeit und Arbeitssuche, Wohnen und Wohnungssuche, Familie, Feste und Feiern und Ein Autounfall*. Wenn im zweiten Teil dieses Bereichs, *Arbeit und Arbeitssuche*, beispielsweise die Erstellung von Lebensläufen geübt werden soll, steht den Lernenden zunächst ein Beispiel dieser Textsorte zur Verfügung, in dem sie die vorab aufgelisteten Überschriften der einzelnen Bereiche an der richtigen Stelle ergänzen sollen. Anschließend sind sie aufgefordert, sich auf das Verfassen eines eigenen Lebenslaufes vorzubereiten, indem sie Informationen dafür sammeln und diese dann in ein vorgefertigtes Formular eintragen.

Im dritten Teil des Intensivtrainers, der den Titel *Kreatives Schreiben* trägt, finden

sich unter den Überschriften *Ein Haus mit Geschichte, Einen Ort beschreiben, Eine Bildgeschichte schreiben, Wünsche und Träume, Ein Gedicht schreiben* und *Eine Geschichte weiterschreiben* sechs kurze Übungen zum freieren Schreiben. Der Begriff des kreativen Schreibens wird sehr weit gefasst, wenn an dieser Stelle beispielsweise zu einem Bild eine Geschichte erfunden oder ein Text über Wünsche und Träume verfasst werden sollen. Besonders positiv fällt die Aufgabe *Ein Gedicht schreiben* (57) auf, wo zunächst ein sehr einfach gehaltenes Gedicht mit dem Titel »Deutschland und ich« zu lesen ist und die Lernenden ein eigenes Gedicht mit diesem Titel oder eines zu dem Thema »Mein Land und ich« verfassen können. Eine Aufgabe wie diese, die sehr an die Ideen aus dem empfehlenswerten Buch von Finke/Thums-Senft (2008) zum kreativen biographischen Schreiben erinnert, kann dazu dienen, einen spielerischen Umgang mit Sprache und mit der Fertigkeit Schreiben zu fördern. Leider gibt es von diesen Aufgaben im Intensivtrainer sehr wenige, wodurch das im Klappentext genannte Ziel des kreativen Schreibens nicht ganz erreicht wird.

Der Intensivtrainer schließt mit einem Anhang mit Lösungsvorschlägen sowie einer sehr hilfreichen Übersicht, die die Aufgaben und behandelten Textsorten den Kann-Beschreibungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* zuordnet (63).

Insgesamt ist das Buch *Schreiben. Intensivtrainer A1/A2* eine sinnvolle Ergänzung zu der Arbeit mit einem Lehrwerk, besonders wenn dieses wenige Übungen und Aufgaben zum Schreiben enthält. An einigen Stellen wird jedoch deutlich, dass ein Heft mit einem Umfang von nur 64 Seiten eben nicht alles leisten kann und Ergänzungen durch die Lehrperson dringend notwendig sind. So werden die Prinzipien der prozessorientierten Schreibdidaktik

durch die Unterteilung in Vorbereitungsphase und Verschriftlichungsphase in Ansätzen umgesetzt, eine Anleitung zur kriteriengeleiteten Überarbeitung der eigenen Texte fehlt allerdings und sollte durch die Lehrperson gewährleistet sein.

Auch die kommunikative Funktion des Schreibens und die Adressatenorientierung werden meines Erachtens trotz zahlreicher alltagsbezogener Aktivitäten und einem breiten Angebot an Übungen etwas vernachlässigt.

Ein weiterer Bereich, in dem Ergänzungen durch die Lehrperson notwendig sind, ist die Vermittlung und Erprobung von Schreibstrategien und Schreibtechniken, die in diesem Intensivtrainer keinen Platz mehr hatten, die aber von Anfang des Fremdsprachenlernens an notwendig sind, um die Lernenden langfristig bei der Entwicklung zu kompetenten Schreiber/innen auf Deutsch zu unterstützen. Dabei sollte außerdem berücksichtigt werden, dass es unterschiedliche Schreibtypen gibt.

Als Erweiterung eines solchen Buches könnte man sich auch vorstellen, den im Klappentext erwähnten kreativen Ansatz nicht nur auf sechs Seiten zu reduzieren, sondern ihn auszubauen, um Lernenden auch abseits der gewohnten Übungen den Spaß am Schreiben zu vermitteln. Vielleicht wird eine zweite Auflage dieses Bandes den einen oder anderen dieser Punkte aufnehmen, um den eingangs erwähnten Zielen des Intensivtrainers besser gerecht zu werden. In dieser Form handelt es sich aber dennoch um eine nützliche Sammlung von zusätzlichen Aufgaben und Übungen.

### Literatur

Finke, Eva; Thums-Senft, Barbara: *Begegnung in Texten. Kreatives biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache*. Stuttgart: Schmetterling, 2008.

Burwitz-Melzer, Eva; Hallet, Wolfgang; Legutke, Michael K.; Meißner, Franz-Joseph; Mukherjee, Joybrato (Hrsg.):

**Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Gesellschaft für Fremdsprachenforschung.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. – ISBN 978-3-8340-0493-2. 360 Seiten, € 25,00

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Beiträge des 22. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), der im Oktober 2007 stattfand. Das Motto der Tagung lautete »Sprachen lernen – Menschen bilden«, und so bewegen sich die zur Publikation ausgewählten Vorträge innerhalb dieses Spektrums: einerseits spiegeln sie die in den letzten Jahren festzustellende pragmatische und kompetenzzentrierte Ausrichtung der Fremdsprachenpolitik und andererseits den immer noch gültigen »starken Bildungsauftrag« jeglichen Fremdsprachenunterrichts wider (vgl. 9). Wie für eine Kongresspublikation üblich, orientiert sich dabei die Aufsatzsammlung an den thematischen Schwerpunkten der Sektionen, sie enthält aber auch die beiden Plenarvorträge und Berichte aus den Arbeitsgemeinschaften (AGs). Für jüngere Kolleginnen und Kollegen dürfte die Zusammenfassung der vierten Arbeitstagung des wissenschaftlichen Nachwuchses am Ende des Bandes ebenfalls von Interesse sein. Im Folgenden werden die Inhalte der einzelnen Beiträge skizziert, um Ansätze der aktuellen Forschungsdiskussion darzustellen.

Der Plenarvortrag von Friederike Klippel trägt dem Tagungsort Rechnung und zeichnet »die Wertschätzung einzelner Sprachen und vor allem ihre Bedeutung für Ausbildung und persönliche Bil-

dung« (14) an der Universität Gießen in ihrer 400jährigen Geschichte nach. Im zweiten Plenarvortrag widmet sich Ansgar Nünning der »Bedeutung von Sprachen und von Literatur für die Bildung des Menschen« (33), indem er die Aktualität der Theorien Wilhelm von Humboldts in Bezug zu den Leitbegriffen Mensch–Individualität–Bildung beschreibt. Die Brisanz dieser Aussagen wird in der momentanen »bildungspolitische(n) Umbruchsituation« (ebd.) für den Leser schnell deutlich.

Aus der Sektion 2 zum Thema *Interkulturelle Kompetenz* als Bildungsziel des Fremdsprachenunterrichts wurden zur Publikation der Beitrag von Herbert Christ, ein Beitrag zu interkulturellen Missverständnissen von Adelheid Schumann und eine Darstellung zu distanten Sprachen am Beispiel des Chinesischen von Andreas Guder ausgewählt. Dabei sei hervorgehoben, dass sich Christ mit »peripheren« (64) Lernorten beschäftigt, nämlich der Entwicklung interkultureller Kompetenz in Austauschprojekten, beim Tandem-Lernen, der Arbeit mit einem deutsch-französischen Geschichtsbuch und beim Einsatz multikultureller/multiethnischer literarischer Texte. Auch wenn der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* interkulturelles Lernen nicht in Kompetenzstufen abbildet, so sei dieses aber »nicht weniger wichtig« (65). Die Beiträge aus Sektion 3 stellen innovative Bereiche der *Literaturdidaktik* vor. Während Christian Minuth ein in der französischen Presse stark diskutiertes Thema, den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht, die keine idyllische Kindheit nachzeichnet, erörtert, widmet sich Carola Surkamp der Frage, wie Dramen im Fremdsprachenunterricht die Handlungskompetenz und Identitätsbildung unterstützen können. Aus Sektion 4 zu *Aufgabenentwicklung* stellt Sylvia Adamczak-Krystofowicz Untersu-

chungsergebnisse ihrer Habilitationsstudie zu Höraufgaben im DaF-Unterricht für erwachsene Lerner vor. Die Hörverstehenskompetenz stellt zwar eine »Schlüsselfunktion« beim Lernen fremder Sprachen dar, bleibe aber im praktischen Fremdsprachenunterricht häufig hinter der Ausbildung anderer Fertigkeiten zurück. Eine Ursache dafür sieht die Autorin in der Problematik der Feststellung des Schwierigkeitsgrades von Hörtexten und der adressatenbezogenen Erstellung von Höraufgaben (vgl. 119). Die Beiträge aus Sektion 5 beschäftigen sich mit der Selbsteinschätzung sprachlicher Kompetenzen von Kindern und, in einem zweiten Beitrag, von erwachsenen Lernern durch das Erstellen von Checklisten. Die Beiträge der Sektion 6 sind thematisch weit gefächert. Helmut Fehlke weist in seinem Aufsatz nach, dass die Nichtbehandlung der wichtigen Sprachhandlung Schriftliches Argumentieren in erster Linie dem Vorurteil geschuldet ist, dass sie für Kinder kognitiv zu schwer sei. Melanie Kunkel richtet den Fokus ihrer Überlegungen auf Lehrer, die im bilingualen deutsch-italienischen Gymnasialzweig einer Frankfurter Schule im Team Teaching unterrichten. Klaus Schneider zeichnet in seinem englischsprachigen Aufsatz den Zusammenhang zwischen pragmatischer und interkultureller Kompetenz nach. Monika Wingenders sprachenspolitischer Beitrag wendet sich der Frage zu, wie das Russische nach dem Zerfall der Sowjetunion seine Stellung in den neu entstandenen Nationalstaaten halten konnte bzw. aufgeben musste. Mit diesem Artikel wird meiner Meinung nach das Leseinteresse auf eine Sprache gelenkt, die in den letzten Jahren sowohl sprachenspolitisch als auch -didaktisch etwas aus dem Blickfeld geraten ist.

Aus Sektion 7 evaluieren Ingelore Oomen-Welke und Katja Schnitzler Arbeitsmaterialien, die im Rahmen von *language-*

*awareness* Konzepten entwickelt wurden, um Lehrende darauf vorzubereiten, im Deutschunterricht auch sprachübergreifenden Fragen »nach Sprachentstehung und Sprachverschiedenheit« (205) nachzugehen. Neben der kurzen Vorstellung einiger europäischer Projekte stehen vor allem methodische Aspekte der Lehrmaterialbeurteilung im Mittelpunkt des Beitrages. Aus Sektion 8 zu *Fremdsprachen in der Berufswelt* findet der Leser einen kritischen Beitrag von Stephan Schlickau zu derzeit boomenden Angeboten interkultureller Trainings, die häufig Stereotypisierungen manifestieren (220) anstatt interkulturelle Kompetenz entwickeln zu helfen. Er plädiert daher für die sprachwissenschaftliche Analyse authentischer Gesprächssituationen, auch wenn diese zeitintensiver und weniger unterhaltsam sei als Rollen- oder Fallbeispiele. Im zweiten Sektionsbeitrag werden die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Mitarbeitern in Büroberufen im deutsch-französischen Grenzgebiet vorgestellt. Zwar müssen alle Befragten in ihrem Arbeitsalltag schriftliche und mündliche Kommunikationssituationen in der Nachbarsprache bewältigen, aber eine Sensibilität bezüglich interkultureller Missverständnisse (es sollen *critical incidents* beschrieben werden) findet die Autorin nicht vor (vgl. 235). Aus Sektion 9 widmet sich Wolfgang Hallet der Suche nach neuen Modellen in der *Lehrerausbildung*. Dass diese ihren Niederschlag in der universitären Lehre finden sollten und didaktische Weiterbildung auch für Hochschuldozenten ein wichtiges Thema ist, zeigt Birgit Schädlich anhand ihrer Befragung von Romanistikprofessoren. Sektion 10 beschäftigt sich mit der Frage, wie variationsreich Englisch als *lingua franca* ist und sein darf (Paul Roberts). Die Rolle von Englisch als Arbeitssprache in der Hochschulausbildung ist Thema des Beitrages von Ute Smit, während sich die

Autoren Massler/Steiert/Storz aus Sektion 11 konkret mit der Frage der Lehrmaterialevaluation zum fremdsprachlichen Sachfachunterricht (CLIL) in der Primarstufe konzentrieren. Sektion 12 wendet sich schließlich Fragen des Nutzens von Videoaufzeichnungen im Rahmen der Lehrerausbildung (Beitrag von Massler/Henning/Plötzer/Huppertz) zu sowie der Möglichkeit des Einsatzes von Internet-Videos (man denke an das Phänomen *YouTube*) im Fremdsprachenunterricht (Beitrag von Engelbert Thaler). Gerade der letzte Beitrag macht deutlich, dass der Kongress eine Reihe aktueller Tendenzen der Fremdsprachendidaktik aufgreift, deren Thematisierung auch der Fremdsprachenausbildung im Ausland neue Impulse geben kann.

Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.):

**Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007.** Göttingen: Universitätsverlag, 2008. – ISBN 978-3-940344-38-0. 485 Seiten, € 35,00

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Wie das Herausgeberteam in seinem Vorwort berichtet, fand die Jahrestagung 2007 des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache mit fast 600 Teilnehmenden eine große Resonanz. Die Vielzahl der Vortragsbeiträge »umfasste Untersuchungen zu Elternkursen, zur frühkindlichen Sprachförderung im Inland wie Vorschläge zu spezifischen Post-DSH-Angeboten an Hochschulen, alternativen Methoden der Grammatikvermittlung bis zu Untersuchungen von Ritualen und Hierarchien in Gesprächsabläufen« (IX).

Die Druckfassungen der Vorträge werden der Struktur der Tagung entsprechend präsentiert. Claudia Riemer, die die Sektion *Empirische Forschung im Bereich DaF* eröffnet, äußert sich auch zu den Berufungsverfahren an deutschen Universitäten und wartet dabei mit geradezu spektakulären Thesen auf, etwa »Die Zeit der Freiheit in Forschung und Lehre scheint endgültig vorbei zu sein.« (4) Es sei wichtiger, in größere Forschungsverbünde an den jeweiligen Universitäten eingebunden zu sein, und gute Forschungsleistungen seien primär über die Einwerbung von Drittmitteln zu beweisen. Riemers Beobachtung, »individuelle Forschungsleistungen gelten schon jetzt mancherorts als zweite Wahl« (4), muss für viele nicht-vernetzte Nachwuchswissenschaftler entmutigend sein. Magdalena Piekларz gibt einen historischen Überblick über die Erforschung von Stereotypen in der Fremdsprachendidaktik und stellt das Forschungsprojekt *Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht* vor. Unbedingt zuzustimmen ist ihrer Schlussforderung, »dem Stereotyp einen angemessenen Platz im interkulturellen Fremdsprachenunterricht, der ein soziales, kognitives und affektives Lernen voraussetzt, zu gewähren« (49).

Mit dem frühkindlichen Spracherwerb von Migrantenkindern befasst sich u. a. Anastasia Adybasova, die Entwicklungsprozesse in einem Eltern-Kind-Deutschkurs mit russischsprachigen Kindergartenkindern untersucht und zu Recht feststellt, dass noch mehr Langzeituntersuchungen für den Kindergartenbereich und den Übergang in die Grundschule gebraucht werden. Sevilen Demirkan und Nazan Gültekin stellen das Forschungsdesign der Begleitstudie der Bielefelder vorschulischen Sprachfördermaßnahme vor, wobei sie als Zielsetzung angeben, den zweitsprachlichen Ent-

wicklungsprozess nicht isoliert, sondern als integrierten Teil kindlicher Persönlichkeitsentwicklung zu untersuchen.

Ruth Albert, die die Sektion *Grammatik – Theorie und Praxis für den DaF-Unterricht* eröffnet, berichtet von bisher weniger beachteten Bewertungskriterien von DaF-Grammatiken, wie Layout, Terminologie, Aktualität und Schwierigkeitsgrad der Beispielsätze. Sie referiert aus ihrer universitären Lehrpraxis ebenso wie Isolde Mozer, die sich mehrsprachig dem Problem des Artikellernens nähert. Sebastian Chudak postuliert in seinem Beitrag die Förderung der Lernerautonomie in den Fremdsprachenlehrwerken, wobei er nach der Sichtung diverser Beispiele zu einem zufriedenstellenden Ergebnis kommt: »Keines der untersuchten Lehrwerke ist nämlich zu einem Ratgeber ausgeartet.« (137) Susanne Krauß und Sabine Jentges plädieren aufgrund positiver Unterrichtserfahrungen für das spielerische Entdecken und Festigen von Grammatik: »Die Integration von induktiver Regelfindung und der Beteiligung der Lernenden an der Herstellung von Spielen sind weitere, den Lern- und Behaltensprozess fördernde Momente.« (171)

Der erste Beitrag der Sektion *Fachsprache und ihre Vermittlung* kommt von Judith Theuerkauf, die die Theorie und Didaktik der Lehrveranstaltung *Textlabor* an der TU Berlin präsentiert, die für ausländische und deutsche Ingenieurstudenten im Hauptstudium ausgerichtet ist: »Die Studierenden erhalten Einblicke in ›Fachdeutsch als Fremdsprache‹, verbessern insgesamt ihre fachsprachliche Schreibkompetenz und lernen sich im internationalen und interdisziplinären Team zu verständigen.« (197) Stanka Murdsheva referiert über deutschsprachige Studiengänge an der TU Sofia und über das vom DAAD geförderte Programm zum »Akademischen Neuaufbau Südosteuropas«. Elke Langelahn berichtet über das fach-

sprachliche Angebot für die internationalen Studierenden der Rechtswissenschaft an der Universität Bielefeld, das bisher gute Ergebnisse erbringt: »Die positive Akzeptanz bestätigt die inhaltliche und strukturelle Konzeption.« (235)

Am Beginn der Sektion *Gesprochene Sprache* steht Reinhard Fiehlers Beitrag, der die gesprochene Sprache als »sperrigen Gegenstand« definiert, wobei er deren Handicaps, u. a. die Dominanz der Schriftsprache, aufzeigt und die Differenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache darlegt. Klaus Vorderwülbecke untersucht die Bedeutung gesprochener Sprache in neueren DaF-Lehrwerken, DaF-Didaktiken und DaF-Grammatiken sowie in Lernzielbestimmungen, etwa für das *Zertifikat Deutsch*. Dabei sieht er gerade in den Lehrwerken eine »nicht zufrieden stellende Situation« (289) der gesprochenen Sprache, d. h. eine noch defizitäre Thematisierung und Systematisierung. *Kriterien und Standards der Mündlichkeit im DaF-Unterricht* hat Christa M. Heilmann ihren Beitrag überschrieben, der universitäre Veranstaltungen wie etwa *Rhetorische Kommunikation* vorstellt und die einzelnen rhetorischen Übungsvarianten *Rede* und *Gespräch* übersichtlich strukturiert. Die Besonderheiten des wissenschaftlichen Sprechens hat Elisabeth Venohr in ihrer differenzierten Studie herausgearbeitet und dabei dessen linguistische Verortung aufgezeigt.

Mit dem Redewechsel als Thema im DaF-Unterricht setzen sich Andrea Schilling und Kristin Stezano Cotelo auseinander und kommen dabei zu dem Ergebnis, dass dieser als Vermittlungsgegenstand noch ein Desiderat ist: »Aspekte und Phänomene, die in den Lehrwerken angesprochen sind, sind in ihrer Vermittlung als sporadisch, implizit und nicht systematisch zu bezeichnen.« (338) Enormen Verbesserungsbedarf an der Schulung des Sprechens sieht auch Wolfgang Rug, dessen

Studie *Der Klang der gesprochenen Sprache Hochdeutsch* (343–371) linguistisch besonders präzise ausgearbeitet ist.

Im *Praxisforum Unterricht* präsentieren Heike Brandl, Melanie Brinkschulte und Stefanie Immich das Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. Regine Freudenfeld unterstreicht einmal mehr die Mehrsprachigkeit als Chance für DaF/DaZ-Studierende, und Sandra Ballweg stellt das VIRTEX-Programm vor, das für den Fachsprachenunterricht in Hotel und Gastronomie konzipiert ist.

Die vorgestellten Aufsatzfassungen der Vorträge sind wissenschaftlich fundiert, Tabellen und andere Schaubilder sichern die Thesenbildung empirisch ab. Besonders für die Unterrichtspraxis sind wichtige didaktische Anregungen für die Lehrenden gegeben. Inhaltlich wären aber noch Beiträge zum Themenkomplex *Deutsch als Fremdsprache im Kontext auswärtiger Kulturpolitik* wünschenswert, d. h. Studien über die Bedeutung von Sprachvermittlung als Sprachpolitik. Dies ist auch ein DaF-Forschungsgebiet, das immer mehr Beachtung findet und auf den kommenden Jahrestagungen des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache wieder intensiver berücksichtigt werden sollte.

Demmig, Silvia:

**Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie.** München: Iudicium, 2007. – ISBN 978-3-89129-187-0. 218 Seiten, € 22,00

(*Elisabeth Lang, Szombathely / Ungarn*)

Das Thema Migration nimmt einen großen Stellenwert in der öffentlichen Diskussion in Deutschland und Österreich ein. In diesem Zusammenhang wird im-

mer wieder die Forderung nach einer »Integration« (was auch immer das heißt) der MigrantInnen laut, wobei als Teil dieser Integration die Beherrschung der deutschen Sprache angesehen wird. Zu diesem Zweck wurden die sogenannten »Integrationskurse« eingeführt. Diese sind in der Regel Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Kurse für Erwachsene, wobei oft fälschlicherweise angenommen wird, dass die Methoden und Inhalte aus Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kursen 1:1 angewendet werden können. Dass dem nicht so ist, zeigt die Autorin in dem vorliegenden Band. Sie beklagt die Tatsache, dass es für den DaZ-Bereich bislang nur sehr wenige Referenzarbeiten gibt. DaZ-Kurse sind in der Regel durch eine sehr starke Heterogenität gekennzeichnet, auf die die Unterrichtenden nur unzureichend vorbereitet sind. Die Frage, wie Lehrende mit dieser Situation umgehen und welche Modelle der Binnendifferenzierung sie anwenden, ist Gegenstand dieser Forschungsarbeit. Ziel der Arbeit ist, die Bedürfnisse derer, die in solchen Kursen unterrichten, zu ermitteln, vom Erfahrungsschatz der Befragten zu profitieren und neue didaktische Modelle zur Binnendifferenzierung zu entwickeln.

Die vorliegende Arbeit kann grob in zwei Bereiche eingeteilt werden. Werden im ersten Teil die Motivation, die Methoden und die Ziele der Forschungsarbeit vorgestellt und eine theoretische Aufarbeitung der Fachliteratur vorgenommen, so ist der zweite Teil der Beschreibung und Auswertung der empirischen Studie gewidmet. Nach einer Einleitung wird im zweiten Kapitel das Problemfeld DaZ, bezogen auf den Ausgangspunkt der Untersuchung, die vom *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.* geförderten Kurse, skizziert: Welche Arten von Kursen gibt es und welche besonderen Anforderungen werden da-

bei an die Lehrenden gestellt, angefangen bei der Materialauswahl über mangelnde Alphabetisierung der Teilnehmenden bis hin zum oftmals prekären Beschäftigungsstatus der Lehrenden? Daran anschließend wird der theoretische Hintergrund des Themas Binnendifferenzierung aufgearbeitet, ausgehend von einer Begriffsdefinition werden die Ziele der Binnendifferenzierung, die Rollen der Lernenden und der Lehrenden beleuchtet, eine Klassifizierung des Bereiches versucht und ein Kriterienraster zur schematischen Analyse gezeigt. Das vierte Kapitel gibt einen Überblick über die Unterrichtsverfahren, die mit Binnendifferenzierung arbeiten, und diskutiert den Stand der Forschung in der Fremdsprachendidaktik. Die Methodengeschichte des Sprachunterrichts und hier vor allem des Fremdsprachenunterrichts mit dem Hauptaugenmerk auf Binnendifferenzierung steht im Mittelpunkt des fünften Kapitels. Besonders interessant sind hier die beiden Exkurse in Richtung »Fremdsprachenunterricht an den Volkshochschulen« und »Deutsch als Zweitsprache – die Anfänge«. Kapitel sechs stellt den Übergang zur praktischen Forschung dar, hier werden Untersuchungsmethode und Forschungsziel näher vorgestellt. Im Gegensatz zu den meisten früheren Forschungen soll hier der Schwerpunkt eindeutig auf der Lehrer- und nicht auf der Lernerperspektive liegen. Zur Untersuchung des professionellen Handelns der Lehrenden im Unterricht mit heterogenen Gruppen wurden qualitative Interviews geführt und Unterrichtsbeobachtungen gemacht. Mit Hilfe der Ergebnisse sollen bisherige didaktische Konzepte geprüft und neue Entwicklungen definiert werden. Als Forschungsfeld wurden ausschließlich Kurse, die vom *Sprachverband* gefördert werden, herangezogen. Die Autorin führte halbstandardisierte Interviews mit insgesamt 10 Leh-

renden (15 Lehrende waren angefragt worden). Zusätzlich wurden teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen ohne technische Hilfsmittel durchgeführt. In Kapitel sieben wird versucht, die vorliegende Arbeit in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung wissenschaftlich zu verorten.

Daten zu den Bildungsträgern und zu den Lehrkräften sind in Kapitel acht zu finden. Die Räumlichkeiten werden beschrieben und die Lehrenden kurz porträtiert. Besonders interessant ist hier aus meiner Sicht die Tatsache, dass die Hälfte der Befragten angibt, 20 oder mehr Stunden pro Woche zu unterrichten, was einer Vollzeitbeschäftigung entspricht. Hier zeigt es sich wieder, dass die Behauptung, DaZ-Unterricht sei ein »Nebenjob«, nicht den Tatsachen entspricht. Im darauffolgenden Kapitel werden Durchführung und Auswertung der Interviews beschrieben. Die Präsentation der Ergebnisse folgt im nächsten Kapitel: Als Problembereiche werden vor allem die großen Unterschiede bei Alphabetisierung, Schreib- und Lesefertigkeit, Sprachstand, Erfahrung im Umgang mit Lerntechniken sowie soziokulturelle Unterschiede genannt. Strategien dagegen sind beispielsweise Zusatzkurse, Partnerarbeit, Helferprinzip, Spiele, Projektarbeit und vieles mehr. Besonders hervorgehoben wird der Mangel an geeigneten binnendifferenzierenden Lehrwerken und an Spielen. Wichtig scheint hier die Kulturvermittlung und das Aufbauen eines Vertrauensverhältnisses zu den TeilnehmerInnen.

In Kapitel elf wird sehr kurz das Thema Unterrichtsbeobachtung abgehandelt. Wie schon oben erwähnt wurden ja solche teilnehmenden Beobachtungen durchgeführt. Leider tauchen in der Arbeit kaum Ergebnisse daraus auf, hin und wieder sind sie in die Auswertung der Interviews und in die Porträts der Leh-

renden eingearbeitet. Die Autorin betont zwar, dass die Unterrichtsbeobachtungen nur zur Unterstützung der Interviews dienen sollten, trotzdem wäre meiner Meinung nach auch eine genauere Auswertung in dieser Hinsicht interessant gewesen.

Die nächsten Kapitel widmen sich der Diskussion der Ergebnisse und den Möglichkeiten der Weiterentwicklung sowie einem Vergleich der empirischen Studie mit den Resultaten der Literaturobachtung zur Binnendifferenzierung. Ein Kapitel zu forschungsmethodischen Konsequenzen sowie Schlussfolgerungen beschließen die Arbeit.

Fazit: Eine umfassende und sehr detaillierte Studie zu einem Thema, das eine immer größere Bedeutung in den deutschsprachigen Ländern bekommt und trotzdem von der Wissenschaft lange Zeit zu wenig beachtet wurde. Das Buch ist grundsätzlich allen zu empfehlen, die in diesem Bereich arbeiten bzw. arbeiten möchten, aber ich würde es auch den politischen EntscheidungsträgerInnen, die für die sogenannte »Integration« von MigrantInnen und für die entsprechenden Kurse zuständig sind, ans Herz legen. Als problematisch sehe ich in diesem Zusammenhang nur die komplizierte wissenschaftliche Sprache an, in der das Buch geschrieben ist. Die Studie wurde ja ursprünglich als Dissertation verfasst, hierfür ist die Sprache auch durchaus angemessen. Für eine Publikation, die eventuell auch einen etwas breiteren LeserInnenkreis ansprechen soll, empfinde ich die Sprache jedoch oftmals als sperrig und nicht sehr leserfreundlich. Das ist schade, denn der empirische Teil gibt einen sehr ausführlichen und hochinteressanten Einblick in die Tätigkeit der Unterrichtenden und die Problemfelder, mit denen sie zu kämpfen haben.

Döring, Sandra; Geilfuß-Wolfgang, Jochen (Hrsg.):

**Von der Pragmatik zur Grammatik.** Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2007. – ISBN 978-3-86583-187-3. 161 Seiten, € 24,00

(Petra Szatmári, Szombathely / Ungarn)

Das Zusammenspiel von Pragmatik und Grammatik verbindet die acht Aufsätze in dem Günther Öhlschläger gewidmeten Band, wobei – wie die Herausgeber betonen – der Titel *Von der Pragmatik zur Grammatik* auch eine Anspielung auf dessen Vita ist. Während für die ersten drei Beiträge das vielschichtige Zusammenwirken von Pragmatik und Grammatik typisch ist, geht es in den folgenden drei Aufsätzen um die Analyse spezifischer sprachlicher Phänomene. Die beiden letzten Beiträge wenden sich grundsätzlichen Fragestellungen zu, wobei bezogen auf den DaF-Unterricht der Beitrag von Sandra Döring hervorzuheben ist.

*Ob*-Alternativsätze (*obAS*), d. h. alternative konzessive Konditionalsätze wie *Ob es regnet oder nicht ... Heinz ist im Garten*, sind Gegenstand der Überlegungen von Franz-Josef d’Avis. Ihre Nichtintegriertheit ist das wesentliche Merkmal der *obAS*. Nichtintegriertheit lässt sich bezogen auf die Stellung (*obAS* können nicht im Vorfeld stehen bzw. auch nicht im Vorfeld pronominal wieder aufgenommen werden, allerdings vor satzverknüpfendem *aber* können sie vorkommen) und auf den Skopus anderer Elemente (*obAS* stehen nicht im Einflussbereich eines anderen Satzoperators oder einer Negation, kommen nicht eingebettet vor) beschreiben. D’Avis vertritt die Ansicht, dass es sich dabei um selbständige Äußerungen handelt. Ein Vergleich der *obAS* mit *V2*-Alternativsätzen mit *mögen* zeigt, dass diese über gleiche Eigenschaften verfügen, so dass sie »einer einheitlichen

Analyse« (8) unterzogen werden können. Ausführlich werden verschiedene Verwendungsweisen sowie deren Ableitung erörtert.

Ausgewählten Interpunktionszeichen (Syngraphemen) wendet sich Jörg Meibauer zu. Meibauer will zeigen, dass diese »die Funktion pragmatischer Indikatoren« (22) besitzen. Untersucht werden neben Anführungszeichen in modalisierenden Zitaten und in sog. Gemüsehändler-Zitaten Auslassungspunkte. Bei der durch die Setzung von Anführungszeichen ausgelösten Implikatur sind drei, von Levinson angenommene Prinzipien (M-, I- und Q-Prinzip) von Bedeutung. Bei den modalisierenden Ausführungszeichen z. B. werden das I-Prinzip und Q-Prinzip ausgelöst. Auslassungspunkte als pragmatische Indikatoren signalisieren, wie die ausgelassenen Stellen auszufüllen sind, wobei das Ausgelassene stark an einen spezifischen Kontext gebunden sein kann, wie dies bei externen Auslassungspunkten der Fall ist. All dies berechtigt, eine Graphematik-Pragmatik-Schnittstelle anzunehmen.

Karin Pittner analysiert die obligatorische Modalpartikel *doch* in Kausalsätzen mit Verberststellung (V1-Kausalsätzen: *Hans konnte gestern nicht kommen, war er doch krank.*). Diese im geschriebenen Deutsch vorkommenden Konstrukte weisen Eigenschaften auf, die nach Pittner auf ihre besonderen Verwendungsbedingungen zurückführbar sind. Nach einem kurzen Überblick über die Funktion von *doch* in Aussage-, Imperativ- und Fragesätzen wendet sich die Verfasserin besonders der Problematik der Obligatorizität von *doch* in erwähnten V1-Kausalsätzen zu, die sich damit begründen lässt, dass durch die Modalpartikel »beim Hörer ein Raisonement« (51) ausgelöst wird, wodurch es zur Erschließung des kausalen Bezugs zum vorhergehenden Satz kommt. Weiterhin wird der Bezug

zum vorangehenden Satz ebenfalls über die Verberststellung erzeugt. Derartige Sätze dienen der Benennung von einem »als unkontrovers betrachteten Sachverhalt, der die Akzeptanz der Proposition des Bezugssatzes fördern soll« (53).

Jochen Geilfuß-Wolfgang plädiert dafür, *dabei sein + zu-Infinitiv* (*Dieses Problem zu lösen sind wir gerade dabei.*) wegen der abweichenden Eigenschaften nicht als explikative Konstruktion zu betrachten. *Dabei sein + zu-Infinitiv* lassen z. B. Topikalisierung und Scrambling zu. Geilfuß-Wolfgang erklärt sie aber nicht als Konstruktion sui generis, sondern betrachtet *dabei + Kopula sein* als einen Verbalkomplex. Mit dieser Annahme ist dann auch verbunden, dass die abhängige Phrase ein Komplement zu *dabei sein* ist. Dadurch lassen sich Topikalisierung und Scrambling erklären. Da die Konstruktion eine aspektuelle Lesart besitzt, schlägt der Autor vor, sie der Klasse zuzuordnen, zu der die Phasenverben und die Halbmodale *drohen* und *versprechen* gehören.

Die Limburger Dialekte des Holländischen untersucht Frans Hinskens in seinem englischsprachigen Aufsatz. Hinskens macht auf eine Regel aufmerksam, wonach finale Obstruenten über die Wortgrenzen stimmhaft gesprochen werden (»sandhi voicing«), was untypisch für andere Varietäten des Holländischen ist. Dieser Prozess ist postlexikalisch und produktiv. Diese postlexikalische Regel wird durchbrochen, so dass nach Erklärungen für diese Ausnahmen gesucht wird. Hinskens begründet dieses Abweichen mit phonologischen Regeln, demgemäß sei das Stimmhaftwerden durch die Position der betreffenden Obstruenten in einer Silbe mit zwei C-Positionen blockiert.

Die Negationspartikel *nicht* und Fokuspartikeln wie *nur*, *auch*, *sogar* usw. sind nach Anita Steube und Stefan Sudhoff

nur unter Berücksichtigung der Informationsstruktur des Satzes und unter Verwendung einer einheitlichen Theorie beschreibbar. Sie werden analysiert als platzfeste VP-Adjunkte mit unterschiedlichem Wirkungsbereich. Während zur Domäne einer Fokuspartikel nur die fokussierten Elemente eines Satzes gehören, umfasst der Wirkungsbereich der Satznegation alle fokalen Konstituenten und stets den (erweiterten) Verbkomplex. Ein – vor allem für den DaF-Bereich relevantes – Verhältnis thematisiert Sandra Döring, nämlich das von Prosodie und Grammatikographie. Vor dem Hintergrund, dass vor allem Fremdsprachler Kenntnisse zu regelhaften prosodischen Aspekten einer Sprache brauchen, analysiert Döring vier repräsentative Grammatiken hinsichtlich der Beschreibung prosodischer Merkmale und kommt zu dem Ergebnis, dass es wenig Hinweise zu prosodischen Aspekten gibt und diese dann oft auch in einer nicht gewinnbringenden Form präsentiert werden. Sie versucht eine Antwort auf die Frage zu geben, welche Informationen der (DaF-)Lernende benötigt und wie diese dargeboten werden sollten. Um erfolgreich kommunizieren zu können, sind für den Fremdsprachler Kenntnisse u. a. zur Intonation des Deutschen, zu Satzkonturen, zu Tonhöhenakzenten, zur Progredienz, zur Hervorhebung von Sachverhalten mithilfe prosodischer Mittel unentbehrlich. Unterstützend wirken grafische Darstellungen, die sich durch einfache Lesbarkeit auszeichnen sollten. Unverzichtbar sind außerdem »kontextualisierte Hörbeispiele oder audiovisuelle Dokumente« (132). Hinsichtlich der Frage, ob grammatische Prinzipien natürlicher Sprachen formaler oder funktionaler Natur, sprachspezifisch oder sprachunabhängig, angeboren oder erworben sind, argumentiert Gereon Müller mit einer vierten Dichoto-

mie, die als primär anzusehen sei, und zwar mit der Unterteilung in abstrakte vs. oberflächennahe Prinzipien. Fallstudien zur Ikonizität in der Morphologie (anhand der Flexionsmarker im Deutschen und Russischen) ergeben, dass das Ikonizitätsprinzip »ein abstraktes, funktionales, sprachunabhängiges angeborenes Prinzip sein muss« (146, Hervorhebungen wurden nicht übernommen). Gleiches gilt für das Minimalitätsprinzip in der Syntax, das »eine einheitliche Ableitung von unterschiedlichsten Restriktionen für Bewegung« (151) ermöglicht.

Die verschiedenartigen Beiträge des Bandes, die sich größtenteils spezifischen, nicht unbedingt zentralen grammatischen Erscheinungen zuwenden, führen von diesen besprochenen Phänomenen zu grundlegenden Diskussionen grammatiktheoretischer bzw. grammatikographischer Natur. Aus diesem Grund ist der Band in erster Linie Sprachwissenschaftlern zu empfehlen und als Bereicherung der wissenschaftlichen Diskussion zu betrachten.

Doyé, Peter:

**Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.** Tübingen: Narr, 2008 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 978-3-8233-6370-5. 235 Seiten, € 29,00

(*Ruth Bohunovsky, Curitiba / Brasilien*)

Die *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik* prägen seit Jahren die fremdsprachwissenschaftliche Szenerie in Deutschland und weit darüber hinaus. Beim vorliegenden Band handelt es sich um eine Schriftensammlung des Fremdsprachendidaktikers Peter Doyé rund um das zentrale Thema der interkulturellen

und mehrsprachigen Erziehung, v. a. im Grundschulbereich. Alle 12 Beiträge wurden schon anderorts publiziert oder stellen Überarbeitungen von Vorträgen des Autors dar. Ihre Zusammenstellung in einem Buch soll, so Doyé, den Zugang zu den Artikeln erleichtern und es ermöglichen, die Arbeiten zueinander in Beziehung zu setzen.

Als Gründungsmitglied der »Berliner Schule der Didaktik« aus den 60er Jahren ist Doyé im DaF-Bereich kein unbekannter Name, seine Publikationen umspannen jedoch einen weiten Rahmen, der über die Grenzen von Deutsch als Fremdsprache hinausgeht: von imagologischen Fragen wie der Darstellung Großbritanniens in deutschen Englischlehrwerken über Typologien für Textaufgaben im Englischunterricht bis hin zu Fragen der Interkulturalität im Grundstufenbereich. Unterschiedlich sind auch die Themen, die in dieser Schriftensammlung – auf Englisch oder Deutsch – behandelt werden.

Doyé hält sich dabei weniger bei theoretischen Details oder Begriffsbestimmungen auf, sondern bietet größtenteils praktisch und/oder sprachpolitisch ausgerichtete Diskussionen, die die jahrzehntelange Erfahrung des Autors im Bereich der Fremdsprachendidaktik erkennen lassen. Allerdings fehlt an mancher Stelle der Dialog mit bzw. ein Hinweis auf andere aktuelle Diskussionen im Bereich der Interkulturalität und der Mehrsprachigkeit, was jedoch auf das oft schon einige Jahre zurückliegende Erscheinungsdatum des Originalbeitrages zurückzuführen ist. Mancherorts ist die kritische Haltung des Autors gegenüber didaktischen Ansätzen jüngeren Datums zu spüren – wie zum Beispiel, wenn es um das Konzept des Verstehens und des sogenannten Globalverstehens im Fremdsprachenunterricht geht (220–222). Vergleicht man Doyés Verstehenskon-

zept mit Diskussionen anderer Theoretiker (siehe beispielsweise Bredella/Christ 2007), wird die zurückhaltende Position Doyés in theoretischer Hinsicht klar.

Den zentralen Kritikpunkt des Autors in mehreren der 12 Beiträge stellt »die Beschränkung schulischer Ausbildung« auf eine einzige Verkehrssprache, d. h. Englisch, dar, die als »unzeitgemäß« bezeichnet wird (7). Doyé geht es im Gegensatz dazu um »die Möglichkeiten der Vernetzung des Lernens und Lehrens mehrerer Fremdsprachen« schon ab dem Grundschulbereich (7). Diese sprach- und bildungspolitische sowie fachdidaktische Ausrichtung des Autors erklärt vielleicht die etwas oberflächlich geratene und positivistisch fundierte Diskussion mancher theoretischer Aspekte in einigen Beiträgen des Buches. Andererseits muss positiv hervorgehoben werden, dass es Doyé durchaus gelingt, einen fruchtbaren Dialog zwischen Theorie und Praxis herzustellen, beispielsweise in Hinblick auf das Konzept der Interkomprehension, zu dem nach einer theoretischen Abhandlung und Begriffsklärung (neunter Beitrag) eine didaktische Diskussion (zehnter Beitrag) und schließlich ein Vorschlag für eine Methodik des Lehrens und Lernens von Interkomprehension (elfter Beitrag) zu finden ist.

Historisch interessant ist der erste Beitrag, der aus erster Hand aus der Entstehungsgeschichte der »Berliner Schule der Didaktik« erzählt, ihre wesentlichen Merkmale zusammenfasst sowie auf die Beziehungen zu ihren Referenzwissenschaften näher eingeht.

Im folgenden, eher theoretisch gehaltenen Beitrag verteidigt Doyé die interkulturelle Erziehung (die aus einer kognitiven, einer pragmatischen und einer emotionalen Dimension besteht) in der Schule als Teil der allgemeinen Sozialisation des Menschen.

Im dritten, vierten, fünften und sechsten Artikel argumentiert der Autor, dass Fremdsprachenunterricht in der Grundschule einen psychologisch günstigen Beginn des Sprachenlernens bedeutet und außerdem gute Chancen für eine frühe interkulturelle Erziehung bietet. Dabei geht er näher auf die Phänomene des positiven Transfers und der Stereotypenbildung, aber auch auf methodologische Fragen und praktische Unterrichtsbeispiele für den Grundstufenbereich ein. So stellt er für die Mehrsprachigkeitsdidaktik vier mögliche methodische Wege vor: die Transferdidaktik, die Begegnungssprachendidaktik, *Language across the curriculum* und den Exemplarischen Fremdsprachenunterricht (88) – letzteren behandelt er im sechsten Beitrag näher.

Fremdsprachiges Sachlernen steht im Mittelpunkt des siebten Beitrags. Ausgehend von einem historischen Überblick über die Vorreiterrolle Kanadas im Bereich der *Immersion* geht Doyé dann auf den fremdsprachlichen Sachunterricht im britischen, im österreichischen und im deutschen Kontext ein, bestimmt Ziele, Risiken und Nebeneffekte und schließt mit dem Beispiel eines englischsprachigen Musikunterrichts an einer deutschen Hauptschule.

Der achte Beitrag versteht sich als Versuch einer wissenschaftstheoretischen Fundierung der jungen Disziplin der Mehrsprachigkeitsdidaktik, basierend auf Überlegungen zu den beiden übergeordneten Disziplinen der allgemeinen Didaktik und der Fremdsprachendidaktik. Dabei geht es Doyé v. a. um die Beziehung dieser Disziplinen zu ihren jeweiligen Referenzwissenschaften.

Ausgehend von der Idee, dass wissenschaftliche Kommunikation auf exakte Terminologie angewiesen ist (166), versucht sich Doyé im neunten Beitrag in einer Begriffsklärung des Terminus »In-

terkomprehension«, um, wie er meint, die durch »laxen Gebrauch« dieses Wortes drohende Verwässerung einer »potentiell fruchtbaren Idee« zu verhindern (166). Anschließend verweist der Autor auf den Einklang zwischen dem Konzept der Interkomprehension und wichtiger Prinzipien europäischer Pädagogik wie beispielsweise der Mehrsprachigkeit. Im vorletzten und letzten Beitrag geht es schließlich um methodologische Fragen zum Thema Interkomprehension.

### Literatur

Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 2007 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Draxler, Christoph:

**Korpusbasierte Sprachverarbeitung. Eine Einführung.** Tübingen: Narr, 2008 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6394-1. 200 Seiten, € 19,90

(Timm Lehmborg, Hamburg)

Bei dem hier besprochenen Buch handelt es sich um die erste deutschsprachige Einführung, die das gesamte Spektrum der Erhebung und Verarbeitung gesprochen sprachlicher Daten zum Zweck der Erstellung empirischer Ressourcen berücksichtigt. Es richtet sich, so der Autor, an »Studenten und Wissenschaftler, die in irgendeiner Form gesprochene Sprache bearbeiten« (24). Dabei erwähnt Draxler explizit die Relevanz für den Bereich der Fremdsprachendidaktik.

Der Aufbau des Buches orientiert sich an verschiedenen Aspekten der Erstellung von »auf Dauer angelegten Systemen zur Speicherung und Verwaltung unterschiedlicher sprachbezogener Daten« (16), die Draxler als *Sprachdatenbanken* bezeichnet.<sup>1</sup> Das Kapitel *Grundlagen* lie-

fert zunächst eine Einführung in die computergestützte Verarbeitung akustischer Signale. Zu diesem Zweck werden zentrale Begriffe wie *Schwingung*, *Signal*, *Frequenz* und *Spektrum* eingeführt und darauf aufbauend die Funktionsweise der Digitalisierung von Audiosignalen erläutert.

Im folgenden Kapitel geht Draxler auf verschiedene Arten des Schalls in *gesprochener Sprache* ein und beschreibt die dafür relevanten physikalischen Größen. Weiterhin wird das Quelle-Filter-Modell zur Veranschaulichung der Zusammenhänge von beobachteten Signalen und der Artikulation gesprochener Sprache vorgestellt.

Im Kapitel *Sprachsignale am Computer* wird zunächst die Visualisierung von Sprachsignalen mithilfe von Oszillogrammen und Sonagrammen behandelt. Darüber hinaus werden Mess- und Analyseverfahren für Sensordaten sowie bildgebende Verfahren vorgestellt und in gut verständlicher Weise erklärt.

Im Kapitel *Signaldaten* werden zunächst verschiedene Typen von Dateiformaten und Verfahren der Datenkompression vorgestellt. Draxler geht knapp auf verschiedene Aspekte der Speicherung von Dateien auf Computersystemen ein, was jedoch dazu führt, dass dieser Abschnitt ohne computertechnisches Hintergrundwissen nur schwer verständlich ist. Auch sind einige der angeführten Informationen für das Thema des Buches nicht unmittelbar relevant.

Das hieran anschließende Kapitel beschreibt Verfahren zur Verarbeitung *symbolischer Daten*. Draxler nähert sich dem Thema auf vergleichsweise abstrakte Weise, indem er zunächst einen Einblick in Strukturierungsweisen textueller Daten sowie deren Codierung gibt, dabei jedoch nicht den Bezug zur Verarbeitung gesprochener Sprache (bspw. Anforderungen an Datenmodelle zur Transkrip-

tion und Annotation) eingeht. Im Anschluss wird ein sehr knapper Einblick in die Datenmodellierung mithilfe von XML sowie relationaler Datenbanksysteme gegeben, dabei liefert Draxler konkrete Beispiele für die Datenmanipulation mithilfe der Datenbank-Abfragesprache SQL. Auch dieser Abschnitt ist für Leser/-innen ohne datenverarbeitungstechnisches Hintergrundwissen möglicherweise nur schwer zugänglich. Das Kapitel schließt mit einer Vorstellung zweier Arten von Webanwendungen (Wikis und webbasierten Diskussionsforen), die zwar keinen unmittelbaren Bezug zur Sprachverarbeitung besitzen, nach Meinung des Autors jedoch »bei der Erstellung von Sprachdatenbanken und ihrer späteren Verwendung sehr nützlich sind« (128). Ein stattdessen möglicherweise hilfreicher Überblick über existierende Werkzeuge und Datenformate zur Transkription und Weiterverarbeitung von gesprochenen sprachlichen Daten erfolgt an dieser und anderer Stelle nicht.

Das umfassende Kapitel *Aufnahmetechnik* bietet zahlreiche sehr gute, praxisorientierte Hinweise für die Aufnahme gesprochener Sprache. Nach einer Einführung in die Mikrofontechnik und einer Vorstellung verschiedener Mikrofon- und Steckertypen sowie Aufnahmegeräte werden Empfehlungen für das Aufnehmen in verschiedenartigen Räumen bzw. im Rahmen unterschiedlicher Aufnahmesettings und das jeweils dafür erforderliche Instrumentarium gegeben. Im folgenden Kapitel geht Draxler auf die *Annotation* gesprochen sprachlicher Daten ein. Er verwendet dabei einen vergleichsweise allgemeinen Annotationsbegriff, der jedwedes Hinzufügen von Beschreibung zu Signaldaten (also auch Transkription) einschließt. Draxler weist auf die Theorieabhängigkeit von Annotation hin und nennt in diesem Zusammenhang die Annotationsmaxime von

Geoffrey Leech (2001), die sich jedoch, wie er selbst hervorhebt, ausschließlich auf Korpora geschriebener Sprache beziehen. Eine Diskussion des Annotationsbegriffs in Hinblick auf die besondere Beschaffenheit gesprochen sprachlicher Daten erfolgt nicht. Im Anschluss erläutert Draxler unterschiedliche Formen von Annotation und deren Manifestation auf verschiedenen Annotationsebenen. In diesem Zusammenhang geht Draxler auch sukzessive auf einzelne Transkriptionsverfahren und -systeme ein. Zum Abschluss des Kapitels stellt Draxler kurz die Datenmodellierung mithilfe von Annotationsgraphen nach Bird/Lieberman (2001) und die Möglichkeit der Verwendung dieses Modells zur Schaffung generischer Austauschformate vor, führt jedoch keine Beispiele für eine Umsetzung des Modells an.

Das Buch schließt mit zwei Kapiteln, die die Planung und Implementierung von Sprachdatenbanken behandeln. Draxler stellt zunächst ein Modell zur Beschreibung von Phasen und Arbeitsschritten hierbei vor, anschließend beschreibt er die Erfahrungen bei der Erstellung der Sprachdatenbank *Ph@ttSessionz*.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass seine praxisnahe Ausrichtung das Buch zu einer guten Hilfe bei der Erhebung und Verarbeitung gesprochen sprachlicher Daten macht. Vor diesem Hintergrund ist es jedoch bedauerlich, dass nur vereinzelt und unsystematisch auf existierende Datenressourcen, Transkriptions- und Annotationssysteme etc. eingegangen wird. Für Leser/-innen ohne Hintergrundwissen im Bereich der computergestützten Sprachverarbeitung könnte sich als erschwerend herausstellen, dass Draxler einige zentrale Begriffe (bspw. *Annotation*, *Annotationsebenen* (13) oder *Metadaten* (14)) schon zu Beginn des Buches verwendet, ohne auf ihre Defini-

tion und Diskussion im späteren Verlauf (sofern diese erfolgt) hinzuweisen.

Den größten Nutzen aus dem Buch dürften Leser/-innen mit dem Forschungsschwerpunkt Phonetik ziehen. Die vorgestellten Verfahren besitzen jedoch auch für die Erstellung empirischer Ressourcen für den Bereich der Fremdsprachendidaktik Relevanz.

### Anmerkung

1 Er verwendet diesen Terminus in Abgrenzung zu dem Begriff *Sprachkorpus*.

### Literatur

Bird, Steven; Liberman, Mark: »A formal framework for linguistic annotation«, *Speech Communication* 33, 1–2, (2001), 23–60.

Leech, Geoffrey: »Introducing Corpus Annotation.« In: Garside, Roger; Leech, Geoffrey; McEnery, Tony (Hrsg.): *Corpus Annotation. Linguistic Information from Computer Text Corpora*. London: Longman, 1997, 1–18.

Eichinger, Ludwig M.; Meliss, Meike; Domínguez Vázquez, María José (Hrsg.):

**Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache.** Tübingen: Narr, 2008. – ISBN 978-3-8233-6386-6. 356 Seiten, € 72,00

(Valentina Crestani, Torino / Italien)

Der Sammelband enthält 16 deutschsprachige Beiträge und einen englischsprachigen Beitrag, die während einer Tagung zur Wortbildung an der Universität Santiago de Compostela (2006) präsentiert worden sind. Neben einer ausführlichen Einleitung der Herausgeber wird abschließend eine Zusammenfassung des Rundtischgesprächs zum Thema der Wortbildung im Bereich DaF in Spanien angeboten.

Im Mittelpunkt der Aufsätze stehen theorie- und praxisbezogene Fragen der heutigen Wortbildungsforschung. Die Sammlung soll den Leser ermutigen, neue Forschungsmöglichkeiten, die durch die Verzahnung von neuen Technologien und Linguistik entstehen, zu betrachten und die Wortbildung als erneuten Trend in der Sprachwissenschaft zu berücksichtigen. Was bieten also die knapp 360 Seiten des Bandes? Im Folgenden werden die Beiträge alphabetisch präsentiert.

Anhand zahlreicher empirisch belegter Beispiele aus Verbrauchsgüter-Homepages problematisiert H. Altmann die Wortneubildungen und die Schwierigkeiten, normwidrige Schreibungen in die traditionellen Wortbildungstypen einzuordnen. In ihrem Detailreichtum ist die Analyse nützlich, aber ihre fast zu detaillierte Darstellungsweise bringt mit sich die Gefahr, dass der Leser sich in den vielen Abschnitten verirrt. Der Beitrag von I. Barz widmet sich der zunehmenden Bedeutung von englischen Wortbildungsmitteln im Deutschen und den Gemeinsamkeiten der englischen und deutschen Wortbildung. Beachtenswert sind drei Punkte: a. fundierte Systematisierung der im Deutschen vorhandenen englischen Elemente oder deren Entsprechungen; b. Nennung von authentischen Beispielen; c. reiche, aktuelle Literatur.

Der Aufsatz von J.-A. Calaña Contente ist lexikografisch orientiert: Der Autor stellt das Projekt *VerbLexGen* vor, d. h. ein Lexikon deutscher Verben mit Verbzusatz, das syntaktische und semantische Eigenschaften zusammen betrachtet. Diese Koppelung wird durch theoretische Überlegungen gut begründet. Mit einem originellen Stil analysiert M. Calvet Creizet den Wortbildungstyp »Klassenkomposition« und seine Funktionen im fachsprachlichen Bereich der Linguistik. Interessant ist die Diskussion über

die Abgrenzung zwischen Flexion und Wortbildung.

Über das Projekt *DERIV@* (elektronisches Datenwerk für spanische Wortbildungen) berichten M. T. Díaz García und I. Mas Álvarez in ihrem englischsprachigen Aufsatz, der ein gutes Beispiel dafür darstellt, wie man effizient Computer Tools als Hilfsmittel in der linguistischen Forschung einsetzen kann. Kontrastiv ausgerichtet ist der Artikel von M. J. Domínguez Vázquez, die die Spezifität der deutschen und spanischen Wortbildung in der Textsorte »Packungsbeilage« analysiert. Die Analyse ist konstruktiv insbesondere für die Fremdsprachendidaktik und die Übersetzungspraxis.

Die auf Partikel- und Präfixverben bezogenen semantischen und syntaktischen Modifikationen fokussiert B. Eggelte in ihrem Beitrag. Obwohl der Aufsatz insgesamt mit Klarheit gestaltet ist, ist er leider in einigen Stellen so komplex, dass er zum Überschlagen wichtiger Passage verleiten kann. Eine vergleichende Perspektive Deutsch-Spanisch, in der die differenten Kodifizierungsweisen der deutschen und spanischen Nominalisierungen in authentischen Paralleltexten untersucht werden, nimmt L. M. Eichinger ein. Der Beitrag überzeugt durch seine Informationsdichte und gleichzeitig durch seinen fließenden Stil. Theoretischer Natur ist der Aufsatz von M. Emsel, die ein Modell vorstellt, in dem sie die Wortbildung in Beziehung zu semantischen Rollen und einem kommunikativen Kontext setzt. Obwohl der Beitrag nicht zu einer praxisbezogenen Analyse führt, gibt er auf jeden Fall viele Denkanstöße (z. B. für die Übersetzungspraxis). M. Fernández-Villanueva und O. Strunk beschäftigen sich mit Wortbildungsprodukten in der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht. Wertvoll ist der Aufsatz bezüglich folgender Faktoren: a. das Interesse für die Mündlichkeit, die

von der Forschung bisher fast vernachlässigt worden ist; b. die detaillierte Beschreibung der Methode; c. das Vorhandensein von Diagrammen und Tabellen, die eine konkrete Übersicht über die Ergebnisse geben. Mit deutschen Okkasionalismen und den Schwierigkeiten, diese ins Spanische zu übersetzen, befassen sich C. Gierden Vega und D. Hofmann. Die Fokussierung auf den theoretischen Background ist ein Vorteil für den Leser, der sich damit einen Forschungsüberblick zu dem umstrittenen Begriff *Okkasionalismus* verschaffen kann. Besonders bemerkenswert sind die Übersetzungsvorschläge zu Okkasionalismen aus der Pressesprache. In seinem theoretischen Beitrag behandelt D. E. Lachachi die Halbaffigierung als eine eigene Wortbildungsart; das Lesen dieses Artikels lohnt sich wegen der reichen Bibliographie und Zitate, die einen Vergleich zwischen verschiedenen Definitionen zu Komposition, Derivation und Halbaffigierung anbieten. Mit ihrer aufschlussreichen Analyse von deutschen und spanischen Wortbildungsbeispielen in der Anzeigenwerbung wählt M. Meliss ein anspruchsvolles Thema, da sich die immer häufiger verwendeten nominalen Konstrukte nicht immer in die traditionellen Klassifikationen einordnen lassen. Der Untersuchungsgegenstand wird in Tabellen gekonnt illustriert, die eine durchsichtige Zusammenfassung der Beitragsinhalte und authentische Beispiele anbieten.

H. Schemann betrachtet Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Wortbildungsprodukten und idiomatischen Verbindungen: Es werden zwar wenige konkrete Beispiele angeführt, aber die theoretischen Aussagen werden fundiert präsentiert. In dem umfangreichen und informativen Beitrag von S. Schlotthauer und G. Zifonun wird die Wortigkeit und Syntagmatizität von Partikelverben und

Präverbfügungen im Deutschen, Englischen und Ungarischen diskutiert. In sicherem, guten Stil wird der Frage nachgegangen, welche sprachtypologischen Parameter welchen Einfluss auf die Wortigkeit haben. M. Thurmair beschäftigt sich mit den Doppelpartikelverben mit *hin*+Partikel, *her*+Partikel und den Formen mit *r* (»r-Partikeln« nach ihrer Bezeichnung) und mit ihrem Gebrauch in der deutschen Schriftsprache. Der Artikel ist lohnend wegen der systematischen Betrachtung der theoretischen Aspekte und der gleichzeitigen Unterstützung durch Beispiele aus dem IDS-Korpus. In einem teilweise metaphorischen Stil macht M. Wurf Naro deutlich, dass Komposita bzw. die semantischen Beziehungen in diesen komplexen Produkten durch kognitiv orientierte Interpretationen zu erklären sind.

Als Fazit ist die Sammlung eine empfehlenswerte Lektüre sowohl für Linguisten und DaF-Lehrer als auch für alle an Wortbildungsthemen Interessierte, die allerdings bereits über gute Kenntnisse zur Wortbildung verfügen sollten. Der Band liefert neue Ansichten, die die künftige internationale Wortbildungsfor schung anregen können, wie z. B. die Aufmerksamkeit auf die neuen Technologien und der kontrastive Blick belegen.

Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht; Riehl, Claudia M. (Hrsg.):

**Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa.** Tübingen: Narr, 2008. – ISBN 978-3-8233-6298-2. 392 Seiten, € 78,00

(Dorota Szczęśniak, Kraków / Polen)

Die deutschsprachigen Minderheiten haben eine bewegte und bewegende Geschichte hinter sich. Einst lebte das Deutsche in bunter Vielfalt in verschiedenen

europäischen Ländern. Infolge der politischen Geschehnisse des zwanzigsten Jahrhunderts kam es zum Rückgang der deutschen Sprecherzahlen im Ausland, so dass das gegenwärtige Bild deutscher Minderheiten nicht besonders vielfältig ist.

Einen Einblick in die aktuelle Situation der verbliebenen deutschen Minoritäten und die sprachlichen Varietäten des Deutschen in Mittel- und Osteuropa vermittelt das von Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia und Claudia M. Riehl herausgegebene *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*.

Das Buch ist gut strukturiert. Dem Vorwort folgt die Einführung von Riehl über die deutschen Sprachgebiete in Mittel- und Osteuropa. Sie nennt Gründe für Siedlungsbewegungen und beschreibt danach die Geschichte der Ostbesiedlung (von der frühen Besiedlung im Mittelalter bis hin zu den Siedlungsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg und seit Anfang der 1990er-Jahre). Darüber hinaus analysiert die Autorin die wichtigsten Faktoren für die Durchsetzung von bestimmten Mundarten und stellt zahlreiche Bedingungen (z. B. historische, soziologische, linguistische und religiöse) für den Spracherhalt bzw. Sprachwechsel des Deutschen vor. Das Kapitel schließt mit einem Literaturverzeichnis, das auf die neuesten Fachpublikationen verweist. Dieser gut aufbereiteten Einführung folgen sieben Länderartikel über Russland (Nina Berend und Claudia Maria Riehl), die Ukraine (Olga Hvozdyak), Polen (Maria Katarzyna Lasatowicz und Tobias Weger), Tschechien (Pavla Tišerová), die Slowakei (Albrecht Plewnia und Tobias Weger), Ungarn (Elisabeth Knipf-Komlósi) und Rumänien (Johanna Bottesch). An dieser Stelle hätte man sich auch Informationen über deutsche Sprachminderheiten in anderen ost-

und mitteleuropäischen Ländern gewünscht. Interessant wären Erhebungen über die deutschen Sprachminderheiten in den baltischen Staaten und der Republik Moldova. Erwähnenswert scheinen auch Informationen über die deutsche Minderheit im ehemaligen Jugoslawien. Dort fand die Einwanderung von deutschen Siedlern im 18. Jahrhundert statt, vor dem Zweiten Weltkrieg betrug die Zahl der deutschen Minderheit 500 000 (vgl. Šević 2000: 143). In dem nordserbischen Wojwodina, in Kroatien und Slowenien leben bis heute über 8 000 Personen deutscher Abstammung.

Das Buch ist fachlich und methodologisch durchdacht. Die Beiträge sind gut recherchiert und in jedem Kapitel geben die Verfasser eine klare Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. Die Länderkapitel weisen einen übersichtlichen und gleichartigen Aufbau auf. Dabei werden jeweils folgende Sachverhalte näher erläutert: 1. Allgemeines und geographische Lage, 2. Statistik und Demographie, 3. Geschichte, 4. Wirtschaft, Politik, Kultur und rechtliche Stellung, 5. Soziolinguistische Situation, 6. Sprachgebrauch und -kompetenz, 7. Sprach Einstellungen, 8. Faktorenspezifika (Zusammenfassung), 9. Literatur. Das Handbuch umfasst also ein sehr breites Spektrum an Themen, die nicht nur für Historiker und Sprachwissenschaftler interessant sein können.

Besonders wertvoll sind die Untersuchungen über die Sprachformen des Deutschen. In den sieben Länderkapiteln werden einzelne Schriftstücke angeführt, die von deutschen Sprechern abgefasst wurden. Auch gesprochenes Regionaldeutsch wird häufig zitiert. An das Kapitel über Rumänien werden kurze Beispieltex te für die deutschen Dialekte in diesem Land angehängt. Sie machen die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachvarietäten transparenter.

Die Autoren des Handbuchs präsentieren ein differenziertes Sprachmaterial und liefern eine gute Analyse der Merkmale des Deutschen. In ihren Darstellungen berücksichtigen sie unterschiedliche sprachliche Ebenen, sie beschreiben die wesentlichen Transfererscheinungen und sie stellen auch die Sprachvarietäten in den einzelnen Generationen dar.

Erfreulicherweise ist es den Autoren des Bandes gelungen, wissenschaftliche Genauigkeit und allgemeinverständliche Lesbarkeit zu vereinigen. Es ist sehr zu begrüßen, dass nun ein Handbuch auf dem Markt ist, das die Problematik der deutschen Sprachminderheiten so kompetent und faktenreich behandelt.

#### Literatur

Šević, Željko: »The Unfortunate Minority Group: Yugoslavia's Banat Germans«. In: Wolff, Stefan (Hrsg.): *German Minorities in Europe: Ethnic Identity and Cultural Belonging*. Oxford: Berghahn, 2000, 143–163.

Engin, Havva; Olsen, Ralph (Hrsg.):

#### **Interkulturalität und Mehrsprachigkeit.**

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009. – ISBN 978-3-8340-0487-1. 184 Seiten, € 18,00

(Klaus Hübner, München)

Der Sammelband firmiert als Festschrift für Hans-Christoph Graf v. Nayhauss, der von 1976 bis 2007 als Professor an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe gearbeitet hat. Dementsprechend steht ein Foto des verdienten Literaturwissenschaftlers und Pädagogen am Anfang des Buches, und ein Anhang mit einer Auswahl seiner Publikationen bildet seinen Schluss. Michael Baum, der Nachfolger des hier Geehrten, hat außerdem eine »unmögliche Würdigung« verfasst, die Nayhauss als »homo politicus«, »homo

viator« und »homme de lettres« darstellt: »Das Handlungsreisen in Sachen Literatur, die Reiseliteratur als Gattung und die Interkulturelle Germanistik als wissenschaftliche Disziplin bildeten und bilden den Mittelpunkt von Hans-Christophs beruflicher Arbeit.« (XII) Dem Geehrten wird also, wie es sich für eine Festschrift gehört, gleich zu Beginn die gebührende Reverenz erwiesen. Und auch die anderen vierzehn Beiträge verweisen mehrfach auf Graf v. Nayhauss und seine Schriften.

In ihrem Eröffnungsaufsatz über »Transkulturelles Lernen im Deutschunterricht« repetieren die Herausgeber zunächst die seit Jahren übliche, politisch korrekte Schelte der pädagogischen Praxis im Lande, die in den vielen in Deutschland gesprochenen Migrationssprachen angeblich bis heute »kein Bildungspotenzial« sehe (3). Die heutige Migrantengeneration jedoch verstehe sich als »selbstverständlicher Teil der hiesigen Gesellschaft – ohne dabei ihre kulturellen und sprachlichen Herkunft zu negieren« (3). Diese Diagnose, die man in ihrer Pauschalität durchaus anzweifeln darf, mache die »Transkulturalität« – das Begriffsverständnis wird kurz erläutert – zu einem Kennzeichen (post)moderner Gesellschaften. Im Anschluss an die Arbeiten von Heidi Rösch und anderen wird ein »transkultureller sprachlicher Ansatz« vorgestellt, der sowohl die Mehrsprachigkeit der Migranten als auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Einheimischen reflektiert sowie die Hybridisierung und Mischung von Sprachen in Schule und Alltag explizit berücksichtigt. Im Anschluss an Heidi Rösch, Werner Wintersteiner und andere wird dann auf die »transkulturelle literarische Bildung« näher eingegangen, die den berühmten »anderen Blick« auf literarische Texte erforderlich macht. »Vor allem durch das

Ernstnehmen der Schüleräußerungen kann unseres Erachtens der geforderte ›andere Blick‹ auf Literatur geschehen.« (12) Auch ein transkultureller Zugang zum Deutschunterricht, der vor allem »transkulturelle Sensibilität« des Lehrpersonals voraussetzt, stelle – so wird abschließend explizit betont – »die hohe Relevanz von angemessenen Deutschkenntnissen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie« in den Mittelpunkt, passe dieses hehre Ziel aber theoretisch wie praktisch den heutigen empirischen Gegebenheiten an (13).

Dieser Skizze zum transkulturellen Lernen folgt eine Studie von Michael Baum zum Thema der Fremdheit »im Diskurs der Kulturtheorien«. Der Autor bietet eine anregende Zusammenfassung der Denksätze von Gadamer, Lotman, Derrida und anderen, eine »Skizze von Problemen der Fremdheit in drei unterschiedlichen kulturwissenschaftlichen Konzepten«, die als »Angebot zu einem Dialog über die Problematiken des Fremden und des Eigenen«, insbesondere hinsichtlich deren Implikationen für das Verstehen von Literatur, überzeugen kann (29). Havva Engin beschäftigt sich mit der »Rolle des Vorwissens und von Lesestrategien im schulischen Fachunterricht bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache« und plädiert, wie nach dem einleitenden Aufsatz zu erwarten, auch hier mit guten Argumenten dafür, den »Literalitätsbegriff« nicht mehr ohne Berücksichtigung des »multikulturellen Weltbezugs« zu definieren und an die kulturell geprägten Wissensbestände der Schüler anzuknüpfen (41). Mit »Fremderleben und Differenz Erfahrung« in der Prosa der Ende Juni 2008 verstorbenen tschechisch-deutschen Schriftstellerin Lenka Reinerová setzt sich Heidi Hahn auseinander, und in der Tat bieten sich die Texte der Prager Autorin für eine solche Untersuchung

förmlich an: »Durch die Vermischung verschiedener Traditionslinien, die sich in ihrer Person vereinen und in ihrem literarischen Werk niederschlagen, sind Reinerová's Texte in hohem Maße von Hybridität gekennzeichnet.« (45) Hahn's sensible und lehrreiche Studie, die im Anschluss an Ortrun Gutjahr (2001) und andere zeigt, wie die textinternen Erscheinungsformen von Fremdheit, insbesondere im Blick auf den Themenkomplex »Heimatverlust und Exil«, sich in ganz unterschiedlichen räumlichen Perspektiven konkretisieren, beweist auf wenigen Seiten recht eindrucksvoll, wozu Interkulturelle Germanistik im Stande ist. Sabine Hertweck geht der Frage nach, ob das Orthographiewörterbuch einen Beitrag zur lexikalischen Interkulturalität leistet. Das falsche Thema hat, trotz aller Sachkenntnis, Mehmet Sait Kont gewählt: Es ist von vornherein klar, dass niemand auf acht Seiten einen Überblick über die türkische Literatur geben kann, und entsprechend peinlich fallen solche überflüssigen Versuche denn auch aus.

Recht heterogen sind, wie bei einer Festschrift durchaus nicht unüblich, auch die Themen der weiteren Beiträge. Andreas Krafft äußert sich zum Verhältnis von Mehrsprachigkeit und metasprachlichem Wissen und fixiert auch Konsequenzen für den Deutschunterricht – von mehr und besserer »kontrastiver Sprachbetrachtung« zum Beispiel profitierten letztlich alle Beteiligten (85). Beate Laudenberg befasst sich mit der interkulturellen Bildung einer literarischen Figur und hat sich dafür den »ky«-Krimi *Heißt du wirklich Hasan Schmidt?* näher angesehen. Ähnlich konkret wird Patricia Nauwerck, die die unverwüstliche *Pippi Langstrumpf* und deren weltweites Echo so aufbereitet, dass »Efraimstochter als Vermittlerin von Sprach(en)vielfalt im Klassenzim-

mer« (Untertitel) denkbar wird. Am Beispiel von Guus Kuijers Kinderbuch *Das Buch von allen Dingen* (2004, dt. 2006) erörtert Ralph Olsen »Religionskritik als transkulturelles Verstehen«, was womöglich im Literaturunterricht eher möglich und sinnvoll sei als im meistens monokulturell ausgerichteten Religionsunterricht. Georg Pilz steuert ein komparatistisches Thema bei: »Gestaltung und Funktion des Inneren Monologs bei Édouard Dujardin und Arthur Schnitzler«. Mit didaktischen Aspekten des Dialektgebrauchs, speziell des Schwäbischen (in all seinen Facetten), setzt sich Heinz Risel auseinander. Kersten Sven Roth schreibt, detailliert und sehr konkret und deshalb für Lehrende fast ohne Umsetzungsschwierigkeiten brauchbar, über die »Didaktik des Fremdworts« im Deutschunterricht, und schließlich erläutert Carmen Spiegel die bei Sprachproduktions- und Sprachverstehensprozessen zum Tragen kommenden kulturspezifischen Konzepte im sozialen Raum »Schule«, denen Lehrende erst einmal auf die Spur kommen müssen, um Kinder aus ganz unterschiedlichen Herkunftskulturen in ihren Lernbemühungen adäquat unterstützen zu können.

Fazit: Heterogene Studien, gewiss, auch von unterschiedlicher Qualität und Brauchbarkeit – immer aber bezogen auf die im gut gewählten Buchtitel genannte thematische Linie, die durch die Schwerpunkte des akademischen Wirkens von Hans-Christoph Graf v. Nayhauss vorgegeben war. Die alte Frage »Wer liest schon Festschriften?« hat sich durch dieses Buch natürlich nicht erledigt. Dennoch werden viele Sprach- und Literaturwissenschaftler mit ganz unterschiedlichen Interessenschwerpunkten in diesem Sammelband etwas für die eigene Arbeit finden.

Erll, Astrid; Nünning, Ansgar (Hrsg.): **Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook.** Berlin: de Gruyter, 2008. – ISBN 978-3-11-018860-8. 441 Seiten, € 98,00

(Udo O. H. Jung, Bonn)

Ich habe dieses von über 40 Autoren aus 8 Ländern ganz auf englisch geschriebene Buch zur Rezension angefordert, weil ich seit Jahr und Tag den kommunikativen, sozialen, nationalen, kollektiven, kulturellen Gedächtnissen auf der Spur bin, wie sie auf unzähligen Straßenschildern in Ost und West für Deutschlernde fassbar und für deren Lehrer vermittelbar werden. Straßennamen sprechen die Menschen an, seien sie nun Taxifahrer, Polizisten, Postboten, Sanitäter, Feuerwehrmänner, Touristen oder Ortskundige, auf Postsachen springen sie einem in die Augen – 70 Millionen sind es pro Tag. Auf Straßenschildern stülpt eine Stadt ihr Gedächtnis nach außen, macht sichtbar, was und wen sie für erinnerungswürdig hält. Die Gesamtheit der nach Schriftstellern, Malern, Musikern, Politikern, Wissenschaftlern, Soldaten oder Sportlern benannten 1.182.517 Straßen in Deutschland deckt uns das historisch geschichtete, kollektiv-kulturelle Gedächtnis der Nation auf. Das ist nichts Statisches. Es handelt sich vielmehr um einen Kommunikationskreislauf im Verbund mit anderen Informationsagenten. Wie konzipiert man das? Nun, in diesem Buch jeder auf seine Weise. Das macht den Charme dieser Publikation aus, in der sich Historiker, Neurologen, Psychologen, Soziologen, Theologen und natürlich Literatur-, Sprach- und Kommunikationswissenschaftler zusammengetan haben, um dem Anspruch, interdisziplinär zu sein, gerecht werden zu können. Und alle rekurrieren sie auf den in einem deutschen Konzentrationslager ums Leben gekommenen Maurice Halbwachs

und seine Vorstellung von einem sozial verankerten Gedächtnis des Einzelnen. Ist man über Halbwachs hinausgekommen?

Zwei deutsche Forscher, Aleida und Jan Assmann, haben das Halbwachssche Konzept erweitert und unterscheiden, wie sie auch im vorliegenden Band erläutern, zwischen einem »kommunikativen« Drei-Generationen-Gedächtnis, das nach 80 bis 100 Jahren seinem Nachfolger Platz macht, dem »kulturellen« Gedächtnis, das in Archiven, Museen und Bibliotheken zu Hause ist. Aus diesem Speichergedächtnis können zeitweilig »eingemotete« Inhalte jederzeit ins Funktionsgedächtnis zurückgeholt werden.

Pikanterweise wird die Leistungsfähigkeit des Assmannschen Konzepts – es ist das, wie die Mitherausgeberin dieses Bandes in einem anderen Buch ausführt, »im deutschsprachigen Raum meistdiskutierte Konzept der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung« – von Martin Zierold hier in Zweifel gezogen: »Thus, despite all its merits«, heißt es da, »it can be doubted if the Assmanns' model, with its specific genesis, is suitable for modern forms of society.« (401) Zierold plädiert für das Studium des Zusammenhangs jener Medien, die zum täglichen Brot des Fremdsprachenlehrers gehören, »writing and print, but also radio, television, and the Internet« (402), mit dem Gedächtniskonzept. Fremdsprachenunterricht ist offenbar ganz nah an diesem interdisziplinär verhandelten Brennpunktthema dran, denn das ist doch eine der wichtigsten Aufgaben nicht nur des fortgeschrittenen Unterrichts: den Lernenden im Landeskundeunterricht Zugang zum nationalen Gedächtnis zu vermitteln, ihnen die Möglichkeit zu geben, selbständig herauszufinden, wie dieses oder jenes Volk »tickt«. Das Schlagwort »Straßennamen« habe ich im Sachindex vergeblich gesucht,

aber unter den 36 Aufsätzen findet sich eine ganze Reihe, die unter fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten Erwähnung verdienen:

Im 1. Kapitel geht es um Erinnerungsorte, imaginäre wie Mitteleuropa und reale wie Italien oder die USA. Udo J. Hebel (»Sites of Memory in U. S.-American Histories and Cultures«) kommt in seinem Beitrag u. a. auf Briefmarken und Münzen zu sprechen, auf Dokumente und Artefakte, die Lernern helfen, sich ein Bild von den Auswahlkriterien zu machen, die der nationalen Erinnerung zugrunde gelegt werden.

Das 2. Kapitel heißt »Memory and Cultural History«. Darin finden sich die bereits erwähnten Aufsätze der beiden Assmanns und die Arbeit von Alon Confino über Mentalitäten, deren Erforschung den Versuch darstellt, »to outline the mental horizons of society as a whole, to link elite and popular culture« (81).

Im 3. Kapitel geht es um »Social, Political, and Philosophical Memory Studies«. Darin muss man auf Sätze gefasst sein, die so anfangen: »Consciousness, modeled as an auto- or allo-referentially experienced referring to something« (193), oder man stößt auf die leider unbelegte Aussage, dass es »long-term structures« gebe, »to what societies remember or commemorate that are stubbornly impervious to the efforts of individuals to escape them« (156).

»Psychological Memory Studies« ist Kapitel 4 überschrieben. Das ist eine spannende Einführung in die narrative Psychologie und darüber, welchen Erinnerungssirrtümern Individuen aufsitzen können, weil sie, weil wir bei dem Versuch, Vergangenheit zu erzählen, »images and a language« benutzen, »which is never completely one's own« (227). Wir sind gefangen – teilweise jedenfalls – in den vorgefertigten Rahmen der Erinne-

rung. Das Soziale kehrt ins Individuum zurück.

Dem Angewandten Linguisten bekannt sein dürfte auch die Unterscheidung in »explicit«, »implicit«, »episodic«, »semantic«, »declarative« und »procedural memory«. Gibt es dazu »collective analogues«? Und wie verlässlich sind sie? Natürlich fehlt auch die Sapir-Whorf-Hypothese nicht in diesem Kapitel. Immer wieder taucht der Hinweis auf, dass Menschen besser zu verstehen sind, wenn man sie nicht als »individuals, but rather as interfaces in a network« (293) ansieht.

Das vorletzte Kapitel behandelt dann »Literature and Cultural Memory«. Herbert Grabes greift darin ein Thema auf, das Aleida Assmann bereits im 2. Kapitel angeschnitten hatte: »Cultural Memory and the Literary Canon«. Gefahndet wird nach jener »invisible hand«, die den Kanon formt. Wir werden versichert, dass »the canon will not die« (318). Bei Ann Rigney (»The Dynamics of Remembrance: Texts between Monumentality and Morphing«) geht es dann darum, dass und wie kollektive Erinnerung dauernd »in the works« ist, es geht um den Blickwechsel vom Produkt zum Prozess, darum, wie Texte zirkulieren in einer Gesellschaft: »Adaptation, translation, reception, appropriation« heißen die Stichwörter.

Im 6. Kapitel über »Media and Cultural Memory« treffen wir dann u. a. wieder auf die Arbeit von Zierold, mit der diese Rezension begonnen wurde.

Ich habe das Buch zweimal durchgearbeitet. Meine Randnotizen verdichten sich zu der Aussage, dass eine gewisse Unausgewogenheit in Diktion und Anspruch unverkennbar ist. Manchmal wird schulmäßig vorgetragen, gelegentlich wird beinahe zügellos drauflos erzählt, ein anderes Mal erkennt man den doch etwas befremdenden Gestus einiger

Autoren: »Diese Schriften kennst Du doch sicher – oder etwa nicht?«

Dennoch: Mitherausgeberin Astrid Erll hat 2005 eine Vorläuferpublikation getätigt und darüber gesagt: »Dies ist das Handbuch, das ich vor einigen Jahren selbst gerne gelesen hätte.« Diesen Satz hätte sie sich besser für den hier kurz besprochenen Sammelband aufgehoben. Dieses Buch ist teuer, aber es ist sein Geld wert. Für die zweite Auflage sollte es jedoch noch einmal gründlich durchgesehen werden.

Ernst, Christoph; Sparr, Walter; Wagner, Hedwig (Hrsg.):

**Kulturhermeneutik. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit kultureller Differenz.** München: Fink, 2008. – ISBN 978-3-7705-4716-6. 554 Seiten, € 49,90

(Karl Esselborn, München)

Der umfangreiche Sammelband stellt in zahlreichen Beiträgen Ergebnisse der Arbeit zum Thema Kulturhermeneutik im (2001 von der DFG eingerichteten) interdisziplinären Graduiertenkolleg *Kulturhermeneutik im Zeichen von Differenz und Transdifferenz* der Universität Erlangen-Nürnberg zusammen. Die auf fünf Sektionen (verschiedener Disziplinen) aufgeteilten 23 Aufsätze liefern keine fertige, geschlossene kulturwissenschaftliche Theorie, sondern behandeln das gemeinsame Thema der Alterität nach unterschiedlichen konkreten Aspekten und Themenbereichen, um angesichts der Phänomene des Neuen, Anderen, Fremden in der literarischen, sozialen, politischen, religiösen Kommunikation zu einer heuristischen und pragmatischen Orientierung auf dem schwierigen Feld der »Kultur« zu kommen.

Erste Ergebnisse aus einem Erlanger Arbeitskreis *Alterität* hatten deutlich ge-

macht, dass das irreduzible Anderssein des Fremden angesichts der Phänomene der individuellen und kollektiven Mehrfachzugehörigkeit, der Überlagerung, der relativen Unentschiedenheit, der vagen oder oszillierenden Zwischenbefindlichkeit nicht mehr nur im binären Schema von »Wir« und den »Anderen« zu fassen ist, wofür der Begriff »Transdifferenz« (als multivalenter aber labiler Zwischenzustand inmitten binärer Ordnungen) eingeführt wurde, der auch auf intrakulturelle bzw. alle Prozesse kulturellen Wandels zu beziehen ist und eine neue nicht essentialistische »Kulturhermeneutik« verlangt. Diese weiterentwickelte Hermeneutik versteht »Kultur« – stets deskriptiv und nicht normativ – als Inbegriff jeder Art sozialer Kommunikation und Interaktion durch bedeutende Zeichen (nicht nur in Texten, sondern auch im pragmatischen Alltagshandeln, akteursorientiert) und relativiert durch die Phänomene von Transdifferenz. Sie darf die eigenen kulturellen Voraussetzungen nicht übersehen und muss die Alterität des Fremden akzeptieren und in ihren konkreten Formen in den weltweiten Prozessen der kulturellen Differenzierung bzw. Entdifferenzierung, des kulturellen Übersetzens und Übertragens (unterschieden nach »intersystemischer«, »intrasystemischer« und Subjektebene) in den Blick nehmen. Verzichtet wird auf die Erwartung, heterogene Diskurse in einem gemeinsamen Horizont zu »verschmelzen«, wie auf die Annahme eines homogen zentrierten Subjekts des Verstehens (besonders im Blick auf die Aushandlung gesellschaftlicher Macht und kultureller Dominanz). Über die Selbstreflexion des Verstehens hinaus ist eine Situierung im universalen Prozess des Aushandelns von Bedeutung (als Form interkultureller Praxis) erforderlich. Themen sind auch die Materialität kultureller Prozesse, die leibhaftige Inter-

aktion, ihre Asymmetrie und Dominanzen, die Undurchschaubarkeit der eigenen Implikation, das Nicht-Einverständnis und die asemiotische Kommunikation.

Das Forschungsprogramm versteht sich als kulturell kontingent und politisch partikular, den Konflikt der Interpretationen (Ricoeur) als Regelzustand. Das interdisziplinäre experimentelle Gespräch ermöglicht es, »eine phänomenologisch und semiotisch justierte Hermeneutik mit der Sprachanalyse, der Systemtheorie und der Diskursanalyse zu verbinden« (16). Dazu gehört neben der praxeologischen auch die medientheoretische Erweiterung der – mediengebundenen – Kommunikation z. B. um den Aspekt des »polysemischen Bildes«.

Zentrale Themen der interkulturellen Hermeneutik sind Ethik als Reflexionsgrundlage für die Begegnung mit dem Fremden, universale Geltung von Wissenschaft, kontext- und sprachabhängige Realität, Übersetzbarkeit von Sprachen und partielle Unübersetzbarkeit von Kulturen, partikulare Identitätskonzepte usw.

Da die anspruchsvolle theoretische Diskussion der zahlreichen Beiträge (meist mehrerer Verfasser) aus den verschiedenen Disziplinen zu Einzelaspekten einer aktuellen Kulturhermeneutik der Differenz und Transdifferenz hier nicht im Einzelnen verfolgt werden kann, soll vor allem auf die für Philologen interessanten Themen hingewiesen werden. Die fünf Sektionen, mit jeweiliger Einleitung und Übersicht über die Konzepte und Thesen der Beiträge und die interdisziplinären Gemeinsamkeiten, sind etwa den Disziplinen Hermeneutik, Philologie, Soziologie, Religion und Ethik und Übersetzen zugeordnet.

Die einleitenden allgemeinen theoretischen Überlegungen in Sektion 1. *Unterschiede (nicht) verstehen, Interkulturelle*

*Hermeneutik auf dem Weg zur Kulturhermeneutik* suchen nach einem Ansatz jenseits der Opposition von »hermeneutischem« Universalismus und »poststrukturalistischem« Relativismus, bei Gleichzeitigkeit und Gleichwertigkeit des Universellen und Partikularen. Wenn keine Unterscheidung zwischen Kulturen als kohärenten übergeordneten Ganzheiten mehr möglich ist, wäre die hermeneutische Tradition über differenztheoretische Konzepte (Dekonstruktion, Diskursanalyse, Postcolonial Studies) hinaus weiterzuführen. Bei aller Standortgebundenheit jeder Betrachtung, die der Gegenblick der anderen verdeutlicht, wird zugleich eine Kommunikationsbasis für den faktischen Kulturaustausch benötigt. Diskutiert wird hier das medienphilosophische Konzept der »Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit«, das ethnologische Konzept der Interaktion von Forscher und »Forschungsobjekten« an der Schnittstelle Leib, das *Problem des Standpunktes aus pragmatischer Sicht* bei R. A. Malls Konzept der *orthafte(n) Ortlosigkeit* des hermeneutischen Forschers und zuletzt die übergreifenden Visionen *Die Europaidee, der Universalismus und der Kosmopolitismus*, auch in ihren historischen Formen und bedenklichen hegemonialen Geltungsansprüchen.

Sektion II. *Inszenierte Lesarten – Kulturelle Begegnungen in und mit anglophonen Texten der frühen amerikanischen Kolonialzeit* entwickelt in Auseinandersetzung mit postkolonialen Theorien offenere Konzepte der Interpretation fremdkultureller literarischer Texte in reziproker Doppelbewegung, wobei die Beispiele aus der Kolonialzeit, der US-amerikanischen Gegenwart, der literarischen Karibik, dem »transkulturellen« Kanada und Australien stammen und die indigene oder autochthone Identität (etwa eines Aborigene) mit berücksichtigt.

Im soziologischen Kapitel III. *Sinn und Realität. Praxis und Theorie sozialer Konstruktion sinnhafter Welten* werden Fragen einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, eine politisch-soziale Semantik, der Außenbezug von Texten oder Geschichtsbewusstsein und Handlungsorientierung erörtert. Im Bereich IV. *Religion, Ethik, Medien: Kulturhermeneutik interdisziplinär* geht es um die mediale und literarische Präsentation von Ethik und Religion, die Dialektik des Handelns und Verstehens (am Beispiel des zeitgenössischen Hinduismus oder der neureligiösen Bewegungen in Russland) und um Ansätze zu einer religionswissenschaftlichen Kulturhermeneutik.

Das letzte Kapitel V. *Verschieden Übersetzen* untersucht sehr unterschiedliche Beispiele kultureller Grenzüberschreitung, z. B. im Dialog zwischen deutschen und chinesischen Schlüsselbegriffen um 1900 die *Übertragung als Prophezeiung und Inszenierung* bei Richard Wilhelm's Einführung von Nietzsches Übermensch-Konzept in die daoistische Gedankenwelt; oder im Vergleich der Verdeutschung der Heiligen Schrift durch Martin Buber und Franz Rosenzweig das Konzept des Palimpsests und der Materialität der Schrift. Anhand der Übertragung von G. Spivaks *A Critique of Postcolonial Reason* (1999) ins Deutsche wird eine Übersetzungstheorie entwickelt, die eine »intime« Beziehung der Übersetzer zum Übersetzten und eine sprachlich-kulturelle Expertise und kulturhermeneutische Reflexion fordert und im Zeichen von »Transdifferenz« die Deutungsmacht der Übersetzer in die Pluralität der Lektüren dekonstruiert.

Insgesamt bietet der Band dem am Thema »interkulturelle Hermeneutik« interessierten Leser eine Vielfalt an anregenden, speziellen und konkreten Beispielen, an Überlegungen und Einsichten und zugleich einen guten Überblick über

die gegenwärtige Diskussion zur Wahrnehmung von und zum Umgang mit kultureller Alterität. Dabei verdeutlicht er eine überzeugende Weiterentwicklung der hermeneutischen Konzepte zu einer am realen Austausch zwischen den unterschiedlichen Kulturen orientierten (nicht essentialistischen) Kulturhermeneutik, die über die binären Schemata des Eigenen und Fremden hinaus zunehmend die weltweit zu konstatierenden Phänomene der individuellen wie kollektiven kulturellen Mehrfachzugehörigkeit, der Überlagerung und der Zwischenbefindlichkeit berücksichtigt. Den hierfür (wie für alle Prozesse kulturellen Wandels) geprägten Begriff der »Transdifferenz« sollte die interkulturelle Literaturwissenschaft auf seine Brauchbarkeit hin prüfen und als Hinweis auf die neue Perspektive umgehend übernehmen. Auch dafür würde sich die Lektüre lohnen.

Ezhova-Heer, Irina:

**Schreiben an russischen und deutschen Schulen. Unter besonderer Berücksichtigung der Textproduktion russischsprachiger Aussiedler und Spätaussiedler.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008. – ISBN 978-3-631-58844-4. 312 Seiten, € 51,50

(*Anna Mashkovskaya, Essen*)

Seit den achtziger Jahren werden Konzepte für Schüler mit Migrationshintergrund entwickelt. Dabei ist immer beobachtet worden, dass insbesondere auch die Schreibkompetenz der zugewanderten Schüler gefördert werden muss. In diesem Kontext beschäftigt sich die Dissertation von Ezhova-Heer mit dem Thema der Schreibkompetenz bzw. ihrer Ausbildung auf dem Hintergrund zweier Schulsysteme, nämlich des deutschen und des russischen. Die Autorin zitiert

die Aussage deutscher Lehrer, dass bei russischsprachigen Schülern keine Grundlagen für das Schreiben ausgebildet seien, und sie stellt dem die These entgegen, dass die Fähigkeiten der russischsprachigen Schüler vorhanden sind, aber nicht berücksichtigt werden. Letztlich resultiert daraus der berechtigte Vorwurf, dass sich bisher niemand in Deutschland darum gekümmert hat, die schreibdidaktischen Grundlagen, die russischsprachige Schüler mitbringen, zu erkunden.

Für die Darstellung der Entwicklungsprozesse verwendet die Autorin das bekannte Schreibmodell von Hayes/Flower (1980), das durch weitere (Bereiter 1980; Wrobel 1995) ergänzt wird. Gestützt auf die Schreibmodelle zeigt sie die für den Zweitspracherwerb relevanten Entwicklungsstadien der muttersprachlichen Schreibkompetenz im schulischen Kontext und macht ebenfalls deutlich, warum diese Modelle nicht auf russischsprachige Schüler übertragbar sind.

Auf Grund der Unterschiede in der Schulwirklichkeit in Russland kommt die Autorin zu dem Schluss, dass die russischsprachigen Schüler durch einen schülerzentrierten Unterricht in Deutschland überfordert werden. Sie kritisiert dabei auch den Herkunftssprachen-Unterricht (Russisch) an deutschen Schulen, da er zur Förderung der bereits entwickelten sprachlichen Kompetenzen der russischsprachigen Schüler wenig beiträgt (89). Aus diesem Grund findet sich in Kap. 2.6.2 eine sehr nützliche Zusammenstellung von Techniken und Strategien zur Förderung des Schreibens in der Zweitsprache. Die Autorin geht auf einzelne Problembereiche ein, als da sind: fehlendes Musterwissen (stilistische, inhaltliche Probleme), geringe Sprachkompetenz (Wortschatzprobleme, Abbruch von Planungsprozessen, fehlende Kohärenz), fehlende Schreibstrategien. Dabei

unterstreicht sie die Wichtigkeit der Strategieentwicklung. Sie können aus der Muttersprache in die Zweitsprache übertragen werden und zur Überwindung der Schwierigkeiten in der L2 genutzt werden (139). Die Autorin stellt wichtige Teilprozesse des Schreibunterrichts zur Diskussion – besonderen Wert legt sie dabei auf die Vorbereitungsphase, da auf dieser Stufe erste Ideen angesprochen werden. Ezhova-Heer fordert eine Erleichterung der Textproduktion durch eine Zerlegung in Teilprozesse, die u. a. durch folgende Techniken unterstützt werden sollen (140):

- (1) zu Schreibformulierungen: Festlegung der Grob- und Feinziele, Formulieren von Absätzen, Gedankenentwicklung, Bereitstellung geeigneter sprachlicher Mittel;
- (2) zur Textsortenangemessenheit: Bereitstellung von Mustertexten, Textsortenmerkmale, Analysefähigkeit durch Übungen;
- (3) zur lexikalischen/semantischen Angemessenheit: Erweiterung des Wortschatzes durch authentische Texte, Gebrauch von zweisprachigen Wörterbüchern, stilistische Übungen in Form von Lückentexten;
- (4) zum Überarbeitungsverhalten: Revisionen während und nach dem Schreiben, Fehlersuche (sinnentnehmendes Lesen, detailliertes Lesen, Lesen zur Kontrolle der Grammatik und Orthographie), Führung der Fehlerstatistik, Fehlerfeedback als Gruppen- und Partnerarbeit.

In Kap. 3 wird gezeigt, mit welchem Wissensstand die Schüler nach Deutschland kommen und über welche Schreibfähigkeiten sie verfügen. Dies wird mithilfe des Aufsatzunterrichts überprüft, der laut Curriculum in Russland ein wichtiger Aspekt des Schulprogramms ist und die Herausbildung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz

fördert (151). Die Textform *Beschreibungen* nimmt dabei den ersten Platz ein (152). Die Autorin sammelt ein Korpus von Texten, die von den russischsprachigen Schülern zum Thema *Personen- und Objektbeschreibungen* im Rahmen des Förderunterrichts an einer Wuppertaler Hauptschule angefertigt wurden, und belegt durch eine Analyse, dass die russischsprachigen Schüler mit diesem Aufgabenformat vertraut sind. Die Autorin stellt die berechnete Frage, wie eine Aufsatzmethodik im schulischen Kontext zu vermitteln ist. Sie widerspricht der Meinung von Dehn (1999), dass gute Aufsätze nur solche Kinder verfassen können, die viel lesen, und betont, dass es möglich ist, »schwächeren« Schülern Schreibkompetenzen beizubringen, indem ihnen Schreibmodelle verbunden mit Techniken und Strategien an die Hand gegeben werden (173). Die Autorin weist auf die Wichtigkeit der Vorbereitungsphase hin, die als Entlastung der schwachen Schüler angesehen werden kann. Die Unkenntnis der Textsorte, Formulierungsschwierigkeiten usw. können in der Phase der Überarbeitung durch strukturierte Übungen und Strategieentwicklung vom Lehrer z. T. behoben werden. Insgesamt kommt Ezhova-Heer zu dem Schluss, dass russischsprachige Schüler die wichtigsten Voraussetzungen für den Sprachunterricht in Deutschland mitbringen.

Mit Äußerungen der interviewten Lehrkräfte aus Russland über die Schreibfähigkeiten der russischsprachigen Schüler belegt die Autorin, dass die russischsprachigen Schüler an eine andere Schultradition gewöhnt sind und im Unterricht an der deutschen Schule stärker geführt werden sollten. Die wichtigsten Aspekte, die bei der Förderung der russischsprachigen Schüler beachtet werden sollten, sind laut Ezhova-Heer folgende: klare Angaben für die Schreibaufgabe, Einfüh-

nung einer Vorbereitungsphase, genügend Zeit für die Textproduktion sowie gründliche Korrekturen und Rückmeldungen an die Schüler (Kap. 4.6). Auf Grund der festgestellten Defizite kommt die Autorin zu der Frage, unter welchen Voraussetzungen eine Förderung effektiver gestaltet werden könnte (Kap. 5).

Nach der Analyse der Schreibprodukte der zugewanderten Schüler werden von ihr neue Techniken zur Schreibförderung eingesetzt, u. a. die bereits aus dem muttersprachlichen Unterricht in Russland bekannte Schreibaufgabe *Beschreibung*. Es werden in der Vorbereitungsphase Arbeitstechniken wie Assoziogramme, Mind-Maps und Mustertexte unter Einbeziehung der Muttersprache eingesetzt (228). Die Autorin bestätigt, dass die L2-Schreiber auf ihre muttersprachliche Kompetenz zurückgreifen und keine Defizite im Bereich der kognitiven Textstrukturierung haben. Eine Einbeziehung des Textherstellens in das Förderunterrichtskonzept und den Herkunftssprachen-Unterricht würde die Autorin als einen Fortschritt ansehen (256).

Durch Hospitationen an einer Wuppertaler Hauptschule und Befragungen an drei verschiedenen Schulen Russlands verschafft sich die Autorin ein Bild, wie der Muttersprachenunterricht in beiden Ländern aussieht. Bemängelt werden von Ezhova-Heer u. a. die Kompetenzen der deutschen Lehrkräfte, die mit der Förderung der Schüler betraut werden und die keine auf die Adressaten bezogenen Förderkonzepte kennen (260). Die Rolle der Lehrperson(en) als Vertrauensperson(en), die integrative und kooperative Hilfen gibt (geben), sei nicht zu unterschätzen, da viele Schüler an diese Lehrerrolle aus ihrem Heimatland gewöhnt seien (Kap. 6.4). Dass sich Lehrer in Deutschland, wie in der PISA-Studie beschrieben, mehr als Fachlehrer und

weniger als Pädagogen verstehen, wirkt sich hier integrationshemmend aus.

Die Anwendung der bekannten Schreibmuster und in der Muttersprache erlernten Strategien zeigt, dass das Aufsatzschreiben als Schreibaufgabe eine lernfördernde Wirkung bei zugewanderten Schülern erzielt. Ezhova-Heer sieht im Förderunterricht eine Chance, dass die Schüler die Muttersprache für die Entfaltung ihrer Fähigkeiten nutzen können – wenn Förderlehrer eingesetzt werden, die die Herkunftssprache Russisch beherrschen. Unter Schreibimpulsen im Unterricht versteht sie motivierende Themen für die Textproduktion und aus dem russischsprachlichen Unterricht bekannte Textmuster. Ezhova-Heer stellt fest, dass gute Schreiber solche Schüler sind, die ihre Strategien aus der L1 in die L2 übertragen können (271). Sie ist der Meinung, dass eine möglichst frühe Gewöhnung an die Produktion von eigenen Texten gefördert werden muss. Durch welche Mittel dies geschehen solle, sollte im Förderunterricht erprobt werden, d. h. Deutschunterricht und Förderunterricht sollten stärker aufeinander bezogen werden.

Die Dissertation von Ezhova-Heer zeichnet erstmalig ein differenziertes Bild der Fähigkeiten russischsprachiger Schüler, das durch Unterrichtsbeobachtung, Analyse von Schreibprodukten und Lehrerbefragungen entstanden ist. Die Arbeit könnte als Orientierung für eine effektivere Förderung dieser Migrantengruppe dienen. Allerdings sollte die Autorin eine Art praktisches Handbuch folgen lassen, damit ihre Ideen ein breiteres Publikum erreichen. Auch für den Leser, der sich nicht für Aussiedler interessiert, ist das Buch lesenswert, weil Ezhova-Heer eine nützliche Übersicht über die Schreibforschung, Schreibdidaktik und daraus ableitbare effektive Arbeitsformen zur Förderung des Schreibens gibt.

## Literatur

- Bereiter, Carl: »Development in Writing«. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980, 73–93.
- Dehn, Mechthild: *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen, 1999.
- Hayes, John R.; Flower, Linda: »Identifying the organization of writing processes.« In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980, 3–30.
- Wrobel, Arne: *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer, 1995.

Fasel, Christoph:

**Textsorten.** Konstanz: UVK, 2008 (Wegweiser Journalismus 2). – ISBN 978-3-86764-112-8. 144 Seiten, € 14,90

(Beate Herberich, Wiesbaden)

Das vorliegende Werk ist Teil der seit 2008 in der UVK Verlagsgesellschaft erscheinenden Schriftenreihe »Wegweiser Journalismus«. Diese bietet laut Verlagsprogramm »journalistisches Grundwissen im Taschenbuchformat – kompakt und verständlich. Sie richtet sich an Nachwuchsjournalisten, will Mut machen und Begeisterung für den Journalismus wecken«. Der Autor von *Textsorten*, Christoph Fasel, ist zugleich Herausgeber der gesamten Reihe. Sein Kurzprofil mit Foto unmittelbar am Anfang des zu besprechenden Buches weist ihn als journalistische Koryphäe aus: Er ist Professor für Medien- und Kommunikationsmanagement an der Hochschule für Wirtschaft und Medien in Calw. Zuvor arbeitete er als Redakteur und Reporter für die Zeitschriften *Stern* und *Eltern* sowie als Chefredakteur der deutschen und österreichischen

Ausgabe von *Reader's Digest* und leitete die Henri-Nannen-Journalistenschule in Hamburg.

Man darf also viel von der Lektüre dieses Buches erwarten. Aber kann es halten, was es verspricht? Kann es sich tatsächlich absetzen von der kaum mehr überschaubaren Masse der Fachliteratur, die von Journalisten für Journalisten jährlich den Buchmarkt überschwemmt? Um die Antwort vorwegzunehmen: Es kann! Der Autor hält sich nicht mit Nebensächlichkeiten auf, lässt Unwichtiges und schmückendes Beiwerk weg. Auf knapp 140 Seiten führt er kurz und präzise in die verschiedenen journalistischen Darstellungsformen ein. Eine Wohltat, wenn man weiß, dass viele seiner Autorenkollegen ihren Lesern meist über 200 Seiten Text zumuten, die in den meisten Fällen leicht um die Hälfte gekürzt werden könnten.

Im 1. Kapitel erläutert Fasel, warum Journalisten Textsorten wie Nachricht und Bericht, Feature und Reportage, Interview und Porträt, Kommentar und Glosse, Kritik und Betrachtung brauchen. Er definiert die verschiedenen Aufgaben des Journalisten und untermauert deziidiert das von Henri Nannen, dem 1996 verstorbenen Gründer und langjährigen Chefredakteur des *Stern*, geschaffene Konzept des so genannten »Küchenzurf«. Fasel schreibt:

»Der Küchenzurf ist jene Fähigkeit, die jeder nach journalistischen Maßstäben verfasste Beitrag besitzen muss, seinen Leser, Hörer, Zuschauer oder Nutzer in die Lage zu versetzen, nach der ersten Lektüre des Textes oder nach dem ersten Anschauen des TV-Beitrags die Kernbotschaft, das Herz, die zentrale Aussage des Textes in maximal zwei bis drei kurzen Sätzen wiederzugeben.« (11, 12)

Im 2. Kapitel setzt sich der Autor mit den vier Arten der journalistischen Thematisierung (Berichten, Erzählen, Orien-

tieren und Einordnen) auseinander. Im 3. Kapitel »Fakten und Meinung« behandelt er die brisante Frage, ob es einen objektiven Journalismus geben könne, und unterteilt die verschiedenen Darstellungsformen in tatsachenbetonte und meinungsbetonte Textsorten. Im 4. Kapitel widmet er sich dann den tatsachenbetonten (Nachricht, Bericht, Feature und Magazinstory), im 5. Kapitel den erzählenden (Interview, Porträt und Reportage) und im 6. Kapitel den meinungsbetonten Darstellungsformen (Kommentar und Glosse, Feuilleton, Kritik und Betrachtung). Im 7. und letzten Kapitel erläutert er schließlich die Bedeutung des Nutzwertjournalismus, der auf dem besten Weg sei, Brot- und Buttergewerbe für den Journalisten der Zukunft zu werden (132). Hilfreich ist hierbei seine Definition von Elementen des Nutzwerttextes, »denn Nutzwertstücke, die handwerklich gut gemacht sind, bieten Orientierung, Hintergrund und Nutzen« (132).

Lobenswert hervorzuheben sind in allen Kapiteln die vielen Beispiele, Tipps und Checklisten, die – grau oder orange unterlegt – die Texte begleiten. Diese übersichtliche Struktur macht die Lektüre leicht und ermöglicht ein schnelles Nachschlagen in Zweifelsfällen. Der Autor achtet zudem auf einen hohen Praxiswert, indem er beispielhaft zwei Themen (einen Brand im Asylbewerberheim und einen Bankraub in der XY-Stadt) herausgreift und sie, je nach den Erfordernissen der einzelnen Darstellungsformen, umschreibt. Gerade für Anfänger der bezahlten Schreibzunft wird es äußerst hilfreich sein, dasselbe Thema gleichzeitig zum Beispiel als Bericht oder Kommentar umgesetzt zu sehen, um die unterschiedlichen Merkmale dieser Textsorten zu verstehen.

Fazit: Christoph Fasel nennt als Zielpublikum seines Buches besonders »junge

Menschen, die Journalisten werden wollen und sich in den Regeln einüben möchten; spannend zudem für alle, die das Handwerk des Journalisten besser kennen lernen und beherrschen möchten. Und für Seiteneinsteiger, die eine Überblicks-Information brauchen« (8). Die ansprechende Sprache, die präzise Darstellung und die vielen Fallbeispiele und Checklisten machen das Werk aber auch für journalistische Profis zum wertvollen Begleiter. Es schadet nie, das eigene Grundwissen hin und wieder aufzufrischen, um Stilsicherheit zu gewinnen. Nicht umsonst weist Fasel darauf hin, Journalismus sei »ein Handwerk, das man erlernen kann: Er ist keine Kunst.« (10) Vor allem seine anschaulichen Erläuterungen zur Reportage, wie man sie schreibt, wie man den roten Faden hält und wie man den Leser fesselt, machen Lust, immer wieder neu mit dem eigenen Schreibstil zu experimentieren und ihn zu perfektionieren. Denn bekanntlich lernt man ja nie aus.

Garlin, Edgardis; Merkle, Stefan:

**KIKUS Deutsch. Bildkarten.** – ISBN 978-3-19-351431-8. 480 Karten, € 39,95; **Arbeitsblätter Bildkärtchen.** – ISBN 978-3-19-361431-5. 21 Blätter, € 8,50; **Arbeitsblätter 1.** – ISBN 978-3-19-321431-7. 25 Blätter, € 9,95; **Arbeitsblätter 2.** – ISBN 978-3-19-331431-4. 30 Blätter, € 9,95; **Arbeitsblätter 3.** – ISBN 978-3-19-341431-1. 31 Blätter, € 9,95. München: Hueber, 2009

(Heiko Narrog, Sendai / Japan)

Nachdem lange Zeit junge Lerner auf dem Markt für DaF-Lehrwerke stiefmütterlich behandelt worden waren, haben die 2000er Jahre eine Flut von systematischen Lehrwerken für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache für vorpubertäre Kinder gebracht, wobei das vor-

liegende Lehrmaterial hier schon in zweiter Ausgabe nach 2006 erschienen ist. Es handelt sich dabei nicht um ein gewöhnliches Lehrbuch, sondern um ein »Lernsystem«, in dessen Zentrum Bildkarten stehen. Genauer gesagt sind das 240 Karten, die nach Themengruppen geordnet sind: Personen/Familie (8), Körper (16), Kleidung (24), Lebensmittel (24), Tiere (24), Haus/Wohnen (24), Spielsachen und Musikinstrumente (24), Fahrzeuge und Umwelt (24), Verben/Tätigkeiten (24), Präpositionen (8), Formen, Zahlen, Zeichen (16) und Adjektive/Eigenschaften (24). Diese *Bildkarten* in zwei Sets, nämlich farbig und schwarz-weiß, bilden den Kern des Lehrmaterials. Die *Bildkärtchen* und die Arbeitsblätter hingegen dienen hauptsächlich dazu, das mit den Bildkarten im Unterricht Erlernte allein, oder besser noch zusammen mit einem Elternanteil, zu Hause oder im Unterricht zu vertiefen.

Neben den Bildkarten, den Bildkärtchen und den Arbeitsblättern gibt es noch einen Leitfaden für die Lehrenden sowie eine CD mit Liederheft. Dass diese Materialien dem Rezensenten nicht zur Verfügung gestellt wurden, zeigt, dass sie vom Verlag als weniger zentral angesehen werden, was im Wesentlichen wohl auch zutrifft. Die *Bildkarten* sind der absolute Mittelpunkt, und alle Materialien sind mit kleinen vier- bis zwölfseitigen Heften versehen, die auch ohne Leitfaden die Anwendungsmöglichkeiten in Grundzügen ausführen.

Prinzipiell geht es darum, die Bildkarten spielerisch einzusetzen, die Spielenden dabei das auf den Karten Abgebildete benennen zu lassen und so den Kindern (den Autoren zufolge 3- bis 10-Jährigen) einen soliden Wortschatz in der Fremdsprache zu vermitteln. Menschen und Gegenstände, also Substantive, stehen zahlenmäßig eindeutig im Mittelpunkt –

sie sind auch für die Kinder am leichtesten zu erfassen. Daneben gibt es aber auch jeweils das Set mit Verben, Adjektiven und Präpositionen, mit Hilfe derer im Verbund mit den Substantivkarten Sätze gebildet werden können. Grammatik wird dabei in diesem Material in der Regel nur indirekt vermittelt, nämlich beim Satzbilden und durch die Sprachaktivität beim Spielen und Benennen (z. B., »Das ist ein(e) ...«, »Hast du ein(e)n ...?«). Eine Ausnahme ist das Genus der Substantive. Alle *Bildkärtchen* haben einen kleinen Kreis, auf dem farbig das Geschlecht des Substantivs, z. B. mit blau, rot und gelb markiert werden soll. Auf den *Bildkarten* kann das Geschlecht des Substantivs dagegen z. B. mit Aufklebern gekennzeichnet werden. Die *Bildkärtchen* dienen hauptsächlich dazu, die Unterrichtsaktivität zu Hause in kleinerem Format nachzuvollziehen, während die Arbeitsblätter vertiefende Übungen mit von Set 1 bis 3 aufsteigenden kognitiven Anforderungen bieten. Bei Set 1 sind dies in erster Linie Ausmalübungen, während in Set 3 schon mehr freies Malen und Ausschneiden verlangt wird. Eine Besonderheit des Materials besteht darin, dass die *Bildkärtchen* und die auf den Arbeitsblättern abgebildeten Gegenstände kleine Kästchen haben, die die Lerner, oder ihre Eltern, dazu auffordern, die muttersprachliche Bezeichnung hineinzuschreiben. Daher nehmen die AutorInnen auch für sich in Anspruch, dass *KIKUS* das einzige Programm sei, das die Erstsprachen der Kinder aktiv in den Lernprozess miteinbeziehe.

Das Material ist in langjähriger Praxis erwachsen, und so hat es der Rezensent auch gleich mit seinen Kindern (6 und 11 Jahre) ausprobiert. Die Bildkarten sind leicht verständlich und ansprechend gestaltet und dankenswerterweise auf solidem Karton gedruckt.

Aufgrund der Einfachheit des Wortschatzes und der fortschreitenden Globalisierung von Waren und Kultur sind alle Gegenstände auch in Japan Kindern bekannt. Die im Begleitheft vorgeschlagenen Anwendungen waren sämtlich problemlos durchführbar. Die meisten Spiele haben übrigens keine Gewinner und Verlierer, was nötig ist, um überflüssige Dramen im Klassen- und Kinderzimmer zu vermeiden, aber für ältere Kinder leicht langweilig wird. Bei Kindern auf gleichem kognitiven und sprachlichen Entwicklungsniveau ist es daher sinnvoll, auch ein paar Gewinn- und Verlierspiele einzuführen. Die Arbeitsblätter sind ebenfalls klar verständlich gestaltet und flexibel einsetzbar. Da auch meine 11-Jährige auf das Material durchaus angesprochen hat, vermute ich, dass es prinzipiell bis vor der Pubertät einsetzbar ist – danach wird es zu kindlich wirken. Man kann es aber evtl. sogar wieder in Altersstufen, wo die Abneigung gegen »Kindisches« wieder überwunden ist, ergänzend einsetzen. Was die Klassengröße anbetrifft, so ist, vor allen Dingen mit Kindern, nur ein Einsatz in Kleingruppen denkbar. Die Spiele funktionieren am besten in einer Gruppe von zwei bis sechs Spielern mit anwesendem Betreuer/anwesender Betreuerin, und das Zusatzmaterial bedarf der Anleitung und der gemeinsamen Beschäftigung, z. B. mit einem Elternteil. Der Zugang vom Wortschatz her, den *KIKUS* bietet, und das Auslassen »abstrakter« Grammatik erscheint mir bei den Jüngsten als besonders angemessen. Je größer die Kinder werden, desto bewusster können sie mit Grammatik arbeiten, und nach und nach wird es sinnvoll, ein anderes Lehrwerk zusätzlich oder hauptsächlich einzuführen. Gleiches gilt meines Erachtens auch für das Lesen. Wenn die Kinder mit sechs bis sieben Jahren anfangen zu lesen, reicht das (fast)

rein visuelle *KIKUS*-Material einfach nicht mehr. Als begleitendes Material wird es aber bis zur Pubertät dennoch immer willkommen sein. Natürlich habe ich die Möglichkeiten dieses Materials auch noch nicht voll ausgeschöpft. Ich war jedoch in der Lage, schon in kurzer Zeit relativ viele Anwendungen auszuprobieren. Wenn man dann wie die Autoren jahrelang damit intensiv arbeitet, wird man sicher auch die Fähigkeit entwickeln, das Material vielseitig, auch in Verbindung mit Lesen, Schreiben und Grammatik, einzusetzen. Rundum handelt es sich also um ein sehr gelungenes und attraktives Lehrwerk, für das man AutorInnen und Verlag nur dankbar sein kann. Neben der deutschen gibt es auch eine englische Version zum Erlernen der englischen Sprache. Ja, und wenn ich mir noch etwas praktisches für spätere Ausgaben wünschen dürfte, dann dass die Farb- und die Schwarz-Weiß-Bildkarten durch verschiedenfarbige Ränder auseinandergehalten werden.

Genzmer, Herbert:

**Deutsche Sprache. Ein Schnellkurs.** Köln: dumont, 2008. – ISBN 978-3-8321-9086-6. 192 Seiten, € 14,90

(*Lestaw Tobiasz, Kattowitz / Polen*)

Dem kurz gefassten Vorwort (9) kann entnommen werden, dass der Autor mit seinem Buch eine klare, kompakte und bildhafte Darstellung der sprachgeschichtlichen Prozesse des Deutschen anstreben will, die als Resultat der intra- und interlingualen Einwirkungen und Wandlungen aufgefasst und immer vor dem Hintergrund der menschlichen außersprachlichen Aktivitäten betrachtet werden sollten.

Das Buch gliedert sich in 6 Kapitel (»Vom Indoeuropäischen zum Deut-

schen«, »Das Mittelalter – Althochdeutsch«, »Mittelhochdeutsch«, »Frühneuhochdeutsch«, »Der Weg zum Neuhochdeutschen«, »Das Deutsch der Gegenwart«, in denen die Entstehung und die Entwicklung der deutschen Sprache erläutert werden. Die einzelnen Kapitel setzen sich voneinander nicht nur durch den Inhalt ab, sondern auch durch die farbige Markierung, was ein schnelles und sicheres Auffinden der entsprechenden Informationen ermöglicht. Eine gelungene Idee stellen kurze, meist zweiseitige und mit grauer Farbe unterlegte Exkurse dar, mit denen die meisten Kapitel abgeschlossen werden. Als eine Art Abstecher in der Gedankenführung des Autors machen sie den Leser auf eine aufgelockerte, unterhaltsame Weise mit wichtigen sprachgeschichtlichen Problemen bekannt, wie z. B. der Entwicklung der Schrift (42–45) oder sprachpflegerischen Aktivitäten (125 f.). Eine besondere Stellung nimmt der erste Exkurs »Von der Entstehung der Sprache« (10 f.) ein, der direkt dem Vorwort folgt und eine Grundlage für weitere Ausführungen des Autors bildet, denn ohne Entstehung der Sprache als menschenspezifischer Eigenschaft könnte man sich auch keine Entstehung und keinen Wandel des Deutschen vorstellen. Das bessere Verstehen der einzelnen Kapitel ermöglichen überdies die durch die kapiteltypische Farbe umrahmten Kästen mit Informationen über die deutsche Sprache und ihre Entwicklung, über die Geschichte des deutschen Sprachraums bzw. über bekannte Persönlichkeiten, die einen wichtigen Beitrag zu der gesellschaftspolitischen und literarisch-kulturellen Entwicklung der deutschen Länder sowie zur Erforschung der Geschichte der deutschen Sprache geleistet haben. So erfahren wir in den Kästen u. a. über den Stabreim und die Alliteration (67), über Notgers

Anlautgesetz (74), über die Hanse (89), über die Gründungsjahre der Universitäten (105) wie auch über Immanuel Kant (134). »Steckbrief Deutsch« (41) vermittelt kompaktes Wissen über die Sprecher des Deutschen und seine Verbreitung in der Welt. Es fehlt auch nicht an interessanten Informationen über den Artikelgebrauch im Deutschen (30), über den Bedeutungswandel des Substantivs *Weib* (95), über den Einfluss des Deutschen auf andere Sprachen (145) und über die gängigen SMS- und Chat-Kürzel (165–167). Den Text illustrieren zahlreiche, meistens farbige Abbildungen und einige Karten, die kurz kommentiert werden. Der Autor führt in seinen Ausführungen außer vielen einzelnen Wort- und Satzbeispielen des Sprachwandels literarische Texte an, wobei die althochdeutschen und mittelhochdeutschen Passagen im Originalwortlaut ins gegenwärtige Deutsch übertragen werden.

Außer den 6 oben besprochenen Hauptkapiteln enthält das Buch »Das *Vaterunser*« (168–171), vom Lateinischen über verschiedene alte deutsche Versionen bis zum heutigen Deutsch, und einen Abschnitt mit Definitionen einiger sprachwissenschaftlicher Termini (172–183). Den »Definitionen« folgt der Anhang (184–191), der Bibliographie, Abbildungsnachweis, Personen- sowie Orts- und Sachregister beinhaltet.

Das Buch zeichnet sich durch eine sehr klare Gliederung, eine gelungene Wahl der thematischen Schwerpunkte und vor allem eine interessante, auch für den an der Thematik interessierten Laien gut verständliche Gedankenführung des Verfassers aus. Eine große Stärke des Buches besteht außerdem darin, dass Genzmer trotz der kompakten Form der Arbeit den Sprachwandel in seiner ganzen Komplexität als ein nicht nur rein linguistisches, sondern auch als ein ge-

sellschaftspolitisches und kulturelles Phänomen zu analysieren vermag, das zugleich ein Resultat des breit verstandenen zwischenmenschlichen Austausches darstellt.

Im Buch gibt es trotzdem einige wenige Schwachpunkte. Der Autor schreibt z. B. über den Einfluss des Englischen auf das Deutsche (140 f.) und nennt interessante Beispiele für englisch beeinflusste SMS- und Chat-Kürzel (165–167), die neuesten Tendenzen im Spannungsfeld *Englisch–Deutsch* werden aber leider ausgelassen. Folglich erfährt man nichts über solche sprachliche Erscheinungen wie z. B. »denglische« Wörter. Unerwähnt bleibt auch das Verhältnis zwischen Deutsch und verschiedenen Migrantensprachen wie beispielsweise Türkisch. In dem Abschnitt »Vom Sauerhalten der Sprache« (125–127) schreibt der Autor nichts über den *Verein Deutsche Sprache* und seine breit angelegten Aktivitäten. Das Orts- und Sachregister könnte um die Begriffe *Konjunktiv I* und *indirekte Rede* erweitert werden, die auf der Seite 155 des Buches im Kontext der Normierung der deutschen Sprache in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erwähnt werden. Ergänigungsbedürftig wäre auch die Bibliographie, in der einige wichtige Einführungen in die Geschichte der deutschen Sprache fehlen, wie z. B. Schmidt (2007) und Wolff (2004). Ein bestimmtes zeitgemäßes Aufpolieren erfähre die Bibliographie, wenn man die Tatsache mitberücksichtigen würde, dass der *dtv-Atlas Deutsche Sprache* im Jahre 2007 schon zum 16. Mal aufgelegt wurde. Genzmer erwähnt nur die 5. Ausgabe aus dem Jahre 1983. Als ein kleiner Lektorierungsfehler kann der im Personenregister enthaltene Hinweis auf *Konrad Duden* interpretiert werden, der den Leser statt auf die Seite 127 fälschlicherweise auf die Seite 126 führt.

Trotz dieser kritischen Bemerkungen ist zusammenfassend festzuhalten, dass es dem Autor gelungen ist, eine interessante, sehr leserfreundliche Arbeit über die Entstehung und Entwicklung des Deutschen zu schreiben. Das Buch vermittelt trotz der relativ knappen Form dank der schlüssigen Gedankenführung und dem kompetenten Wissen des Verfassers einen verständlichen und zugleich gut fundierten Einblick in die sprachgeschichtlichen Wandlungsprozesse.

Es richtet sich somit hauptsächlich an den sprachinteressierten Laien, kann aber auch von Germanistikstudenten sowie von Studenten der Sprachfächer schnell zu Rate gezogen werden. Die kleinen Unzulänglichkeiten der Arbeit können ohne Probleme behoben werden. So bleibt dem Autor nur noch zu wünschen, dass das Buch bald neu aufgelegt wird.

#### Literatur

- Schmidt, Wilhelm: *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium*. 10. Auflage. Stuttgart: Hirzel, 2007.
- Wolff, Gerhart: *Deutsche Sprachgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Ein Studienbuch*. 5. Auflage. Tübingen: Francke, 2004 (UTB 1581).

#### German Studies in India. Beiträge aus der Germanistik in Indien. Neue Folge.

**Band 1.** Hrsg. von Shaswati Mazumdar und Thomas Schwarz. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-585-4. 237 Seiten, € 25,00

(Helmut Schmitz, Coventry / Großbritannien)

Die Auslandsgermanistik hat sich längst von einem wenig beachteten Stiefkind der Inlandsgermanistik zu einem ihrer

wichtigen Impulsgeber entwickelt, besonders was das Themenspektrum der interkulturellen Kultur- und Literaturwissenschaft und ihrer Vermittlung angeht. Von der regen Tätigkeit und dem breiten Arbeitsgebiet der indischen Germanistik gibt das 2008 zum ersten Mal erschienene Periodikum *German Studies in India. Beiträge aus der Germanistik in Indien* Zeugnis. Die Zeitschrift, die aus einem Sammelband hervorgeht, soll künftig im Zweijahresturnus erscheinen. Der wissenschaftliche Beirat setzt sich aus den indischen Germanisten Anil Bhatti und Rekha Kamath Rajan (beide Jawaharlal Nehru University, Delhi) sowie Hartmut Eggert (FU Berlin) zusammen. Die erste Ausgabe, herausgegeben von Shaswati Mazumdar (University of Delhi) und Thomas Schwarz (Jawaharlal Nehru University, Delhi), kreist programmatisch um das Thema interkulturelle Beziehungen zwischen Deutschland und Indien. Dabei stammen nicht alle Beiträge von indischen Germanist/innen, jedoch beschäftigen sich sämtliche Aufsätze mit interkulturellen, vornehmlich deutsch-indischen Fragestellungen, so dass sich insgesamt ein zwar heterogenes, doch recht geschlossenes Bild ergibt.

Den Auftakt machen zwei erstmals veröffentlichte Quellen aus dem Themenfeld ›Indien als Mission‹. Rekha Kamath Rajan präsentiert und kommentiert Auszüge aus Berichten der deutschen Missionare Bartholomäus Ziegenbalg und Johann Ernst Gründler, die am Anfang des 18. Jahrhunderts als Teil der Dänisch-Halleschen Mission in Indien arbeiteten und deren Berichte »das erste systematische Organ für Nachrichten aus Indien in der deutschsprachigen Welt« (16) darstellen. Rajan betont dabei besonders die ambivalente Position der Missionare, die durch ihre anthropologische Neugier und ihr philologisches

Interesse in Konflikt mit ihrem eurozentristischen Missionsauftrag gerieten. Briefe von Hermann Gundert, dem Großvater Hermann Hesses, der in den 1830er Jahren im heutigen Tamil Nadu als Teil der Basler Mission wirkte, stellen die zweite Quelle dar. Christoph Schön präsentiert Gunderts philologische Arbeit mit der tamilischen Sprache als integralen Teil seines Missionsauftrages, die ihn zum Historiker und ›Volkskundler‹ werden ließ und den Indien-Diskurs im deutschsprachigen Raum mitprägte.

Die Bandbreite der insgesamt zehn Aufsätze, von denen hier nur eine Auswahl vorgestellt werden kann, reicht von literaturwissenschaftlichen und -theoretischen Beiträgen bis zu Erfahrungsberichten aus der Praxis interkultureller Literaturvermittlung in Indien. Ein ausführlicher Rezensionsteil und Konferenzberichte vervollständigen die Ausgabe.

Thomas Schwarz setzt sich in seinem Aufsatz mit der »Mestizen«- oder »Bastard«-Literatur auseinander. Schwarz' These ist, dass bei aller positiven Besetzung der Hybridität im postkolonialen Diskurs die im kolonialen Diskurs entspringenden Abstoßungsreaktionen gegenüber Vermischungen als Selbstekel der »Bastarde« in der zweiten Generation wiederkehrt. Anhand der genealogischen Romane des Schweizer-Inders Martin R. Dean deutet Schwarz die »Selbstabjektion postkolonialer Bastarde« (48) als Teil einer spezifisch postkolonialen Ästhetik, die performativ die Spuren des kolonialen Diskurses am eigenen Leib nachzeichnet.

Mit dem Thema Indien als exotischer Projektionsraum deutscher Literatur beschäftigen sich die Beiträge von Manfred Durzak und Robert Gafrik. Durzak liest Mosebachs Roman *Das Beben* als interkulturelles Dokument, das, anders

als Texte von Günter Grass oder Josef Winkler, »die eurozentrische Überlegenheitspose des reisenden Europäers« (54) hinter sich lässt. Robert Gafriks Aufsatz über Goethes *Der Gott und die Bajadere* vergleicht den Gehalt von Goethes Ballade mit altindischen Wertesystemen. Er kommt zu dem Schluss, dass Goethes Gestaltung der Bajadere als Prostituierte nicht mit den altindischen Vorstellungen der Tempeltänzerinnen vereinbar sei und dass Goethe die öffentliche und legitime Erotik der indischen Tempeltänzerinnen mit eigenkulturellen Vorstellungen von Prostitution überschreibe.

Zwei Beiträge bieten Erwägungen zum Thema interkulturelle Literaturtheorie und -praxis. Meher Bhoot unterstreicht die Produktivität postkolonialer Theorien für eine interkulturell und kontextorientierte Germanistik in einer Einführung von postkolonialer Literaturtheorie und Migration, nicht ohne berechtigte Kritik am »asynchronen und anachronistischen« (65) Begriff des Postkolonialismus selbst. Stefan Hajduk diskutiert überzeugend die Produktivität philosophischer Hermeneutik für die Literaturvermittlung. Dabei insistiert er auf der Leitfunktion der Literatur als Medium, »dem Fremden, Heterogenen bis Inkommensurablen der anderen Kultur ein Gesicht« (107) zu geben.

Die Aufsätze aus der Praxis der interkulturellen Literaturvermittlung geben Einblick in die Unterrichtspraxis der Germanistik in Indien. Manjiri Paranjape berichtet ausführlich von Erfahrungen mit ihrer universitären Theatergruppe und deren Projekt *Kafkaesk*, in dessen Rahmen sie 2005 vierzehn kurze Prosatexte von Kafka auf die Bühne brachte. N.S. Anuradha präsentiert ein didaktisches Modell für die Benutzung von Fabeln im DaF-Unterricht, und

Madhu Sudan Joshi analysiert kritisch das vom indischen Bildungsministerium herausgegebene Wörterbuch Deutsch-Hindi, dessen erste zwei Bände 1990 vorgelegt wurden. Joshi betont bei aller Fehlerhaftigkeit des Wörterbuches die Notwendigkeit dieses Unternehmens, da die Linguistik den bei weitem überwiegenden Teil des indischen Germanistikstudiums ausmache.

Zwei Vorträge von DAAD-Symposien für indische Nachwuchsgermanisten 2006/07 zum Thema Konsequenzen der kulturwissenschaftlichen Wende in der Germanistik schließen den Aufsatzteil ab. Andrea Allerkamp gibt einen Überblick über die Entwicklung der Kulturwissenschaften seit 1900, wobei sie zu dem Schluss kommt, dass das Objekt »Kultur« »für die Kulturwissenschaften genausowenig von Interesse zu sein [scheint], wie der Geist für die Geisteswissenschaften« (166). Die kulturwissenschaftliche Wende der Germanistik als Antwort auf ihre Legitimationskrise lesend, fragt sie, ob die Germanistik im Ausland ohne Einbeziehung (post)kolonialer Muster überhaupt überlebensfähig sei. Dorothee Kimmich argumentiert für die »Materialität« des Objektes der Kulturwissenschaften, in Abgrenzung von der Vorstellung der Welt als Text.

Die erste Ausgabe des Periodikums kann ihren Ursprung im Sammelband nicht ganz verleugnen, nicht nur wegen der relativen thematisch-geographischen Geschlossenheit, die der Ausgabe den Charakter eines Sonderheftes mit Themenschwerpunkt verleiht. So gibt es am Ende eine ausführliche Autorenliste, für die man aber durchaus dankbar ist. Das lobenswerte Unternehmen ist ersichtlich daraufhin angelegt, einem internationalen akademischen Publikum das Spektrum der indischen Germanistik konzentriert vorzustellen.

Der lange Zeitraum zwischen den einzelnen Ausgaben lässt vermuten, dass die Zeitschrift auch in Zukunft den Charakter des Sprachrohrs der indischen Germanistik beibehalten will. In jedem Falle darf man auf die zweite Ausgabe gespannt sein. Dem sehr gut und sorgfältig edierten Periodikum ist viel Erfolg und eine weite Verbreitung sehr zu wünschen.

Giuriato, Davide; Stingelin, Martin; Zanetti, Sandro (Hrsg.):

»Schreiben heißt: sich selber lesen.« **Schreibszenen als Selbstlektüren.** München: Fink, 2008 (Zur Genealogie des Schreibens 9). – ISBN 978-3-7705-4654-1. 312 Seiten, € 39,90

(Sandra Ballweg, Darmstadt)

Der Titel »Schreiben heißt: sich selber lesen.« *Schreibszenen als Selbstlektüre* lässt zunächst sehr unterschiedliche Vermutungen über die Inhalte des von Davide Guiriato, Martin Stingelin und Sandro Zanetti herausgegebenen Sammelbandes zu. Ein Blick in die Einleitung verrät dann, dass es sich um Ergebnisse der Tagung »Schreiben heißt: sich selber lesen.« Schreibszenen unter dem Vorzeichen der Selbstbeobachtung« handelt, die 2006 in Basel stattgefunden hat und den vierten Teil einer Folge von Tagungen im Rahmen des Projektes »Zur Genealogie des Schreibens. Die Literaturgeschichte der Schreibszenen von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart« darstellte (11). Nachdem sich die ersten drei Bände mit Schreibmedien und -umgebungen beschäftigt hatten (vom Schreiben mit der Hand über das Schreiben mit Maschinen bis hin zum Schreiben in elektronischer Umgebung), stand nun im Mittelpunkt, »daß der Prozeß des Schreibens im Geschriebenen eine

Wiederkehr erfahren kann, die sich wiederum für die Analyse des Schreibprozesses nutzen läßt« (12). Auch wenn einzelne Autor/innen Vertreter/innen der Medien- und der Sprachwissenschaft sind und eine interdisziplinäre Herangehensweise, beispielsweise auch durch zahlreiche Verweise auf Philosophie (Kant), Psychologie (Freud) und Soziologie (Weber), erkennbar ist, so wird die Thematik insgesamt doch eindeutig aus literaturwissenschaftlicher Perspektive diskutiert.

Im ersten Teil, der die erste Sektion der Tagung dokumentiert, erörtert Heide Volkening in »Szenen des Ghostwritings« zunächst das Thema Ghostwriting und Autorenschaft und bezieht sich auf den Roman *The Ghost and Mrs. Muir* und die gleichnamige Verfilmung. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sich »Ghostwriting [...] in Roman und Film als eine Szene des Schreibens [zeigt], die durch die Lektüre des Anderen bestimmt ist« (37). Anschließend beschäftigt sich Stephan Kammer in »Ereignis/Beobachtung. Die Schreibszenen des Spiritismus und die Medialität des Schreibens« mit der Feststellung, dass die Tatsache, dass etwas Geschriebenes vorliegt, »nicht beweiskräftig ist für die Szenen des Schreibens« (40), und diskutiert mit Bezug auf spiritistische Schreibséancen die Unbeobachtbarkeit des Schreibens. Der erste Teil des Sammelbandes schließt mit dem Beitrag »Die Schreibszenen des Nachlasses bei Goethe und Musil«, in dem Stefan Willer am Beispiel eben dieser Autoren bespricht, inwiefern das Verfassen eines Testaments »grundsätzlich sowohl eine retrospektive als auch eine prospektive Funktion und Wirkung« (82) hat.

Der Übergang zum zweiten Teil wird dadurch fließend, dass sich hier der erste Beitrag von Sandro Zanetti, »Sich selbst historisch werden: Goethe –

*Faust*« ebenfalls mit Goethe beschäftigt. Im Mittelpunkt stehen die Dokumentation der Selbstverwandlung und das produktive Abstandnehmen von den früheren Werken in den späten Texten (89), die eine besondere Form des Schreibens mit einer sehr konkreten Vorstellung der Leserschaft mit sich bringt.

Cornelia Zumbusch diskutiert in »Clemens Maria Brentanos verwilderter Roman von Maria: Geschrieben, um sich selbst zu lesen?« das frühromantische Ideal der Subjektivität und Selbstreflexion. Anschließend stellt Daniela Langer in ihrem Beitrag »die Antwort aber, die ich mir in Ihrem Namen gebe.« Sich-Lesen und Sich-als Gelesene-Schreiben in Bettine von Arnims *Goethe's Briefwechsel mit einem Kinde*« dar, wie Bettina von Arnim ihre Briefe an Goethe nach dessen Tod zurückforderte und durch deren Lektüre ihr Verhältnis zu Goethe neu bestimmte. Im Gegensatz zu dieser Selbstlektüre zu einem späteren Zeitpunkt geht es in dem Beitrag von Jürgen Link und Ursula Link-Heer, »Flauberts gueuloir und der Rhythmus der Baggermaschine. Schreibszene und Schreibszene«, um Flauberts primären Schreibprozess, in dem sich das Formulieren und das Wiederlesen und Überarbeiten vermischen.

Der dritte Teil des Sammelbandes beginnt mit dem Beitrag »Prolegomena zur Marginalie« von Davide Giuriato. Darin stellt der Autor anhand von Beispielen von Montaigne, Kafka, Poe und anderen Schriftstellern verschiedene Formen und Funktionen von Marginalia dar und diskutiert das Spannungsverhältnis zwischen Haupt- und Nebentext, Primär- und Sekundärtext sowie dem Autor als Schreiber und als Selbstleser. Das Thema des Notierens und Selbstkommentierens wird auch im Text von Christoph Hoffmann, »Schreiben, um zu lesen. Listen,

klammern und Striche in Ernst Machs Notizbüchern« aufgegriffen. Am Beispiel von Heideggers Handexemplar von Ernst Jüngers *Der Arbeiter* wird zunächst erläutert, dass Lesen nicht nur eine Extension des Schreibens ist, sondern dass Schreiben auch »eine Materialisierung des Lesens« ist oder sein kann (201). Es schließt sich eine Analyse von Machs Schreiben in seinen fünfzig Notizbüchern (205) an, die den Aspekt der Selbstbezüglichkeit in den Mittelpunkt stellt. Eine Verbindung zum ersten Teil des Beitrags schafft der Aspekt des Annotierens, der auch bei der Darstellung von Machs Arbeit in seinen Notizbüchern Erwähnung findet.

Im nachfolgenden Aufsatz diskutiert Alexandre Métraux in »Paul Valéry als Selbstaufschreiber. Analysen einiger autographischer Bruchstücke« dessen umfassendes Material in den *Cahiers*, bevor Thorsten Lorenz in »Schreibleseköpfe. Autoren im Zeitalter ihrer Kopierbarkeit oder Wie aus Formularen Formulierungen werden« die technischen Möglichkeiten von Kopiergeräten und die Auswirkungen auf das Schreib-Lese-Verhalten thematisiert. Dieser Beitrag beschäftigt sich als einer von nur zweien in diesem Sammelband auch mit didaktischen Aspekten, die für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bedacht werden können. Das besondere Augenmerk des Autors liegt auf dem Umstand, wie sehr man sich Texte zu eigen machen und sie verändern kann, wenn man die Möglichkeit hat, hineinzuschreiben. In diesem Zusammenhang wird der Unterschied zwischen einem Lehrbuch und losen Kopien diskutiert. Abschließend erörtert der Autor die Auswirkungen dieser Vorgehensweise auf die Bedeutung von Autorenschaft.

Der medientheoretisch ausgerichtete Beitrag »Rekursive Transkription. Selbstlektüren diesseits der Schrift« von

Ludwig Jäger stellt die Bedeutung von Schrift und Zeichen in den Mittelpunkt seiner Diskussion der Selbstlektüre, bevor Otto Ludwig im letzten Aufsatz dieses Teils, »Lesen, um zu schreiben: ein schreibtheoretischer Aufriß«, aus Sichtweise der Schreibforschung und der Sprachwissenschaft eine Typologie von Formen der Selbstlektüre erstellt. Auch hier finden sich Aspekte, die für den Sprachenunterricht von Interesse sind. Ludwig stellt zunächst noch einmal sein schon 2005 erschienenes Modell des Schreibbegriffs mit fünf Ebenen (Produktion von Buchstaben, von Wörtern, von Sätzen, von Texten, von Skripten) vor (302–303). Anschließend erörtert er, wie die in Anlehnung an die fünf Ebenen entwickelten fünf Formen des Überarbeitens verschiedene Leseaktivitäten mit sich bringen. So verlangen Buchstaben Reparaturen und die Lesetätigkeit beschränkt sich in diesem Fall auf das Erfassen einzelner Buchstaben. Die Berichtigungen auf Wortebene fordern einen Fokus auf lexikalische Einheiten, die Reformulierungen auf Satzebene eine Form des Lesens, die auf den inneren Klang der Sätze achtet, die Restrukturierung auf Textebene eine Konzentration auf Textteile oder ganze Texte, bevor auf der Skriptebene Reformulierungen mit einer Form des Lesens erreicht werden, die sich von Buchstaben, Wörtern und Sätzen löst und sich auf die Form konzentriert (304–306). Auch wenn diese Darstellung keine uneingeschränkte Zustimmung finden muss, so ist sie doch gut dazu geeignet zu verdeutlichen, aus welchen Teilschritten der Überarbeitungsprozess besteht, und bietet so eine Ausgangsbasis für weitere Überlegungen.

Diesem Beitrag folgt ein abschließender vierter Abschnitt, in dem sich zwei vergleichsweise kurze Aufsätze von Elmar

Locher (»Gerhard Koflers ARCADIA Poemetto/ARKADIEN Poem (1997)«) und Reimar Klein (»Zelle, Keller, tiefes Tal. Zur Topologie von Schreiben und Übersetzen«) finden, die sich mit dem Aspekt des Übersetzens beschäftigen. Während Locher Koflers Gedichte betrachtet, die dieser in zwei Sprachen verfasst hat, diskutiert Klein, wie die Thematik des Schreibens und des Übersetzens in Goethes und in Kafkas Werk dargestellt wird. Mit diesem Band ist es gelungen, die Interdisziplinarität und Vielfalt der Baseler Tagung abzubilden und das Thema der Selbstlektüre aus einer Vielzahl von Perspektiven zu betrachten, was den Leser/innen gleichzeitig aber auch sehr große Aufmerksamkeit abverlangt. Obwohl es dem Sammelband durch die Bandbreite an Themen und Aspekten etwas an Kohärenz mangelt und die Kriterien für die Unterteilung in vier Teile nicht an allen Stellen erkennbar sind, sind die einzelnen Beiträge schlüssig und erscheinen fundiert.

Trotz des hohen wissenschaftlichen Wertes für die germanistische Literaturwissenschaft stellt sich aber die Frage, inwieweit der Sammelband für den Bereich Deutsch als Fremdsprache von Bedeutung ist. Relevante Aspekte finden sich in den oben erwähnten Beiträgen von Lorenz und Ludwig, in letzterem mehr, in ersterem weniger. Bei den anderen Aufsätzen sind Verbindung und Relevanz nicht offensichtlich. Zwar sind Lesen, Schreiben, Schreibprozesse und Texte für den Bereich Deutsch als Fremdsprache von großem Interesse, allerdings fehlt hier das Nachdenken über Didaktik, so dass der Tagungsband doch eher denjenigen Leser/innen zu empfehlen ist, die sich für eine (fast) ausschließlich literaturwissenschaftliche Betrachtung dieser Thematik interessieren.

Göpferich, Susanne:

**Translationsprozessforschung. Stand – Methoden – Perspektiven.** Tübingen: Narr, 2008 (Translationswissenschaft 4). – ISBN 978-3-8233-6439-9. 313 Seiten, € 58,00

(Ioana Bălăcescu, Craiova / Rumänien; Bernd Stefanink, Cluj / Rumänien u. Bielefeld)

Konnte sich Klein (1987)<sup>1</sup> noch nostalgischen Träumen dessen, was sich im Kopf des Übersetzers abspielt, hingeben, so ist man spätestens seit Krings' 1986 erschienenem *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht* dem Geheimnis auf der Spur.

Seit diesem Datum hat sich dieser Forschungsbereich ständig weiter entwickelt. Neben dem monologischen lauten Denken, das zu den *Thinking Aloud Protocols* (TAPs) von Krings geführt hat, tauchte das dialogische Denken auf, wie wir es u. a. bei Kußmaul (2000), Stefanink (1995a, 2000) und vielen anderen finden, wobei es darum geht, einen gemeinsamen Übersetzungsvorschlag »auszuhandeln«. Das Für und Wider der beiden Methoden wird ausführlich in Stefanink (1995a, 1995b) besprochen. Auch im vorliegenden Werk von Göpferich findet eine Evaluation der beiden Methoden statt, ohne dass eine der anderen als überlegen dargestellt würde: Sie ergänzen sich und sind je nach der Zielsetzung des betreffenden Forschungsprojektes einsetzbar.

Neben dieser Grundsatzdiskussion führt Göpferich auch die technischen Neuerungen vor, mit denen der Übersetzungsprozess in seinen einzelnen Aspekten genauer erfasst werden kann. So haben z. B. neuere neurophysiologische Forschungsergebnisse zur Entwicklung einer Software geführt, mit Hilfe derer die genaue Dauer der Pausen (die auf ein potentielles Übersetzungsproblem hinweisen) während des

Sprechaktes automatisch erfasst wird. Desgleichen können mit dieser Software auch die verschiedenen tentativen Problemlösungsversuche festgehalten werden, die dem Übersetzer – oft unbewusst – in den Kopf schießen, ohne dass dabei sein übersetzerisches Verhalten beeinflusst würde. Das *eye-tracking* (Okulometrie) gestattet seinerseits, die Augenbewegungen zu registrieren, die die Mikrostrategien des Übersetzers im Rahmen seines Problemlösungsverfahrens verraten und somit Rückschlüsse auf seine übersetzerische Kompetenz zulassen. Seit den kontrastiven Untersuchungen von Krings zu dem Vorgehen von Anfängern im Vergleich zu dem von professionellen Übersetzern weiß man nämlich, dass letztere eher makrostrategisch konzentrisch vorgehen, während die Anfänger meist linear übersetzen. Nach der Beschreibung der verschiedenen Methoden und Werkzeuge, die für die Erforschung der im Gehirn des Übersetzers ablaufenden Prozesse zur Verfügung stehen, präsentiert uns Göpferich verschiedene Möglichkeiten der Datentranskription, der Datenspeicherung und der Datenanalyse. Ihre differenzierten Stellungnahmen zu den verschiedenen Darstellungen des Übersetzungsprozesses, wie wir sie z. B. bei Krings (1986b: 269), Hönig (1995: 51) oder Kiraly (1995: 101) finden, bringen etwas Ordnung in das Labyrinth der verschiedenen Ansätze zur Erforschung des Übersetzungsprozesses, die oft nichts voneinander wissen. Sie vergleicht Vor- und Nachteile, kategorisiert und drückt klar ihre auf einer langen Erfahrung als Übersetzungspraktikerin und -theoretikerin basierenden Präferenzen aus. Desgleichen vergleicht sie auch die Rentabilität computerunterstützten Übersetzens mit dem der Humanübersetzung.

Das Ergebnis ihrer vergleichenden Analysen ist schließlich ein Modell der in der Übersetzerausbildung zu berücksichtigenden Kompetenzen, das in seinen großen Zügen wie folgt aussieht:

- kommunikative Kompetenz in mindestens zwei Sprachen,
- sach- und fachbezogene Kompetenz im Bereich des zu übersetzenden Textes,
- Hilfsmittelbenutzungskompetenz,
- Recherchierkompetenz,
- Translationsroutineaktivierungskompetenz (beim Abrufen von *shifts*),
- psychomotorische Kompetenz (Fähigkeiten, die für das Lesen und Schreiben mit EDV-Werkzeugen erforderlich sind).

Die Anwendung dieser Teilkompetenzen und ihre zentrale Steuerung wird durch drei Faktoren determiniert, die das Fundament von Göpferichs Translationskompetenzmodell bilden:

1. Übersetzungsauftrag und Übersetzungsnormen,
2. übersetzerisches Selbstbild und Berufsethos des Übersetzers,
3. psycho-physische Disposition des Übersetzers (Ehrgeiz, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Selbstbewusstsein, usw.).

Was die Zukunftsaussichten für diesen Forschungsbereich angeht, so hebt die Verfasserin die Bedeutung dieser Art von Forschung hervor, z.B. für eine Übersetzungsdidaktik bzw. für die Entwicklung von Methoden zur Evaluation übersetzerischer Kompetenz. Sie rufft zu einer internationalen Kooperation auf, bei der in Longitudinalstudien vor allem die Entwicklung der Translationsroutineaktivierungskompetenz, der Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz sowie der strategischen Kompetenz untersucht werden sollten, da diese die Spezifika ausmachen dürften, die translatorische Kom-

petenz von der Kompetenz bilingualer nicht translationsspezifisch ausgebildeter Personen unterscheiden. Desgleichen fordert sie eine stärkere Interdisziplinarität und Zusammenarbeit vor allem mit Wissenschaftsbereichen wie Psychologie und Neurologie. Schließlich macht sie auf die von ihr gegründete Datenbank an der Universität Graz aufmerksam und fordert zur Mitarbeit an dieser Datenbank auf.

Eine Studie, die wir allen denen empfehlen können, die sich für die Prozesse interessieren, die beim Übersetzen im Gehirn ablaufen, sei es um Fragen epistemologischer Art zu lösen oder bescheidener, um einfach ihre didaktische Kompetenz zu optimieren.

#### Anmerkung

- 1 »Der intellektuelle Vorgang, der diesem [übersetzerischen Handeln] unterliegt, bleibt im Dunkeln. Er kann nur nachträglich analysiert werden und der Übersetzer selbst ist sich nicht immer seiner Entscheidungen bewusst.« (Klein 1987: 62)

#### Literatur

- Hönig, Hans G.: *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 1995.
- Kiraly, Donald C.: *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent (Ohio): Kent State University Press, 1995.
- Klein, Jean: »De la linguistique appliquée à l'intelligence appliquée – Réflexions sur l'opération traduisante«, *TexTConTexT* 2 (1987), 62–72.
- Krings, Hans P.: *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr, 1986 (= 1986a).
- Krings, Hans P.: »Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2)«. In: House, Juliane; Blum-Kulka, Shoshana (Hrsg.): *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acqui-*

- sition Studies. Tübingen: Narr, 1986, 263–276 (= 1986b).
- Kußmaul, Paul: *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 2000.
- Lörscher, Wolfgang: *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*. Tübingen: Narr, 1991.
- Stefanink, Bernd: »L'ethnotraductologie au service d'un enseignement de la traduction centré sur l'apprenant«, *Le langage et l'homme*, 4 (octobre) (1995), 265–293 (=1995a).
- Stefanink, Bernd: »Review article zu Lörscher 1991«, *FLuL* 24 (1995), 271–278 (= 1995b).
- Stefanink, Bernd: »Analyse conversationnelle et didactique de la traduction«, *Studia Romanica Posnaniensia XXV/XXVI* (2000), 283–298.

Goethe-Institut (Hrsg.):

**Prüfungsmaterialien. Elektronisches Prüfungstraining B1.** CD-ROM. Ismaning: Hueber, 2008. – ISBN 978-3-19-031651-9. € 24,95

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Das *Zertifikat Deutsch* auf der Niveaustufe B1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) ist die meist verkaufte Prüfung des Goethe-Institutes. Aufgrund dieser hohen Nachfrage wurde 2002 von der Prüfungszentrale ein Projekt ins Leben gerufen, das Prüfungskandidaten erlauben sollte, sich auf elektronischem Weg auf die Prüfung vorzubereiten und diese auch am Computer abzulegen. Dazu musste für die schriftlichen Teile der Prüfung eine Korrektursoftware entwickelt werden, die in der Lage war, automatisch Textkorrekturen vorzunehmen, das heißt das Programm musste in dieser Prüfung typischen Antwortbrief im Teil ›Schriftlicher Ausdruck‹ in Bezug auf grammatische, orthographische, aber auch inhaltliche Korrektheit überprüfen können. Gerade

die inhaltlichen Kriterien Kohärenz und Flüssigkeit waren bislang von keinem Computerprogramm bewältigt worden. Bislang müssen pro Prüfung zwei unabhängige Lehrerkorrektoren die Schreibleistung beurteilen. Mit der maschinellen Korrektur besteht nun die einzigartige Möglichkeit der lehrerunabhängigen Beurteilung und Bewertung des schriftlichen Teils – sowohl in der Prüfung als auch für das Training. Grundlage der Maschinenbewertung ist eine Datenbank, die am Lehrstuhl von Professor Hans-Jürgen Heringer an der Universität Augsburg entwickelt wurde. Sie umfasst ca. 80 Millionen Textwörter, denen Type- und Tokenwerte zugeordnet sind. Außerdem wurde ein Kanon von Parametern erstellt, der beispielsweise Textlänge, syntaktische Komplexität, lexikalische und morphologische Tiefe des Prüfungstextes gewichtet (vgl. die ausführliche Darstellung von Frey/Heringer<sup>1</sup>).

Kursteilnehmer, die sich mit dem elektronischen Prüfungstraining auf die Prüfung *Zertifikat Deutsch* vorbereiten wollen, finden auf der CD-ROM drei Übungsprüfungen, die »in Echtzeit«, oben links läuft ein Zeitfenster mit, oder als Übungsdurchläufe absolviert werden können. Für die Prüfungsteile ›Lese- und Hörverstehen‹ erhält der Kandidat sofort seine Ergebnisse mitgeteilt. Für die Bewertung der schriftlichen Leistung ist die Eingabe einer Transaktionsnummer (TAN) notwendig, die der CD-ROM beiliegt. Außerdem ist es möglich, weitere Bewertungsdurchläufe über vier weitere TANs auf der Seite des Hueber-Verlages einzukaufen. Bei jeder Übungsprüfung kann der Lerner auswählen, ob er den Prüfungsdurchlauf mit oder ohne automatische Bewertung des Prüfungsteils ›Schriftlicher Ausdruck‹ durchführen will.

Die technische Bedienbarkeit des Materials ist einfach, die Orientierung innerhalb der Prüfung gut möglich. Das graphische Design ist ansprechend und die Funktion einzelner Ikonen eindeutig. So sind z. B. die Lesetexte grau hinterlegt, während die Aufgabenstellungen fett gedruckt sind. Im Teil Sprachbausteine werden für die auszufüllenden Lücken jeweils drei Lösungen vorgeschlagen oder die richtigen Wörter müssen nach dem Drag-and-Drop-Prinzip eingesetzt werden. Allgemeine Hinweise zur Prüfung oder Prüfungstipps sind auf der CD-ROM nicht enthalten. Diese müssten über den Kursunterricht oder Printausgaben von Prüfungsmaterialien ergänzt werden.

#### Anmerkung

1 [http://www.hueber.de/shared/elka/Internet\\_Muster/Red1/978-3-19-031651-9\\_einfuehrung.pdf](http://www.hueber.de/shared/elka/Internet_Muster/Red1/978-3-19-031651-9_einfuehrung.pdf)

Götz, Dieter; Wellmann, Hans (Hrsg.): **Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch**. Berlin: Langenscheidt, 2009. – ISBN 978-3-468-13110-3. 1122 Seiten, € 16,95

(Karl-Walter Florin, Walthrop)

Es sind inzwischen mehr als 15 Jahre vergangen, dass mit dem *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* von Langenscheidt das erste einsprachige Lernerwörterbuch für Deutschlerner herausgebracht wurde; ihm sind viele gefolgt, doch bis heute hat dieses Wörterbuch Standards gesetzt. Umso gespannter darf man auf die »nach dem revolutionären Power-Konzept« (Vorwort) »völlige Neuentwicklung« sein. Obgleich im Klappentext als Lernerwörterbuch gekennzeichnet, verzichtet der

Verlag auf die Bezeichnung »Deutsch als Fremdsprache« und begnügt sich mit der Bezeichnung »Deutsch«.

Zur Ausstattung: Das mit einem biegsamen Kunststoffeinband versehene und im Oktavformat gedruckte Buch besitzt eine blaue Alphabeteiste zum schnellen Nachschlagen. Die Innenseite des vorderen Deckels vermittelt einen kurzen Überblick über den Aufbau der Artikel; die Innenseite des hinteren Deckels enthält das Abkürzungsverzeichnis. Der Blick ins Inhaltsverzeichnis zeigt, dass es einen fast hundertseitigen Anhang und zwanzig Seiten mit farbigen Illustrationen gibt. Beim Durchblättern fällt bereits die gute Lesbarkeit auf; man hat auf eine zu kleine Schrift verzichtet, während die einzelnen Lemmata blau hervorgehoben sind. Der Text wird durch Schwarz-Weiß-Zeichnungen und durch eine Menge Info-Fenster zur Landeskunde, zum Sprachenlernen und Sprachgebrauch ergänzt.

Zum Vorwort: Das Vorwort bezeichnet das Wörterbuch als »einsprachiges Lernerwörterbuch für alle, die Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache lernen. Es ist für Einsteiger und fortgeschrittene Lerner, aber auch für deutsche Muttersprachler geeignet.« (3) Die Konzeption und Gestaltung wird nicht weiter begründet, sondern man verweist auf die »langjährige [...] lexikografische [...] Tradition« des Verlages. Vierzehn Seiten sind den »Hinweise[n] für die Benutzer« gewidmet. Hier werden in neun Kapiteln die einzelnen Einträge erläutert: von der Anordnung der Wörter und der Rechtschreibung, über den Hinweis, ob ein Wort dem Zertifikatswortschatz angehört, bis hin zu Aussprache, zu Angaben von Wortarten und Formen, zu Stil, zu Bedeutung und syntaktischen Angaben. Man hat sich sehr um eine einfache

Beschreibungssprache bemüht, kommt aber nicht an einigen Fachwörtern vorbei. Für einen Lerner im Anfängerstadium ist dies natürlich immer eine hohe Verstehenshürde.

Zum Aufbau der Artikel: Beim Durchblättern stößt man auf Bilder, die inzwischen in vielen Lernerwörterbüchern Eingang gefunden haben. Die Bilder (Zeichnungen) vermitteln Unterschiedliches, sie illustrieren einzelne Wörter (z. B. »Dosenöffner«, 212), sie zeigen die unterschiedlichen Bedeutungen eines Wortes (z. B. »Bogen«, 169), sie stellen Teil-Ganzes-Beziehungen dar (z. B. »Flugzeug«, 302), sie verdeutlichen Wortfelder (z. B. »Bürsten«, 183). Dazu sind die zwölf Tierkreiszeichen abgedruckt, warum auch immer!

Wichtiger als diese Schwarz-Weiß-Zeichnungen sind die Farbillustrationen: Sie verdeutlichen bestimmte Wortfelder wie »Das Haus«, »Im Bad«, »Im Wohnzimmer« oder »Obst und Gemüse«, »Am Frühstückstisch«, aber auch einige abstrakte Wortfelder wie »Verben der Bewegung und der Ruhe«, »Präpositionen«, »Die Zeit«. Weitere Wortfelder greifen das Thema Mobilität auf: »Das Fahrrad«, »Das Auto«, »Am Bahnhof«, »Am Flughafen«. Schließlich gibt es Illustrationen zu den Themen »Die Kleidung«, »Behälter und Gefäße«, »Im Büro«, »Die Familie« und »Farben und Formen«. Karten der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und der Republik Österreich runden die bildlichen Darstellungen ab. Die Tafeln sind alltagsorientiert und verzichten auf zu spezielles Vokabular. Visuelle Elemente sind sicherlich eine wichtige Hilfe beim Fremdsprachenlernen. Es bleibt aber unklar, nach welchen Kriterien (Alltag?) die Illustrationen ausgewählt worden sind.

Die einzelnen Stichwörter sind – in blauer Schrift – gut lesbar. Die Autoren

verzichten auf Abkürzungen für das Genus der Nomen oder die Stammformen der Verben, sie schreiben die vollen Formen direkt hinter das Stichwort. So ist auch sofort zu erkennen, ob z. B. das Verb trennbar oder nicht trennbar, regelmäßig oder unregelmäßig ist und das Perfekt mit »haben« oder »sein« gebildet wird. Fett gedruckt sind die weiteren Einträge, die in Verbindung mit dem Haupteintrag eine eigene Bedeutung haben. Für viele Einträge geben die Autoren »Muster für die Satzbildung« an, hier gezeigt am Beispiel »arbeiten«:

»3 etwas arbeitet etwas erfüllt regelmäßig seine Funktionen <das Herz, die Lunge>: *Der Aufzug arbeitet zuverlässig* 4 an etwas (Dativ) arbeiten (z. B. als Autor oder Handwerker) mit einer Produktion beschäftigt sein: *an einem Roman, einer Vase arbeiten* 5 an sich (Dativ) arbeiten versuchen, seine Fähigkeiten oder sein Verhalten zu verbessern 6 für etwas arbeiten sich für ein Ziel einsetzen: *für den Frieden arbeiten.*« (72)

Anhand des Eintrags kann der Nachschlagende die grammatische Struktur des Satzes erkennen; darüber hinaus wird sie häufig noch durch einen Beispielsatz verdeutlicht (kursiv gedruckt). Zudem erhält der Benutzer typische Verbindungen (Kollokationen), die mit dieser Wortbedeutung einhergehen; in unserem Beispiel »arbeiten«: »3 etwas arbeitet [...] <das Herz, die Lunge>« (72). Auch auf die idiomatiche Verwendung eines Wortes oder die Verwendung in Redewendungen und Sprichwörtern wird hingewiesen, allerdings in begrenztem Maße. So fehlen z. B. Redewendungen wie »ganze/gründliche Arbeit leisten« oder »die Arbeit nicht gerade erfunden haben«, um im Umfeld des Wortes »Arbeit«/»arbeiten« zu bleiben.

Die Autoren bemühen sich um einfache Umschreibungen der Bedeutungen; in vielen Fällen fügen sie Wörter mit ähn-

licher Bedeutung (Synonyme) und/oder Gegenbegriffe (z. B. Antonyme) bei. Allerdings verzichten sie bei schwierigeren Wörtern darauf: »**nachlässig** *Adjektiv*; so, dass etwas nicht ordentlich gemacht wird <die Aufgaben nachlässig machen>« (582). Leider vermisst man hier Synonyme wie »unordentlich« oder »schlampig«; auch das Gegenteil, »sorgfältig«, wäre hier sinnvoll zu erwähnen. Die Nominalisierung, »Nachlässigkeit«, wird ebenfalls nicht aufgeführt, obgleich bei vielen Wörtern die abgeleiteten Formen angegeben sind.

Eine wichtige Rolle spielen die Wortbildungselemente; sie erhalten eigene Einträge mit Hinweisen auf die Bedeutung und einer Auflistung von Beispielen:

»**ent-** *im Verb; unbetont und nicht trennbar*; Die Verben mit *ent-* werden nach folgendem Muster gebildet: *entknoten – entknotete – entknotet* **1** drückt aus, dass etwas von jemandem/etwas weggenommen, jemand/etwas von etwas befreit wird.« (252)

Zur Wortbildung gehört auch die Kombierbarkeit von Wörtern. So finden sich bei den Einträgen Listen mit dem jeweiligen Wort als Bedeutungs- und Grundwort:

»**Arbeit A2** *die; -, -en; 1 [...]* || K- **Arbeitsablauf, Arbeitseifer, Arbeitsweise** || -K **Büroarbeit, Gartenarbeit, Hausarbeit; Kopfarbeit, Muskelarbeit.**« (72)

Hervorzuheben ist die intensive Behandlung der Modal- und Abtönungspartikeln:

»**doch3 B1** *Partikel; unbetont 1* verwendet zur Stärkung der Aussagen (Wünsche, Überraschung, Empörung o. Ä.) in Ausrufesätzen: *Wenn er doch nur endlich käme!; Das gibt's doch gar nicht!; Hör doch endlich auf!*« (209)

Dazu gibt es einen Infokasten, in dem noch einmal Beispiele zu allen Bedeutungen angegeben werden.

Als weitere informative Elemente haben die Autoren Aussprache (wenn nötig),

Trennung, Stilebenen, Sprechereinstellung (ironisch, abwertend etc.), regionaler Gebrauch (Österreich, Schweiz, süddeutsch, norddeutsch etc.) und Fachwortschatzhinweise integriert.

Zum Wortschatz: Das *Power Wörterbuch* enthält nach Angaben des Verlags etwa 50.000 Stichwörter, Wendungen und Beispiele. Dabei kommt es sicherlich nicht allein auf die Zahl an. Vielmehr wird man die Auswahl der Stichwörter würdigen müssen. Im Vorwort weisen die Autoren darauf hin, dass das Wörterbuch »einen breiten Teil der modernen deutschen Alltagsprache« (3) abdeckt. Nimmt man einen aktuellen Zeitungsartikel z.B. über einen Parteitag zur Hand, so stößt man gleich an die Grenzen. »Scherbengericht« als Stichwort fehlt ebenso wie »Linksrutsch«, was auch nicht ohne Weiteres aus seinen Bestandteilen erschlossen werden kann. Um im politischen Bereich zu bleiben: Der »Ossi« hat es ins Wörterbuch geschafft, der »Wessi« nicht. Auch Wörter, die überwiegend in der gesprochenen Sprache vorkommen, wie »Pechvogel«, »Glückspilz«, »cool«, »geil«, haben Eingang gefunden, während andere, von einem Deutschler schwerer zu erschließende Wörter wie »Pantoffelheld« oder »Quasselstrippe« nicht zu finden sind.

Verzichtet haben die Autoren weitgehend auf fachspezifisches Vokabular. Wichtig ist aber die regionale Verbreitung von Wörtern; unterschieden wird zwischen norddeutschem und süddeutschem, zwischen österreichischem und schweizerischem Sprachgebrauch, wie er sich z. B. in den Wörtern »Fleischerei«, »Metzgerei« und »Schlachtereie« ausdrückt.

In diesem Zusammenhang sind die »Info-Fenster« interessant, die zusätzliche Informationen über sprachliche Eigenheiten und landeskundliche Aspekte

anbieten. So erhält man je zwei Listen mit Wörtern, die in Österreich (616–617) bzw. in der Schweiz (735–736) eine andere Bedeutung haben oder nur dort benutzt werden, und eine Gegenüberstellung von Wörtern, die überwiegend in Nord- und Süddeutschland (203) benutzt werden. Es wird ebenfalls auf Ausspracheunterschiede (203) hingewiesen.

Die zahlreichen Info-Fenster haben unterschiedlichen Charakter. Es gibt kurze, beschreibende Texte,

»*Deutschland liegt in Mitteleuropa. Es hat eine Fläche von 357.000 km<sup>2</sup> und ist mit beinahe 82 Millionen Einwohnern eines der bevölkerungsreichsten Länder Europas. Es ist eine Bundesrepublik und besteht aus 16 Bundesländern*« (203),

längere Wortlisten, wie die bereits erwähnten erklärenden Texte, z. B. zum Thema »Karneval im Rheinland« (463), oder Zusammenstellungen von Wörtern, Redewendungen und Sätzen für bestimmte Situationen:

»Guten Appetit! Vor dem Essen wünscht man sich gegenseitig einen guten Appetit: *Guten Appetit!* Der Gastgeber sagt oft zu seinen Gästen: (*Greift zu.*) *Lass' es euch schmecken!*« (71)

Unter dem Aspekt »Sprache lernen« bieten die Info-Fenster auch grammatische Hinweise:

»Das Verb *sein*. *Sein* kann als Vollverb benutzt werden (*Das Haus ist alt. Mark wird Maler*) [sic! KWF] und zusammen mit einem anderen Verb als Hilfsverb zur Bildung zusammengesetzter Zeitformen [...].« (743 [allerdings sollten die Beispiele auch korrekt sein!])

Zum Anhang: Die Fülle von Informationen lässt es sinnvoll erscheinen, dass die Benutzer, wenn sie das Wörterbuch im Unterricht kennen lernen, ausführlich in die Benutzung eingeführt werden. Zu diesem Zweck bietet der Verlag im Anhang 27 Übungsaufgaben mit Lösungen

an. Der zweite Teil umfasst eine auf den Wortarten aufbauende Kurzgrammatik der deutschen Sprache. Zehn Wortarten werden unterschieden: »Adjektive, Adverbien, Artikel, Interjektionen, Konjunktionen, Präpositionen, Partikeln, Pronomen, Substantive und Verben.« (1043) Zu jeder Wortart gibt es kurze Erklärungen zu Funktion und Gebrauch. Auf Konjugationstabellen wird jedoch verzichtet. Die Satzgrammatik wird unter den Aspekten Satzarten, Satzglieder und Attribute auf ganzen zwei Seiten abgehandelt. Während man den Wortartenbeschreibungen noch einen gewissen Nutzen zuschreiben kann, sehe ich diesen für die Satzbeschreibung nicht.

Auch die neuen Rechtschreibregeln werden kurz abgehandelt. Warum dabei aber die alten Schreibweisen zusätzlich angegeben werden, verstehe ich nicht ganz, denn diese spielen für einen Deutschler keine Rolle, sondern führen eher zur Verwirrung, weil gar nicht genug Platz für eine genauere Begründung der Änderungen zur Verfügung steht. Wichtig wäre dagegen der Hinweis, dass in älteren Texten andere Schreibweisen auftauchen können.

Drei Listen zum Wortschatz »Zeit«, »Kommunikation« und »Geräusche« sowie eine Übersicht über die Ländernamen mit der Bezeichnung der Bevölkerung und der Zahlen schließen den sprachlichen Teil ab.

Unter der Überschrift »Deutschland, Österreich und die Schweiz: Was man wissen sollte« (1090) erhält man auf zwanzig Seiten eine Mischung aus landeskundlichen Informationen (politische Systeme etc.), praktischen Hinweisen für Ausländer (Meldepflicht, Asylrecht, Einbürgerung etc.) und Tipps für den Umgang mit Behörden, für die Arbeits- und Wohnungssuche und fürs Autofahren. Durch diesen Teil wird die Zielgruppe des Wörterbuchs deutlich: Zuwanderer

und Einbürgerungswillige erhalten noch einmal in Kurzform sinnvolle Hilfestellungen für den Weg durch die deutsche Bürokratie. Dennoch bin ich nicht überzeugt davon, dass diese Informationen in ein Wörterbuch gehören. Gerade gesetzliche Regelungen können sich schnell ändern und ein Hinweis, sich jeweils mit aktuellen Informationen zu versorgen, fehlt.

Zur Beurteilung: Das *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* vor Augen, finde ich im *Power Wörterbuch* nicht so viel Neues. Positiv sind auf jeden Fall die gute Lesbarkeit der Einträge und die Beschreibungssprache. Die Kennzeichnung des Zertifikatswortschatzes (Markierung nach den Niveaus A1 bis B2) und die InfoFenster sind eine weitere Hilfe für Lernende bis B2. Wie viel und wie gut man mit den Informationen und Aufgaben aus dem Anhang arbeiten wird, muss die Praxis zeigen. Hier habe ich Zweifel, ob diese wirklich genutzt werden.

Die im Vergleich zum *Großwörterbuch* geringere Zahl von Wörtern macht sich sehr schnell bemerkbar. Um Platz zu sparen, verzichtet das Wörterbuch teilweise auf Erklärungen bzw. auf zusätzliche Informationen. Insgesamt ist das *Power-Wörterbuch* aber nicht handlicher. Insofern stellt sich die Frage, wen der Verlag als Zielgruppe im Blick hat. Studierenden würde ich immer empfehlen, zirka 10,- € mehr für den großen Bruder zu investieren. Als Ärgernis bleibt: Wozu braucht dieses Wörterbuch das englische Wort *Power* im Titel?

### Literatur

Götz, Dieter; Haensch, Günther; Wellmann, Hans (Hrsg.): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Einsprachiges Wörterbuch für Deutschlernende*. Berlin: Langenscheidt, 1993; *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Neubearbeitung*. 2003.

Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.):

**Handbuch Fremdsprachendidaktik.** Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010. – ISBN 978-3-7800-1053-7. 399 Seiten, € 29,95

(Sandra Ballweg, Darmstadt)

Handbücher und Fachlexika aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik und des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache sind derzeit zahlreich auf dem Markt vertreten, so beispielsweise das *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Bausch et al. 2003), das *Internationale Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Krumm et al., im Druck), das im Jahr 2010 in überarbeiteter Auflage erscheinen soll, oder das *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Barkowski/Krumm 2010). Wo in diesem Feld ist das neu erschienene *Handbuch Fremdsprachendidaktik* einzuordnen und was kann es leisten?

Als Handlungsfeld der Fremdsprachendidaktik nennen die Herausgeber dieses Handbuchs das Lehren und Lernen von Fremdsprachen und die Erforschung dieser Prozesse (11). Sie schließen den Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung mit ein und erklären »die Phase der begrifflichen Differenzierung« für überwunden (12). Somit befasst sich das *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, das sich als interdisziplinär und sprachenübergreifend versteht (9), nicht ausschließlich mit unterrichtspraktischen Aspekten, sondern beinhaltet auch forschungsbezogene Bereiche. Ziel des Handbuchs ist es, den Forschungsstand aus den verschiedenen Fremdsprachendidaktiken zusammenzuführen und »de[n] aktuelle[n] Stand der Fremdsprachenforschung und der Fremdsprachendidaktik in den im deutschsprachigen Raum unterrichteten Fremdsprachen in kompakter und übersichtlicher Form zugänglich [zu machen]« (9). Insgesamt liegt die Schwer-

punktbildung eher im Bereich der allgemeinen Didaktik und der Lernpsychologie als in der Linguistik, dies spiegelt sich auch in der Wahl der zwölf Themenfelder des Handbuchs (s. u.) wider.

Erklärte Adressatinnen und Adressaten des *Handbuchs Fremdsprachendidaktik* sind »alle Leserinnen und Leser, die im Studium und in der Forschung, in der Lehrerbildung, als Lehrerinnen und Lehrer in der Schule oder in anderen Berufen mit der Vermittlung von Fremdsprachen befasst sind« (9). Hier ist zu erwähnen, dass der Fokus auf den klassischen Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch und auf dem schulischen Kontext liegt. Dennoch werden sich auch Lehrende und Studierende anderer Sprachen und aus unterschiedlichen Kontexten in den zumeist sprachen- und kontextübergreifenden Beiträgen wiederfinden.

Insgesamt wird das Handbuch durch Aufbau und Inhalte den Interessen einer breiten Zielgruppe gerecht. Mit den zwölf Themenbereichen und 86 Beiträgen ist das *Handbuch Fremdsprachendidaktik* vergleichsweise kompakt und konzentriert sich besonders auf unterrichtsnahe Inhalte. Zunächst (Kapitel I) wird in fünf Beiträgen ein Überblick über die »Fremdsprachendidaktik als Theorie und Disziplin« gegeben. Es folgen vier Beiträge zu »Sprachen- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen« (Kapitel II), die auch auf Bildungsstandards und Lehrpläne eingehen. Den größten Bereich bildet das Kapitel »Skills und Kompetenzen« (Kapitel III), in dem in 15 Beiträgen verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen vorgestellt und erläutert werden, bevor sich in Kapitel IV die »Literatur- und Kulturdidaktik« mit einem vergleichsweise großen Bereich (sieben Beiträge) anschließt. Es folgen »Unterrichtsformen und Methoden« (Kapitel V), wo es nicht nur um Methoden, Sozial- und Übungsformen sowie *Task-Based*

*Language Teaching* geht, sondern auch der Bereich der Motivation diskutiert wird. Das folgende Kapitel VI zum »Beurteilen und Evaluieren« schließt neben dem Testen und der Fehlerkorrektur und Fehlerbewertung auch die Selbstevaluation ein. Im Kapitel »Lernerbezogene fremdsprachendidaktische Konzepte« (Kapitel VII) werden Faktoren von Lernerindividualität (Lernalter, Sprachlerneignung) sowie Ansätze zur Individualisierung des Unterrichts (Sprachlernberatung, Lerntagebücher) angesprochen. Es schließen sich vier Beiträge zu »Medien im Fremdsprachenunterricht« (Kapitel VIII) an, bevor unter dem Begriff »Didaktische Handlungsfelder« (Kapitel IX) beispielsweise frühbeginnender Fremdsprachenunterricht, Bilingualer Sachfachunterricht sowie die Materialentwicklung zusammengefasst werden. Das Kapitel »Sprachlehr- und -lernforschung« (Kapitel X) beinhaltet verschiedene Grundlagenthemen, z. B. Spracherwerb und Sprachenlernen sowie Lerner- und Interimsprachen. Es folgt Kapitel XI zur »Fremdsprachlichen Lehrerbildung«, das sich nicht auf die Ausbildung beschränkt, sondern auch die Professionsforschung sowie die Fort- und Weiterbildung von Lehrenden thematisiert. Abschließend findet sich das Kapitel »Forschungsfelder« (Kapitel XII), in dem in sechs Beiträgen eine gelungene Verknüpfung von Forschungsthemen und Forschungsmethoden hergestellt wird.

Während die Mehrheit dieser hier skizzierten Themen auch in anderen Handbüchern enthalten ist, enthält das *Handbuch Fremdsprachendidaktik* auch einige Beiträge, die an anderen Stellen eher kürzer oder überhaupt nicht dargestellt werden. Dazu zählen der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen*, Lerntagebücher, genderspezifisches Lernen und Lehren sowie Nachbar- und Herkunftssprachen als Sprachlernvoraussetzung.

Auch die vergleichsweise ausführliche Darstellung der Literatur- und Kulturdidaktik ist zu erwähnen. Dagegen treten linguistische Aspekte (Grammatikvermittlung etc.) eher in den Hintergrund und sind dem Themenfeld »Skills und Kompetenzen« untergeordnet.

Die einzelnen Beiträge verfolgen das Ziel, den Leserinnen und Lesern die »einschlägigen, zentralen Konzepte« sowie den Stand der Forschung knapp und übersichtlich näherzubringen (9). Dafür spricht die Kürze und die Konzentriertheit des gesamten Handbuchs sowie der einzelnen Beiträge, denen es meist gut gelingt, einen konzisen Überblick über das jeweilige Thema zu geben und eine »Anregung [zu bieten], sich mit einzelnen Ansätzen, Perspektiven und Themen ausführlicher und tiefergehend zu beschäftigen« (9). Zu diesem Zweck folgt in den einzelnen Beiträgen auf eine verständliche Darstellung des Themenbereichs eine recht umfassende Literaturliste. In einigen Beiträgen (z. B. »Motivation«, »Bildungsgangdidaktik« und vielen mehr) glückt die Anregung zur weiterführenden Beschäftigung mit dem Thema besonders gut, indem abschließend Zukunftsperspektiven und Forschungsdesiderata aufgezeigt werden, die zum Nachdenken anregen.

Insgesamt bietet das *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, das sich durch ein gutes Preis-Leistungs-Verhältnis auszeichnet, eine interessante und aktuelle Themenauswahl aus der Fremdsprachendidaktik sowie knappe und gut strukturierte Beiträge, die meist mit gut gewählten Literaturangaben zum Weiterlesen einladen. Besonders durch seine Kompaktheit ist es mehr als ein Nachschlagewerk. Es ist für Lehrende und Studierende verschiedener Sprachen geeignet und kann beispielsweise auch im Rahmen der Aus- und Weiterbildung als Einstieg in verschiedene Themen genutzt werden.

## Literatur

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 2010 (UTB 8422).

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 2003 (UTB 8043).

Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter (im Druck).

Härtl, Holden:

**Implizite Informationen. Sprachliche Ökonomie und interpretative Komplexität bei Verben**. Berlin: Akademie Verlag, 2008 (studia grammatica 68). – ISBN 978-3-05-004502-3. 216 Seiten, € 64,80

(Heiko Narrog, *Sendai / Japan*)

Was wir sprachlich ausdrücken, ist nur die Spitze des Eisbergs dessen, was wir denken. Sprachwissenschaftler verschiedener Überzeugungen stimmen darin überein, dass unsere Worte nur unvollkommener Ausdruck viel reichhaltiger mentaler Repräsentationen sind und auch wiederum nur als Anhaltspunkte dazu dienen können, dieselben oder ähnliche Repräsentationen im Hörer zu aktivieren.

Wieviel Unausgesprochenes ist nun wenigstens implizit in unseren Worten enthalten? Das ist eine Frage, der Holden Härtl in diesem Buch, der Veröffentlichung seiner Habilitationsschrift, anhand einiger Beispiele nachgeht. Es geht dabei um zwei Bereiche, nämlich implizite Ereignispartizipanten und implizite Propositionen. Bezüglich des ersteren beschäftigt sich Härtl mit vier Gruppen von Ausdrücken, nämlich

- (1) sogenannten dekausativen Verben, wie zum Beispiel *zerbrechen* in dem Satz *Die Fensterscheibe zerbrach*, wobei der Ereignispartizipant, der für das Zerbrechen verantwortlich ist, sprachlich unerwähnt bleibt;
- (2) Partikelverben wie *aufkleben* in *Heinz klebte die Briefmarke auf*, wobei der Ort des Aufklebens unerwähnt bleibt;
- (3) nicht-realisierten Thema-Argumenten bei intransitivierten Aktivitätsverben wie in *Anna rauchte gerade*, wo der Gegenstand des Rauchens unerwähnt bleibt, und letztlich
- (4) sogenannten Middles, im Deutschen meist reflexive Konstruktionen wie *sich lesen* in *Harry-Potter-Romane lesen sich besonders gut*.

Mit »impliziten Propositionen« sind folgende Erscheinungen gemeint:

- (1) sogenannte psychische Verben wie *verehren* in *Viele Menschen verehren George Lucas*, wobei einigen Sprachwissenschaftlern zufolge ein Grund für diese Verehrung implizit sein muss, und
- (2) sogenannte typenverschobene Verbkomplexe wie in *Der Schriftsteller hatte einen neuen Roman begonnen*, wo die eigentliche Aktivität, das Schreiben, ebenfalls nicht genannt ist.

Härtl geht nun so vor, dass er grammatische Tests und Kontext-Tests konstruiert, die zeigen sollen, in welchem Ausmaß der implizite Partizipant oder die implizite Proposition tatsächlich sprachlich noch abrufbar ist. Im Falle von zwei Konstruktionen, nämlich den Partikelverben und den nicht-realisierten Thema-Argumenten, wartet er sogar mit psycholinguistischen (Reaktionszeit-) Tests auf. Das Ergebnis zeigt, dass jede der besprochenen Konstruktionen durch ein bestimmtes Verhältnis von Strukturdichte (d. h. Informativität) versus Inferenzaufwand (Aufwand, die Information zu rekonstruieren) gekennzeichnet ist. Härtl

zufolge sind die Middles, die Partikelverben, die intransitiven Aktivitätsverben und die typenverschobenen Verbkomplexe in dieser (aufsteigenden) Reihenfolge relativ strukturdicht und das fehlende Element ist relativ leicht zu rekonstruieren, nämlich durch Implikation. Dagegen sind bei den dekausativen Verben und den psychischen Verben die fehlenden Elemente nur durch konversationelle Implikatur rekonstruierbar und eine Rekonstruktion erfordert daher einen höheren Inferenzaufwand.

Diese Arbeit wendet sich in erster Linie an theoretische Linguisten und Computerlinguisten. Ein Blick ins Literaturverzeichnis bezeugt den Erfolg von Härtls Forschung, der mit seinen Schriften bereits Aufnahme in zahlreiche in- und ausländische Publikationen gefunden hat.

Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin: **Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung**. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 23). – ISBN 978-3-8340-0495-6. 138 Seiten, € 18,00

(Jörg Roche, München)

Dieses kleine Buch und seine CD-ROM haben es in sich und, um es vorwegzunehmen, sind all denen zu empfehlen, die auf neue Impulse für den Sprachunterricht und die Entwicklung frischer Lehrkonzepte gewartet haben. Die dem Buch beigelegte CD-ROM illustriert die Prototypenlehrumgebung in leicht zu bedienender Form. Allerdings setzen Buch und CD-ROM gute Grundkenntnisse und echtes Interesse an theoretischen Fragen des Spracherwerbs voraus. Für reine Praktiker, die sich schnelle Lösun-

gen für den Unterricht versprechen, ist das Buch zwar mit Sicherheit stimulierend, aber es verfolgt eine andere Intention. Beim derzeitigen Stand der Forschung scheint es in der Tat angebracht, so wie die Autorinnen zunächst ein exemplarisches Konzept zu entwickeln und dieses zu erproben, bevor die Serienproduktion angegangen wird. Genau dies ist die Zielsetzung des Buches, das seinen Ansatz sehr gut mit bestehenden Forschungsansätzen zu verbinden versteht. Leitend für das Modell sind konstruktionsgrammatische Vorstellungen vom Spracherwerb, der demgemäß mit Verstehen und Übernahme unanalysierter Chunks beginnt und schließlich über verschiedene Verfahren des De-Chunking zu einer systematischen Regelentdeckung, Regelerprobung, Regelverfestigung und Regelübertragung führen kann, gemäß dem Motto, die Grammatik entsteht aus den Wörtern, nicht umgekehrt.

So gibt das 1. Kapitel einen Überblick über Forschung, Zielsetzung und Ansatz des langjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojektes der Berliner Kolleginnen an der Humboldt-Universität, zu dessen theoretischer Fundierung schon im Vorfeld mehrere Beiträge erschienen sind. Mit dem neuen Buch findet sozusagen der »Roll out« des lange erwarteten Pilotprojektes statt. Kapitel 2 stellt selektiv, aber verständlich, die Bezüge zu relevanten Erwerbshypothesen dar, angefangen bei Krashens Input-Hypothese (1981). Gleichzeitig weisen die Verfasserinnen darauf hin, dass mit ihrem Buch keine neue Erwerbstheorie entwickelt wird, sondern vielmehr ein Ansatz in Bearbeitung ist, der mit den einschlägigen Erwerbstheorien kompatibel sein will. Im Mittelpunkt stehen dabei konsequenterweise die Ansätze zur Eingabeverarbeitung von vanPatten (2004) und zur Verarbeitungssteuerung (Sharwood

Smith 1993), und es werden die Wirkungen von Inputflut und Input Enhancement sowie die Inputstrukturierung, die Formfokussierung sowie das Konzept der erwerbskompatiblen Aufgaben diskutiert. Die zugrunde liegende Frage dabei ist, wie sich Input in Intake und danach in Outtake verwandeln lässt, wieviel sich durch Inputimmersion erreichen lässt, wieviel »focus on form« nötig ist, um die gut gemeinten, aber etwas simplifizierenden Annahmen etwa des Natural Approach zu substantiieren. So versteht vanPatten (2004: 7) Inputverarbeitung als »about making form-meaning/function connections during real time comprehension. It is an online-phenomenon that takes place in working memory«. Demnach besteht die Rolle des Inputs in mehr als dem bloßen »noticing of input« und es verbleiben wichtige Aufgaben für Output-orientierte Funktionen des Sprachwerbs. Auch in diesem Bereich unterscheidet sich der Ansatz der Inputverarbeitung von einem Ansatz wie dem Natural Approach, der zwar den Verstehensprozess betont, aber den Übergang zur Produktion genauso vernachlässigt wie die Komplexität von Sprache-Bild-Korrespondenzen und deren Koordinationen beim Verstehen. Auch die Grundlagen von Authentizität und Interaktivität oder die Rolle von »positiven« und »negativen« Faktoren bei der Auswahl von Themen und bei der Unterrichtsgestaltung werden beim Natural Approach vernachlässigt.

Die Auseinandersetzung des Buches mit relevanten neueren Ansätzen der Erwerbs- und Verarbeitungsforschung zeigt eine überzeugende Begründung des Chunking-Ansatzes und sie baut eine oft angemahnte, aber nur rudimentär realisierte Brücke zur Anwendung in Lehrverfahren. Die Darstellung von Krashens Inputhypothese, dem Natural Approach u. a. ist in dem Band von Hand-

werker/Madlener dabei durchaus kritisch und instruktiv, aber unterstellt diesen Ansätzen mehr Relevanz als dies nach heutigem Stand der Erkenntnis tatsächlich gerechtfertigt scheint. Der konstruktionsgrammatische Ansatz ist zwar mit diesen älteren Hypothesen kompatibel, ist aber nicht zwingend an sie gebunden. Mit dem Modell der *structured input activities* von Wong (2004) kommen Handwerker/Madlener der Umsetzung ihres theoretischen Ansatzes am Ende des Kapitels etwas näher. Hier stellt sich die Kernfrage der Steuerbarkeit des Erwerbs durch bestimmte Strukturen im Input und Verfahren der Hervorhebung sowie der Verstärkung bzw. der Regelkonstruktion auf der Ebene der didaktischen Umsetzung. An dieser Stelle zeigen sich auch die Perspektiven für die weitere Forschung: in der Literatur wird bisher (darauf verweisen etwa die Vorschläge von Wong oder Ellis) nämlich zu wenig unterschieden, was didaktisches Desiderat ist und wie man es in die Köpfe der Lerner bringt. Hier ist dringend weitere Forschung notwendig, denn es ist plausibel, dass, aber es ist nicht geklärt, wie Lerner Bedeutung oder Auffälligkeit wahrnehmen und verarbeiten. Die Forschungsliteratur scheint an dieser Stelle noch viel zu selbstverständlich davon auszugehen, dass der Lerner fast beliebig von außen steuerbar ist und ihm daher »klar gemacht werden muss« oder er »gezwungen werden muss«, etwas zu tun. Diese Vorstellung von Didaktik ist zwar auch in der Praxis verbreitet, simplifiziert aber die Prozesse des Spracherwerbs in nicht zielführender Weise. Mit einem Modell der einfachen Steuerbarkeit des Lerners wird man auch nur bedingt die Offenheit an die Forschung tragen, die notwendig ist, um natürliche Erwerbsprozesse zu verstehen. Kapitel 3 begründet die Auswahl von psychologischen Wirkungsverben

(psychW-Verben wie *anregen*, *bezaubern* oder *verwundern*) als Prototypen der Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Diese Verbgruppe bietet sich aus verschiedenen sprachtypologischen und praxisrelevanten Gründen als Pilotbereich an, nicht zuletzt, weil diese Verben gut die Verbindung von lexikalischer Basis und morpho-syntaktischer Grammatikalisierung abbilden sowie eine hinreichende Frequenz im Input aufweisen. Kapitel 4 und 5 legen die konstruktionsgrammatischen Grundlagen des Chunking-Ansatzes dar, die der Entwicklung des Prototypen zugrunde liegen und sich damit von anderen Ansätzen ohne definiertem grammatischen Modell positiv unterscheiden. Anhand von verschiedenen empirischen Studien zu Verfahren der Inputsteuerung wird dargestellt, dass diese Ansätze zu keinen oder nur partiellen Lerneffekten durch grammatische Inputsteuerung führen. Hieraus ergibt sich eine bewusste Orientierung des Ansatzes der Verfasserinnen auf die treibende Kraft von Bedeutungen im Spracherwerb. Daraus ergibt sich auch das überaus vielseitige Angebot reichen Inputs in der multimedialen Lernumgebung. Allerdings machen Handwerker/Madlener auch deutlich, dass und wie die Lerner in einem bedeutungsgeleiteten Ansatz durch die Orientierung auf Form im Spracherwerb profitieren können. Die Lernumgebung bietet hierzu unter anderem Grammatikanimationen, Grammatiktexte als Hilfen zur Analyse von Chunks und zur Erhöhung der Salienz von Regeln (gestaffelt nach den Interessengruppen Lerner, Lehrende, linguistisch Interessierte), Visualisierungen, Situationseinbettungen, Glossare und eine Anordnung der Chunks nach kommunikativer Relevanz. Dadurch soll der Bedeutung der unmittelbaren Nutzbarkeit im Sinne des »interactional modifications«-Konzeptes Rechnung getragen

werden. Verschiedene Aufgabentypen unterschiedlicher Komplexität stehen dafür zur Verfügung. Über globale und detaillierte Erklärungen erhält der Lerner Rückmeldung zu den Lösungen.

Im abschließenden Kapitel 6 werden die Möglichkeiten sowie die Notwendigkeit für computergestützte Spracherwerbsforschung (CASLAR) begründet. Dabei wird gleichzeitig versucht, mit dem Lernprogramm einen praktischen Beitrag zur Erforschung von Lernerdaten zu liefern, indem nicht nur die Vermittlung von Chunks, sondern auch deren lernstrategische Dekonstruktion im Sinne der zuvor behandelten Verfahrensschritte gefördert und die Effekte dieses Angebots in Vergleichsstudien analysiert werden. Die Darstellung der ersten vorläufigen Ergebnisse einer mit russischen Lernern durchgeführten Pilotstudie illustriert, wie dabei vorgegangen werden kann. Da leider bisher nur die Ergebnisse der Vorstudien vorliegen und sich die Hauptstudie noch in Auswertung befindet, kann das Buch jedoch keine konklusiven Aussagen über die Wirkungseffizienz des Pilotmoduls im Vergleich zu den Kontrollgruppen machen. Die Analyse vorläufiger, nicht repräsentativer Daten kann daher nur Tendenzen andeuten. Immerhin zeigt sich, dass die Mehrheit der Lerner eine Reihe der zur Verfügung stehenden Ressourcen wie elaboriertere Erklärungen oder Musterlösungen sehr wenig nutzt, dafür aber offenbar im Produktionsbereich Übertragungseffekte von Chunks auf die sprachliche Produktion zu beobachten sind. Auf die Ergebnisse weiterer Auswertungen darf man nach der Lektüre des Buches durchaus gespannt sein.

Die Darstellung des Pilotmoduls eröffnet noch weitere Fragen, die eine eingehende Beschäftigung verlangen: Die theoretische Erklärung der Komponenten des Lernerlexikons und ihre Darstellung in

einer übersichtlichen Matrix ist für das Verständnis des De-Chunking-Prozesses sehr instruktiv. Gleichzeitig wäre aber zu überlegen, wie eine solche Matrix Eingang in den Unterricht und die Lehrmaterialentwicklung finden könnte. In der vorliegenden Form würde ein lexikalisches Portfolio, in dem Chunks, Kollokationen, Bedeutungen und grammatische Informationen in einem Dutzend Kategorien vom Lerner zu verzeichnen wären, eine von einem Lerner nicht zu bewältigende Menge an Einträgen und ein hohes Maß an strukturiertem Lernen voraussetzen, das in der Praxis nicht zu realisieren wäre und das wegen der formalen Ausrichtung zudem zu stark von der Verwendung der Sprache in authentischen Kontexten ablenken würde.

Dadurch ergeben sich gewisse Diskrepanzen zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzung: Wenn Sprache doch primär in reichen kommunikativen Umgebungen zu finden und zu vermitteln ist, dann liefe eine starke Fokussierung auf strukturelle, satzinterne grammatikalische Eigenschaften dem theoretischen Ansatz in gewisser Weise zuwider. Die Evidenz von Studien, die positive Effekte der Formorientierung im Sprachunterricht zu belegen suchen, ist – das stellt bereits Kapitel 2 ausführlich dar – bisher zu dünn und die zugrunde liegenden Kontexte sind zu limitiert, um hieraus verlässliche Aussagen in Bezug auf den Transfer auf nicht-unterrichtliche Kommunikation zu wagen. Auch die vorläufigen Ergebnisse der Pilotstudien mit dem Chunk-Modul widerlegen diese Skepsis noch nicht. Hinzu kommt, dass Übungen, die sich auf Satz- und nicht Text- und Diskursstrukturen beschränken, leicht dazu verleiten, kontextuell gültige Varianten als falsch zu markieren. So könnte eine Ölkatastrophe (wie im Übungsgenerator des Pilotmoduls), in sarkastischem

Kontext tituliert, entgegen der Rückmeldung des Pilotmoduls durchaus »reizend« sein. Die Einschränkungen der Gültigkeit bestimmter Lösungsmöglichkeiten ergeben sich nur aus dem Kontext. Diese sind in dem Programm prinzipiell auch adäquat berücksichtigt, jedoch im Übungsteil später ausgeblendet. So stellt sich also die Frage der Reintegrierbarkeit von Sprachmaterial, das zum Zwecke der Steigerung von lernaktiver Salienz aus dem Kontext herausgestellt wurde und vom Lerner übungsmäßig zu bearbeiten ist. Auch wenn die Vorgehensweise lerntheoretisch sauber begründet ist, stellt sich die Frage, ob der Rücktransfer dann problemlos gelingen wird. Kurzum, die Übergänge zwischen authentischem Sprachgebrauch und dem bisher konventionell erscheinenden Übungsteil dürften noch weitere Verfeinerungen verlangen, ein typisches, bisher nicht recht gelöstes Problem der meisten Lehrverfahren und Lehrwerke. In diesem Sinne wäre auch darauf zu achten, den sinnvollen und unaufdringlichen Animationen im Pilotmodul noch mehr funktionale Eigenschaften zuzuschreiben, sie noch stärker auch zur Abbildung kognitiver Prinzipien der Grammatik und nicht vorwiegend zur ornamentalen Illustration zu nutzen. Dies freilich ist ein großes Feld, das aufwändiger eigenständiger Forschung und sprach- und bildverarbeitungstechnischer Realisierung bedarf (vgl. etwa die Arbeit von Scheller 2008). Zu klären wäre schließlich auch, wie Vermittlungssprache und -gegenstand zueinander stehen. Können etwa einfache oder mittelschwere Chunks an Lerner der entsprechenden Lernstufe mit vergleichsweise komplexen metasprachlichen Erklärungen vermittelt werden?

Dieses Fragen schmälern die Verdienste dieses Buches und seines Pilotmoduls in keiner Weise. Buch und CD-ROM fassen

den gegenwärtigen Entwicklungsstand angemessen zusammen und weisen den Weg für weitere Forschung und Entwicklung. Sie identifizieren damit auch in vorbildlicher Weise Schnittstellen zu den angrenzenden Forschungsbereichen (etwa zur Bildverarbeitung, vgl. Scheller 2008 und Roche/Scheller 2008, oder der modernen Medien- und Sprachdidaktik und der modernen Lerntechnologie). Das Buch liefert zudem nicht nur eine Einführung in wichtige Hypothesen der Spracherwerbsforschung, es liefert einen anschaulichen und – trotz der noch beschränkten empirischen Daten – überzeugenden Ansatz zur Erforschung der grundlegenden Verfahren des Spracherwerbs, der Analyse des Inputs und der Konstruktion eigener Lernautsprache. Damit trägt es wesentlich zum besseren Verständnis von Erwerbsprozessen bei, über die jede Lehrerin/jeder Lehrer, Curriculum-Entwickler, Autorinnen und Autoren und die Studierenden Bescheid wissen sollten.

### Literatur

- Roche, Jörg; Scheller, Julia: »Grammar Animations and Cognitive Theory of Multimedia Learning.« In: Barber, Beth; Zhang, Felicia (Hrsg.): *Handbook of Research on Computer Enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey, P. A.: IGI Global, 2008, 205–219.
- Scheller, Julia: *Grammatikanimationen und die kognitive Theorie des multimedialen Spracherwerbs am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin: Lit, 2008.
- Sharwood Smith, Michael: »Input Enhancement in Instructed SLA. Theoretical Bases«, *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (1993), 165–179.
- vanPatten, Bill (Hrsg.): *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2004.
- Wong, Wynne: »The Nature of Processing Instruction.« In: vanPatten, Bill (Hrsg.) 2004, 33–63.

Hardtwig, Wolfgang; Schütz, Erhard (Hrsg.):

**Keiner kommt davon. Zeitgeschichte in der Literatur nach 1945.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008. – ISBN 978-3-525-20861-8. 287 Seiten, € 39,90

(Branka Schaller-Fornoff, Berlin)

Warum beschäftigt sich die deutsche Literatur der Gegenwart so intensiv mit der NS-Zeit und ihren Folgen? Wie erinnern sich diejenigen, die das Beschriebene selbst gar nicht erlebt haben können, da sie der sogenannten dritten Generation, der Enkelgeneration, angehören? Auf welche Weise wird erinnert und welche Implikationen hat die jeweilige Strategie auf die zu treffenden erzählerischen Entscheidungen? Inwiefern berühren sich Geschichtsforschung und Literatur über Fiktion, die sich der Zeitgeschichte verschreibt?

Diese und viele weitere Fragen scheinen hinter der Idee des vorliegenden Bandes zu stehen, der genügend Stoff böte, eine eigene interdisziplinäre Forschungsreihe zu initiieren. Die Herausgeber sind Professoren der Humboldt-Universität zu Berlin, einer für Neuere deutsche Literatur, der andere für Neuere Geschichte. Wolfgang Hardtwig subsumiert das Wesentliche vorweg, indem er Jorge Semprún zitiert, der darauf verwies, dass das Erinnern an die Shoah wesentlicher über Literatur als über Geschichtsschreibung gesteuert wird. Hinzu gesellen sich in dieser ersten Einleitung, die über weite Züge Aspekte der Verarbeitung von Zeitgeschichte in der Literatur seit 1945 referiert, Überlegungen zu neueren Phänomenen der Diskurslandschaft: der Opferdiskurs der Deutschen, Generationalität, Gedächtnis. Die Erzählungen aus der Zeit vor 1945 scheinen, so der Herausgeber, Bedürfnisse von Autoren wie von Lesern gleichermaßen abzudecken.

Erhard Schütz meint mit Döblin, »[j]eder gute Roman ist ein historischer Roman«, schränkt jedoch sogleich ein, dass nicht jeder zeitgenössische Roman ein historischer Roman sei. Auch die Frage nach Souveränität und Qualität von Geschichtsschreibung und Literatur angesichts der Tendenz ihrer zunehmenden Annäherung – erstere übt sich zunehmend in Historiainment, letztere in Historiografie, die freilich in Fiktion aufgeht – wird aufgeworfen. Die Gefahr einer »Depotenzierung« (28) jedenfalls sei gegeben. Evident ist, dass die jüngere Generation einen Teil der Darstellungs- und Deutungshoheit für sich reklamiert und diese nicht allein den Älteren, Arrivierten oder den politischen Debatten überlässt. Dabei wird nicht nur aus dem Impetus, zu mahnen oder zu rekonstruieren, erzählt; Kontingenz und Ästhetik sind ebenfalls bedeutsame Bestandteile dieser Literatur, wie Schütz in seiner kenntnisreichen Analyse von Michael Kleebergs *Ein Garten im Norden* annouciert.

Einen roten Faden des Bandes bildet die Auseinandersetzung mit dem Archiv, wenn es um den literarischen Umgang mit Zeitgeschichte geht. Peter Fritzsche veranschaulicht eine allgemeine Entwicklungstendenz der Erinnerungsliteratur nach 1945: Das Allegorische, das Leitmotivische wird verdrängt von Daten und Fakten, von *survivor literature* und Dokumenten der Ahnen. »Ego-Dokumente« bieten Erzählstoff. Die privaten Archive in Form von Tagebüchern und Fotoalben sind indes oft verschollen oder zufällig wiedergefunden und deshalb von besonderer Kostbarkeit. Das eigene Album, das eigene Archiv ist erinnerungstechnisch wie literarästhetisch von höchster Bedeutung, bedarf aber des »Lexikons« (95), des übergreifenden, objektivierenden Gesamtzusammenhangs also, um nicht tendenziös zu sein oder die deutsche Schuld zu relativieren. Während Fritzsche Kempowskis

Mammutarchiv als Versuch wertet, »die Verluste von 1945 auszugleichen« (94), betont Raul Calzoni die »Vielstimmigkeit der Zeitgeschichte« (130), die sich im *Echolot* spiegelt. Calzoni verteidigt das Werk gegen Anwürfe, die es als apologetisch und selbst-exkulpatorisch verstehen, und sieht vor allem in der Technik der Montage, die laufend neue Perspektiven eröffnet, und im Brückenschlag zwischen der *Oral History* und dem akademischen historischen Diskurs die große Leistung.

In seinem Beitrag »Wem gehört die Geschichte?« spürt Michael Braun dem Streit um die Erinnerung in der deutschen Literatur der Gegenwart nach. Braun akzentuiert die Analogien von Erinnerung und Literatur und spricht in Anlehnung an Aleida Assmann von einer »ästhetischen Wende« (101). So besteht kein Konsens mehr darüber, was erinnert werden und was vergessen werden darf, es soll nicht mehr in erster Linie bewältigt, sondern eingeordnet werden. Die Konturen von Autorschaft und Zeugenschaft werden verwischt, da nun diejenigen Zeitgeschichte beschreiben, die sie nicht erlebt haben; außerdem wird das Gedächtnis in der Literatur selbst zum Akteur (102). »Was wird erinnert? Wer erinnert sich? Wie erinnert man sich?« (102) sind die zentralen Ausgangsfragen. Tanja Dückers hat sich wie Günter Grass der Geschichte um das gesunkene Flüchtlingsschiff *Wilhelm Gustloff* angenommen. Dass ihr literarisches – und ebenfalls autobiografisch geprägtes – Erinnern im Roman *Himmelskörper* ganz andere und ambivalentere Züge trägt als das von Grass, zeigt Braun auf. Uwe Timm als Vertreter der Zwischengeneration einbeziehend, kommt Braun zu dem Schluss, dass in allen drei Fällen, die hier als repräsentativ für ihre jeweilige Generation gelesen werden, die *lieux de mémoire* nicht mehr lokalisierbar sind, die Erinnerung selbst nicht verlässlich oder autoritativ ist und dass deshalb die im Titel

des Beitrags gestellte Frage offen bleiben muss.

Katja Stopka geht den transgenerationalen Nachwirkungen von Flucht und Vertreibung in Hans-Ulrich Treichels Prosa nach und merkt an, dass sich die deutsche Literatur nicht erst seit Günter Grass mit Flucht und Vertreibung beschäftigt; diese sind vielmehr kontinuierlich sowohl in der Bundesrepublik als auch in der DDR-Literatur abgehandelt worden (167). Dennoch räumt auch Stopka ein wenig widersprüchlich ein, dass *Im Krebsgang* den Paradigmenwechsel markiert und dass sich die Memorialkultur seit der Wiedervereinigung um den Aspekt »Deutsche als Opfer« geweitet hat (168). Sie macht Erinnerungstabus bei Treichel aus und erläutert deren Funktionen, wobei sie den Palimpsest-Charakter dieser Prosa hervorhebt. In ihr werden nicht nur kognitive Sprach-erinnerung, sondern auch affektive Körpererinnerung thematisiert, woran abzulesen ist, inwieweit Literatur auch dasjenige anzuzeigen imstande ist, »was durch sprachliche (Re-)Konstruktion droht verloren zu gehen« (184).

Auch Meike Herrman widmet sich dem Umstand, dass die heutige Erinnerungsliteratur ohne sich erinnernde Subjekte auskommen muss. Wie also kommt die Zeitgeschichte in die Texte, wie wird das Erfahrungsdefizit kompensiert? Über verschiedene Exempel (Thomas Lehr, Tanja Dückers, Marcel Beyer) kommt sie zu dem Schluss, dass es sich bei den ausgewählten Prosatexten trotz ihres Bezugs zur Zeitgeschichte um dezidierte Gegenwartsromane handelt, da sie metahistoriografische Elemente aufweisen, den Begriff und den Prozess der Erinnerung reflektieren und eine Gegenwarts-handlung neben der historischen Handlung platzieren.

Der Band wartet zudem auf mit Neulektüren früherer DDR-Romane, einer Untersuchung der Inszenierung des Dritten Welt-

kriegs in den 1950er Jahren, einer Studie des RAF-Romans *Kontrolliert* von Rainald Goetz und weiteren Themenkreisen. Viele der hier aufgeworfenen Thesen wären noch einmal zu prüfen, schließlich gibt es durchaus auch Gegenwart in der neuesten deutschen Literatur oder darüber hinaus Beispiele, die sich zwar mit Zeitgeschichte befassen, dies jedoch nicht anhand der hier erarbeiteten Kriterien tun. Die Tendenz aber ist erfasst, außerdem kommen die Autorinnen und Autoren trotz der etwas überblickshaften und nicht ganz überzeugend gegliederten thematischen Struktur zu etlichen wertvollen und fraprierenden Ergebnissen. *Keiner kommt davon* schließt an Elena Agazzis Studie *Erinnerte und rekonstruierte Geschichte* an. Außerdem erweist sich der Sammelband in vielem als Reflex der deutschen generationellen Befindlichkeit und ist für Historiker, Literaturwissenschaftler und Landeskundler Fundus und Hinweis auf Desiderate gleichermaßen.

### Literatur

Agazzi, Elena: *Erinnerte und rekonstruierte Geschichte. Drei Generationen deutscher Schriftsteller und die Fragen der Vergangenheit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.

Hausendorf, Heiko; Kesselheim, Wolfgang:

**Textlinguistik fürs Examen.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (Linguistik fürs Examen 5). – ISBN 978-3-525-26543-7. 250 Seiten, € 19,90

(Katja Reinecke, Würzburg)

Dieses Lehr- und Übungsbuch unterscheidet sich von anderen Einführungen in die Textlinguistik dadurch, dass es speziell als Examensvorbereitung konzipiert ist. Darunter verstehen die Autoren,

dass zum einen immer vom konkreten Beispiel ausgegangen wird, zum anderen, dass von einer Diskussion konkurrierender linguistischer Sichtweisen abgesehen wird und stattdessen für jede Aufgabe eine konkrete Lösung präsentiert wird. Wie die anderen Bände dieser Reihe ist *Textlinguistik fürs Examen* zum Selbststudium geeignet. Jedes Kapitel enthält einleitende, definitorische und erklärende Passagen sowie drei Typen von Übungen, welche folgendermaßen klassifiziert werden: *Entdeckungsaufgaben* zur selbständigen Erarbeitung von Zusammenhängen und *Übungsaufgaben* zur Vertiefung, welche in die jeweiligen Kapitel integriert sind, und schließlich in einem gesonderten Kapitel *Klausuraufgaben*, in denen komplexere Anforderungen gestellt werden, wie sie in Prüfungssituationen vorkommen können. Neben der Einleitung und einem grundlegend einführenden Kapitel zum *Text als linguistische[r] Beschreibungseinheit* enthält der Band sieben Kapitel im Umfang von ca. 15 bis 40 Seiten, in welchen die folgenden Unterthemen behandelt werden: *Textualitätshinweise* (Kap. 3), *Abgrenzungs- und Gliederungshinweise* (Kap. 4), *Verknüpfungshinweise* (Kap. 5), *Themahinweise* (Kap. 6), *Hinweise auf Textfunktion* (Kap. 7), *Hinweise auf Textsorten* (Kap. 8) und *Intertextualitätshinweise* (Kap. 9). Jedes Kapitel beginnt mit dem Abschnitt *Worauf man bei der Analyse achten sollte*. Die Kapitel sind sehr übersichtlich und leserlich aufgebaut, Hinweise auf Literatur sind direkt im Anschluss an den jeweiligen inhaltlichen Abschnitt angefügt, so dass in der knappen Zeit der Examensvorbereitung gezielt und dem individuellen Bedarf entsprechend nachgeschlagen werden kann. Die Beispiele sind vielfältig und wecken das Interesse durch Authentizität und Aktualität. Dank des detaillierten Inhaltsverzeichnisses können alle behandelten Themen sehr

schnell aufgefunden werden, darüber hinaus hilft ein Schlagwortregister. Die einzelnen Kapitel und Abschnitte sind sehr verständlich und didaktisch gelungen geschrieben. Die Ansprache an den Leser erscheint persönlich, denn die Autoren identifizieren sich durchgängig mit der Verwendung des Pronomens »wir«, wenn sie Position beziehen und diese begründen.

In den einzelnen Kapiteln werden folgende Schwerpunkte gelegt: Das Kapitel zu den Textualitätshinweisen wird mit einer *einfachen Systematik der Textualitätshinweise* abgeschlossen, bei der in einer Matrix die Textualitätsquellen *Wahrnehmbarkeit, Sprachlichkeit und Vertrautheit* mit den Textualisierungsmerkmalen *Begrenzbarkeit, Intratextuelle Verknüpfbarkeit, Thematische Zugehörigkeit, Pragmatische Nützlichkeit, Musterhaftigkeit* und *Intertextuelle Beziehbarkeit* in Relation gestellt werden.

Im Kapitel zu den Abgrenzungs- und Gliederungshinweisen werden folgende relevante Punkte für die Analyse berücksichtigt: Die Wahrnehmung von äußeren Formgrenzen, die schon vor der Lektüre eines Textes stattfindet (Buch, Brief, etc.), die musterhafte Ausprägung sprachlicher Abgrenzungshinweise (als Beispiel wird angeführt, das »Buch mit Buchdeckeln und Umschlag, Deckblatt, Titelseite, Impressum, Inhaltsverzeichnis und Paginierung« (39), Textgrenzen, wie sie zum Beispiel ein Layout signalisiert, sowie die Untergliederung von Texten.

Im Kapitel zu den Verknüpfungshinweisen werden die Aspekte *Wiederholungen, grammatische Verkettungen* (in erster Linie durch Pronomina), *Relations- und Strukturhinweise* behandelt. Hier wird auch auf das Verhältnis von Bild und Sprache sowie die Verbindung von Hinweisen auf die Thematik, die immer auch Verknüpfungshinweise enthält, eingegangen. Unter den Relationshinweisen werden im

Wesentlichen metakommunikative Ausdrücke durch Konnektoren (additive, alternative, explikative, restriktive, adversative und konzessive) dargestellt.

Bei der Beschreibung der Themahinweise stellen die Autoren heraus, dass es für die Bestimmung der Textthematik oder -thematiken wichtig ist, möglichst textnah vorzugehen und die relevanten wort- und satzbezogenen Referenzen zu identifizieren. Hausendorf und Kesselheim nehmen danach schrittweise die *Themaeführung*, die *Themabeibehaltung*, die *Themaentwicklung*, den *Themaabschluss* und die *Themawiedereinführung* durch.

Im Kapitel zu Textfunktionen wird die *kommunikative Nützlichkeit* diskutiert. Interessant ist die Betrachtungsweise, dass »sich die Nützlichkeit eines Textes in vielen Fällen aus Situation und Kontext ergibt. Sprachliche Hinweise fehlen oft gänzlich [...], und wenn sie auftreten, beziehen sie sich häufig nicht auf die Funktion(en) des Textganzen, sondern auf einzelne Sprachhandlungen im Text« (124). Um die kommunikative Nützlichkeit eines Textes zu bestimmen, muss von daher die textuelle Ganzheit eines Textes berücksichtigt werden. In diesem Sinne bearbeiten die Autoren auf den folgenden Seiten die Hinweise auf *textuelle Grundfunktionen*, auf *Texthandlungen* sowie auf *gesellschaftliche Funktionsbereiche von Texten*.

In den letzten beiden Kapiteln behandeln die Autoren schließlich die Frage der Textsortenbestimmung und die Intertextualität. Anschaulich werden dabei die Problematik, eine Textsorte zu identifizieren und die »Einbettung eines Textes in die Welt anderer Texte [...] zu erfassen« (187). Auch in diesen Abschnitten finden die Verfasser zu einer didaktisch klaren Sprache, mit welcher sie dem Leser diese beiden besonders examensrelevanten Bereiche nahebringen.

*Textlinguistik fürs Examen* lässt sich uneingeschränkt empfehlen. Wegen seines un-

präventiösen Auftretens und seiner klaren Sprache ist es u.U. auch schon für Studienanfänger geeignet, die sich einen ersten Überblick über den Bereich verschaffen wollen. Auch nicht muttersprachliche Studierende finden sicherlich einen sprachlichen Zugang zu den hier dargestellten Lerninhalten.

Heilmann, Christa M.; Lepschy, Annette (Hrsg.):

**Rhetorische Prozesse. Vom Konzept zur Handlung.** München: Reinhardt, 2008 (Sprache & Sprechen 44). – ISBN 978-3-497-01978-6. 145 Seiten. € 19,90

(Katrin Fohmann, Nancy / Frankreich)

Rhetorische Kompetenz – damit locken zahlreiche Bildungsangebote. Je nach Ankündigungstext gleicht die Redekunst dabei einem Wundermittel, mithilfe dessen von der Parteirede über das Krisengespräch bis zu Opas Geburtstag sämtliche öffentlichen Auftritte glanzvoll zu meistern sind. Doch welche theoretischen Überlegungen stehen hinter dem rhetorischen Etikett, das diversen Weiterbildungsseminaren und Ratgeberpublikationen anhaftet? In dieser Frage vermischen die Herausgeberinnen häufig Transparenz – und setzen auf den fachwissenschaftlichen Diskurs. So sehen Heilmann und Lepschy das Konzept ihres Bandes *Rhetorische Prozesse* »als Brücke zwischen theoriebezogener Anwendung und anwendungsbezogener Theorie« (Vorwort, 7).

Mehrheitlich gehen die Beiträge auf Workshops der sprechwissenschaftlichen Fachtagung der *Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung* (DGSS) im Jahr 2006 in Otzenhausen zurück. Die insgesamt 13 Texte sind den Kapiteln 1) Konzeptionelle Grundlagen,

2) Handlungskonzepte und 3) Schriftliche Mündlichkeit zugeordnet.

Die Frage nach Abgrenzungsproblemen der rhetorischen Kommunikation stellt sich explizit nur in dem Beitrag von Bernd Schwandt über Konfliktbearbeitung (74). Der Sammelband beleuchtet rhetorische Prozesse von der Mündlichkeit bis zum schriftlichen Ausdruck, etwa in der E-Mail-Kommunikation (Katja Franz). In dem damit relativ weit gefassten Rahmen rhetorischer Kommunikation findet der Leser einige interessante Aspekte, die – je nach Bedarf – durchaus auch methodische Anregungen geben können für die Seminarpraxis im Fremdsprachenunterricht.

Angesichts der wachsenden Bedeutung der Redekompetenz in den Curricula diverser Studiengänge liest sich der Beitrag von Maria Pabst-Weinschenk als interessantes Beispiel für den Einfluss eines bestimmten Rhetorikkonzepts. Demnach hat die von Elmar Bartsch in den 70er Jahren begründete »Kooperative Rhetorik« das aktuelle germanistische Studienprogramm der Heinrich-Heine-Universität entscheidend geprägt: »Die breite Verankerung der Mündlichkeit in den neuen Studienordnungen für den Bachelor- und Masterstudiengang Germanistik in Düsseldorf« (13) sei auch auf Bartschs dialogischen und hörerbezo-genen Ansatz mit zurückzuführen.

In der betrieblichen Aus- und Weiterbildung bleibt die rhetorische Kompetenz hoch im Kurs. Das macht Alfred Quenzler in seiner Untersuchung der Nachwuchsprogramme der AUDI AG deutlich. Zwar könnte die Schulung einzelner Schlüsselkompetenzen in Zukunft der Ausbildung stärker generalisierter Fähigkeiten weichen – im Sinne einer Förderung von selbstorganisiertem Lernen und Handeln. Für den Erfolg der Mitarbeiter bleibt die Kommunikationsfähigkeit aber entscheidend:

»Denn im Rahmen zunehmend weltweit agierender Teams spielt das Wissen um einen guten und richtigen Ausdruck in Schrift und Sprache (sei es bei Bewerbungen, Projektbeschreibungen, interkulturellen Kontakten, Telefonkonferenzen oder E-Mails) eine wesentliche Rolle.« (31)

Besondere Anregungen bietet das Kapitel *Handlungskonzepte* den Lesern, die selbst als Seminarleiter aktiv sind. Hier liegt der Fokus auf geschäpädagogischen Reflexionen und der Darstellung einzelner rhetorischer Übungen wie beispielsweise der »Amerikanischen Debatte« im Beitrag von Hellmut K. Geißner und Edith Steinbeck. Wie lässt sich die »08/15«-Rede vermeiden? Dieser Frage geht Mitherausgeberin Annette Lepschy in der Auseinandersetzung mit der *inventio*- und *dispositio*-Phase der Gesellschaftsrede nach. Antwort findet sie in der antiken Rhetorik und integriert Quintilians Topoi-Systematik in den Arbeitsschritt der Stoffsuche. Die Autoren beziehen auch metakommunikative Prozesse mit ein. So reflektieren zum Beispiel zwei Texte von Andrea Brunner und Bertram Thiel die Möglichkeiten des Feedbacks als konstruktiver Rückmeldung in Unterricht oder Seminar.

Der Sammelband reflektiert das Zusammenspiel von theoretischen Grundlagen und Rhetorikpraxis aus unterschiedlichen Perspektiven. Wie notwendig eine theoretisch fundierte Analyse von rhetorischen Prozessen sein kann, macht nicht zuletzt Mitherausgeberin Christa M. Heilmann am Beispiel der Körpersprache als eines »weite[n] Feld[es] der interpretativen Deutungskreativität« (89) deutlich. Sie warnt vor kurzschlüssigen Interpretationen und zeigt sich skeptisch gegenüber »Verbots- und Erlaubnissratschläge[n]« (89) aus der populärwissenschaftlichen Ratgeberliteratur. Bezüglich der Aussage über den Körperausdruck anderer Personen plädiert die Autorin

für »eine strikte Trennung von Wahrnehmen, Beschreiben und Interpretieren« (89). Auf dieser Basis präsentierte sie in Otzenhausen ein theoriegeleitetes Workshopkonzept mit dem Ziel, »die Wahrnehmungssensibilität für Körperausdruck zu intensivieren und den Grad der erlaubten Interpretierbarkeit des Wahrgenommenen zu reflektieren« (99).

Hellmann, Manfred W.:

**Das einigende Band? Beiträge zum sprachlichen Ost-West-Problem im geteilten und im wiedervereinigten Deutschland.** Hrsg. von Dieter Herberg. Tübingen: Narr, 2008 (Studien zur deutschen Sprache 43). – ISBN 978-3-8233-6385-9. 563 Seiten, € 98,00

(Sigrid Luchtenberg, Essen)

Seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts ist Manfred W. Hellmann bekannt durch seine Forschungen zur Sprachentwicklung in den beiden deutschen Staaten (mit einem Schwerpunkt auf Sprache, Kommunikation und Lebenswelt der DDR) und – seit den 90er-Jahren – auch im wiedervereinigten Deutschland unter dem Aspekt des Ost-West-Problems. Es kann als großes Verdienst des Herausgebers des vorliegenden Buches Dieter Herberg angesehen werden, Beiträge von Hellmann zusammengestellt zu haben, die einen guten Überblick über seine Forschungen und methodischen Ansätze einerseits, andererseits aber vor allem auch über die Entwicklungen geben. Dabei wurden insbesondere solche Aufsätze zusammengestellt, die an entlegeneren Stellen publiziert wurden und daher nicht leicht auffindbar sind. Das Buch enthält insgesamt 21 Einzelveröffentlichungen von Hellmann, die aus den Jahren 1968 bis 2004 datieren. Wiederholungen und Überschneidungen sind vor-

handen, da die Einzelbeiträge über einen so langen Zeitraum entstanden sind und an unterschiedliche Adressaten gerichtet waren. Sie wurden jedoch bewusst in der ursprünglichen Form beibehalten, um einerseits die Authentizität zu bewahren und andererseits auch ein Lesen von Einzelbeiträgen – anstelle des gesamten Buches – nicht zu erschweren (Einleitung, 10).

Das Buch ist in drei unterschiedlich umfangreiche Teile gegliedert: 11 Beiträge »Zu den sprachlichen Differenzen im geteilten Deutschland«, 7 »Zum Sprachgebrauch während und nach der Wende« sowie 3 als »Resümee und Ausblick«. Ein Verzeichnis der wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Manfred W. Hellmann schließt das Buch ab.

Bereits der erste Beitrag (von 1968/69) befasst sich mit den grundlegenden Fragen, inwieweit sich Deutsch in Ost und West auseinanderbewegt und wo Gemeinsamkeiten zu finden sind. Dabei erstaunt zunächst die große Menge an Gemeinsamkeiten in der Sprachentwicklung, beispielsweise die Tendenz zur Substantivierung. Was die Unterschiede angeht, so konstatiert Hellmann eine sehr bewusste Sprachlenkung seitens der ostdeutschen Politik, räumt aber zugleich ein, dass bereits in der Antike Sprache als Mittel des politischen Kampfes angesehen wurde. Ein Teil der Veränderungen der Sprache sind auch in der DDR gesellschaftlichen Veränderungen geschuldet, wie etwa Begriffe für neue Einrichtungen (z. B. »FDJ« oder »LPG«) oder neue Bezeichnungen wie »Traktorist«. Neuprägungen kommen auch im Westen vor wie etwa »EWG« oder »Entwicklungsdienst«. Schwieriger zu verstehen sind Bedeutungsverschiebungen von gleich bleibenden Wörtern wie im Osten »Produktion« oder »Plan«. Auch Entlehnungen und Lehnübersetzungen tendieren in Ost und West in verschiedene Richtun-

gen, da im Westen das Englische dominiert, während im Osten – allerdings deutlich weniger häufig – das Russische ausschlaggebend ist. Hellmann stellt ferner Unterschiede bei Signal- und Tabuwörtern fest, die im Westen auf Grund eines differenzierteren Wertesystems nicht die gesamte Gesellschaft erreichen, dies im Gegensatz zum Osten. Die im Westen oft diskutierte Umwertung vorhandener Begriffe wie z. B. »Frieden« wird von Hellmann dahingehend relativiert, dass unterschiedliches Gesellschafts- oder Politikverständnis zu Neudefinitionen führen kann. In Abwägung aller bis 1968/69 vorliegenden Erkenntnisse kommt Hellmann zu dem Schluss, dass es kaum zu einem Verständigungsabbruch bei Deutschsprechenden in Ost und West kommen wird.

Der Thematik dieses ersten Beitrags im vorliegenden Buch widmen sich auch weitere Texte. Besonders interessant ist der Beitrag 9 »Ich suche eine Wohnung« (aus dem Jahr 1991), auch wenn er noch keine vollständige Untersuchung mit Ergebnissen darstellt. Hier geht es um die Frage, inwieweit die gesellschaftlichen (und dadurch bedingten sprachlichen) Unterschiede sich auch im Alltag auswirken wie etwa beim Themenkomplex »Wohnungssuche«. Die Beschreibung des Wohnungsmarktes, des Zugriffs wie auch der Qualitätsstufen zeigt erhebliche Unterschiede zur Situation in der BRD, was durch die Wortliste belegt wird.

In einigen Beiträgen wird auch der westdeutsche Umgang mit den Sprachunterschieden durchaus kritisch gesehen, so etwa in dem kurzen Beitrag 6 (aus dem Jahr 1986), in dem es um »erfundene« DDR-Wörter in der FAZ geht. Auch in der Diskussion um die Verwendung der Abkürzung »BRD« in der DDR, aber vor allem in der BRD selbst kommt zum Ausdruck, dass die Tendenz im Westen, statt »BRD« »Deutschland« zu verwen-

den, letztlich eine Ausschließung des Ostens bedeuten könnte (Beitrag 11 aus dem Jahr 1997).

Eine übersichtliche Zusammenfassung der sprachlichen Unterschiede und ihrer Ursachen findet sich in Beitrag 7 (aus dem Jahr 1988), in dem in acht Thesen der öffentliche Sprachgebrauch in Ost und West dargestellt und analysiert wird. Auch in Beitrag 8 (aus dem Jahr 1989) gelingt es dem Autor, die Zusammenhänge zwischen politisch-gesellschaftlicher und sprachlicher Entwicklung gut nachvollziehbar darzustellen.

In vielen Beiträgen wird nicht nur die sprachliche Entwicklung analysiert, sondern es werden auch wesentliche Überlegungen zur Methodik dargelegt. Hierzu zählt etwa Text 2 (aus dem Jahr 1972), in dem das *Bonner Zeitungskorpus* vorgestellt wird, d. h. die Untersuchung der beiden Zeitungen *Neues Deutschland* (DDR) und *Die Welt* (BRD). Auch wenn die ursprüngliche Vorgehensweise der Übertragung auf Lochkarten zur Informationstechnischen Bearbeitung heutzutage durch computergestützte Arbeiten ersetzt wird, so bleiben doch die inhaltlich-methodologischen Fragen relevant; so etwa die Vergleichbarkeit von Texten. Auch weitere Beiträge (etwa 5 und 10) geben Einblick in die Arbeitsweise, hier konkret der Außenstelle Bonn des *Instituts für Deutsche Sprache* (IDS). Beitrag 3 (aus dem Jahr 1973) verbindet die drei Stränge des ersten Teil des vorliegenden Buches, indem sowohl Erkenntnisse über die Sprachentwicklung, methodische Fragen der Forschungsarbeit im IDS wie auch linguistische Problemstellungen diskutiert werden. Hier – wie auch in einigen anderen Beiträgen – findet sich auch eine direkte Auseinandersetzung mit Arbeiten anderer Linguisten.

Im zweiten Teil des Buches steht die Wendezeit unter dem Aspekt der Sprachentwicklung und des Sprachgebrauchs im

Mittelpunkt. Auch in diesen sieben Beiträgen finden sich Forschungsfragen (z. B. in Beitrag 16 aus dem Jahr 1997), konkrete Beispiele aus der Kommunikation (z. B. in Beitrag 17 aus dem Jahr 1998) und Zeitungsanalysen (z. B. in Beitrag 13 aus dem Jahr 1993). Der früheste Beitrag 12 (aus dem Jahr 1990) zeigt die inhaltlichen Veränderungen der Zeitung *Neues Deutschland* 1990 auf, geht aber vor allem auf die schwierige neue Situation in der Übergangssituation ein. Wie in vielen Beiträgen entwickelt Hellmann auch in diesem Beitrag seine Thesen in Auseinandersetzung mit einem anderen Beitrag (hier von W. Oschlies), ergänzt um eine Zusammenstellung der zu diesem Zeitpunkt (neun Monate nach der Wende) noch gebräuchlichen DDR-Ausdrücke, die auch erläutert werden. Interessant ist der Nachweis, dass sie teilweise auch in bundesdeutschen Medien vorkommen. In einem Beitrag aus dem Jahr 1999 (hier Beitrag 18) wird unter dem Begriff »Wendekorpus« noch einmal ausführlicher und unter Forschungsfragen auf den Wortschatz in der Wendephase 1989/1990 eingegangen. In diesem ausführlichen Beitrag erfahren Leser/innen auch mehr über die Vorgehensweise bei der Text- und Wörterzusammenstellung. Kommunikation steht im Mittelpunkt des Artikels 14 (aus dem Jahr 1994). So wird der These nachgegangen, dass ein bedeutender Teil des DDR-Wortschatzes »historisiert« wird, d. h. aus dem aktiven Wortgebrauch schwindet, während BRD-spezifisches Vokabular in den Sprachgebrauch der Ostdeutschen übernommen wird, was der Autor als eine »kommunikative Leistung« anerkennt. Anhand einiger Beispiele zeigt Hellmann auf, wie leicht nach der Wende Missverständnisse (Wortmissverständnisse) auftreten und zu negativen Assoziationen führen konnten. In den ersten Abschnitten dieses Beitrags wird noch einmal die Forschungsgeschichte des sprachlichen Ost-West-Pro-

blems seit den 60er Jahren kurz zusammengefasst und die Entwicklung zur Wendesprache aufgezeigt und systematisiert. Ein kurzer Beitrag (15, aus dem Jahr 1994) ist betitelt »Rote Socken – ein alter Hut?«. Hier geht es darum, die Herkunft des Begriffs »Rote Socke« und seine Übertragung auf Menschen zu klären und seine Verwendung im Wahlkampf zu verstehen. Ein in mehrfacher Hinsicht interessanter Beitrag ist die Analyse der *Leipziger Zeitung* 1989 (hier 13 aus dem Jahr 1993), da hier die Arbeit am »Wendekorpus« dargestellt wird und Vorgehensweisen der Analyse diskutiert werden, aber auch ein Einblick in die Entwicklung dieser Zeitung in der Wendephase gegeben wird. Linguistische Fragen verbinden sich hier mit Medienanalyse, zumal einige ausführliche Artikelanalysen enthalten sind. Der dritte Teil des Buches enthält unter dem Titel »Resümee und Ausblick« drei Beiträge bereits aus dem 21. Jahrhundert. Insbesondere der erste Beitrag (hier 19 aus dem Jahr 2000) gibt noch einmal einen guten zusammenfassenden Überblick über die Sprachentwicklungen in der DDR wie auch nach der Wende und befasst sich mit Forschungsfragen wie der Typisierung lexikalischer Spezifika. Auch die Literatursammlung ist hilfreich. Beitrag 20 (aus dem Jahr 2001) befasst sich mit der DDR-Sprache aus einem anderen Blickwinkel, indem unterschiedliche Wahrnehmungen (hier »Attitüden« genannt) aus der BRD kritisch beleuchtet werden. Der letzte Beitrag des Buches (21 aus dem Jahr 2004) gibt schließlich einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand und noch offene Fragen, ausgehend von der Annahme, dass die sprachliche Vereinigung abgeschlossen und damit zu einem historischen Arbeitsgebiet geworden ist. Der vorliegende Band bietet auch für DaFler/innen in mehrfacher Hinsicht einen wichtigen und interessanten Lese-

stoff: Einerseits ergeben sich viele linguistische Zusammenhänge zu Sprachwandel, dem Zusammenhang von Sprache und Gesellschaft oder zum Sprachgebrauch von Medien, aber auch wesentliche Fragen zu Forschungsmethoden lassen sich aus den Artikeln erschließen. Nicht zuletzt bietet das Buch wichtige Grundlagen für eine landeskundliche Beschäftigung mit den Entwicklungen in der DDR und BRD sowie der Wiedervereinigung auf sprachlicher Grundlage. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass die sprachlichen Themen immer eingebunden sind in die gesellschaftliche und politische Situation, so dass zum vollen Verständnis des Buches eine Beschäftigung hiermit erforderlich ist. Bereits der Buchtitel *Das einigende Band?* enthält Anspielungen auf Vorstellungen von der Rolle von Sprache für ein Volk oder eine Nation, die nicht unbedingt sofort verständlich sind.

Ich würde das Buch auf jeden Fall auch für DaFler/innen empfehlen, da es einen wichtigen Teil der deutschen Geschichte sprachlich aufarbeitet.

Hellström, Martin; Platen, Edgar (Hrsg.): **Zwischen Globalisierungen und Regionalisierungen. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur.** München: iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-858-9. 197 Seiten, € 22,00

(*Rosvitha Friesen Blume, Florianópolis / Brasilien*)

Insgesamt vierzehn Aufsätze befassen sich mit einem sehr präsenten Thema in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur junger und älterer (oder auch einiger schon verstorbener – Dürrenmatt, Gisela Elsner, Wolfgang Hilbig) Schriftsteller, nämlich dem der Verortung ihrer Figuren

im Spannungsverhältnis zwischen Globalität und Regionalität und deren Beziehung zur jüngeren Geschichte Deutschlands.

Stefan Neuhaus liest anhand der Begriffe des Nicht-Ortes und der Heterotopie Werke von erfolgreichen jungen AutorInnen wie Benjamin Lebert, Zoë Jenny, Juli Zeh, Judith Hermann, Steffen Popp und Raoul Schrott. Die Nicht-Orte seien für Marc Augé diejenigen, die im Gegensatz zu den »anthropologischen Orten« keine Bedeutung für die Konstruktion der Identität haben, nicht mit sozialen Beziehungen verbunden und nicht relevant für die eigene Geschichte eines Individuums sind (10–11). Foucaults Konzept der Heterotopie meine im Gegensatz zu alltäglichen Orten »Gegenplatzierungen«, die er als »tatsächlich realisierte Utopien« versteht. Sie seien mythisch und real zugleich, wobei sie positiv oder negativ konnotiert sein könnten. Neuhaus stellt eine Beziehung zwischen den Begriffen des Nicht-Ortes und der Heterotopie her, indem er behauptet, dass »gerade der transitorische Zustand« »utopischen Charakter« haben könne, so dass manchmal ein Nicht-Ort zu einer Heterotopie werde (12). Er identifiziert in der Literatur der postmodernen Generation eine häufig erscheinende »transzendente Ortlosigkeit« (15) und »Heterotopiesehsucht« (19).

Inez Müller beschäftigt sich mit der Prosa Peter Stamms, in welcher sie aufzeigt, wie die literarischen Figuren in der globalisierten Welt dem ständigen Paradoxon zwischen »unbegrenzter Flexibilität und Mobilität« einerseits und dem »Bedürfnis nach lokalen Bezugs- und Orientierungspunkten« andererseits ausgeliefert sind (23). Müller analysiert Texte des Autors u. a. anhand des Begriffs »Glokali-tät«, der die »Idealvorstellung« bezeichne, »dass wirtschaftliche, politische, gesellschaftliche und kulturelle Globali-

sierungsprozesse, durch die sich das Lokale und Globale zu Hybridformen um- und neugestalten, in Identität integriert und in Beziehungen gelebt werden« (24), ein Ideal, das die Figuren Stamms nach Müllers Analyse nie ganz erreichen.

Die Beiträge von Ulrich Krellner, Martin Hellström und Frank Thomas Grub befassen sich mit der besagten Thematik in zeitgenössischer Lyrik. Krellner analysiert im poetischen Werk Durs Grünbeins den Einfluss der Herkunftsstadt dieses Dichters, Dresden, auf seine Poesie. Die konsequenteste Behandlung des Themas sei im Gedichtband *Porzellan. Vom Untergang meiner Stadt* realisiert worden, wo die Zerstörung Dresdens am Ende des Zweiten Weltkriegs thematisiert wird. Hellström beleuchtet den Gedichtband *Heimat* von Wolf Biermann. Er zeigt, wie für das lyrische Ich in diesem Werk »die Grenzen zwischen Regionalem und Globalem fließend sind« und wie sich »die Identität des Menschen entsprechend im beständigen Wechselspiel von Regionalität und Globalität definieren muss« (125). Somit ist auch der im Titel des Gedichtbandes erscheinende Begriff »Heimat« nicht auf einen geographischen Ort zurückzuführen, sondern sei vielmehr eine »veränderbare psychosoziale Kategorie auf einer mentalen Landkarte« (131). Grub präsentiert die Poesie des in Deutschland weniger bekannten Dichters Johannes Kühn unter dem Aspekt des Räumlichen. Er zeigt die große Bedeutung, die die Heimatgegend des Autors in seinem lyrischen Werk hat. Die zentralen Motive seiner Gedichte entspringen dem Verhältnis zwischen Mensch, Natur und Landschaft (180).

Lars Korten schreibt über den Fantasy Roman-Zyklus *Zamonien* von Walter Moers. Korten geht davon aus, dass auch über die »nicht-mimetische Fantasy-Literatur« relevante »Überlegungen zu Glo-

balisierung- und Regionalisierungsphänomenen« (53) angestellt werden können, zumal es auch in solcher Literatur einen gewissen Grad an Realitätsbezug gebe. Und die Idee dieses Autors sei gerade gewesen, eine Buchreihe zu schreiben, deren Held der Ort sein solle anstatt der Protagonisten (57).

Gonçalo Vilas-Boas fokussiert das als »Väterroman« eingestufte Werk des Schweizer Schriftstellers Martin R. Dean, *Meine Väter*. Der Protagonist, Robert, begibt sich auf Reisen, um seinen leiblichen Vater aufzusuchen, einen »Trinidad-der indischer Herkunft«, wie auch sein eben verstorbener Stiefvater es war (63). Seine Mutter ist Schweizerin, und diese multikulturelle Herkunft macht ihm zu schaffen. Seine Reise zeigt ihm aber, dass seine Wurzeln nicht an einem bestimmten Ort aufzufinden sind, sondern er selber »ist der Ort seiner eigenen Konstruktionen«, und die eigene Identität kann nie vollständig sein, sie ist immer »etwas Prozessuales, ständig in Bewegung« (73).

Edgar Platen beschäftigt sich mit der autobiografischen Textsammlung Ilse Aichingers, *Unglaubliche Reisen*, die zwischen 2001 und 2004 verfasst wurde. Es handelt sich nach Platen um eine in poetologischer Hinsicht fragmentarische Form, die für das Werk Aichingers typisch sei. Die Texte der Sammlung beziehen sich chronologisch hauptsächlich »auf den Zeitraum des Nationalsozialismus« und thematisieren Mobilitäten wie »Umzüge, Deportationen, Vertreibungen, Flucht«, charakteristische »Flüchtigkeiten« des zwanzigsten Jahrhunderts (82) überhaupt. Platen zeigt aber auch, wie diese verschiedenen Formen der Flüchtigkeit Aichingers »literarische Ästhetik« bestimmen (85).

Hella Ehlers behandelt den Roman Christoph Heins, *Landnahme*, in welchem es um ein sehr altes, aber zugleich auch sehr

aktuelles Thema geht, nämlich das der Wanderschaft, der Vertreibung, der Migration und der daraus entstehenden Gegenüberstellung des Eigenen und des Fremden. In Heins fiktiver Stadt Guldenberg erscheinen nach dem Krieg Leute »aus dem Osten Europas« (95), die an diesem Ort als Bedrohung empfunden werden und auf harte Ablehnung stoßen. Der fiktive Name der Stadt würde es dem Romanautor laut Ehlers ermöglichen, »typisierend erzählen zu können« (93). *Landnahme* könne »als Mosaik der Erinnerung« an Globalisierungsprozesse »in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gelesen werden« (106).

Beatrice Sandberg liest das Werk Dürrenmatts, insbesondere die *Stoffe* und den Spätroman *Durcheinandertal*, in Hinsicht auf die Beziehung zwischen »lokal« und »global«. Obwohl Dürrenmatt bekannterweise während fast seines ganzen Lebens im Innern der Schweiz zurückgezogen gelebt hat, weist Sandberg darauf hin, wie das Werk dieses Autors von der Provinz ausgehend immer auch repräsentativ für die Welt ist. Somit gewähre die Provinz dem Autor lediglich »den notwendigen Abstand« (121), um das »global vernetzte Chaos« (118) in seiner Kunst zu verarbeiten.

Linda Karlssons Beitrag beleuchtet die Erzählung *Kasper Mauser – die Feigheit vom Freund* von Katja Lange-Müller anhand des von derselben Autorin entwickelten theoretischen Konzepts »Prinzip Transit«. Karlsson versteht dieses Konzept als Bezug auf die »Lebensmilieus« im Werk der Autorin, die als »unsichere Übergangsräume« angesehen werden, »in denen sich Strukturen und Ordnungsvorstellungen wandeln, in denen Kategorien wie Eigenes und Fremdes nicht eindeutig voneinander abzugrenzen sind, und in denen der Mensch unterwegs ist, oft ohne das Gefühl zu haben, dass er am Ziel ankommt« (134).

Die drei Figuren der Erzählung setzen sich auf verschiedene Weise mit der deutsch-deutschen Grenze auseinander. Michael Opitz zeigt in der Erzählung Wolfgang Hilbigs *Die Kunde von den Bäumen* auf, wie sich dort die Bedeutungen von Zentrum und Peripherie verschieben, indem »die Stadt als Zentrum, als ursprünglicher Ort des Vitalen, an Vitalität verliert und bedeutungslos wird«, während das Marginale an Bedeutung gewinnt (155). Ein fiktiver Schriftsteller, eingeengt durch den Mauerbau von 1961, schafft es erst zu schreiben, als er nicht mehr versucht, solche Geschichten zu verfassen, die sich an die Vorschriften des Staates halten, sondern sich, im Bewusstsein seines Außenseitertums, auf den »Nichtort« einer Müllhalde zurückzieht (155), wo man noch mit der Geschichte, »die nicht erinnert werden soll«, vertraut ist (152).

Albert Meier analysiert den Prosaband *Ortsgespräch* von Florian Illies, in welchem der Autor rückblickend über seine frühen Jahre im Heimatort »Schlitz« spricht. Meier zeigt, wie Illies mit den Erinnerungen an die Kleinstadt umgeht, nämlich ohne viel Nostalgie (158), ohne eigene Sentimentalität, kulturkritisch (159), ironisch und selbstreflexiv (161), wobei der Disput »zwischen Metropole und Kleinstadt letztlich unentschieden« bleibt (164), weil die klischeehaften Differenzen stets relativiert werden.

Carola Opitz Wiemers bespricht den postum erschienenen antifaschistischen Roman *Heilig Blut* von Gisela Elsner. Das literarische Hauptmotiv ist in der Analyse Wiemers' »die Mythisierung des Blutes«, wodurch die Geschichte, die an sich auf sehr engen Raum begrenzt ist, nämlich auf eine Hütte in einem Wald, »eine größere Dimension« erreicht (171). Das Thema des Romans würde durch das Aufgreifen des Mythos des Blutes sowohl in der katholischen Religion als auch in

der »Blut und Boden Ideologie der Nationalsozialisten« jener Blutspur nachgehen, »die sich regional und global durch die Geschichte der Menschheit zieht« (170).

Die meisten Beiträge dieses Bandes sind in dem zeitgenössischen (literatur-) theoretischen Diskurs des Post-Kolonialen, der Hybridität, der Transkulturalität usw. verankert und heben anhand dieses Instrumentariums die Aktualität der deutschen zeitgenössischen Literatur als Gradmesser unserer Zeitgeschichte hervor, weshalb sich die Lektüre des Buchs lohnt.

Herbst, Thomas; Schüller, Susen:

**Introduction to Syntactic Analysis. A Valency Approach.** Tübingen: Narr, 2008 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6390-3. 212 Seiten, € 19,90

(*Salifou Traoré, Bangkok / Thailand*)

Die vorliegende Monographie setzt sich zum Ziel, einerseits eine valenzbasierte Analyse des englischen Satzes zu dokumentieren, andererseits eine für die Analyse der englischen Satzstruktur geeignete Terminologie zu erstellen und zu systematisieren. Das letztgenannte Ziel wird zweifach begründet:

»[D]ifferent approaches to syntax vary considerably in both the terms they employ and the meanings they attribute to particular terms. Many students who begin to study foreign languages [...] have not received sufficient instruction in formal grammatical analysis to make them feel confident about categories such as adverb, adverbial, participle, preposition or conjunction.« (15)

Dem Gesagten verleihen die Verfasser dadurch Ausdruck, dass sie alle dem Band zugrunde liegenden zentralen Begriffe definitiv festlegen. Darin äußert sich bereits ein Vorzug des Buchs.

Im 1. Kapitel, »Preliminary remarks about syntactic analysis« (1–15), werden hauptsächlich grundlegende syntaktische Begriffe (*syntax, lexis, sentence, clause*) voneinander abgegrenzt. Im 2. Kapitel, »The syntactic analysis« (16–30), werden die für den Begriffsapparat notwendigen Grundbegriffe vorgestellt (*subject, adjunct, predicate, valency, phrase, clause* u. a.). Dabei werden alle Begriffe systematisch erläutert und an zahlreichen Beispielen veranschaulicht. Hier ist besonders hervorzuheben, dass die in dem Band benutzten Beispielsätze nicht aus der Luft gegriffen sind, sondern dass es sich um korpusbasierte Beispiele handelt, die zwei Romanen des britischen Schriftstellers und Literaturprofessors David Lodge entnommen sind. Weitere Korpusquellen sind das *British National Corpus* und das dem *Valency Dictionary of English* zugrunde gelegte Korpus.

Im 3. Kapitel, »Word classes« (31–75), setzen sich Herbst/Schüller mit der Einteilung und Beschreibung der Wortklassen im Englischen auseinander. Abermals wird auch hier auf die Probleme, die bei der Klassifizierung der Wortarten begegnen, hingewiesen. Aus diesem Grund formulieren sie zu Recht:

»[A]s far as the criteria used for the establishment of word classes are concerned, it is obvious that in many cases there is no one single characteristic of a word class that would apply to all its members and only to its members.« (36)

Deshalb werden prototypische Überlegungen angestellt:

»Criteria that apply only to some members of a class are usually given in the form of ›if a word has a particular feature, then it is ...‹, in other cases we can say ›all members of a class have the following features.« (72)

Außer diesen kurzen Aussagen wird allerdings das prototypische Vorgehen weitergeführt.

Im 4. Kapitel, »Phrases« (76–92), werden die einzelnen Phrasentypen ausgeführt, und im 5. Kapitel, »Clauses« (93–107), die *clause*-Arten. Das 6. Kapitel, »Valency« (108–147), wendet sich dem Valenzbegriff und den Möglichkeiten seiner Anwendung auf das Englische zu. Außer mit der Beschreibung zentraler *termini technici* der Valenztheorie (u. a. *valency slot, valency carrier, valency pattern, complement, adjunct*) befassen sich die Autoren auch mit Bedeutungsaspekten der Valenz, die von semantischen Rollen getragen werden. Die Relevanz der semantischen Rollen äußert sich darin, »[that] they give at least an indication of the meaning expressed by particular complements« (131). Dabei verweisen die Autoren zu Recht auf die Schwierigkeiten, jedem *complement* und *adjunct* eine semantische Rolle zuweisen zu können.

Im 7. Kapitel, »The meaning of sentences« (148–163), werden auf der Basis formal-funktionaler Kriterien vier Grundsatzarten im Englischen unterschieden: *statements, questions, directives* und *exclamations*. Im 8. Kapitel, »Analysis of sentences« (164–172), werden auf der Grundlage der in den früheren Kapiteln definierten Begriffe exemplarisch Sätze analysiert. Im 9. Kapitel, »Analytic framework« (173–193), werden in einem Down-up-Modus acht Schritte zur Satzanalyse vorgeschlagen: *identification of sentences, identification of sentence types, identification of clause units, valency analysis: description of valency patterns, formal classification of adjunct units, identification of constituents, identification of phrase structure, identification of word class*. Die Schritte werden an einem Beispiel vorgeführt. Die Monographie schließt ab mit einer Bibliographie, einem Wortregister, einem kurzen Glossar zu wichtigen Begriffen und einer Auflistung der benutzten Abkürzungen.

Der Band ist systematisch aufgebaut, die einzelnen Kapitel werden aufeinander bezogen dargestellt, die benutzte Terminologie wird präzise bestimmt. Außerdem entstammen die Beispielsätze, wie erwähnt, authentischen Kommunikationssituationen. All das sind positive Aspekte, die für das vorliegende Buch sprechen.

Aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache insbesondere jenseits des deutschsprachigen Raums zeigt dieses Buch deutlich, dass auch für eine wenig morphologisch aufgebaute Sprache wie das Englische die Valenztheorie, anhand derer grundlegende Aspekte des deutschen Satzes (wie z. B. Satzglied und Satzgliedstellung) optimal erfasst werden können, fruchtbar gemacht werden kann, um z. B. kontrastiv verfahren dem Deutschlernenden einen tiefen Einblick in die Struktur des deutschen Satzes zu ermöglichen und damit seine Sprachkompetenz zu erweitern. Diese Überlegung leitet sich aus der Feststellung ab, dass (mancherorts heute) in der Auslandsgermanistik der Valenztheorie in kontrastiven Satzanalysen zum Deutschen immer noch ein geringerer Stellenwert eingeräumt wird. In diesem Sinne liefert der Band nützliche Anregungen für Linguisten des Deutschen als Fremdsprache, die sich für die vergleichende Satzanalyse interessieren.

Heringer, Hans Jürgen:

**Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial.** Mit CD-ROM. München: Iudicium, 2009. – ISBN 978-3-89129-955-5. 132 Seiten, € 28,90

(*Michael Schlicht, Rom / Italien*)

Das Wort »Valenzchunks« dürfte auch manchem altgedienten DaF-Lehrer bislang noch nicht häufig über den Weg

gelaufen sein. Es handelt sich bei Chunks, so weit es die Linguistik angeht, um Sinneinheiten sprachlicher Information; sie betreffen also bestimmte Satzteile, die vom Gehirn als Ganzes gespeichert und vom Lerner ebenso »en bloc« verwendet werden, wobei sich das vorliegende Buch auf die Verbvalenz aufgrund ihrer zentralen Bedeutung beim Deutschlernen konzentriert.

Die Stärke der Chunks liegt laut Heringer unter anderem darin, »dass die artifizielle Trennung von Grammatik und Semantik aufgegeben wird« (11), ein Umstand, der jedem DaF-Lehrer nur zu gut gefallen dürfte. Neu bei Heringer ist, dass die im Buch präsentierten Valenzchunks mit Hilfe eines offensichtlich recht komplexen Verfahrens empirisch gewonnen wurden und somit typische Kontexte widerspiegeln.

*Valenzchunks* besteht (neben einer umfangreichen Einleitung) aus zwei Teilen: erstens aus einer Liste, wobei jedem der 79 hochfrequenten, alphabetisch angeordneten Verben eine längere Reihe von Chunks (jeweils ca. 30) zugeordnet werden, was »didaktisch so zu verstehen [ist], dass die Chunks sie gerade mit Leben füllen und zu Selbstkonstruktion der detaillierten Verwendungsweisen anregen« (13), sowie zweitens aus didaktischen Vorschlägen und Materialien zu einigen Verben aus der genannten Liste, wobei unerklärt bleibt, warum hier Verben aufgenommen wurden, die in der Liste fehlen; außerdem handelt es sich insgesamt nur um 19 nicht in alphabetischer Reihe aufgeführte Verben.

Als Beispiel für die Präsentation der Chunks im ersten Teil sei hier das Verb »antworten« exemplarisch angeführt (14, Auszug):

Da habe ich [ihm] geantwortet ...

Er [...] antwortete ...

Meine Frau antwortete ...

Was würden Sie [...] antworten wenn ...

gar nichts [...] antwortet  
 Danke [...] antwortete ... aber  
 antwortete [er...] nein  
 antwortete [...] dass [...] es  
 auf einen Brief [...] antworten  
 antwortet [...] Nein danke  
 Er [...] antwortet [...] ruhig

Die mitgelieferte CD-ROM enthält zwei Pdf-Dateien, wobei die erste das Vorwort sowie die oben genannte Liste der Verben mit den ihnen jeweils zugeordneten diversen Chunks, in der Form, wie sie im Buch präsentiert sind, enthält. Besonderes Interesse erweckt hingegen die zweite Datei: »exemplarisch gefüllte Chunks«, in der diese auf beispielhafte Weise mit Leben gefüllt werden, was sowohl Lehrern wie Lernern von großer Hilfe sein dürfte.

Es folgen als Beispiel einige ausgefüllte Chunks, die sich auf den obigen Auszug beziehen:

Da habe ich [ihm] geantwortet: nein.  
 Weil er [...nichts] antwortete, fand man ihn unhöflich.  
 Meine Frau antwortete laut und deutlich.  
 Was würden Sie [...mir] antworten, wenn ich genauer nachfrage?  
 Gar nichts [...Sinnvolles] antwortet der Automat.  
 »Danke [...für die Pralinen]«, antwortete Jasmin..., »es schmeckt, aber ich nehme zu.«  
 Leider antwortete [er...nicht], nein so ein Kamel!  
 Antwortete [...er nicht], dass [...er] es nicht gewusst hat?  
 Auf deinen Brief [...hat sie nun] geantwortet.  
 Dann antwortet [...auch sie:] »Nein danke.«  
 Sie antwortete ruhig und gelassen.

Fazit: Bei *Valenzchunks* handelt es sich um ein interessantes Zusatzmaterial für Kurse auf dem Niveau B2, vor allem gedacht zum verstärkten Üben hochfrequenter Verben in ihrer natürlichen Sprachumgebung, aber durchaus auch zur Behandlung grammatischer und semantischer Thematiken. Deutlich erkennbar wendet sich Heringer an erfah-

rene DaF-Lehrer (von ihm selbst auf Seite 93 bestätigt) mit guter Kenntnis ihrer Lerner. Lehrer mit weniger Routine dürften es vielleicht etwas beschwerlich finden, dass die Übungsformen zu den Chunks nur wenig kommentiert werden; hier wäre vielleicht eine stärkere bzw. umfangreichere Didaktisierung des Materials angebracht gewesen. Generell verlangt der Einsatz dieses Buches im Unterricht eine teilweise recht aufwendige Vorbereitung, vor allem bezüglich der Verben, die im zweiten Teil (der Materialsammlung) nicht aufgeführt sind. Belohnt werden wird der Lerner (aber durchaus auch der Lehrer!) durch eine realistische, lebendige und produktive Darbietung des Sprachmaterials, die es ihm ermöglicht, auf natürliche Weise Regelwissen zu bilden und die Verwendungsweisen der einzelnen Verben in ihren unterschiedlichen Realisierungen intuitiv zu erfassen.

Hillenbrand, Rainer; Rösch, Gertrud Maria; Tscholadse, Maja (Hrsg.):

**Deutsche Romantik. Ästhetik und Rezeption.** München: iudicium, 2008 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie VII). – ISBN 978-3-89129-861-9. 246 Seiten, € 29,00

(*Dorota Szczęśniak, Kraków / Polen*)

Die Beiträge dieses Sammelbandes gehen auf ein internationales Kolloquium zurück, das im September 2006 im Rahmen der Partnerschaft zwischen den germanistischen Abteilungen an der Zereteli-Universität Kutaisi (Georgien) und dem Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg in Kutaisi stattfand. Der Band umfasst 23 Beiträge, die in drei thematische Gruppen geteilt wurden: Literaturgeschichte

und Ästhetik, Sprache und Übersetzung, Rezeption und Forschungsberichte.

Die Beiträge sind – wie immer bei Sammelbänden – quantitativ, qualitativ und methodisch sehr unterschiedlich. Den Anfang macht Hans-Günther Schwarz mit seinem Überblick über »Die Romantik und der Orient«. Schwarz weist in seinem kompetenten und gut recherchierten Beitrag auf die zahlreichen Implikationen der Orientbegeisterung für die romantische Kunst und Literatur hin. Der grundlegende Einfluss des Orients zeigt sich, wie Schwarz betont, in der »Ausweitung der Denk- und Dichtungsmöglichkeiten« (29) der westlichen Literatur und Kunst. Methodisch ist der Beitrag als besonders reflektiert und differenziert hervorzuheben. In den darauffolgenden Artikeln werden Fragen zur Literaturgeschichte und Ästhetik weiter vertieft. Die Palette der Themen ist vielfältig. Helena Karabegowa beschäftigt sich mit der romantischen Blumensymbolik und Rainer Hillenbrand schreibt über Melancholiker in Tiecks *Phantasia*. Weitere Aufsätze informieren über zentrale Aspekte der Romantik wie: das Verhältnis von Alltag und Kunst (Nino Scharaschenidse), die Idee der Volksdichtung (Natia Nassaridse) und den deutschen Nationalcharakter am Beispiel von Eichendorffs *Taugenichts* (Irma Kipiani). Der zuletzt erwähnte Aufsatz über Eichendorffs *Taugenichts* muss jedoch enttäuschen, da die Autorin dem literarischen Text eigentlich nur einige Sätze schenkt.

Dem Dichter Novalis sind drei literaturwissenschaftliche Studien gewidmet. So werden Novalis' Analogiedenken im Kontext seiner Plotin-Studien näher beleuchtet (Eric Kuchle), die ästhetischen Sichtweisen des Klassikers Goethe und des Romantikers Novalis dargestellt (Konstantin Bregadse) sowie die romantische Weltanschauung in Novalis' *Hym-*

*nen an die Nacht* beschrieben (Ansof Abuseridse). Auch für Sprachwissenschaftler und Übersetzer bildet Novalis' *Ceuvre* ein interessantes Untersuchungsobjekt. Am Beispiel von Novalis' *Hyalzinh und Rosenblütchen* beschreibt Elisso Koridse strukturelle und stilistische Besonderheiten des romantischen Märchens. Die Analyse fikionalisierender semantischer Mittel in der georgischen Übersetzung von Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* wird von Nana Gogolashvili vorgenommen.

Zu den literaturwissenschaftlich orientierten Beiträgen zählt noch der Aufsatz von Joachim Bürkert, in dem der Autor Heidelberg als romantische Ideallandschaft preist und zeigt, warum die Romantiker in Heidelberg ihre Sehnsüchte verkörpert sahen. Der gut lesbare Artikel ist mit einigen Abbildungen versehen. Dass die Literatur der Romantik auch hässliche Seiten hatte, deckt Wilhelm Solms auf, indem er »Juden- und Zigeunerbilder in den Märchen und Volksliedtexten Clemens Brentanos« analysiert. Mit seinem solide recherchierten Aufsatz legt Solms eine klare und informative Untersuchung vor.

Der zweite Teil des Bandes beinhaltet neben den früher erwähnten sprachwissenschaftlichen Aufsätzen auch Arbeiten, die sich der Übersetzung deutscher Texte der Romantik in Georgien widmen. Im dritten Teil der Publikation sind Artikel zur Rezeption und Forschungsgeschichte zu finden. In diesem Teil werden einige Bezüge auf romantische Literatur einer kritischen Analyse unterzogen. Besonders interessant in dieser Hinsicht ist der Beitrag von Gertrud Maria Rösch, in dem die Autorin die »unerwartete Wahlverwandtschaft« (195) von Texten aus *Des Knaben Wunderhorn* mit dem Cabaret der Jahrhundertwende aufdeckt.

Auch wenn manche Konferenzbeiträge nicht unbedingt die neuesten For-

schungsergebnisse mit sich bringen, kann man dort viele interessante Aufsätze und Standpunkte finden. Die Einbeziehung sprachwissenschaftlicher Beiträge und von Nachweisen zur Rezeption in Georgien machen – wie die Herausgeber mit Recht im Vorwort unterstreichen – »den besonderen Reiz und den Wert« (11) des Sammelbandes aus. Insgesamt haben die Herausgeber einen nützlichen Band vorgelegt, der exemplarische Einsichten in alte und neue Fragen der Romantikforschung ermöglicht.

Hoff, Karin (Hrsg.):

**Literatur der Migration – Migration der Literatur.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008 (Texte und Untersuchungen zur Germanistik und Skandinavistik 57). – ISBN 978-3-631-56749-4. 124 Seiten, € 27,50

(Karl Esselborn, München)

Das vorliegende Bändchen enthält Beiträge zu einem Symposium gleichen Themas an der Skandinavistischen Abteilung der Universität Bonn 2006, das sich nach der Einleitung der Herausgeberin zum Ziel gesetzt hatte, die Verschiebungen des nationalen Literaturbegriffs in Skandinavien, insbesondere in Schweden, durch die Literatur der Migration als Grenzraum zwischen Sprachen und Kulturen an einzelnen Beispielen zu untersuchen und zu diskutieren.

Die Migrationsliteratur wird dabei als ästhetische und insbesondere literarische Herausforderung verstanden, als Möglichkeit, den ästhetischen und politischen Kontext zu beschreiben und zu problematisieren, als ästhetisches Experimentierfeld sowie als Beitrag zu einem neu zu definierenden Begriff von »Weltliteratur«. Der Begriff der Nationalliteraturen hat sich nicht erst mit der Globalisierungsdebatte oder den *postcolonial studies*

gewandelt, Literatur hat immer schon von kulturellen und sprachlichen Grenzüberschreitungen profitiert, bevor die nationalen Literaturgeschichten des 19. Jahrhunderts eine monolinguale und -kulturelle Nationalliteratur propagierten. Migration der Literatur ist auch deshalb aktuell, weil der Umgang mit der Literatur von Migrant\*innen zu Themen der Migration noch immer unklar ist, wie die Frage, ob erst die Rezeption die Migrationsliteratur schafft oder ob sie tatsächlich ein eigenes Feld beschreibt. Zugleich sollen die vielfältigen Formen der Migrationsliteratur und der Migration der Literatur beschrieben werden.

Vorangestellt ist ein Text des Schriftstellers und Botschaftsrats an der Schwedischen Botschaft in Berlin (die mit dem Schwedischen Institut in Stockholm und der Schwedischen Reichsbank das Unternehmen unterstützte) Aris Fioretos über *Habseligkeiten* in der Wohnung der Großmutter und die Erinnerungen, die sie wachrufen.

Einführend erörtert Volker C. Dörr die *Deutschsprachige Migrant\*innenliteratur*. Von *Gastarbeitern zu Kanakstas*, von der *Interkulturalität zur Hybridität* und speziell den Begriff der »Migrationsliteratur« (neben »Migrant\*innenliteratur«) und stellt fest, dass er angesichts der sehr unterschiedlichen Bedingungen der Migration und den damit verbundenen jeweiligen persönlichen Erfahrungen (der Generationen) literaturwissenschaftlich kaum zu definieren ist. Für bedenklich hält er vor allem, dass von dieser Literatur existenzielle und gesellschaftliche Erfahrungen der Autoren von Migration und Exil erwartet werden, denn weder Inhalte (Fremdheit) noch formale Merkmale (»Kleine Literaturen«, Redevielfalt, rhizomatische Vernetzung u. ä.) scheinen ihm eindeutig von den Merkmalen von Literatur allgemein (Alterität, Intertextualität, Hybridität) abgrenzbar. Abgelehnt wird jede

Form von »inhaltlicher (und formaler) Präskription«; Herkunft und Muttersprache des Autors bleiben grundsätzlich »paratextuell« – woraus offensichtlich auf eine Forderung nach Freiheit von konkreten (biographischen) Inhalten im Sinne einer missverständenen traditionellen Autonomieästhetik zu schließen ist. Die vor allem in der Literaturkritik zu findende, auf die biographische Situation der Verfasser bezogene Erwartungshaltung an eine »klischierte Migrantenliteratur« wird an Rezensionen zu Texten von Emine Sevgi Özdamar und Feridun Zaimoglu verdeutlicht, die zeigen sollen, dass weniger die Texte als vielmehr ihre Rezensenten die Migration und Herkunft der Autoren zum Thema machen. Nur ansatzweise ist bei der Vorstellung von Zaimoglus *Kanak Sprak* auch die komplexe Form der literarischen Darstellung, politischen Kritik, Verfremdung oder kreativen Umdeutung der Migrations-Realität in neuen Identitätskonzepten zu ahnen.

Wolfgang Behschnitt gibt danach einen sehr interessanten Überblick über die *Neue schwedische Literatur zwischen Einwanderer- und Nationalkultur*, deren erstaunlicher Erfolg mit der ersten CD der schwedischen HipHop-Band *The Latin Kings* von 1994 *Willkommen im Vorort* begann, die Vorort-Musik, Vorort-Film und auch Vorort-Literatur (von Alejandro Leiva Wenger, Jonas Hassen Khemiri, Johannes Anyuru, Marjaneh Bakhtiari) in der schwedischen Öffentlichkeit zum Durchbruch verhalf, welche an der Einwanderer- und Minoritätenkultur sehr interessiert scheint. Der Lyriker und Slam-Poet Anyuru möchte die Texte der *Latin Kings* nicht nur im Kontext der populären Kultur, sondern auch der modernistischen schwedischen Literatur sehen und sie in die Mehrheitskultur und ihren um- und neuzuschreibenden Kanon und »ins Allgemeinmenschliche«

erheben. Andere Texte der Migrationsliteratur verschieben die Grenzen zwischen Einwanderer- und Nationalkultur durch verschiedene Textstrategien wie Polemik (gegen Identitätszuschreibungen), Satire oder ironisch-spielerische Unterwanderung der Publikumserwartungen mit konstruiertem Slang und »exotischer« Lebenswelt, oder durch die Inszenierung kultureller Dichotomien. Literarische Komplexitätssteigerung wird gegen die Genreerwartungen auf Biographie und Milieu eingesetzt und »gegen eine Authentizitätserwartung, die ihren Maßstab in der Mimesiskonzeption des Sozialrealismus findet« (41). Dabei wird auch (z. B. mit einem *Ilias*-Zitat) die Tradition der europäischen Literatur aufgenommen. Die Beurteilung der »neuen schwedischen Literatur zwischen Einwanderer- und Nationalkultur« bewegt sich zwischen kultureller Bereicherung und Vereinnahmung durch die Nationalliteratur, die sich dabei im Sinne der postkolonialen Theorie (komparativ und transnational erweitert) eigentlich auflöst, besonders wenn man an die Traditionen der Vielsprachigkeit und kulturellen Vernetzung im deutsch-dänisch-norwegischen Gesamtstaat – von dem an der deutschen Klassik orientierten mehrsprachigen Adam Oehlenschläger bis Tanja Blixen – denkt.

Klaus Müller-Wille untersucht die Poetik der Fremdsprache bei zwei älteren Exilanten des 2. Weltkriegs, Ilmar Laaban und Alexander Weiss, die ästhetische Möglichkeiten der Mehrsprachigkeit und des Schreibens in der anderen, fremden (schwedischen) Sprache im bewusst doppelt entfremdeten Sprachgebrauch, in anagrammatischen Sprachspielen und Grammatikopoesie erproben und die Vielsprachigkeit als ästhetisches (und politisches) Instrument nutzen.

Grenzüberschreitungen bei Reisen zwischen Skandinavien und der DDR und in

entsprechenden Dokumentationen thematisieren zwei weitere Beiträge. Antje Wischmann analysiert Reportagebücher schwedischer Autoren im Blick auf raumkonzeptionelle und texträumliche Strategien zur Problematisierung des Ost-West-Verhältnisses (DDR und Ostberlin als Heterotopie und Utopie, Infragestellung des dichotomischen Raumkonzepts usw.). Benedikt Jäger zeigt in *Selige Fremde oder Parteilichkeit*, wie bei Reisen von Bürgern der DDR in Skandinavien der offene Blick für das Fremde durch parteiliche Standpunkte und eine kollektivistische Ideologie stark eingeschränkt wird. Abschließend stellt Anne-Bitt Gerrecke das Projekt *litrix.de* der Kulturstiftung des Bundes und des Goethe-Instituts vor, das durch ein Online-Magazin, durch aktuelle Informationen zum deutschen Buchmarkt, durch Übersetzungen und Begegnungen von Literaten und Künstlern unterschiedlicher Sprachen und Kulturen zur internationalen Vermittlung von deutscher Gegenwartsliteratur beitragen, Grenzen überwinden und ein Programm von »Weltliteratur« vorantreiben soll.

Insgesamt bietet das Buch Beiträge eher zur »Migration der Literatur« als zur »Migrationsliteratur«, abgesehen von der interessanten Darstellung der aktuellen schwedischen Migrantenliteraturszene und den weniger bekannten Beispielen aus dem deutsch-skandinavischen Bereich. Der Beitrag der Literatur der Migration zu einer Erweiterung des Literaturverständnisses (und des traditionellen Literaturbegriffs) jenseits nationaler und kultureller Grenzen bleibt allerdings bescheiden, wenn die Literaturwissenschaft die spezifischen Inhalte und Themen der Migranten ebenso wie ihre nationale Herkunft als paratextuell oder als nur populärkulturell am liebsten ausschließen möchte.

Hoff, Dagmar von; Spies, Bernhard (Hrsg.):

**Textprofile intermedial.** München: Meidenbauer, 2008 (Beiträge zur Geschichte der deutschsprachigen Literatur, Kontext 6). – ISBN 978-3-89975-128-4. 360 Seiten, € 49,90

(Thomas Bleicher, Mainz)

Die Beiträge dieses Bandes gehen zurück auf eine Konferenz, die sich 2007 in Mainz mit dem Thema von Interdependenzen zwischen literarischer Textualität und anderen Medienformationen beschäftigte. Dabei erwies sich die Grenzziehung zwischen den zwei Kunstformen Malerei und Poesie in Lessings Schrift *Laokoon* als produktives Konzept, das auch heute noch einen exemplarischen Ausgangspunkt für intermediale Analysen liefern kann. Das Ziel der hier versammelten Überlegungen ist eine detailliert(er)e Bestimmung der sich aus dieser und anderen Grenzbeziehungen ergebenden Konsequenzen. So sucht man nun nach Antworten insbesondere auf die Fragen, »auf welche Weise Texte Medien reflektieren, wie sich Medien über Texte vermitteln lassen, welchen Verfremdungen Texte medial unterliegen und inwiefern Medienreflexionen selbst neue Texte hervorbringen« (9).

Die erste Gruppe der Beiträge überprüft die grundsätzliche Produktivität der Lessingschen Mediengrenze. Für Irina Rajewsky beweist die fotorealistische Malerei Richard Estes oder Gerhard Richters beispielhaft, dass gerade die Struktur der Grenze künstlerische Freiheiten ermöglicht und somit kreative »Spielräume schafft« (47). Die Besonderheiten der einzelnen Medien verdeutlicht Inge Stephan sodann am »intermedialen Medea-Zirkel aus Musik, Malerei, Bild und Schrift« (69). Dagegen beschränkt sich Bodo Morawe auf das Krisenjahr 1832, in dem der Karikaturist Daumier, der politi-

sche Redner Blanqui und der literarische Publizist Heine »die bisher ungeschriebene Mentalitätsgeschichte des modernen Citoyen« (99) begründet haben. In Ror Wolfs Ratgeberbüchern entwickeln Text- und Bilderwelten, so Monika Schmitz-Emans, aber nur mehr ihre je eigene Dynamik, indem sie »sich (scheinbar) aufeinander zu und dann (doch) wieder voneinander wegbewegen« und deshalb auch keine einheitlich »konstituierte imaginäre Welt des kulturellen Wissens« (126) mehr anbieten können.

Nach den exemplarischen Betrachtungen der Mediengrenze geht es nun im zweiten Abschnitt um die Medienüberschreitung, die sich vor allem in der romantischen Konzeption der Synästhesie nachweisen lässt. Während Ulrich Breuer das Wechselspiel zwischen Literatur und Plastik in der Poetik Friedrich Schlegels aufzeigt, untersucht Till Dembeck die Bedeutung der Klangfiguren für die Imaginations- und Klangtheorie des Novalis. Im Gegensatz zu Goethes klassischer Auffassung, dass ein »Kennzeichen des Verfalls der Kunst [...] die Vermischung der verschiedenen Arten derselben« sei (163), steht in Brentanos Roman *Godwi* die »Aufwertung medialer Verfremdung«, in der Winfried Eckel geradezu den »Inbegriff des Romantischen« erkennt (182): Denn Brentanos »Spiel mit Perspektiven, die einen Gegenstand in immer neuen Brechungen zeigen, gründet auf dem Gefühl, dass sich ihm das Wirkliche keineswegs entzieht, im Gegenteil: Die Realität scheint ihm so bedrängend, dass er die Kunst bewusst als ein Mittel der Distanzierung nutzt« (183 f.).

Dritter Schwerpunkt sind die Medienzitate, die als Subtexte eingesetzt werden und dann den eigentlichen Text ausmachen. So entstehen in Thomas Bernhards Erzählung *Gehen* neue Formen der Narration durch musikalische Strukturen (Ulrike Weymann), und in Hitchcocks Film

*Marnie* wird das filmische Thema der Kleptomanie als psychoanalytischer Diskurs im Sinne Freuds entschlüsselt (Christoph Meyring). Sandra Poppe beschreibt Transmedialität als eine Kategorie, »die medienübergreifende Phänomene bezeichnet«; als bevorzugtes Phänomen erweist sich dabei die Visualität, da sie sich »am ehesten zwischen den Medien ansiedeln lässt« und zudem einen umfassend anwendbaren »Zugang zum intermediären Vergleich« bietet (198 f.). Ähnlich wie Schmitz-Emans sieht Alexandra Tacke in Rebecca Horns Künstlerbüchern das Ende der Grenzziehung zwischen Bild und Text; denn beide »überlagern sich, so dass letztendlich nicht mehr entscheidbar ist, was man gesehen, gelesen oder imaginiert hat« (258).

Analysiert werden sodann unterschiedliche Codes, die literarisch transformiert werden. Während Monika Ehlers vorführt, wie Adalbert Stifter das Naturphänomen des »Flirrens« auf die Ebene seines Erzählens überträgt, dokumentiert Kuessi Marius Sohoudé, dass der Diskurs der Rechtsreform um 1800 in Kleists literarische Fiktion einfließt. Und für Dichter, die der sprachlichen Vermittlung von Wahrheit und Sinn kaum oder gar nicht mehr trauen wollen oder können, bleibt nach Christine Waldschmidt letztlich nur mehr eine hermetische Schreibweise, deren Spektrum sich »zwischen ästhetizistischen Kunstwelten (Stefan George) und einem an die Grausamkeiten der Geschichte gebundenen Ringen um Sprache (Paul Celan) eröffnet« (283). Abschließend werden die Einflüsse des Fotografischen und des Filmischen auf die Literatur behandelt. Jan Gerstner definiert in seinen Analysen von Prousts *Recherche* und Barthes' *Chambre claire* die Fotografie als »Platzhalter für eine Vergangenheit, über die das Gedächtnis nicht verfügen kann«, als »Negativ des Textes, das die Literatur erst entwickeln

muss« (324). Maren Lickhardt zeigt am Beispiel von Irmgard Keuns Weimarer Romanen die »Schreibvoraussetzung einer medialisierten und visualisierten Welt« (337), die zu einem »selbstverständlichen Mitproduzenten der Romane« wird. Und Andreas Martin Widmann erkennt die literarische Umsetzung der (von Susan Sontag benannten) »Abhängigkeit von der Kamera als jener Erfindung, die das, was einer erlebt hat, erst zur Wirklichkeit macht«, in den Romanen Thomas Brussigs, weil sie »erzählend den als allgemein bekannt vorausgesetzten Bildern eigene, erfundene Bilder hinzufügen, die eine andere historische Wahrheit vermitteln« (352). Abgerundet hätte diese Beiträge über visuelle Einflüsse auf die Literatur der (hier leider fehlende) Umkehrschluss, wie sich nun auch das Literarische ins Filmische transformieren lässt – etwa in Eric Rohmers Film-Zyklus der *Contes Moraux*. Aber damit ginge man ja über die Grenze der Germanistik hinaus und käme zur notwendigen Verbindung intermedialer Studien mit komparatistischen Studien.

Was bleibt demnach schließlich als allgemeiner Eindruck? Über mehrere interessante Einzelanalysen und erste Ansätze zu einer intermedialen Differenzierung hinaus gibt es bislang nur wenige Hinweise auf generalisierbare Definitionsmöglichkeiten intramedialer Grenzziehungen und intermedialer Transformationen in einem interkulturellen Kontext. Um dieses wissenschaftliche Ziel zu erreichen, bedarf es noch zahlreicher weiterer spezieller Studien, zumal diese Thematik gerade in Deutschland – trotz einiger »Außenseiter« – erst sehr verspätet ihre universitäre Akzeptanz erlangt hat. Deshalb ist es umso erfreulicher, dass die Beiträge dieses Bandes nicht nur ein breites inhaltliches Spektrum erfassen, sondern dabei auch schon ein beachtliches internationales Wissenschaftsniveau erreicht haben.

Ikonomu, Demeter Michael:

**Mehrsprachigkeit und ihre Rahmenbedingungen. Fremdsprachenkompetenz in den EU-Ländern.** Frankfurt a.M.: Lang, 2008 (Europäische Hochschulschriften, Reihe 21, Linguistik 321). – ISBN 978-3-03911-638-6. 132 Seiten, € 25,70

(*Joanna Kic-Drgas, Poznań / Polen*)

In der Fremdsprachendidaktik ist das Postulat der Mehrsprachigkeit verbreitet, die Förderung der Selbstentwicklung durch Erlernen mehrerer Fremdsprachen ist zu einem der wichtigsten Bildungsziele geworden. Demeter Michael Ikonomu konzentriert sich in seinem Buch auf die Fragen: »Wie sieht die Mehrsprachigkeit in der EU wirklich aus?«, »Genügen die einzelnen Bildungssysteme den anspruchsvollen linguistischen Vorgaben?«, »Wann und wie sollen die jungen EU-Bürger mit dem Fremdsprachenerlernen konfrontiert werden?«.

Antworten auf diese Fragen findet man in den sieben Kapiteln seiner Monographie.

Zunächst wird im ersten Kapitel eine Definition der kommunikativen Kompetenz gegeben und auf die Zusammenhänge mit neurobiologischen Erkenntnissen hingewiesen. Der Verfasser hebt hervor: »die kommunikative Kompetenz ist eine Voraussetzung der Mehrsprachigkeit« (13). Weiterhin werden die Ziele der Mehrsprachigkeit ausführlich definiert. Schließlich wird die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Rahmenbedingungen der Sprachpolitik und ihrer praktischen Anwendung gelenkt. Der Verfasser verweist auf die Bedeutung des frühen Fremdsprachenlernens: »Unumstritten ist, dass Kinder gerne lernen: Ihre kognitiven Fähigkeiten sind besonders.« (23) Ikonomu betont die Bedeutung des natürlichen Lernens im Kindergarten. Entscheidend ist aber »die Wahl der sinnvollen

Methodik«, damit »die Sprache tatsächlich gelernt wird« (25). Nach dem Verfasser ist eine enge Zusammenarbeit von Kita und Grundschule im Fremdsprachenlernen besonders wichtig. Der Autor präsentiert die notwendigen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit am Beispiel des italienischen Bildungssystems. Das Thema der Überlegung im zweiten Kapitel ist die Globalisierung. Der Autor stellt zwei Konzepte der Globalisierung dar, indem er sich auf die Forschungsergebnisse von M. McLuhan und A. Matelas beruft. Ikonomu analysiert verschiedene Ebenen der Globalisierung: Sexualität, Ökologie, Wirtschaft und Politik. Schließlich diskutiert der Verfasser auch den Begriff Globalisierung der Kultur, Kosmopolitismus und McDonaldisierung. Diese stehen im Zusammenhang mit dem Rang der englischen Sprache auf der internationalen Bühne. Ikonomu hebt hervor, dass Englisch als gegenwärtige *lingua franca* »in Bereichen der Regierung, Gerichte, Medien und im Bildungswesen« (43) verwendet wird. Der Wissenschaftler zitiert nach D. Crystal, dass »heute 75 Prozent der Bevölkerung, die Englisch spricht, nicht Muttersprachler sind« (46). Deswegen reflektiert der Autor, ob *global English* eine Alternative zur Mehrsprachigkeit sein kann.

Das dritte Kapitel ist der englischen Sprache und ihrer Rolle in der vereinigten Welt gewidmet, der Verfasser geht auf die Struktur der Anglizismen ein und beschreibt sie als eine neue Sprachreligion. Diskutiert wird auch die Überflutung der Sprache mit Anglizismen am Beispiel der Werbebranche. Der Verfasser weist auf die Vereinfachung der nationalen Sprache durch die Begrenzung der sprachlichen Wahlmöglichkeiten hin. Als Gegenpol zur Assimilation der Anglizismen in Deutschland präsentiert Ikonomu die Einstellung zur Überfremdung der Sprache in Frankreich. Zum Schluss

des Kapitels versucht der Autor, die bisherigen Beobachtungen der Perspektive englischer Muttersprachler gegenüberzustellen. Der Verfasser betont, dass das Fremdsprachenlernen in Großbritannien als »künstlerische Orchideentätigkeit« (65) betrachtet wird.

Im vierten Kapitel berührt der Autor die Fragen der Sprachqualität. Es wird der Einfluss der Mehrsprachigkeit auf den guten Stil und den Reichtum der Sprache besprochen. Das nächste Kapitel bringt wichtige Informationen zur Rolle der Übersetzung und des Dolmetschens in der mehrsprachigen Welt. Der Verfasser weist auf die Entwicklungsgeschichte der Übersetzung hin. Im neuen Europa herrscht laut Ikonomu zwar Mehrsprachigkeit, aber jeder Bürger drückt sich am besten in seiner eigenen Sprache aus, deswegen wird die Bedeutung der Übersetzung zur Erhaltung kultureller Identität steigen.

Das sechste Kapitel behandelt Reflexionen über die Zukunft der Mehrsprachigkeit. Anhand einer im Jahr 2007 veröffentlichten Studie belegt der Autor den Einfluss der Medien auf die Entwicklung der Sprache bei Kindern. Der Verfasser kommt zu dem Schluss, dass Kinder und vor allem Jugendliche Vorbilder brauchen, die meistens von den Medien geliefert werden. Hier knüpft der Autor an die Funktionen der Schule an: »Die Schule sollte, muss also Gegenbilder liefern um zusätzliche Identifikationsfiguren zu schaffen.« (90)

Das letzte Kapitel umfasst zwei Teile: »Das neue Europa der Sprachen« und »Die neue Sprachpolitik der Europäer«. Der erste Teil enthält Informationen über die Sprachen in Europa. Der Autor nennt die Faktoren, die für den Aufbau einer multilingualen Gesellschaft verantwortlich sind. Im zweiten Teil beschäftigt sich der Verfasser mit den formellen Grundlagen der Mehrsprachigkeit (*Europäische*

*Charta der Regional- und Minderheitssprachen*), er präsentiert das Phänomen der EuroLinguistik und beschreibt ferner auch die Rahmenbedingungen der Mehrsprachigkeitsentwicklung in der EU. Demeter Ikonomu fasst das erforschte Thema vielseitig auf und verbindet gekonnt das bisherige Wissen mit eigenen Erfahrungen und Beobachtungen. Das Buch gibt Einblicke in eine Fülle von gravierenden glottodidaktischen Aspekten, die einen enormen Einfluss auf das Leben im gegenwärtigen Europa ausüben. Betont werden soll die Tatsache, dass in der Monographie schwierige und aktuelle Themen mit Hilfe von leicht verständlicher Sprache zum Ausdruck gebracht werden und somit das Lesen Vergnügen bereitet. Das Buch wird eine anregende Lektüre für jeden sein, der am Phänomen der Mehrsprachigkeit interessiert ist.

Kämper, Heidrun; Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.):

**Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung.** Berlin: de Gruyter, 2008 (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2007). – ISBN 978-3-11-020227-4. 371 Seiten, € 98,00

(*Salifou Traoré, Bangkok / Thailand*)

Der Band enthält die Beiträge der Jahrestagung 2007 des Mannheimer Instituts für Deutsche Sprache, die den Themenkomplex *Sprache, Kognition* und *Kultur* in den Fokus des Interesses rückte. Insofern ist er auch dem Jahr der Geisteswissenschaften verpflichtet.

Neben einem Vorwort, einem einleitenden Text von Ludwig M. Eichinger und der Dokumentation einer Podiumsdiskussion umfasst das vorliegende Buch 15 Beiträge mit sehr unterschiedlicher The-

matik, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie sich jeweils einem Aspekt im Bereich der Fragestellung des Themenkomplexes widmen. Auch wenn in der Gliederung des Werks die einzelnen Beiträge nicht thematisch gruppiert sind, so lassen sie doch mehr oder weniger thematische Tendenzen zu.

Die ersten drei Beiträge können als Grundlagentexte angesehen werden, die je einen Titelbegriff des Bandes diskutieren. So hinterfragt der Essay von Klaus P. Hansen (»Sprache und Kollektiv«) das Verhältnis von Sprache und Kultur. Dabei wird zu Recht Sprache als ein »Stück Kultur« (18) aufgefasst und entsprechend als standardisiertes kollektives Produkt definiert, dessen Ziel »nicht nur Verständlichkeit [ist], sondern auch die Produktion von Vertrautheit, die das Kollektiv- und Identitätsgefühl stets aufs Neue bestätigt« (22). Der Aufsatz von Angelika Linke (»Kommunikation, Kultur und Vergesellschaftung. Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Kommunikation«) beleuchtet die kulturgeschichtliche Entwicklung der Kommunikation als Ausdrucksort von Sprache, Kultur und Gesellschaft. Die Relevanz einer solchen Analyse äußert sich, so die Verfasserin, u. a. darin, dass sich hierdurch bestimmte sprachliche Veränderungen erklären lassen. Der Beitrag von Angela D. Friederici (»Sprache und Gehirn«) dokumentiert mit Befunden aus dem eigenen Labor den Forschungsstand zum Problem der Sprachverarbeitung im Gehirn.

Die anschließenden drei Beiträge behandeln verschiedene Aspekte von Sprache unter diskurs- und handlungstheoretischen Gesichtspunkten. Der Aufsatz von Dietrich Busse (»Linguistische Epistemologie – Zur Konvergenz von kognitiver und kulturwissenschaftlicher Semantik am Beispiel von Begriffsgeschichte, Diskursanalyse und Frame-Semantik«) zielt, in Anlehnung an das Diskurskonzept

von Foucault sowie an frametheoretische Ansätze, darauf ab, eine linguistische Epistemologie zu entwerfen, die linguistische, kulturwissenschaftliche sowie kognitionswissenschaftliche Überlegungen integriert. Jürgen Linke spezifiziert in seiner Abhandlung (»Sprache, Diskurs, Interdiskurs und Literatur«) grundsätzliche diskurs- und interdiskurstheoretische Begriffe von Foucault. Im Anschluss daran beleuchtet er den Begriff des Netz-Symbols am Beispiel von Kafkas Roman *Das Schloß*. Der Artikel von Joachim Knappe (»Performanz in rhetorischer Sicht«) diskutiert zunächst den Performanzbegriff in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. Dann wird Performanz als *terminus technicus* der Rhetorik vorgestellt, also als »all das, was das Medium als Textträger mit seinem Text macht« (146).

In den folgenden drei Beiträgen werden Sprache und Kultur in historischer und gesellschaftlicher Perspektive beleuchtet. Ingrid Lemberg stellt in ihrem Beitrag (»Lexikographie und Kulturgeschichte: 1400 Jahre Rechtskultur im Spiegel des Deutschen Rechtswörterbuchs«) das Projekt der Heidelberger Akademie der Wissenschaften zum *Deutschen Rechtswörterbuch* vor, das sowohl in gedruckter Form als auch online nutzbar ist. Gegenstand des Wörterbuchs ist der Wortschatz des westgermanisch-deutschen Rechts vom 5. Jahrhundert bis in das 19. Jahrhundert hinein. Willibald Steinmetz setzt sich in seinem Beitrag (»Vierzig Jahre Begriffsgeschichte – *the State of the Art*«) mit Fragestellungen zur begriffsgeschichtlichen Forschung auseinander. Dabei plädiert er im Kontext mehrsprachiger Gesellschaften für eine transnationale bzw. vergleichende historische Semantik, in deren Rahmen sich das Problem der Übersetzbarkeit lösen lasse. Heidrun Kämper befasst sich in ihrem Aufsatz (»Sprachgeschichte – Zeitgeschichte –

Umbruchgeschichte. Sprache im 20. Jahrhundert und ihre Erforschung«) mit Sprache aus der Perspektive der Sprachgeschichtsforschung. Daraus lassen sich nach Auffassung der Verfasserin Möglichkeiten ableiten, um u. a. die Grenzen der Sprachperioden genauer zu bestimmen und damit Dynamiken einer Periode zu erklären.

Die darauf folgenden beiden Beiträge wenden sich Problemen von Verstehen und Verständigung in Interaktion und Text zu. Arnulf Deppermann setzt sich in seiner Abhandlung (»Verstehen im Gespräch«) zuerst mit dem Begriff des Verstehens auseinander. Sodann geht er der Frage nach, welche sequenziellen Organisationsformen dem Verstehen zugrunde liegen und wie diese sprachlich zum Ausdruck kommen. Bernd Ulrich Biere setzt sich in seinem Beitrag (»Sprachwissenschaft als verstehende Wissenschaft«) zum Ziel, eine interdisziplinär angelegte hermeneutische Linguistik im Dienste des Verstehens zu entwickeln.

Die letzten drei Beiträge perspektivieren die Sprache als Kultur- und Kognitionsobjekt. Der Aufsatz von Monika Schwarz-Friesel (»Sprache, Kognition und Emotion: Neue Wege in der Kognitionswissenschaft«) betrachtet die Klärung der Beziehung zwischen Sprache, Kognition und Emotion als eine wichtige Aufgabe, »will man den menschlichen Geist und seine Funktionsweise umfassend und adäquat verstehen« (297). Dmitrij Dobrovolskij will in seinem Beitrag (»Idiom-Modifikationen aus kognitiver Perspektive«) zeigen, dass der Prozess phraseologischer Modifikationen erklärbar ist. Dies demonstriert er einleuchtend an der adjektivischen Erweiterung von Idiomen im Deutschen (vgl. »auf einen kleinen grünen Zweig kommen« vs. »auf keinen grünen Zweig kommen«, 317). In Anlehnung an Ludwig Wittgenstein fragt

Manfred Bierwisch in seinem Beitrag (»Bedeutend die Grenzen meiner Sprache die Grenzen meiner Welt?«), ob sich alles mit natürlichen Sprachen ausdrücken lasse. Der Verfasser kommt zu dem Schluss, dass natürliche Sprachen unbegrenzt sind, da sie Ausdrucksmöglichkeiten für alle Erfahrungsbereiche zur Verfügung stellen (können).

Der Band schließt ab mit der Dokumentation einer Podiumsdiskussion zur Disziplinarität und Interdisziplinarität in der Sprachwissenschaft. Zu den daraus abgeleiteten Fragen

1. Wie definieren Sie (für sich) Kultur?
2. Was sind (in diesem Kontext) Ihre Erkenntnisinteressen?
3. Welche Gründe gibt es, dieses Feld der Kultur der Linguistik zu überlassen bzw. nicht zu überlassen? (357)

nehmen Forscherinnen und Forscher aus vier verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen Stellung, und zwar Ulla Fix und Ludwig Jäger aus dem Bereich *Sprachwissenschaft*, Jochen Hörisch aus dem Bereich *Literaturwissenschaft* und Philipp Sarasin aus dem Bereich *Geschichte*. Besonders hervorzuheben ist hier, dass alle vier Diskutanten der Sprachwissenschaft in der kulturwissenschaftlichen Forschung eine grundlegende Bedeutung einräumen.

Insgesamt behandelt der Sammelband ein breites Spektrum von Themen, das die Verflechtung von Sprache, Kognition und Kultur überzeugend zum Ausdruck bringt. Diese interdisziplinäre Ausrichtung der Sprachforschung ist eine klare Absage an jene Forschungsrichtungen in der modernen Linguistik, welche die Sprache auf reine Formelemente reduzieren. Die Sprache ist ein komplexes kulturelles und gesellschaftliches Phänomen, das entsprechend in sozialen Interaktionsprozessen benutzt wird, um z. B. Gedanken, Emotionen, Freude, Trauer auszudrücken. Dementsprechend ist ihre

Analyse zugleich eine Kultur- und Gesellschaftsanalyse. Es ist den Autoren des Bands gelungen, von ihren verschiedenen Perspektiven ausgehend, wichtige Anregungen zu Möglichkeiten der Sprachanalyse jenseits der Struktur zu liefern. In diesem Sinne ist das Buch jedem zu empfehlen, für den Sprache nicht nur eine Form ist.

Kärchner-Ober, Renate:

**The German language is completely different from the English language.**

Tübingen: Stauffenburg, 2009 (Tertiärsprachen Band 9). – ISBN 978-3-86057-868-1. 347 Seiten, € 49,80

(Harald Olk, Kuala Lumpur / Malaysia)

Renate Kärchner-Obers Buch ist ein Beitrag zur empirischen Forschung des Tertiärsprachenlernens in Südostasien und setzt sich detailliert mit dem malaysischen Kontext auseinander. Neben den üblichen Anhängen umfasst das Buch zehn Kapitel. Kapitel eins bis vier führen das Thema ein und erörtern Fremdsprachenerwerbstheorien sowie den Stand der L3-Forschung. Kapitel fünf und sechs beschreiben den malaysischen Hintergrund der Studie und beschäftigen sich mit der Frage des Zusammenwirkens von soziokulturellen Bedingungen und Lernverhalten. Nach einem Kapitel zur Untersuchungsmethodik folgt in Kapitel acht eine Beschreibung ihrer empirischen Forschung im DaF-Bereich, deren Ergebnisse in Kapitel neun dargestellt werden. Ein resümierender Ausblick rundet die Arbeit ab.

In ihrem Buch verweist Kärchner-Ober zunächst darauf, dass die gegenwärtige Literatur zur Tertiärsprachenforschung zumeist auf eine positive Nutzbarmachung von Englisch (L2) auf Deutsch (L3) abzielt, was oft auch für afrikanische und

asiatische Kontexte postuliert wird (vgl. Ringbom 2005). Generell wird angenommen, dass Lerner über die Erfahrung des Englischlernens erleichterten Zugang zur deutschen Sprache haben. Bekannt ist sicherlich den meisten Deutschlehrern die Poster-Serie des Goethe-Instituts »Deutsch nach Englisch«, in der explizit lexikalische Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch aufgezeigt werden, die nahelegen, dass Deutsch auf Grundlage des Englischen verhältnismäßig leicht zu lernen sei.

Kärchner-Ober argumentiert nun, dass didaktisch-methodische Ansätze, die Englisch als Brückensprache für Deutsch verwenden, zwar grundsätzlich positiv zu bewerten sind, keinesfalls jedoch auf alle Hintergründe anwendbar sind. Detailliert stellt sie dann in Kapitel fünf den Hintergrund des multiethnischen Malaysia dar, das Menschen der malaiischen, chinesischen und indischen Ethnie als auch sogenannte Ureinwohner (z. B. Orang Asli oder Kadazan) beheimatet. Wie in vielen Ländern Asiens oder auch Afrikas geht der ethnische Mix mit kultureller, religiöser und auch sprachlicher Diversität einher. Bahasa Malaysia (Sprache der malaiischen, muslimischen Mehrheit) wird als einzige Sprache von allen Malaysiern zumindest auf einem funktionalen Niveau gesprochen, entweder als Muttersprache oder schulisch gelernt. Darüber hinaus haben nahezu alle Malaysier Kenntnisse der ehemaligen Kolonialsprache Englisch, die im Alltag omnipräsent ist, wobei die Kompetenzlevel stark variieren. Angehörige der indischen bzw. chinesischen Ethnie ebenso wie Ureinwohner wachsen in der Regel trilingual auf und lernen vor Bahasa Malaysia und Englisch Tamil bzw. Mandarin oder ihre Stammessprache. Teilkompetenzen in den einzelnen Sprachen können stark variieren, und so ist es z. B. nicht unüblich, dass Angehörige der

chinesischen Ethnie illiterat in ihrer eigentlichen Muttersprache Mandarin sind, wenn sie reguläre Primarschulen (in Bahasa Malaysia) besucht haben. Verkompliziert wird die Situation in Malaysia dadurch, dass lediglich Bahasa Malaysia offiziell anerkannt und die Verwendung von Sprache hochgradig politisiert ist. All dies stellt Kärchner-Ober in historischer und sprachpolitischer Komplexität dar und prägt dafür den anschaulichen Ausdruck des multilingualen Fingerabdrucks, den alle Malaysier aufgrund der ihnen eigenen Mehrsprachigkeit besitzen. Dies ist auch der Hintergrund, in den Kärchner-Ober ihre Studie einbettet und den sie erfreulicherweise auch in ihrer Analyse nie aus den Augen verliert.

Ziel der empirischen Studie war herauszufinden, welche Probleme mehrsprachige Lerner in Malaysia beim Lernen von Deutsch als Tertiärsprache haben und »ob sich Schreibmuster aus der L1 via L2 in die L3 übertragen« (161). Zu diesem Zweck forderte Kärchner-Ober in der Hauptuntersuchung 15 Deutsch-Studenten einer malaysischen Universität auf, eine Bildergeschichte in ihrer L3 Deutsch und allen anderen von ihnen schriftlich beherrschten Sprachen zu verschriftlichen (Mandarin, Bahasa Melayu, Englisch). 45 Texte (die Mandarin-Texte wurden nicht in die Analyse miteinbezogen) wurden dann zwei Analysen unterzogen: (1) einer detaillierten Fehleranalyse der in Deutsch verfassten Texte, die mögliche Gründe für Normabweichungen in Sprachinteraktionen (L1-L3/L1-L2-L3/L2-L3) aufzeigt; (2) einer inhaltlichen Analyse mit Fokus auf die Gestaltung inhaltlich-logischer Zusammenhänge in L1-L2-L3.

Zur Fehleranalyse zog Kärchner-Ober zum einen die erstellten Paralleltexte heran, zum anderen Lernerdaten, die über drei Jahre gesammelt wurden (bio-

grafische Daten, Tagebuchaufzeichnungen, Lernertexte, Fragebögen zu Lernstrategien etc.). Dies ergibt ein vielschichtiges und häufig überzeugendes Bild davon, welche Prozesse entscheidenden Einfluss auf die L3-Sprachproduktion gehabt haben dürften. Wenig thematisiert wird allerdings, inwieweit die Methode des sukzessiven Versprachlichens einer Bildergeschichte in mehreren Sprachen die Untersuchungsergebnisse beeinflusst haben könnte. So ist es doch durchaus denkbar, dass ein L3-Text, der nach einem Paralleltext in der L2 oder L1 verfasst wird, deutlich stärker von diesen Sprachen beeinflusst ist als ein L3-Text, der ohne L1/2-Modell entsteht. Eine Kontrollgruppe wäre hier zur Validierung der Ergebnisse hilfreich gewesen. Insgesamt kommt Kärchner-Ober aber überzeugend zu dem Schluss, dass die L2 einen gewichtigen Einflussfaktor darstellt, wobei vor allem »ein von der L1 geprägtes schwaches Englisch auf Deutsch einen negativen Einfluß bewirkt« (264). Kärchner-Ober fordert daher für Malaysia, im DaF-Unterricht »Englisch stärker einzubauen als auf Englischkenntnissen aufzubauen« (275, Hervorhebung Kärchner-Ober). Sicherlich hat Kärchner-Ober recht, dass rudimentäre Englischkenntnisse kaum als Grundlage für effektiven DaF-Unterricht zu nutzen sind. Offen bleibt allerdings die Frage, inwieweit es sinnhaft ist, eine Sprache, die häufig offenbar nur rudimentär beherrscht wird und sich tendenziell in negativem Transfer bemerkbar macht, überhaupt in den DaF-Unterricht miteinzubeziehen.

Bezüglich der Schwächen in der inhaltlich-logischen Gestaltung der L3-Texte ergibt Kärchner-Obers Forschung, dass die L3-Probleme vergleichbare Schwächen in der L1 und L2 abbilden. Dies legt nahe, dass Sprachkompetenz in der Muttersprache ein entscheidender Fak-

tor im Fremdsprachenlernen sein kann, ein Thema mit großer Relevanz in Ländern mit hohem Mirgantenanteil in der Bevölkerung. Zwar kann Kärchner-Ober hier keine Wege aus der Misere aufzeigen, es gelingt ihr jedoch gut, ihre Ergebnisse in den sozio-kulturellen Rahmen Malaysias einzubetten und so darzustellen, welch starken Einfluss die soziopolitischen Rahmenbedingungen und die Ausrichtung des schulischen Unterrichts auf das L3-Lernen haben können. Wünschenswert wäre sicherlich, dass Kärchner-Obers Arbeit zumindest auszugsweise auf Englisch weitere Verbreitung in Malaysia findet, wo ihre Forschung viele zentrale Punkte der Sprachenpolitik berührt und ein wichtiger Beitrag zu den aktuellen Diskussionen ist.

#### Literatur

Ringbom, Hakan: »L2 Transfer in Third Language Acquisition.« In: Hufeisen, Britta; Fouser, Robert J. (Hrsg.): *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg, 2005, 71–82.

Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.): **Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung**. München: Hueber, 2008. – ISBN 978-3-19-121751-8. 266 Seiten, € 19,95

(Sandra Ballweg, Darmstadt)

Seit Inkrafttreten der Integrationskursverordnung (IntV) 2004 müssen nicht nur neu eingestellte Lehrende in Integrationskursen eine formelle Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache nachweisen. Auch bereits im Beruf stehende Lehrpersonen, die als Quereinsteiger/innen eine

Lehrtätigkeit in diesem Bereich aufgenommen hatten, sind aufgefordert, durch eine Zusatzqualifizierung eine Lehrerausbildung zu erwerben. Besonders an diese Personen richtet sich die Reihe *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, in der der hier vorgestellte Band *Unterrichtsplanung und -durchführung* als Band 3 erschienen ist. Außerdem sind in der Reihe Band 1, *Migration, Interkulturalität, DaZ* (2007), Band 2, *Didaktik, Methodik* (2008), und der abschließende 4. Band, *Zielgruppenorientiertes Arbeiten* (2009), erhältlich.

Neben der genannten Zielgruppe soll der Band auch Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache sowie interessierte Lehrende in Integrationskursen und an Berufsschulen ansprechen (III). Er setzt dabei auf hohe Praxis- und Anwendungsorientierung und hat als *blended learning*-Konzept den Anspruch, »zeitgemäß« (III) zu sein.

Wie schon in der Besprechung von Band 1 und 2 zu lesen ist (vgl. Pieklarz 2008: 233), wird in der Reihe ein *blended learning*-Konzept erwähnt, jedoch findet man keinen Link und keine weiteren Verweise. Auch in den acht Kapiteln (Studienbriefen) dieses Bandes wird darauf kein Bezug genommen. Sie stellen vielmehr voneinander unabhängige Beiträge dar, in denen nur an einigen Stellen auf andere Studienbriefe verwiesen wird.

Die Gestaltung der einzelnen Studienbriefe ist gut gelungen. Stichpunkte am Rand (»Aufgabe«, »Definition«, »Fazit«) oder Symbole, beispielsweise zum Verweis auf Internetquellen, helfen bei der Orientierung, die Nennung der Lernziele zu Beginn aller Kapitel dient der Transparenz. Jedes Kapitel besteht aus einem eher theoretisch ausgerichteten Teil und einem Abschnitt, der zur Übertragung auf den eigenen Unterricht auffordert.

Außerdem finden sich Aufgaben, zahlreiche Beispiele aus Lehrwerken sowie ein Glossar mit den wichtigsten Begriffen.

In Kapitel 1 »Übungstypologien, Arbeitsanweisungen und Sozialformen im DaZ-Unterricht« beschäftigen sich Regina Graßmann und Susan Kaufmann mit der Auswahl geeigneter Übungen, dem Einsatz von Sozialformen sowie mit der Formulierung guter Arbeitsanweisungen. Zunächst werden Arten von Übungen und Aufgaben in verschiedenen Typologien dargestellt, was etwas verwirrend wirkt. Anschließend erfolgt eine kurze Unterscheidung zwischen Aufgabe und Übung, an die sich Darstellungen zu Sozialformen anschließen. Sozialformen werden nach dem Verständnis der Autorinnen durch die Arbeitsanweisungen im Lehrwerk gesteuert (23), eine Sichtweise, die die Lehrwerkzentrierung des gesamten Fortbildungsbandes widerspiegelt.

Studienbrief 2, »Spielerische Übungen, Sprachlernspiele und Spiele im DaZ-Unterricht« von Carmen Dusemund-Brackhahn liefert zunächst einen Überblick über Ziele von Spielen und Hintergründe und stellt allgemeine Überlegungen an, bevor Gründe für den Einsatz von Sprachlernspielen aufgeführt und Begrifflichkeiten geklärt werden. Abschließend finden sich zahlreiche praktische Beispiele, die für die Umsetzung im eigenen Unterricht sehr hilfreich sind.

Das Kapitel »Projektarbeit im DaZ-Unterricht« von Barbara Winkler und Susan Kaufmann formuliert Merkmale, Ziele und Funktionen von Projektarbeit. Wie in allen Studienbriefen werden auch hier zu Gunsten der Kürze Vereinfachungen vorgenommen. Wenn jedoch beispielsweise Binnendifferenzierung in nur vier Zeilen abgehandelt wird (74), ohne dass auf den entsprechenden Stu-

dienbrief in Band 1 verwiesen wird, wird die Kürze problematisch. Zum Teil erscheint die Darstellung etwas unausgewogen, beispielsweise bei der Nennung möglicher Probleme bei Projektarbeit (»mitunter sogar zu viel Begeisterung«, 75). Auch an späterer Stelle fehlt eine klare Stellungnahme der Autor/innen, wenn die Leser/innen mögliche Einwände gegen Projektarbeit nennen sollen, diese aber im Raum stehen bleiben, ohne wieder aufgegriffen zu werden. Positiv ist hingegen die Menge an vielseitigen und sorgfältig ausgewählten Beispielmateriale zu bewerten. Auch die abschließende Darstellung der einzelnen Arbeitsphasen ist sehr gut gelungen. Dass im Literaturverzeichnis drei Ausgaben von *Fremdsprache Deutsch* aufgeführt werden, auf die im Text nicht Bezug genommen wird und die wohl als Literaturempfehlung zu verstehen sind, ist hingegen etwas irritierend.

Der vierte Aufsatz »Visualisierung im DaZ-Unterricht« von Birgit Meerholz-Härle erscheint nach dem Abschnitt über Projektarbeit ungünstig platziert. Es werden psycholinguistische Aspekte ausgeführt, bevor das Thema Visualisierung ausführlich in Bezug auf Wortschatzarbeit und recht kurz in Hinblick auf Grammatikarbeit, Fehlerkorrektur und Medieneinsatz diskutiert wird. Durch dieses Ungleichgewicht und unklare Zusammenhänge entsteht der Eindruck, dass es sich bei diesem Beitrag um eine gekürzte Fassung eines ursprünglich längeren Textes handelt.

Der Beitrag »Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht« von Jürgen Schwedenkendiek schließt gut an die Visualisierung bei der Fehlerkorrektur an und thematisiert zunächst das Verständnis von Fehlern. Ähnlich wie im dritten Kapitel werden die Leser/innen angehalten, ihre eigene Meinung zu äußern, an dieser Stelle erfolgt jedoch eine Diskus-

sion der einzelnen Thesen, was eine Grundlage für eine produktive Weiterarbeit bietet. Der hier gewählte Fokus auf Fossilierung ist im Kontext von DaZ und Integrationskursen angemessen. Insgesamt ist der Beitrag ausführlich und strukturiert.

Franziska-Sophie Schumann und Barbara Spannhake beschäftigen sich im Studienbrief »Testen und Prüfen im DaZ-Unterricht« nach einer Klärung von Begrifflichkeiten mit Formen und Zielen von Tests und Prüfungen. Anschließend werden die zu beachtenden Gütekriterien präsentiert. Auch in diesem insgesamt gelungenen Studienbrief entsteht der Eindruck, dass die Kürze zu Lasten der Zusammenhänge erreicht wurde. So ist beispielsweise das Unterkapitel »Washback/Backwash« kaum in den Gesamtzusammenhang eingebettet.

Das vorletzte Kapitel »Planen, Vorbereiten und Erteilen von DaZ-Unterricht« von Jan Steffen präsentiert auf 16 Seiten sechs Schritte der Planung, in denen dazu angeleitet wird, Materialien reflektiert einzusetzen. Es folgen 2½ Seiten zur Durchführung von Unterricht. Der abschließende Studienbrief von Regina Graßmann »Evaluation im DaZ-Unterricht« möchte dazu anleiten, den eigenen Unterricht auszuwerten. Dazu werden verschiedene Bereiche genannt, die es zu evaluieren gilt (Rahmenbedingungen, Struktur, Prozess, Ergebnis), und zahlreiche Beispiele für Evaluationsbögen gegeben. Insgesamt gelingt es leider nicht sehr gut, die Relevanz des Themas darzustellen, wodurch dieses letzte Kapitel etwas wie der Anhang des Sammelbandes wirkt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dieser Band wichtige Themen für den Unterricht in Integrationskursen aufgreift und Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen einen Einblick in verschiedene Bereiche gibt. Dabei

spielt vor allem die Arbeit mit Materialbeispielen und die Reflexion des eigenen Unterrichts eine wichtige Rolle. Auch für Lehrpersonen, die sich für ihren Unterrichtsalltag Anregungen wünschen, kann dieses Buch geeignet sein, ebenso wie für Studierende, die sich durch die Auseinandersetzung mit praktischen Beispielen auf die Unterrichtspraxis vorbereiten möchten.

Schwächen zeigt der Sammelband an einigen Stellen in der zusammenhängenden Darstellung von Themen, was vor allem der Kürze geschuldet ist. Besonders kritisch sind die zum Teil sehr unbedacht zusammengestellten Quellen, beispielsweise Definitionen nach Wikipedia (Fach-/Sachkompetenz, 224, um nur ein Beispiel zu nennen). Darüber hinaus fallen einige formale Ungenauigkeiten auf. Im Kapitel »Visualisierung im DaZ-Unterricht« fehlt bei sinngemäßen Zitaten beispielsweise durchgängig der Verweis »vgl.«. An anderen Stellen entsteht Verwirrung durch falsche Zeilenumbrüche (z. B. 96).

Für eine zweite Auflage wäre es deshalb wünschenswert, dass neben formalen Korrekturen auch inhaltliche Überarbeitungen vorgenommen werden, beispielsweise in Hinblick auf die Kohärenz und die Belegführung der einzelnen Beiträge. Dadurch könnte die Qualität dieses guten und wichtigen Buches verbessert werden.

### Literatur

FIF (Förderung von Integration durch Fortbildung): *Zusatzqualifizierung* (2008). <http://www.fif-rlp.de> (23.08.2009).

Pieklarz, Magdalena: »Rezension: Qualifiziert unterrichten. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1: Migration, Interkulturalität, DaZ. Ismaning: Hueber, 2007. Band 2: Didaktik, Methodik. Ismaning: Hueber, 2008«, *Info DaF* 36 (2009), 232–236.

Kiel, Ewald (Hrsg.):

**Unterricht sehen, analysieren, gestalten.** Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008. – ISBN 978-3-8252-3090-6. 173 Seiten, € 19,90

(Jonas Langner, Bristol / Großbritannien)

Das vorliegende Studienbuch will Lehramtstudierende und Anfänger in Lehrberufen in die Lage versetzen, »grundlegende Aspekte der Gestaltung von Unterricht auf der Basis von Unterrichtsprinzipien [zu] identifizieren, diese Unterrichtsprinzipien [anzuwenden] und ihre Anwendung im Hinblick auf ihren Erfolg angeleitet reflexiv [zu] überprüfen« (12). Der Titel des Buches ist dabei Programm, wobei er um die Schritte »Verstehen« und »Finden« ergänzt werden könnte. Dabei folgt es konstruktivistischen Prinzipien, indem für die sechs ausgewählten Unterrichtsprinzipien, die in jeweils einem Kapitel behandelt werden, zunächst grundlegende theoretische Begriffe dieser Prinzipien geklärt werden (Verstehen), die dann in Unterrichtsszenen auf der mitgelieferten DVD gesehen und gefunden und anschließend analysiert werden können. Die Auseinandersetzung mit Unterricht – und hierbei wird strikt zwischen den Ebenen »Beschreiben«, »Interpretieren« und »Bewerten« getrennt – wird richtigerweise als wichtige Voraussetzung für das Gestalten des eigenen Unterrichts angesehen.

An jedes Kapitel schließen sich Aufgaben zu dem besprochenen Unterrichtsprinzip an. Die filmgeleiteten Aufgaben beschäftigen sich mit dem Wiederfinden der im Kapitel formulierten Grundsätze, Gebote, Hinweise und ihrer anschließenden Bewertung bzw. mit dem Finden von Alternativen. Diese Aufgabenstellungen finden sich neben Angaben zum Kontext der Stunde und einem Transkript der Unterrichtsstunde auch nochmals auf der DVD, die damit und auch durch ihre ansprechende und übersichtliche Menü-

führung sehr benutzerfreundlich gestaltet ist. Da es sich um wirklich stattgefundene Unterrichtssequenzen handelt, kann die Umsetzung der Theorie in die Praxis gleich erfahren werden. Hierbei werden auch die Grenzen mancher Vorschläge für guten Unterricht deutlich, auf die auch durch die Autoren hingewiesen wird; außerdem lässt sich erkennen, dass jedes grundsätzlich empfehlenswerte Prinzip an seine Umwelt angepasst werden muss bzw. unter gewissen Umständen nicht funktioniert oder sogar gar nicht angebracht ist. Dieser realistische Blick auf den Unterrichtsalltag ist begrüßenswert und wäre auch an manchen Stellen im Buch wünschenswert gewesen, denn teilweise erscheint die Umsetzung der Vielzahl an Geboten für alle sechs Unterrichtsprinzipien schier unmöglich oder für den Einzelnen nur schwer umsetzbar. Ein kurzer Hinweis darauf an entsprechender Stelle wäre schön gewesen.

Neben den filmgeleiteten Aufgaben gibt es auch noch theoriegeleitete, die sich mit der Verbindung zweier im Buch besprochener Unterrichtsprinzipien befassen. Ohnehin wird die Abhängigkeit der einzelnen Prinzipien voneinander durch Verweise auf andere Kapitel bzw. Wiederholungen, die somit zur Verdeutlichung beitragen und die Lektüre keineswegs langweilig werden lassen, sehr gut veranschaulicht. Zuletzt gibt es noch Aufgaben zur Vertiefung, die dem Leser die Möglichkeit geben, weitere Theorien kennen zu lernen und zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema anregen.

Nach dem einleitenden ersten Kapitel beschäftigt sich das zweite mit dem Prinzip »Strukturierung«. Dabei wird im Definitionsteil darauf hingewiesen, dass Entscheidungen bezüglich des Unterrichtsaufbaus von mehreren Umständen abhängig sind; genannt werden »Ziele«,

»Werte und Menschenbilder«, »Voraussetzungen der Schüler« und »Ressourcen«. Intensiver und sehr anschaulich werden neben reformpädagogischen Ideen, die im gesamten Buch zu Recht starke Berücksichtigung finden, David Merriells fünf *First Principles of Instruction* und das ARIVA-Schema vorgestellt.

Kapitel 3 nimmt sich der »Motivation« an. Hier zeigt sich die Schwäche des Buches, denn obwohl man keine Vollständigkeit erwarten kann und die Autoren auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, erscheinen manche Ausführungen bei diesem hochkomplexen Thema zu verkürzt und daher, vor allem für Anfänger, unverständlich. Insbesondere das Unterkapitel »Differenzierte Betrachtung der extrinsischen Motivation« bleibt unklar, da auch die Abgrenzung zur intrinsischen Motivation verwischt. Auch werden Themen wie »Schulabbruch«, »Schulangst« etc. angesprochen, die sicherlich von Bedeutung sind, dann aber genauer betrachtet werden sollten, um Neulinge im Lehrberuf nicht gleich zu verunsichern oder abzuschrecken. Allerdings enthält auch dieses Kapitel viele wertvolle und praktische Tipps für den Unterricht, besonders in den zusammenfassenden grauen Kästen, die es in allen Kapiteln gibt.

Mit dem angesichts heterogener Klassen sehr aktuellen Thema »Differenzierung« setzt sich das vierte Kapitel auseinander. Ausgehend von der Forderung, dass der »Schüler mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt« (67) des Unterrichts gestellt werden sollte, liegt der Fokus vornehmlich auf den einzelnen Aspekten der inneren Differenzierung, aber auch die äußere findet ausreichende Beachtung. Als Konsequenz dieses Prinzips ergibt sich die Forderung nach »Formen individueller Leistungsmessung« (84), hierbei wird besonders die »Portfolio-Methode« favorisiert.

Kants Aussagen zur menschlichen Erkenntnis leiten in Kapitel 5 zur Besprechung des Prinzips der »Veranschaulichung« ein. Hierbei werden die *Dual Coding Theory* nach Paivio, die Kognitionstheorie Piagets, die Repräsentationsformen des Wissens nach Bruner sowie das genetische Lernen nach Wagenschein vorgestellt, letzteres für Studienanfänger eher schwer zu verstehen. Genauer wird sich mit dem Einsatz von Beispielen und Analogien auseinandergesetzt, wobei eine klare Definition von »Analogie« leider fehlt. Äußerst hilfreich sind hingegen die klaren Hinweise zur Umsetzung von Veranschaulichung im Unterricht. Aufgrund der Komplexität des Begriffes »Kreativität« ist eine Definition desselben schwierig, aber durch eine nähere Betrachtung der Einflussgrößen des kreativen Prozesses (Person/Persönlichkeit, Problem/Problemstellung, Umwelt/Problemumfeld) schafft das sechste Kapitel eine gute Annäherung an das Unterrichtsprinzip »Kreativitätsförderung«. In diesem Kapitel wird allerdings besonders deutlich, dass die Realisierung mancher Vorschläge auch von einer entsprechenden finanziellen Ausstattung und einem guten Unterrichtsklima abhängt, das zu schaffen nicht immer allein vom Lehrer zu bewerkstelligen ist. Das letzte Kapitel nimmt sich des Themas »Übung« an, dabei werden verschiedene Übungstypen und Formen des Übens vorgestellt. Für die Praxis besonders hilfreich sind hierbei die »Empfehlungen für erfolgreiches Üben« (159 ff.), während der Versuch der Rechtfertigung des Übens durch den Verweis auf andere Disziplinen nicht nötig gewesen wäre. Alles in allem handelt es sich aber um ein gut lesbares und leicht verständliches Buch, das immer wieder erfolgreich versucht, Verbindungen zwischen den einzelnen Kapiteln und damit zwischen den einzelnen Unterrichtsprinzipien zu

schaffen. Der starke Bezug zur Unterrichtspraxis ist dabei besonders positiv hervorzuheben. Es ist daher als Einführungslektüre uneingeschränkt zu empfehlen.

Kindt, Tom; Köppe, Tilmann (Hrsg.): **Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (UTB 3101). – ISBN 978-3-8252-3101-9. 288 Seiten, € 16,90

(*Thomas Keith, Karlsruhe*)

Dieser Band will einen systematisch zusammengestellten Überblick über die interpretationstheoretische Debatte der letzten 50 Jahre geben; implizit sind daraus Ansprüche an eine moderne Interpretationstheorie abzuleiten. Elf Beiträge wurden dazu versammelt, fünf davon erscheinen hier erstmals in deutscher Übersetzung, angefertigt von den Herausgebern. Jedem Aufsatz ist eine kurze Einleitung zu seiner Einordnung vorangestellt, Querverbindungen zwischen den einzelnen Beiträgen werden in diesen Einleitungen leider wenige gezogen.

Vorgesaltet haben die Herausgeber eine weit ausgreifende, gehaltvolle Einleitung, in der sie einführend Einblick in grundlegende Aspekte, Fragen und Modelle der Interpretationstheorie geben. Zu Anfang weisen sie auf die Ubiquität und Vielfältigkeit des Begriffs der Interpretation hin, was eine vorgängige Begriffsklärung notwendig macht: In diesem Zusammenhang soll ein technischer, nicht ein erkenntnistheoretischer Begriff von Interpretation zugrunde gelegt werden. Interpretation also als regelgeleitetes Verfahren – unter diesem Gesichtspunkt lassen sich die Texte des Bandes in drei Kategorien einteilen: Fragen nach den Regeln, Überblick über unterschiedliche Regeln und Kritik an einer solchen Idee von Interpretation.

Die Einleitung geht Interpretation handlungstheoretisch an und liefert aus diesem Blickwinkel »ein[en] detaillierte[n] Überblick über Aspekte des Interpretierens und Typen von Interpretationstheorien« (18). Damit sollen zwei Modelle zur Analyse und Klassifikation interpretations-theoretischer Ansätze ergänzt werden, nämlich das von Harald Fricke (18–20) bzw. das von Lutz Danneberg/Hans Harald Müller (20).

Fragt man nach der Zuordnung der Aufsätze dieses Bandes zu literaturtheoretischen Ansätzen oder Richtungen, so lassen sich Werkimmanenz (Emil Staiger), Hermeneutik (Hans-Georg Gadamer), Dekonstruktion (Barbara Johnson), Semiotik (Umberto Eco) und Empirische Literaturwissenschaft (Siegfried J. Schmidt) nennen. Über die Hälfte der Texte sind aber metatheoretisch angelegt oder lassen sich nicht einwandfrei einem bestimmten Ansatz zuschlagen. Außerdem gibt es umgekehrt Ansätze ohne »eigenständige Interpretationskonzeption« (z. B. Diskursanalyse, Gender Studies). Das nehmen die Herausgeber zum Anlass, das »ansatzbezogene [...] Verfahren [...] der Zuordnung« generell zu kritisieren (21).

Im Rahmen dieser Rezension kann nicht auf alle Beiträge des Bandes eingegangen werden. Über die Auswahl, die die Herausgeber getroffen haben, kann man – und soll man wahrscheinlich auch – staunen. Denn neben oben bereits genannten kanonischen Vertretern der Interpretationstheorie wurde einiges aufgenommen, bei dem die Frage aufkommt, ob es in diesem Zusammenhang wirklich gebraucht wird: Ist der Beitrag repräsentativ oder innovativ, zeugt er also von einer bestimmten Strömung in der Interpretationsdiskussion, oder bringt er etwas Neues in diese Diskussion? Für das Kapitel zu wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Literatur-

theorie aus einem Lehrbuch für Argumentations- und Wissenschaftstheorie der Universität Oslo (Dagfinn Føllesdal u. a.) würde ich beides bestreiten. Das Ziel dieses Textes ist es, Kriterien aufzustellen, mit denen geprüft werden kann, wie gut begründet eine Hypothese ist; die Methode dazu soll hypothetisch-deduktiv sein. Mit gezwungen, zum Teil auch banal wirkenden Schematisierungen und Systematisierungen soll Wissenschaftlichkeit nach naturwissenschaftlichem Vorbild generiert werden. Die Aufnahme dieses Textes scheint begründet in der Vorliebe der Herausgeber für das Paradigma der analytischen Philosophie. Sie beschäftigt sich mit Begriffsklärungen (zu »Bedeutung« oder »Interpretation«) – hier vertreten durch Jeffrey Stout, eigentlich Religionswissenschaftler in Princeton, der laut den Herausgebern Grundlegendes zur Interpretationstheorie zu sagen hat, oder Stein H. Olsen von der Universität Bergen; oder sie ventiliert Theoreme wie z. B. den interpretations-theoretischen Intentionalismus, der in zwei Artikeln, von Robert Stecker, einem der »wichtigsten Vertreter [...] der gegenwärtigen angloamerikanischen Ästhetik« (130), und von Stein H. Olsen thematisiert wird. Besonders liegen Kindt/Köppe offensichtlich skandinavische Vertreter dieses Paradigmas am Herzen – neben den beiden genannten kommt noch der schwedische Philosoph Göran Hermerén zu Wort.

Wie der Text von Føllesdal u. a., so zeichnet sich auch der einem entgegengesetzten Paradigma angehörende von Barbara Johnson durch didaktische Klarheit und Strukturiertheit aus. Der Aufsatz stellt die Frage nach der Lehr- oder Vermittelbarkeit der Dekonstruktion, indem dekonstruktivistische Fragetechniken und Lektürevolten an Beispielen (von mal größerer, mal geringerer Aussagekraft) demonstriert werden. Ausführlich vorgeführt

wird das Eindringen allegorischer Strukturen in literarische Texte, so dass ihre Lektüre zwischen Wörtlichkeit und Wörtlichkeit bestreitender Allegorese oszilliert und darin wesentlich ambivalent bleibt. Sehr sympathisch wirkt Johnsons angesichts der verschiedenen modischen kulturwissenschaftlichen Öffnungen der Literaturwissenschaft heute altmodisch anmutendes einleitendes Plädoyer für einen Literaturunterricht, der lehrt, »wie man liest, was die Sprache tut, anstatt zu raten, was sich der Autor gedacht haben mag; wie man erfasst, welche Belege eine Buchseite zu bieten hat, anstatt zu versuchen, sie durch eine andere Realität zu ersetzen« (84).

Von Umberto Eco bringt der Band eine 1986 an der Universität Konstanz gehaltene Vorlesung, die einen Überblick über seinen Interpretationsansatz gibt. Der ist zum einen wirkungsästhetisch ausgerichtet: Texte werden als strategische Kompositionen gelesen, die einen Anderen einbeziehen wollen; zum anderen lehnt er eine Radikalisierung rezeptionsästhetischer Positionen im Poststrukturalismus, Konstruktivismus und in der Empirischen Literaturwissenschaft ab, indem er Bedeutungszuweisungen an den Text einschränken will. Eco nimmt dazu eine kommunikationstheoretische Perspektive ein, die er mit normativen Ansprüchen verbindet: Es ließen sich zumindest Kriterien für die Falsifizierbarkeit von Interpretationen angeben. Der hier präsentierte Text ist allerdings nur für Eingeweihte gänzlich nachvollziehbar, da Eco einen Schwindel erregenden und großes Vorwissen voraussetzenden Überblick über Literatur- und Interpretationstheorien gibt, sie dabei amalgamiert und parallel seine eigene Entwicklung und Theoriebildung erklärt. Der Titel von Siegfried J. Schmidts Beitrag, den er von Hans Magnus Enzensberger übernahm, »Bekämpfen Sie das häßliche

Laster der Interpretation! Bekämpfen Sie das noch häßlichere Laster der richtigen Interpretation!«, verspricht einen süffig geschriebenen und pointiert formulierenden polemischen Text – ähnlich dem ihm vorangehenden prominenten »Gegen Interpretation« von Susan Sontag. Doch im Gegenteil strapaziert er Geduld und Aufmerksamkeit seiner Rezipierenden durch seine Langatmigkeit und ein mit der Zeit enervierendes Wissenschaftspathos, das an den Naturwissenschaften ausgerichtet ist und sich z. B. in der Einführung von Zeichen wie  $k_1$  für »literarisches Kommunikat« ausdrückt. Schmidt, der sich seit den 70ern um die Konzeption der Literaturwissenschaft als empirisch orientierter Sozialwissenschaft bemüht, argumentiert gegen (traditionelle) Interpretation, da sie Teilnahme an literarischen Kommunikationsprozessen bedeutet, die Aufgabe der Wissenschaft aber deren Beobachtung sei. Zusammengefasst lässt sich für an Interpretationstheorie Interessierte viel Brauchbares in diesem Band finden, umso mehr, wenn sie Freunde angloamerikanisch geprägten Denkens sind. Wegen der Eigenwilligkeit in der Auswahl der Beiträge wird *Moderne Interpretationstheorien* wohl kaum zu einem Standardkompendium werden; für eine Einführung sind ungefähr die Hälfte der Texte zu speziell oder zu kompliziert gehalten.

Klawitter, Arne; Ostheimer, Michael:  
**Literaturtheorie – Ansätze und Anwendungen.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008 (UTB 3055). – ISBN 978-3-8252-3055-5. 360 Seiten, € 17,90

(Thomas Keith, Karlsruhe)

Eine »zwiespältige Lage« der Literaturtheorie konstatiert die Einleitung: Einerseits ist sie fest in universitären Curricula verankert, andererseits wird in letzter

Zeit immer wieder ihr Ende beschworen. Schuld daran ist die »medienkulturwissenschaftliche Herausforderung (Erweiterung des Gegenstandsbereichs, Globalparadigma ›Medien‹ und ›Kultur‹ statt klar abgrenzbarer Ansätze)« (7), auf die diese Publikation reagieren will. Ihr Anspruch ist eine »Vermittlung von integrativem theoretischen Grundwissen«: »die Prämissen, die Terminologie, den wissenschaftsgeschichtlichen Ort und die grundlegende Argumentationsstruktur derjenigen Ansätze, welche zentrale Beschreibungs- und Erschließungsinventare von Literatur als Literatur bereitstellen« (8) – angesichts einer »fortschreitende[n] Orientierungslosigkeit« »durch Überkomplexität und die Auflösung des spezifisch Literarischen« (7).

Warum wurden dann aber *New Historicism* und Postkolonialismus in diese Sammlung aufgenommen? Beide sind kulturwissenschaftliche Lieblingsspielwiesen, auf denen das »spezifisch Literarische« nicht mehr gesucht wird. Ähnliche Skepsis könnte den ebenfalls hier vertretenen psychoanalytischen sowie feministischen Literaturwissenschaften entgegengehalten werden; in Bezug auf die psychoanalytische Literaturwissenschaft spricht Arne Klawitter diese Skepsis in seinem thematischen Beitrag darüber auch an.

Literaturtheorie wird in der Einleitung weiters praxisorientiert-funktional definiert als »Türöffner für literarische Texte und das Gespräch über dieselben« (8), um Vorbehalte gegen eine Übertheoretisierung von Literatur – *théorie pour la théorie* – auszuräumen. Literaturtheorie sehen die Autoren mit aufklärerischem Anspruch als Element kritischen Denkens zur »Loslösung von übernommenen Denk- und Überzeugungsstrukturen« (9).

Der Band ist gedacht als »Überblicks-

gegenwärtig an deutschsprachigen Universitäten unterrichteten literaturtheoretischen Wissens präsentiert« (10), und setzt dabei Grundkenntnisse in der Literaturwissenschaft voraus. Die verschiedenen literaturtheoretischen Ansätze werden historisch und systematisch dargestellt; die Praxisorientierung wird gewährleistet durch anschließende Anwendungen der Theorien. Als Objekte dazu wurden drei kürzere Prosa-Texte ausgewählt: Heiner Müllers *Der Mann im Fahrstuhl*, ein Text mit kafkaesken, alptraumhaften Zügen und einem exotistischen Ausstieg; Edgar Allan Poes *Der entwendete Brief*, durch Lacans Interpretation und Derridas Entgegnung darauf bereits zu theoretischer Prominenz gelangt; und das ebenfalls an Kafka erinnernde kannibalistisch-paranoide *Tagebuch eines Verrückten* (1918) von Lu Xun, dem chinesischen Autor des 20. Jahrhunderts. Die Texte, die das Prinzip der Modernität vereint, entstammen verschiedenen Epochen und kulturellen Kontexten, womit das Kompendium seinen komparatistischen Anspruch untermauert. Lu Xun wurde aufgenommen, um den weltliterarischen Kanon entsprechend zu erweitern.

Für den Umgang mit der Vielfalt des Spektrums von Theorien setzen sich Klawitter/Ostheimer »[a]nstatt eines additiven ›Methodenpluralismus‹, der die methodologische Vielfalt der Ansätze auf ein vermittlungloses und unübersichtliches Arrangement reduziert, [...] einen reflektierten, d. h. untereinander vernetzten ›Pluralismus als Methode‹« zum Ziel (11).

Die Darstellung der Hermeneutik, die den Reigen eröffnet, beginnt kurz mit der antiken Hermeneutik und geht dann ausführlich auf die zentralen Figuren Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, Szondi und Ricœur ein. Die Erläuterungen werden stark in der Philoso-

phie- und Ideengeschichte fundiert – das wird sich als Charakteristikum durch die meisten Kapitel durchziehen; so geht es bei der anschließenden Sozialgeschichte mit ihrer Kernfrage nach der Vermittlung von Literatur und Gesellschaft über Hegel und Marx/Engels zu Lukács und Adorno.

Die Rezeptionsästhetik wird vergleichsweise knapp abgehandelt. Wolfgang Isters Theorie des Lesens tut Michael Ostheimer im Anwendungsteil ziemlich unvermittelt als nicht operationalisierbar ab, während er mit Hans Robert Jauss' Spielart der Rezeptionsästhetik die Rezeptionsgeschichte der Texte untersucht. Ob das dem in der Einleitung formulierten Anspruch an Literaturtheorie, die Tür zu literarischen Texten zu öffnen, genügen kann? Mit der Rezeptionsgeschichte ist man doch noch nicht im literarischen Text angekommen.

Anschließend wird die Intertextualitätstheorie mit zwei Hauptrichtungen vorgestellt: einer poststrukturalistischen (Kristeva unter (zweifelhafter) Berufung auf Bachtin), deren Ziel eine Sinnzerstreuung ist, und einer hermeneutisch-strukturalistischen (Karlheinz Stierle, Gérard Genette), die eine Sinnpotenzierung anzielt. Stierle wendet sich gegen Kristevas »text-ideologisches Konzept«, und Klawitter/Ostheimer, die sonst nur behutsam werten und selten Partei ergreifen, folgen ihm.

Der Strukturalismus, mit Jan Mukařovský als »noetischer Standpunkt« profiliert, wird an Hand von Deleuzes *Woran erkennt man den Strukturalismus?* verständlich gemacht. Kurz und klar wird zwischen Strukturalismus und Poststrukturalismus differenziert. Die Beschreibung der einzelnen Phasen der strukturalen Textanalyse, vor allem an der Entwicklung von Roland Barthes, ist etwas langatmig und stellenweise redundant geraten. Der Hauptunterschied zur

Hermeneutik, dem Widerpart in zahlreichen Polemiken, wird hervorgehoben: Analyse »de[r] Möglichkeitsbedingungen von Bedeutung bzw. [...] de[r] für die Bedeutung eines Textes konstitutiven Signifikationsprozesse [...]« vs. Deutung eines Textes (135). Ein pluraler, integrativer Blick auf die Methoden, der hier vorgeschlagen wird, sieht die Möglichkeit weiterer Deutungen – hermeneutischer, sozialgeschichtlicher, dekonstruktiver – im Anschluss an eine Strukturanalyse.

Die Anwendung zum *Mann im Fahrstuhl* liest sich recht schulmäßig (das kann generell über viele der Anwendungen gesagt werden, mag aber für eine Einführung gar kein Mangel sein, wird doch so das methodische Vorgehen möglicherweise klarer). Zum *Entwendeten Brief* wird Lacans Interpretation referiert, die den »Text als Allegorie für seine psychoanalytische Theorie« (141) nimmt. Im Kapitel zur psychoanalytischen Literaturwissenschaft wird dann nochmals darauf verwiesen. In den Anwendungen der Dekonstruktion wird Derridas Kritik an Lacan – Stichwort »Phallogozentrismus« – paraphrasiert. Da Lacan und Derrida auch als Beispiele für die Rezeptionsgeschichte des Textes vorgestellt wurden, wirft Lacan hier insgesamt einen zu langen Schatten.

Die Diskursanalyse wird sehr ausführlich behandelt: Nach einer ersten Darstellung handelt Klawitter in einem zweiten Durchgang noch detailliert die Literaturontologie Foucaults ab. Insgesamt sind die Ausführungen sehr fachkundig und geben gegen den inflationären und oft unzutreffenden Gebrauch des Diskursbegriffs das ursprüngliche Foucaultsche Konzept wieder sowie die Rolle der Literatur darin, die entsprechenden Anschlussmöglichkeiten und Schwierigkeiten für die Literaturwissenschaft wie

auch deren eingeebte Rezeption der Foucaultschen Vorgaben.

Verständlich gemacht wird auch die Dekonstruktion, wenn auch eine stärkere Lösung von den suggestiven und bereits jargonisierten Derridaschen Begriffsprägungen einiges hätte noch verdeutlichen können. Paul de Mans »eigenständige[r] Entwurf der Dekonstruktion« wird gebührend gewürdigt. Außergewöhnlich ausführlich kommt auch die Kritik an der Dekonstruktion zu Wort.

Selbstverständlich kann man darüber streiten, welche Ansätze nicht hätten aufgenommen werden müssen (siehe oben) und welche fehlen. Es sei nur kurz angemerkt, dass die Systemtheorie nicht vorkommt und die Semiotik (an Barthes) ziemlich kurz im Zusammenhang mit dem Strukturalismus (als dessen semio-logische Phase) abgehandelt wird – die Namen Luhman und Lotman sucht man im Personenregister vergeblich.

Insgesamt kann das Buch allen, die einen vertieften Einblick in Literaturtheorie(n) gewinnen wollen, empfohlen werden.

Košenina, Alexander:

**Literarische Anthropologie. Die Neuentdeckung des Menschen.** Berlin: Akademie, 2008 (Akademie Studienbücher). – ISBN 978-3-05-004419-4. 256 Seiten, € 19,80

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Als Lehrer beschäftigt man sich mit Fachliteratur vor allem, um praktische Hinweise für den eigenen Unterricht zu bekommen. Alles, was den Unterricht besser, effektiver, leichter macht, ist sehr willkommen. Der vorliegende Band passt nicht in dieses Raster, es sei denn, man unterrichtet Germanistikstudenten oder bereitet auf das *Große Deutsche Sprachdiplom* vor. Oder ist in seinem Herzen doch

immer noch von der deutschen Sprache und Literatur begeistert und möchte sich einen spannenden Einblick in die neuere Literaturwissenschaft gönnen.

Der Autor des Studienbuches ist Professor für Deutsche Literatur des 17. bis 19. Jahrhunderts in Hannover und beschreibt in 14 Kapiteln das, was die Literaturwissenschaft seit ungefähr dreißig Jahren unter literarischer Anthropologie versteht: Es geht um eine Kombination von psychologischen und ethnischen Fragestellungen, wobei die betreffende Ethnie der Mensch an sich ist. Die Themen, die im Mittelpunkt dieses Forschungsansatzes stehen, sind Liebe und Sexualität, Reisen, Erziehung, sind aber auch und gerade die Grenzbereiche des menschlichen Daseins wie Verbrechen, Träume, Wahnsinn, Kunst.

Bevor ein konkretes Beispiel gegeben werden soll, muss der äußerst strukturierte Aufbau des Buches dargestellt und gewürdigt werden: Jedes Thema setzt mit einer Abbildung ein, die die Problematik und die zeitgenössische Auseinandersetzung mit ihr verdeutlicht. Neben Schriftstellern werden hierbei auch Psychologen, Mediziner und Forscher anderer Disziplinen berücksichtigt. Im Folgenden werden dann anhand von zwei oder drei Vertretern deren Standpunkte und literarische Auseinandersetzungen dargestellt. Die besprochenen Autoren sind unter anderem Rousseau und Humboldt, Schiller und Lessing, Moritz und Kleist, und immer wieder Goethe. Die wichtigsten Aspekte des Textes werden am Rand durch Stichwörter hervorgehoben, so dass der Leser/Student sich leicht orientieren kann. Am Ende jedes Kapitels stehen Fragen und Anregungen, die zur weiteren Auseinandersetzung, vielleicht zu Hausarbeitsthemen anregen sollen. Die anschließenden Lektüreempfehlungen und Hinweise auf die Forschungs-literatur sind konzentriert und kommen

tiert. Auch hierfür wird ein Student sehr dankbar sein.

Der letzte Teil trägt den sehr modern klingenden Titel »Serviceteil« und bietet weitere Literaturangaben zu Quellentexten und einen Überblick über relevante Bibliographien, Lexika, Zeitschriften, aber auch Hinweise auf Bilddatenbanken. Zu jedem Autor gibt es eine weitere Literaturliste. Im Anhang wird dann die benutzte Fachliteratur aufgelistet. Ein Personenregister und ein Glossar runden dieses kompakte und sehr interessante Studienbuch aus der Reihe Literaturwissenschaft im Akademie Verlag ab.

Ein Beispiel aus der Vielzahl der dargestellten Themen soll herausgegriffen werden: Anhand von Büchners *Woyzeck* zeigt Košenina, wie sehr bei Büchner die Diskussionen um den gesellschaftlich, sozial, historisch und biologisch geprägten Menschen zugunsten eines Interesses am Menschlichen an sich zurücktreten. Košenina sieht Büchner in einer Reihe mit Schnitzler und Wedekind als einen Autor, der »das vehemente Interesse an einer Menschennatur, der nichts Menschliches fremd ist« (217), vertritt.

Wer einen Blick in die moderne Literaturwissenschaft tun möchte, dem sei dieser Band empfohlen. Studenten werden ihn ohnehin zu schätzen wissen.

Krausneker, Verena:

**Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive.** Klagenfurt: Drava, 2006. – ISBN 978-3-85435-475-8. 192 Seiten, € 16,00

(Ulrike Eder, Wien)

Jedes zweite Jahr schreibt das Amt für Zweisprachigkeit und Fremdsprachen der Autonomen Provinz Bozen einen internationalen Preiswettbewerb für Stu-

dien zur Mehrsprachigkeit aus. Das vorliegende Buch ist die Zusammenfassung einer Forschungsarbeit, für die die Sprachwissenschaftlerin Krausneker mit diesem Preis prämiert wurde. Die Autorin ist nicht nur seit Jahren als Expertin zur (österreichischen) Gebärdensprachenpolitik bekannt, sondern darüber hinaus durch ihre Vorstandstätigkeit im Österreichischen Gehörlosenbund (ÖGLB) eng mit der Gebärdensprachgemeinschaft verbunden. Mit diesem Band legt sie eine einzigartige Untersuchung zur sozialen und (sprachen)politischen Situation Gehörloser in Österreich vor und stellt diese zugleich in einen internationalen Kontext. Sie gibt damit allen, die sich mit der sehr komplexen Thematik auseinandersetzen wollen, einen guten ersten Überblick.

Detailliert zeichnet Krausneker etwa den langen und beschwerlichen Weg von der ersten, im November 1991 auf der 19. österreichischen Linguistiktagung erarbeiteten Petition bis zur tatsächlichen Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) als eigenständiger Sprache (im Artikel 8 Abs. 3 der Bundesverfassung) durch einen Parlamentsbeschluss vom 6. Juli 2005 nach (134 ff.). Bleibt zu hoffen, dass der verfassungsrechtlichen Anerkennung der ÖGS in den nächsten Jahren auch entsprechende bildungssprachenpolitische Schritte folgen werden.

Wie für alle Sprachminderheiten in Österreich ist Deutschkompetenz auch für gehörlose Gebärdensprachige als Basis für ihre gesellschaftliche Partizipation an der Mehrheitsgesellschaft und für ihre berufliche Zukunft entscheidend. Die Autorin weist darauf hin, dass die offensichtlichen sinnlichen Barrieren gehörloser Menschen beim Erwerb der deutschen Sprache und die gleichzeitige Existenz einer vollfunktionalen gebärdeten Sprache bisher aber leider nicht zur

Entwicklung und Etablierung einer Erfolg versprechenden Strategie zur spezifischen Vermittlung der Zweitsprache Deutsch an Gebärdensprachige geführt haben (31). Für die Gehörlosen hat das fatale Folgen: Studien belegen ihre oft unzureichende und nicht altersgemäße Lese- und Schreibkompetenz sowie einen meist geringen Wortschatz. Häufig muss sogar von funktionalem Analphabetismus ausgegangen werden (34 f.).

Krausneker vermittelt gut nachvollziehbar, dass eine wesentliche Ursache dafür in einer fast ausschließlich lautsprachlichen und damit in hohem Maße ungeeigneten schulischen Bildung liegt, und belegt dies durch entsprechende wissenschaftliche Untersuchungen zur Sprachkompetenz Gehörloser. Die Autorin gibt zu bedenken, dass bei der Konzeption eines geeigneten Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts für gehörlose Lernerinnen und Lerner deren besondere Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden müssten: Sie verfügen über »wenig bis keine gehört-gesprochenen Kompetenzen in Deutsch« und haben außerdem »keine Schriftkompetenzen in ihrer Erstsprache ÖGS«, weil diese keine geschriebene Sprache darstellt (61). Auch die Ziele des DaZ-Unterrichts müssen im Hinblick auf diese Zielgruppe überdacht werden. Als spezifische Zielkompetenzen stehen hier Lese- und Schreibkompetenz klar im Vordergrund:

»Geschriebene Repräsentationen von Lautsprachen (also Schriftsprachen) bieten gehörlosen Kindern den direktesten – weil barrierefreisten – Weg zu einer Lautsprachkompetenz. Im Gegensatz dazu kann vom Mund ablesen und erkennen lernen, welche Mundform welchen Buchstaben der Lautsprache darstellt, keinesfalls als Sprachkompetenz angesehen werden, denn Inhalte und Grammatikwissen erschließen sich dadurch nicht.« (54)

Die in Österreich übliche weitgehende Reduktion der Sprach(en)bildung auf

Lippenlesen und auf das für Gehörlose äußerst zeitraubende und zudem oft wenig zielführende Artikulationstraining lenkt damit von wesentlichen Unterrichtszielen ab. Gravierende Kommunikations- und Wissensdefizite sind die direkte Folge dieser ineffizienten Unterrichtssprachenpolitik.

Um dem entgegenzuwirken, muss zunächst der nun auch verfassungsrechtlich anerkannten Tatsache Rechnung getragen werden, dass ÖGS eine voll funktionsfähige, eigenständige Sprache darstellt und dass gehörlose Gebärdensprachige damit wie andere Sprachminderheiten in Österreich die Deutsche Sprache als Zweitsprache erlernen.

Die dargestellten Unterschiede zwischen hörenden und gehörlosen DaZ-Lernenden sollten bei der Konzeption spezifischer DaZ-Curricula und im Hinblick auf die Erstellung adäquater Unterrichtsmaterialien für die Zielgruppe unbedingt berücksichtigt werden. Bis zum Erscheinen des Bandes gab es noch keine solchen DaZ-Materialien (90). Mit der Aufnahme der beiden Bände »Deutsch Lernprogramm – Grundbausteine der deutschen Grammatik« von Margret Pinter (2004) in die Volks- und Sonder-Schulbuchliste für das Schuljahr 2007/2008 wurde hier mittlerweile ein wichtiger erster Schritt gesetzt. Eine Ausgabe dieses in jahrelanger Entwicklungsarbeit erprobten Lehrwerkes wurde speziell für hörgeschädigte Lernende konzipiert.<sup>1</sup>

Zusätzlich bedarf aber auch der Lehrplan für das Fach Deutsch einer dringenden Revision, damit an österreichischen Gehörlosenschulen Sprachunterricht nicht länger mit Sprechtraining gleichgesetzt wird (vgl. 87).

Ideale Bedingungen zur Förderung der gesamten Kommunikationsfähigkeit Gehörloser – und damit auch für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch – bietet die »bilinguale Methode«, bei der Laut-

sprache und nationale Gebärdensprache als gleichwertige Kommunikationsmedien im Unterricht Verwendung finden. Voraussetzung dafür ist, dass mehrere gebärdensprachige Kinder eine Klasse besuchen und dass für beide Sprachen Lehrkräfte vorhanden sind, die diese Sprache(n) perfekt beherrschen. Zusätzlich werden die beiden Sprachen (Laut- und Gebärdensprache) in eigenen Fächern unterrichtet (81 f.). Diese Methode konnte sich etwa in Schweden bereits in allen Schulen für Gehörlose durchsetzen.

Auch in Österreich gab es schon erste bilinguale Schulversuche, einer davon wurde von Krausneker im Rahmen ihrer Dissertation (2004) ausführlich dokumentiert (vgl. auch 96 ff.). Hier wird einmal mehr die direkte Korrelation zwischen der Förderung der im Unterrichtszusammenhang vorhandenen Sprachen und der Literarität in der Zweitsprache deutlich. Sowohl die hörenden Lernerinnen und Lerner als auch die gehörlosen, gebärdensprachigen Schüler der von Krausneker analysierten bilingualen Volksschulklasse profitierten dabei vom zweisprachigen Unterricht. Von den hörenden Kindern wurde die ÖGS auch als Lernressource genutzt, etwa als Recht-schreib-Lernhilfe oder in der Phase der Alphabetisierung (99 ff.).

Leider weigern sich in Österreich die Entscheidungsträger noch immer, solche eindeutigen Forschungsergebnisse anzuerkennen und als Basis für bildungspolitische Entscheidungen zu nehmen. Gehörlose werden damit weiter taubstumm gemacht. Krausnekers Buch macht demgegenüber die Notwendigkeit deutlich, Gebärdensprachigkeit als besondere Sprachkompetenz wahrzunehmen, anzuerkennen und im Rahmen eines spezifischen, auf diese Zielgruppe zugeschnittenen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts zu nützen.

### Anmerkung

- 1 Ich verdanke diesen Hinweis Dr. Verena Krausneker (Juli 2007). Karl-Heinz Pferdekämpfer von der Fachkommission »Lehr- und Lernmittel für den Unterricht Hörgeschädigter an Schulen für Hörgeschädigte und an allgemeinen Schulen« empfiehlt die Verwendung dieses Lehrwerkes, das »sehr wirkungsvoll im Aufbau der grammatikalischen Kompetenz hörgeschädigter Schüler eingesetzt werden« kann (<http://www.zum.de/Faecher/Sonder/BW/hg/kmk/aussagen/pinter.htm>).

### Literatur

Krausneker, Verena: *Viele Blumen schreibt man »Blümer«*. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Seedorf: Signum, 2004.

Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula; Anders, Lutz Christian:

**Deutsches Aussprachewörterbuch**. Berlin: de Gruyter, 2009. – ISBN 978-3-11-018202-6. 1076 Seiten, € 149, 95

(Julia Settineri, Bielefeld)

Endlich ist es da! – Entstanden ist das mit Spannung erwartete *Deutsche Aussprachewörterbuch* (DWA) im Rahmen des seit 1991 in Halle und Köln laufenden, ausgesprochen aufwendigen Projekts *Erforschung und Neukodifizierung der deutschen Standardaussprache* unter Federführung von Eva-Maria Krech und Eberhard Stock, dessen Ziel die Erstellung einer neuartigen Ausgabe des *Großen Wörterbuchs der deutschen Aussprache* (Krech u. a.) von 1982 war (15–16). Das nun erschienene Werk stellt dabei nicht nur ein aktualisiertes, sondern darüber hinaus deutlich erweitertes Referenzwerk dar. Eingegangen in die Kodifizierung sind zum einen empirische Untersuchun-

gen zum aktuellen Sprachgebrauch (Sprechweise), zum anderen – und das ist neu – umfangreiche soziophonetische Untersuchungen zu deren Bewertung, mit dem Ziel der Erhebung einer »Erwartungsnorm« (Hörerwartung; vgl. 16–17). Elizitiert wurden die soziophonetischen Bewertungen auf Basis eines Korpus, bestehend sowohl aus Nachrichten »im konventionellen Stil« (16; Leseausssprache) als auch Gesprächen in Talkshows (Spontanaussprache). Damit erfolgt nach der Fokussierung auf die Klarheit der Artikulation zu Beginn der Aussprachenormierung während des Deutschen Reichs, mit der eine präskriptive, auf Expertenurteil beruhende Norm verbunden war, und dem Umschwenken auf eine deskriptive, korpusbasierte Norm in den 50er- und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts ein erneuter Paradigmenwechsel, nunmehr hin zur sozialen Akzeptabilität unterschiedlicher Ausspracheformen.

Einleitend wird der Begriff der *Standardausssprache* erläutert (Kapitel A.1) und in seinen historischen Kontext eingebettet, wobei auch auf verschiedene ältere Kodifizierungen näher eingegangen wird (Kapitel A.2). Anschließend wird die Struktur des Wörterteils begründet und beschrieben (Kapitel A.3) und ein Überblick über die Regularitäten der deutschen Standardausssprache gegeben (Kapitel A.4–5), der sich auf Segmentalia, Phonetik sowie Wortakzentuierung konzentriert. Diese Auswahl ist für ein *Wörterbuch* natürlich naheliegend, wobei das zusätzliche Eingehen auf weitere suprasegmentale Aspekte sicherlich auf ein ebenso großes Leserinteresse stoßen würde. Detailliert abgehandelt werden auch Phonem-Graphem-Relationen sowie Phänomene der Koartikulation (Reduktion und Assimilation). Graphem-Phonem-Relationen, wie sie z. B. im *Duden-Aussprachewörterbuch* (2000) umfassend

dargestellt sind, werden hingegen ausgespart. Kapitel A.6 erläutert ausführlich die phonostilistische Variation in der Standardausssprache und beleuchtet überdies vergleichsweise umfangreich und differenziert die Aussprache im Gesang. Schließlich geht Kapitel A.7 (120–223) auf Regeln der Eindeutschung aus dem Arabischen, Chinesischen, Dänischen, Englischen, Finnischen, Französischen, Italienischen, Neugriechischen, Niederländischen, Norwegischen, Polnischen, Portugiesischen, Russischen, Schwedischen, Slowakischen, Spanischen, Tschechischen, Türkischen und Ungarischen ein.

Teil B gibt weiter Hinweise zur Standardausssprache Österreichs und der deutschsprachigen Schweiz (Teil B und C, 229–277), an die sich das Wörterverzeichnis anschließt. Ferner ist das Wörterbuch mit einer Audio-DVD ausgestattet, die Hörbeispiele zum Regelteil, allerdings ausschließlich zur Standardausssprache Deutschlands, enthält. Durch den für ein Wörterbuch außergewöhnlich langen Theorieteil von 277 Seiten erfüllt das Buch somit nicht »nur« Wörterbuchfunktionen, sondern kann darüber hinaus durchaus auch als Einführung in die deutsche Standardausssprache aufgefasst werden.

Der exhaustive Wörterteil (283–1076) besteht aus »ca. 150.000 deutsche[n] und eingedeutschte[n] Stichwörter[n]« (V), zusammengestellt u. a. auf Basis einschlägiger Wörterbücher sowie Internet-suchmaschinen (vgl. 17–18), von denen ein auffallend großer Teil internationale Namen sind, was damit in Zusammenhang stehen mag, dass sich das Aussprachewörterbuch zum Ziel gesetzt hat, »für die Übernahme von Namen und Wörtern aus anderen Sprachen ein möglichst einheitliches und praktikables System von Ausspracheregeln [zu] entwickeln, um sie in einem nachvollziehbaren und ak-

zeptierbaren Ausmaß an das Deutsche anpassen zu können« (121). In zusätzlichen Informationskästchen werden im Wörterteil exemplarisch Regelhinweise zur Aussprache gegeben, die auf den theoretischen Teil des Wörterbuchs zurückverweisen und zum »Gelegenheitslernen« einladen.

Ein Adressatenkreis für das Aussprachewörterbuch wird explizit nicht genannt, aber es wird ausgeführt, dass die Standardaussprache für »Berufssprecher im engeren Sinn in hohem Maße verbindlich« (6) sei, »Berufssprechern im weiteren Sinn, wie z. B. Persönlichkeiten, die in Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik in der Öffentlichkeit wirken, sowie Pädagogen aller Fachrichtungen und in allen Institutionen« (7) »als Empfehlung mit größerer Normtoleranz« (7) dienen könne, was auch auf »alle Nichtberufssprecher [...], die sich aus unterschiedlichen Gründen für die Standardaussprache interessieren oder sie verwenden wollen« (7), zutreffe. Aus der Struktur des Wörterbuchs ist zudem ableitbar, dass es sich primär um ein Nachschlagewerk handelt, das allein schon aufgrund seines Umfangs und Preises sicherlich eher in Bibliotheken, Unternehmen und ähnlichen Institutionen als in privaten Haushalten zu finden sein wird.

Die besondere Stärke der vorliegenden Arbeit liegt in ihrer umfangreichen empirischen, insbesondere auch soziophonetischen Fundierung und im detaillierten Eingehen auf Variation in der Standardaussprache. Besonders leserfreundlich ist außerdem, dass die Kapitel auch einzeln stehend mit Gewinn gelesen werden können. Zusätzlich ist in diesem Zusammenhang positiv hervorzuheben, dass zahlreiche Literaturhinweise zum Weiterlesen anregen. Wünschenswert wäre, in folgenden Auflagen Quellenangaben überdies in den Fließtext einzubauen, insbesondere zu empirischen Studien, auf die z. T. expli-

zit Bezug genommen wird (z. B. 233 oder 262), um das Wörterbuch auch für Forschungszwecke nutzbar zu machen.

Bemerkenswert sind einige Sonderwege, die das Werk geht, wie z. B. die vom *Handbook of the IPA* (1999) und gängigen Phonetikeinführungen (z. B. Kohler 1995; Pom-pino-Marschall 2009) abweichende Transkription der Diphthonge (3), das Setzen von Akzenten vor dem Akzentvokal und nicht der Akzentsilbe (5), die Entscheidung, Lautkombinationen aus Vokal und vokalisiertem <r> aufgrund der phonologisch zugrunde liegenden Kombination aus Vokal und Konsonant nicht als *Diphthong* zu betrachten (26), die Analyse des *ich-* und *ach-*Lauts als zwei Phoneme statt als Allophone (30) oder auch die Bezeichnung *Silbenschwanz* anstelle von *Silbenkoda* (35). Auch lässt es sich bei einem Wörterbuch dieses Umfangs nicht vermeiden, dass einige methodische Entscheidungen oder Transkriptionen nicht unstrittig erscheinen. So sind im Wörterverzeichnis beispielsweise Homophone wie *Arm* und *arm* zu einem Eintrag (hier: *Arm*) zusammengefasst (18) oder Homographie wie *damit*, das auf der ersten (Pronominaladverb) oder zweiten (Konjunktion) Silbe akzentuiert werden kann, zwar mit beiden Aussprachevarianten, aber ohne Erläuterung, wann jeweils welche zu nutzen sei, aufgeführt. Verwirrend könnte für den Nutzer auch sein, dass <ä> und <ö> wie <a> und <o>, <ü> aber wie <ue> eingeordnet werden (278). Dies sind jedoch lediglich kleinere Krittelleien, die den Gesamtwert des Werkes in keinster Weise schmälern können.

Trotz der beeindruckenden geleisteten Arbeit bleibt abschließend festzuhalten, dass es in der Aussprachenormierung auch weiterhin beträchtlichen Forschungsbedarf gibt, insbesondere hinsichtlich der folgenden Fragen: Wie sollte sich Aussprachenormierung im Spannungsfeld zwischen Phonetik und Phonologie posi-

tionieren, auch um die damit verbundene Frage nach der notwendigen Enge der Transkription zu klären? Böte die Orientierung an der Allophonebene hier eine mögliche Lösung? Welchen Beitrag könnte eine stärkere Hinzuziehung akustischer Forschungsergebnisse zur Kodifizierung leisten? Und wie ließe sich Intonation adäquat kodifizieren? Darüber hinaus sind die Ergebnisse einer jeden empirisch-deskriptiven Kodifizierung aufgrund des permanenten Sprachwandels naturgemäß periodisch zu aktualisieren.

Insgesamt geht das vorliegende Werk weit über den relativ engen Fokus eines Aussprachewörterbuchs hinaus und lädt zu einer Entdeckungsreise in die Welt der Aussprache ein. Es handelt sich um einen bedeutenden Meilenstein der Aussprachenormierung, der hoffen lässt, dass auch weiterhin Mittel für Anschlussprojekte zur Verfügung stehen werden, um »den Sprechgebrauch und seine Akzeptanz regelmäßig durch neue empirische Untersuchungen zu überprüfen und die Kodifikation entsprechend zu überarbeiten« (6).

### Literatur

- Kohler, Klaus J.: *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2. Auflage. Berlin: Schmidt, 1995.
- Krech, Eva-Maria; Kurka, Eduard; Stelzig, Helmut; Stock, Eberhard; Stötzer, Ursula; Teske, Rudi: *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache*. Leipzig: VEB, 1982.
- Pompino-Marschall, Bernd: *Einführung in die Phonetik*. 3. Auflage. Berlin: de Gruyter, 2009.
- The International Phonetic Association (Hrsg.): *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: University Press, 1999.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.): *Duden. Das Aussprachewörterbuch. Wörterbuch zur deutschen Standardaussprache*. 4. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2000.

Kreuder, Hans-Dieter:

**Studienbibliographie Linguistik.** Mit einer Bibliographie zur Sprechwissenschaft von Lothar Berger und Christa M. Heilmann. 4. Auflage. Stuttgart: Steiner, 2008. – ISBN 978-3-515-08849-7. 288 Seiten, € 20,00

(Lesław Tobiasz, Kattowitz / Polen)

Die Forschungsarbeit der heutigen Linguisten deckt einen sehr breiten Bereich ab. Neben der Beschreibung des Sprachsystems, Geschichte der Sprachen und interlingualer Unterschiede beschäftigen sie sich mit sprachdidaktischen, sprachphilosophischen, sprachgeographischen, soziolinguistischen, psycholinguistischen und vielen weiteren, manchmal sehr diversen wissenschaftlichen Problemen, bei deren Analyse im verstärkten Maße die Erkenntnisse verschiedener Nachbarwissenschaften genutzt werden. Die intensiven Forschungsaktivitäten schlagen sich in einer unübersehbaren Flut von Publikationen nieder. *Studienbibliographie Linguistik* stellt einen Versuch dar, in diesem Chaos der linguistischen Veröffentlichungen eine geordnete Übersicht zu verschaffen. Das Buch wurde zum ersten Mal im Jahre 1974 herausgegeben und wird nunmehr schon zum vierten Mal aufgelegt, was eine große Nachfrage nach einer solchen Bibliographie zur Sprachwissenschaft beweist. Weil in der Zwischenzeit neue sprachwissenschaftliche Forschungsprojekte realisiert, neue Erkenntnisse gewonnen und logischerweise neue dies dokumentierende Bücher bzw. Artikel geschrieben wurden, war es notwendig, diese vierte Auflage zu erstellen. Diese Aufgabe haben die Autoren und ihre studentischen Hilfskräfte vorbildhaft bewältigt. *Studienbibliographie Linguistik* besteht aus sieben Kapiteln, denen das Vorwort zur ersten und zur vierten Auflage sowie das Abkürzungsverzeichnis vorangehen. Ka-

pitel 1 umfasst allgemeine Hilfsmittel wie Einführungen in die Linguistik oder sprachwissenschaftliche Handbücher und Enzyklopädien, Kapitel 2 führt wiederum die Literatur auf, in der die Grundlagen der modernen Linguistik dargestellt werden. Hier erfährt der Leser von Titeln, die sich unter anderem mit der Geschichte der Sprachwissenschaft, dem Sprachwandel, der vergleichenden Sprachwissenschaft, mit den linguistischen Theorien und Forschungsmethoden befassen. In diesem Kapitel werden auch Arbeiten zu wichtigen Nachbardisziplinen der Sprachwissenschaft wie z. B. Logik- und Wissenschaftstheorie aufgelistet, ohne die die Konstituierung der modernen Linguistik nicht möglich gewesen wäre. Kapitel 3 ist der Literatur zu den verschiedenen Untersuchungsebenen der Sprache gewidmet. Die Forschungsfelder reichen von der Analyse der kleinsten Segmente des Sprachsystems (Phon, Graph) über morphologische, syntaktische und lexikalische Strukturen bis hin zu den Fragen der Textlinguistik. In Kapitel 4 werden Titel angeführt, in denen die Sprache jeweils unter einem anderen Betrachtungswinkel (historisch, philosophisch, geographisch usw.) beschrieben wird. Kapitel 5 enthält Literatur zu Teilbereichen der Sprachwissenschaft, in denen linguistische Erkenntnisse und Methoden angewendet werden. Hier finden sich unter anderem Beiträge über die Angewandte Linguistik, Deutsch als Fremdsprache, Korpuslinguistik und Neurolinguistik sowie über das Verhältnis der Linguistik zur Sprachnorm und Sprachkritik. Kapitel 6, das gemeinsam von Lothar Berger und Christa M. Heilmann bearbeitet wurde, informiert über die Literatur zur Sprechwissenschaft, deren Spektrum von den Übersichtsdarstellungen über Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen samt ihren Therapien bis hin zu den Fragen der

modernen Rhetorik reicht. In Kapitel 7 findet man das alphabetisch geordnete Autorenregister.

Die Autoren der *Studienbibliographie Linguistik* haben unter der Fülle an sprachwissenschaftlicher Literatur dank einer sorgfältigen und gut durchdachten Recherche eine sehr gelungene Auswahl der wichtigsten und interessantesten Titel getroffen (insgesamt 2062 Einträge). Sie behielten dabei im Auge vor allem ihre im Vorwort zur ersten Auflage bereits erwähnten Zielgruppen des Buches, Studienanfänger »sowie [...] alle diejenigen in Universität und Schule, die sich in Linguistik einarbeiten oder sich über einzelne ihrer Teilbereiche einen ersten Überblick verschaffen wollen« (9). Die einzelnen, von 1 bis 2062 nummerierten Einträge findet der sprachinteressierte Leser ohne große Anstrengung mit Hilfe des Autorenregisters sowie des klar strukturierten Inhaltsverzeichnisses und übersichtlichen Aufbaus der einzelnen Kapitel. Den erfolgreichen Verlauf der Titelsuche erleichtert überdies das Zeichen (\*). Es markiert die Arbeiten, die eine besonders gute Einführung in ein bestimmtes linguistisches Forschungsfeld darstellen oder als leicht verständlich zur ersten Lektüre empfohlen werden können. Selbständig erschienene Publikationen sind mit Kurzkommentaren versehen, was einen schnellen Einblick in inhaltliche Schwerpunkte der Beiträge ermöglicht. Darüber hinaus werden in vielen Kurzkommentaren die einzelnen Beiträge in Hinsicht auf ihre Nützlichkeit für den Leser kritisch bewertet. In der Bibliographie führt man hauptsächlich die Literatur in deutscher Sprache auf; es fehlt aber nicht an den Bezügen zum Englischen (besonders im Kapitel 6) und in vereinzelt Fällen auch zum Französischen. So wird von den Autoren des Buches der Tatsache Rechnung getragen, dass die linguistische Forschung von

diesen Sprachen fruchtbringende Anstöße erhalten hat bzw. weiterhin erhält. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit der vierten Auflage der *Studienbibliographie Linguistik* ein Buch auf dem Markt erschienen ist, das außer den Studenten der Germanistik, anderer neuerer Sprachen, der Sprachwissenschaft und deren Nachbardisziplinen ebenfalls vielen sprachinteressierten Lesern eine verlässliche Einstiegshilfe in die einschlägige Literatur bietet. Die sinnvolle, gründlich durchdachte Zusammenstellung der linguistischen Beiträge bezeugt eindrücklich die Qualität der von den Autoren geleisteten Arbeit. Von einer solchen Bibliographie wünschte man sich in ein paar Jahren dann eine neue, bearbeitete und um aktuelle Titel erweiterte Auflage. An neuen linguistischen Publikationen, die gewählt und geordnet werden müssten, wird es sicherlich nicht fehlen.

Lahn, Silke; Meister, Jan Christoph:  
**Einführung in die Erzähltextanalyse.**  
 Stuttgart: Metzler, 2008. – ISBN 978-3-476-02226-4. 311 Seiten, € 19,95

(Bruno Roßbach, Seoul / Republik Korea)

Der erste Blick in das Buch ist vielversprechend: hervorragende Gliederung, zweifarbiger Druck, zahlreiche Abbildungen und Tabellen, Fettdruck aller neu eingeführten Termini, schließlich ein Anhang mit einem Glossar und einem Sach- und Personenregister. Das ist ein Lehrbuch, wie man es gerne in Händen hält. Nun muss es inhaltlich nur noch halten, was es äußerlich verspricht. So viel sei vorweggenommen: Dieses Buch enttäuscht nicht. Es ist gut lesbar und inhaltlich auf dem neuesten Stand. Allerdings ist dieser neueste Stand nicht auf der ganzen Linie erfreulich. Geforscht

wird viel, aber verlassen kann man sich auf nichts. Bedauerliche Abstriche sind zu machen.

Das Buch beginnt mit der naheliegenden Frage »Was ist Erzählen?« Das Urvertraute wird plötzlich fremd, wenn man sich fragt, was man eigentlich tut, wenn man erzählt. Das weiß man nur solange, wie man nicht danach fragt. Schon die janusköpfige Doppelstruktur des Erzählens ist schwer in den Griff zu bekommen: Verfolgt man das Erzählen als Prozess, so verfehlt man das Ganze, geht man vom Ganzen aus, so verfehlt man seinen Verlauf. Immerhin ist die Abfolge klar: Zuerst der Verlauf, dann das Ergebnis, und so bieten die Autoren folgerichtig zunächst eine Definition des Erzählens an: »Unter Erzählen verstehen wir das (sprachliche) Ausdrücken, Verknüpfen und gleichzeitig thematische Ordnen von (wahren oder vorgestellten) Fakten zu Geschichten.« (4)

Diese Definition verbannt die Unterscheidung zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Erzählungen zu Recht in Klammern, denn das eine wie das andere ist eben »Erzählen«. Konsequenzen aus dieser Einsicht werden jedoch nicht gezogen. Nicht-fiktionales Erzählen taucht im Folgenden nur noch sporadisch und unsystematisch auf. Die Entfaltung des Themas vom Einfachen zum Komplexen, vom Alltagserzählen zum literarischen Erzählen unterbleibt.

Es folgt eine kurze, aber gelungene Geschichte der Erzähltheorie von Platon und Aristoteles über Friedrich Spielhagen, Käte Friedemann, die russischen Formalisten und die Strukturalisten bis hin zu Gérard Genette. Als dann gelangt man zum Kernbereich des Buches, der drei Fragen umkreist: »Wer erzählt die Geschichte?«, »Wie erzählt der Erzähler?« und »Was erzählt der Erzähler?«.

Die Frage, wer eine Geschichte erzählt, ist eigentlich nicht sonderlich auf-

schlussreich, denn sie lässt nur eine Antwort zu: der Erzähler. Weniger banal ist der Versuch, diesen Erzähler modellhaft abzubilden und seine Eigenschaften (Statik) und seine Strategien (Dynamik) zu beschreiben. Noch weniger banal ist es, den *fiktionalen* Erzähler zu beschreiben, weiß man doch erst seit der Jahrhundertwende, dass es einen solchen gibt. Folgerichtig trennen die Autoren zunächst den textexternen Autor vom textinternen Erzähler und widmen sich alsdann dem Letzteren. Beim Versuch, den Erzähler begrifflich zu fassen und ihn in ein Prisma von Merkmalen aufzulösen, stützen sich die Autoren auf G. Genette, den man für den wichtigsten Impulsgeber der modernen Narratologie hält. Leider ist er das tatsächlich. Seine Fehlkonzeptionen finden bei deutschen Narratologen allgemein großen Zuspruch. So glaubt Genette zum Beispiel, ausgerechnet einem schriftlich-fiktionalen Erzähler eine »Stimme« zuzuordnen zu müssen. In Wirklichkeit hat der schriftlich-fiktionale Erzähler eine ganze Reihe von Eigenschaften und Fähigkeiten, nur eines hat er nicht: eine »Stimme«. Wohl aber eignet ihm ein spezifisches Sprachverhalten. Der Ausdruck ›Sprachverhalten‹ wäre geeignet, als Schnittstelle zu einer linguistischen Stilistik zu fungieren.

Die Begründung für das Stimmen-Konzept zieht Genette aus der Möglichkeit des Erzählers, statt aus seiner eigenen Perspektive aus derjenigen eines anderen heraus zu erzählen. Als dann spaltet er sich in eine »Stimme« auf, die erzählt, und in eine (Fremd-)Perspektive, die er einnimmt, so jedenfalls Genette. Aber auch der Alltagserzähler übernimmt gelegentlich die Sicht anderer und zerfällt dabei nicht in zwei Teile. Figurenperspektivisches Erzählen ist eine Strategie des Narrators, die er so lange aufrecht erhält, wie er will. Bestünde er im Verlaufe figurenperspektivischen Erzählens

nur noch aus einer Stimme, so würde ihm auch die nichts mehr nützen.

Durchgängig halten es die Autoren für nötig, alle gängigen und gut eingeführten narratologischen Grundbegriffe durch das bizarre Begriffsinventar G. Genettes zu ersetzen. So soll der ICH-Erzähler hinfort »homodiegetisch«, der ER-Erzähler »heterodiegetisch« heißen. Golo Mann wäre sicher erstaunt, wenn er noch erleben könnte, dass er anlässlich seiner Autobiographie ein »homo-« und anlässlich seines *Wallenstein* ein »heterodiegetischer Erzähler« war. Wir wenden uns mit Grausen ab und lassen es terminologisch beim Alten, zumal der hier zugrunde gelegte »Diegisis«-Begriff semantisch an den Gegenbegriff der »Mimesis« gebunden ist (Platon), der heute ebenfalls kaum mehr akzeptabel ist, jedenfalls nicht in Bezug auf den hier zu bezeichnenden Sachverhalt.

Zu kritisieren ist auch der leichtfertige Gebrauch der populären Phrase »eine Geschichte erzählen« bzw. »to tell a story«, denn die Aufgabe des Erzählers besteht darin, ein Geschehen zu versprachlichen, nicht eine Geschichte, die bereits narrativ geformt ist. Im Übrigen wird der Ausdruck ›Geschichte‹ überflüssig, wenn man vom Erzähltext ausgeht. Hinter der Erzählung steht eine (reale oder fiktionale) Wirklichkeit, die nicht schon selbst eine Geschichte ist.

Generell zu kritisieren ist, dass die Autoren dieses Buches linguistische Erwägungen durchgängig aussparen. Das zeitigt nicht selten unliebsame Konsequenzen. So vermuten unsere Autoren, dass das so genannte »epische Präteritum« in Wirklichkeit gar kein Präteritum sei und beziehen sich dabei auf Käthe Hamburger, die 1957 den logischen Wert des Präteritums mit seinem psychologischen Effekt verwechselte. Auf diesem Kenntnisstand sind unsere Autoren heute noch. Auf den Seiten 92 f. wird diese These zwar diffe-

renziert, dadurch jedoch nicht verbessert. In manchen Fällen treffe sie zu, in anderen nicht. Anstatt Chaos zu ordnen, stiften die Autoren selber welches. Ein Blick in eine neuere Grammatik hätte den Autoren eine überzeugendere Erklärung für den Gegenwartseffekt des epischen Präteritums liefern können (vgl. hierzu Freudenberg 1992).

Zu Recht betonen die Autoren, dass Erzählen nicht immer Vergangenheitserzählen ist, sondern dass es auch ein gleichzeitiges Erzählen gibt, und verweisen dabei auch auf einleuchtende Beispiele, etwa auf die Direktreportage. Leider versäumen sie darauf hinzuweisen, dass sich gerade in jüngerer Zeit fiktionale Erzähltexte häufen, die durchgehend im Präsens erzählt werden. Angesichts dieses Befundes wäre zu diskutieren, ob in diesen Fällen ein falscher Gebrauch der Präsensformen vorliegt, wie dies ein Artikel in der *ZEIT* behauptet (Greiner 2009). Oder suggerieren diese Texte – eventuell nur einige von ihnen – tatsächlich eine Parallelität von Handlungsentwicklung und Erzählprozess? Redemoment-Präsens oder Historisches Präsens (als stilistische Variante des Präteritums), das ist hier die Frage. Doch diese Frage wird nicht gestellt.

Der Fall des futurischen Erzählens ist in der Tat sehr selten, denn es erscheint nicht plausibel zu sein, dass etwas erzählt wird, bevor das Erzählte geschehen ist. Dies sei, so die Autoren, nur in Form von Visionen oder Prophezeiungen denkbar, nicht dagegen in Form eines Tatsachenberichts. Man vergleiche dazu aber Brechts Ballade von der *Seeräuber-Jenny*: »Und ein Schiff mit acht Segeln / Und mit fünfzig Kanonen / Wird liegen am Kai.« Ob dies nun eine Prophezeiung ist oder nicht: Hier wird vollkommen zukunfts-gewiss erzählt. Wer meint, es könne auch alles anders kommen, der versteht diesen Text nicht.

So verhält es sich auch bei dem althochdeutschen, futurisch erzählten Weltenbrand-Epos *Muspilli*, das ebenfalls keinen Zweifel daran aufkommen lässt, wie man sich das Weltenende vorzustellen habe. Ob der heutige Leser dem Erzähler von damals folgen mag, berührt die Struktur und den Inhalt des Textes nicht im Mindesten (vgl. dazu Brandt 1987).

Der zweite große Block des Buches ist der Frage »Wie erzählt der Erzähler?« gewidmet. Die dort vorgestellten Themen können hier weder referiert noch kritisch besprochen werden. Es sind dies im Einzelnen die »Erzählperspektive«, die »Präsentation von Rede und mentalen Prozessen«, die Zeitrelation zwischen »Diskurs und Geschichte« (besser: zwischen Erzählzeit und Geschehenszeit) sowie die Reihenfolge der zu erzählenden Ereignisse. Sogar dem Thema des Zusammenhangs von Wissen und Erzählung wird nachgegangen, wobei das Wissen des Erzählers, das Wissen der Figuren und schließlich auch dasjenige des Lesers eine Rolle spielen. Ein »Leitfaden zur Analyse von Erzählen und Wissen« rundet dieses Kapitel ab.

Ein Wort jedoch über den Abschnitt »Metanarration«, womit offenbar die Ausgestaltung der Erzählerebene gemeint ist. Der salopp formulierte Slogan »Erzählen über das Erzählen« (170) führt in die Irre, denn auf der Erzähler- bzw. Metaebene wird nicht erzählt, sondern das Erzählte besprochen. Auf die Gefahr hin, die Autoren nicht verstanden zu haben, schlagen wir in dem ansonsten nützlichen Glossar nach. Doch da fehlt dieses Stichwort.

Der dritte Block – »Was wird erzählt?« – informiert über Aspekte der Thematik, über Handlung, Figuren und die räumliche und zeitliche Struktur des Erzählten (199–258). Wiederum begegnen wir einem wohlstrukturierten, leserfreundlichen Text mit relativ kurzen Abschnitten

und nützlichen Diagrammen, die das ausbreitete Wissen zusammenfassen und das Verständnis für Zusammenhänge erleichtern. Selbst das Erzählen mit filmischen Mitteln kommt zur Sprache.

Die Stärken und Schwächen dieses Buches liegen auf der Hand: Seine thematische Reichhaltigkeit und ansprechende Präsentationsart sind entscheidende Pluspunkte. Negativ fällt jedoch die oftmals nicht erkennbare theoretische Grundlage des Werkes auf. Früher bot F. K. Stanzel mit seinen unhaltbaren Kategorisierungen die unglückliche Basis für die weitere Forschung. Heute zieht man G. Genette vor, der manches besser macht, manches aber auch nicht. Angesichts dieses Dilemmas sei an die Möglichkeit des Selber-Denkens erinnert. Nur damit kann es gelingen, dem neuesten Stand der Narratologie, den das vorliegende Buch nicht schlecht repräsentiert, möglichst schnell zu entkommen.

### Literatur

- Brandt, Wolfgang: »Zukunftserzählen im Muspilli.« In: Bergmann, Rolf; Tiefenbach, Heinrich; Voetz, Lothar (Hrsg.): *Althochdeutsch. Bd I. Grammatik, Glossen und Texte*. Heidelberg: Winter, 1987, 720–736.
- Freudenberg, Rudolf: »Indem ich die Feder ergreife...«. Erwägungen zum Redement beim literarisch-fiktionalen Erzählen«. In: Kohrt, Manfred; Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling*. Hildesheim: Olms, 1992, 105–162.
- Genette, Gérard: *Die Erzählung*. 2. Auflage. München: Fink, 1998.
- Greiner, Ulrich: »Falsches Präsens«, *DIE ZEIT*, Nr. 19, 30.04.2009.
- Hamburger, Käte: *Die Logik der Dichtung*. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994 [1. Aufl. 1957, erw. Neufassung 1968].
- Stanzel, Franz K.: *Theorie des Erzählens*. 4. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989 [1. Aufl. 1979].

Lecke, Bodo (Hrsg.):

**Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik**. Frankfurt a. M.: Lang, 2008 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 15). – ISBN 978-3-631-55385-5. 465 Seiten, € 62,00

(Manfred Kaluza, Berlin)

Der vorliegende Sammelband hat zwei Probleme: Herausgeber und Verlag. Nach Lektüre der mehr als 70seitigen Einführung sowie dreier Einzelbeiträge des Herausgebers drängt sich der Eindruck auf, dass hier jemand seinen Computer aufgeräumt und dabei alle möglichen Themen und Gedanken als Textschnipsel gefunden hat, die bei früheren Publikationen und Herausgeberschaften irgendwie im Computer gespeichert geblieben sind.

Dass der renommierte Peter Lang Verlag das Lektorieren faktisch aufgegeben haben muss und den Band in einer seiner zahllosen, in ihrer Unübersichtlichkeit kafkaesk anmutenden Reihen (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Herausgeber der Reihe Bodo Lecke!) zum stolzen Preis von 62,-€ anbietet, wirft ein trübes Licht auf die »Publish or perish«-Wissenschaftskultur.

Der Satz des Bandes ist lieblos, die Korrektur, wenn sie denn stattgefunden hat, äußerst oberflächlich. In den Hinweisen zu den Autorinnen und Autoren fehlt ein Name, ein Namen- und vor allem ein Begriffsregister fehlen ganz. Sie hätten die in dem Band versammelten, thematisch sehr disparaten Beiträge besser erschließen können.

Bereits der formulierte Anspruch des Bandes lässt beim Leser eine gewisse Konfusion zurück und ist wohl nicht zu ernst gemeint:

»Und als Herausgeber des vorliegenden Sammelbandes, der in seiner eher »enzyklopädischen«, teils eher exemplarischen Anlage durchaus auch – zumindest ansatz-

weise – die Ansprüche eines einschlägigen ›Handbuchs‹ [...] erfüllen möchte, [...]« (9).

»Das hier verfolgte Konzept einer Integration von Medienpädagogik und Literaturdidaktik im Zeichen der ›Intermedialität‹ ist zugleich als eine Art ›Handbuch‹ zu verstehen [...]« (9).

»Im Sinne eines zwar nicht enzyklopädischen, sehr wohl aber exemplarischen ›Handbuchs‹ [...]« (62).

Was ist ein exemplarisches Handbuch?

Alle Ideen wurden im Sinne einer ›Bricolage‹ gesammelt und durch häufige Querverweise auf eigene Tätigkeiten (54) und Publikationen (72 f.) sowie durch lange Zitate aus einschlägigen Werken unterfüttert, beispielsweise zur Medien- geschichte aus dem von Helmut Schanze herausgegebenen Handbuch (30–32). Für die Belesenheit des Verfassers und Herausgebers bürgen müssen die ›üblichen Verdächtigen‹: Chomsky und Habermas (25), Benjamin (28, 33), von Hentig (36 f.), Jaufß und Iser (58) u. v. a. m. Trauriger Höhepunkt ist die inkohärente Aneinanderreihung einiger Kurzzusammenfassungen »der von mir (dem Herausgeber, M. K.) betreuten einschlägigen Abschlussarbeiten« (29). Dies geschieht im längsten Unterkapitel der Einführung »Medien im Wandel – Stationen und Epochen einer Mediengeschichte«. Auf dieser Seite 29 gibt es Ankündigungen zu »kommunikationstechnischen Entwicklungen« in falscher historischer Abfolge (»von der Literalität zur Oralität«), eine »Gattungs- und Motivgeschichte im Wandel der Medien« und eine Periodisierung der Theatergeschichte. In dem Kapitel davor ist bereits anhand des Medienbegriffs eine historische Entwicklung aufgezeigt worden, diesmal fehlt die Oralität ganz (21). Fast jede Seite dieses Textes ist, sofern sie nicht Zusammenfassungen eigener früherer oder übernommener Beiträge bzw. Publikationen enthält, von einer solchen Sprunghaftigkeit

und mangelnden Kohärenz gekennzeichnet.

Das Ergebnis dieser intellektuellen Geisterfahrt durch eigenes und fremdes Schaffen bilden sechs heterogene Schwerpunkte mit einer unterschiedlichen Zahl von Beiträgen (Zahl in Klammern gesetzt), die durch die drei Titelwörter nur sehr vage zusammengehalten werden:

1. Grundlegung: Medienpädagogik – Intermedialität – Deutschunterricht (3 Beiträge inklusive der Einführung)
2. Text-Bild-Bezüge (2 Beiträge)
3. »Laokoon« und die Folgen (2 Beiträge)
4. Medientransformation / Medienwechsel (1 Beitrag)
5. Medien-, Motiv- und Gattungsgeschichte (6 Beiträge)
6. Moderne Genres (3 Beiträge)

Man könnte sich nun in aller Ruhe dem Inhalt der Beiträge widmen, hätte der Herausgeber auf eigene Beiträge verzichtet. Seine drei Beiträge erinnern eher an Exposés, die einer Vertiefung und Ausarbeitung harren, und zeichnen sich dadurch aus, dass mit Hilfe der Kopieren- und Einfügen-Funktion seines Textverarbeitungsprogramms wesentliche Gedanken wortwörtlich bereits in der Einführung auftauchen, in der Regel ohne Querverweise, mitunter mit falscher Seitenangabe.

Ist die Frage, wer zitiert hier wen – der Herausgeber den Autor oder umgekehrt – eher amüsant, so gilt dies nicht für nicht kenntlich gemachte Übernahmen aus den Beiträgen anderer Autoren, auch wenn Herausgeber und Autor unter fast identischem Titel andere Publikationen zum Thema auflisten. So tauchen in Cord Lappes Beitrag »Der unheimliche Wald als ›Locus terribilis‹ – Zur Attraktivität eines populären intermedialen Genres« (357–376) dieselben Zitate oder literarischen Beispiele (366, 369, 370, 372 f.) auf wie in dem Beitrag

des Herausgebers »Literarische Angst« = »Delightful Horror? Pädagogisch-didaktische Überlegungen zu Schauerliteratur und Horrorvideos aus Sicht der Medienwirkungsforschung« (341–355), also unmittelbar vor Lappes Aufsatz! Die Zitate befinden sich auf den Seiten 344, 345, 348. Es erübrigt sich zu erwähnen, dass einige wesentliche Gedanken dieses Beitrages bereits wörtlich in der Einführung auftauchen, so die instruktive sechsstufige Skala, mit der beschrieben werden soll, wie die Medienpädagogik auf neue Medien und Genres reagiert (Einführung: 25, Beitrag: 353). Diese Stufenskala scheint das geistige Eigentum Leckes zu sein, wie man der Quellenangabe in der Einführung (Verweis auf Lecke 2003: 51) entnehmen kann. Eine Publikation von Lecke aus dem Jahre 2003 ist allerdings in der umfangreichen Bibliographie der Einführung (68–77) genauso wenig zu finden wie die Seitenzahl 51, obwohl der Verfasser immerhin zwölf eigene Titel mit in die Bibliographie aufgenommen hat. Dafür taucht die Skala in einem weiteren Beitrag des Herausgebers wieder auf: »Medienwechsel – Medienwandel – Mediengeschichte: TV-Serien im Deutschunterricht, ihre populären Verwandten und ihre historischen Vorfahren« (253–264), die Skala befindet sich auf Seite 255.

In einer weiteren Variante der Herausgeberschaft werden die Grundgedanken eines Beitrages übernommen und erweitert. Es handelt sich um den Beitrag von Gudrun Marci-Boehncke: »Intermedialität als perspektivierter Prozess – Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs« (79–94). Die Autorin versucht darin, den Begriff »Intermedialität« in seiner Eigenständigkeit gegenüber der »Intertextualität« zu behaupten, indem sie auf der Basis eines »erweiterten semiotischen Textbegriffs«

(84) über den schriftsprachlich fixierten Textbegriff hinausgeht, um Intermedialität an die Rezeptionsästhetische Leerstellen-Konzeption von Wolfgang Iser anzuschließen. Sie bezieht sich in ihrer Begrifflichkeit auf Wolffs und Rajewskys Systematisierungsvorschlag der Intermedialität anhand des Kriteriums »bestehender oder nichtbestehender »Kontaktaufnahme« eines Mediums mit einem anderen« (82). In der Einführung tauchen im Kapitel 4 »Von der Intertextualität zur Intermedialität« (49–56) und im 5. Kapitel »Exemplum classicum: Literatur und Film (»Literaturverfilmung«)« (56–61) die wesentlichen Gedanken von Rajewsky ausführlichst zitiert wieder auf. Außerdem wird zu Rajewkys Unterscheidung zusätzlich noch ein hilfreiches Schaubild abgedruckt (51). Ist das eine Auf- oder Abwertung des Beitrages?

Was rettet diesen Sammelband? Es sind die durchweg interessanten, teilweise sehr anspruchsvollen Beiträge. Wie nicht anders zu erwarten, geben die thematische Klammer und die didaktische Perspektive den einzelnen Autoren erheblichen Spielraum in der Ausgestaltung ihrer Gedanken. So reicht das Spektrum von einer grundsätzlichen Kritik am Bildungssystem, verbunden mit dem Versuch, eine medienkritische Perspektive für den Schulunterricht zu entwickeln (Michael Pleister: »Zum Stellenwert von Bildung, Schule und Literaturunterricht im Kontext elektronischer Medien und fortschreitender Ökonomisierung«, 95–127), bis hin zu dem Versuch, sich selbstreflexiv mit Hilfe des »cross-mapping«, gemeint ist »das Aufzeichnen und Kartographieren von ähnlichen Denkfiguren, Begriffen und Bildern eines kulturell-symbolischen Archivs« (323), dem unsterblichen Körper zu nähern (Manuel Zahn: »Der sublimale Körper – eine Kartographie des Körpers zwischen zwei oder mehreren Toden«, 321–340). Dazwischen

liegen Aufsätze, deren Begrifflichkeit und didaktische Analysen von hohem ›Gebrauchswert‹ für medien- und literaturdidaktisch interessierte Praktiker sind. So gibt es Vergleiche unterschiedlicher Medien (Hans Dieter Erlinger: »*Emil und die Detektive* – ein Roman und zwei Filme«, 233–249, und Ute Wett: »Das Problem des Medienwechsels am Beispiel literarischer und filmischer Versionen von *Romeo und Julia*«, 285–319). Der Beitrag zu *Romeo und Julia* erscheint in der Systematik des Herausgebers nicht wie Erdingers Beitrag unter Punkt 4, »Medientransformation/Medienwechsel«, obwohl der Titel den Begriff »Medienwechsel« enthält, sondern unter Punkt 5: »Medien-, Motiv- und Gattungsgeschichte«. Es bleibt unklar warum, denn der Beitrag vergleicht sehr detailliert Shakespeares Drama mit Baz Luhrmans Filmversion von 1996, vorgeschaltet ist eine Stoffgeschichte, keine Motivgeschichte.

Grundlegend für die Begrifflichkeit und Systematisierung multimedialer Texte ist Klaus Maiwalds Beitrag: »Multimediale Texte in didaktischer Perspektive« (131–159). Allen Lehramtsstudenten und in der Lehrerbildung Tätigen sei die mustergültige didaktische Analyse von Martin Leubner und Anja Saupe zur Lektüre empfohlen. Sie versuchen die Schwierigkeit, Langfilme im Unterricht zu besprechen und zu analysieren, durch die Analyse eines narrativen Werbefilms zu umgehen: »*Crossing*: Überlegungen zum didaktischen Potenzial narrativer Werbefilme« (379–393). Eine Einführung in die immer wichtiger werdende Welt von Content-Universen gibt Silke Günther am Beispiel der Geschlechterproblematik: »»Es kommt Matrix sehr nah« – Von Serienheldinnen ausgehende Identitätsangebote in Content-Universen« (447–461). Was sind Content-Universen?

»Content-Universen bestehen aus einer Vielzahl von Produkten, die alle eine Interpretation der Content-Basis sind, aber auch ohne die Kenntnis dieser rezipiert werden können. Eine Content-Basis kann z. B. ein Film, eine Serie, ein Buch oder ein Computerspiel sein.« (447)

Etwas aus dem herkömmlichen Rahmen fällt Steffen Gailbergers umfangreiche Darstellung seines Dissertationsprojektes: »Leseförderung durch Hörbücher – eine verbal-auditive Leseförderungstheorie für den Deutschunterricht« (395–446). Dieser Ansatz verknüpft in Teildimensionen gegliederte Leseprozess- und Leseverstehensmodelle mit einem neurokognitiven Modell der akustisch-phonetischen Sprachverarbeitung. Man darf gespannt sein auf die empirischen Erkenntnisse aus dieser Untersuchung.

Abschließend seien noch zwei Beiträge erwähnt, die den Rezensenten über die alltägliche Praxis des Rezensionsgewerbes hinausgehoben haben. Ralph Köhnen untersucht »Paul Klees/Walter Benjamins *Angelus Novus* – Intermedialität und Technopolitik eines Bildes« (161–186). Dieser Text, angefangen von einer hervorragenden Bildbeschreibung bis hin zu der Einbettung von Bild/Text in den kulturkritischen Diskurs der neuen, quantitativ darstellbaren Anthropologie des Massenmenschen der Moderne, zeigt der Mediendidaktik Wege auf, wie sinnvoll und fruchtbar harte ›Arbeit am Begriff‹ und am Gegenstand sein kann. Leichter zu lesen ist der Beitrag von Detlef Gwosc: »Die Reproduktion des ewig Gleichen – Der Kolportageroman als printmedialer Vorläufer heutiger TV-Serien« (265–283). Durch die vielen anschaulichen und teilweise verblüffenden Informationen zu Produktionsbedingungen und Marketingstrategien von »Groschenromanen« im 19. Jahrhundert und, im Vergleich dazu, heutigen TV-

Serien werden der Mediendidaktik die besten Argumente geliefert, Produktions- und Marketingaspekte gegenüber Inhalts- und Formanalysen aufzuwerten.

### Literatur

Schanze, Helmut (Hrsg.): *Handbuch der Mediengeschichte*. Stuttgart: Kröner, 2001 (Kröner Taschenbuchausgabe 360).

Limbach, Jutta:

**Hat Deutsch eine Zukunft? Unsere Sprache in der globalisierten Welt.** München: C. H. Beck, 2008. – ISBN 978-3-406-57234 0. 106 Seiten, € 14,90

(*Simone Schiedermaier, Greifswald*)

Jutta Limbach wählt für ihren kleinen Band als Titel eine Frage, die vielleicht viele spontan als obsolet empfinden, weil es längst ausgemacht scheint, dass die deutsche Sprache schlechte Zukunftsaussichten hat. Man darf aber vermuten, dass die Präsidentin des Goethe-Instituts (2002–2008) kein so düsteres Zukunftsbild zeichnen wird. Zwei Paratexte weisen schon darauf hin: Ein einfacher Satz zwischen Titel und Inhalt, eine Art Widmung: »Dieses Buch ist als ein bescheidener Dank für das schönste Ehrenamt gedacht, das die Bundesrepublik Deutschland zu vergeben hat. Jutta Limbach, Präsidentin des Goethe-Instituts.« Und auf der Rückseite des Schutzumschlags: »Ein Plädoyer und eine Liebeserklärung an die deutsche Sprache.« Samt Foto der Autorin mit Goethe.

Und so sollte man dieses Büchlein sicher auch lesen. Es ist keine wissenschaftliche Untersuchung und kein kritischer Essay mit neuen Erkenntnissen zum Thema. Es ist eine ausgewogene Einschätzung der gegenwärtigen Situation und ein sorgfäl-

tiges und vorsichtiges, wenngleich leicht optimistisches Abwägen der Zukunftsaussichten. Kurz nach dem Ausscheiden der Präsidentin aus dem Amt (März 2008) erschienen (Mai 2008) liest es sich wie eine persönliche Zusammenfassung der Inhalte, mit denen Limbach sich während ihrer sechsjährigen Amtszeit konfrontiert sah.

Zunächst setzt sich Limbach mit der zentralen Rolle der Muttersprache auseinander:

»Die Muttersprache prägt unser Denken und Fühlen, sie gibt Auskunft, wer und was wir sind, sie bereichert unser Wissen, verbindet uns mit unserer Umwelt und grenzt uns unter Umständen – wenn wir Eigenschaften einer missliebigen Minderheit teilen – aus.« (25)

Ohne die Lingua-franca-Position des Englischen schwächen zu wollen, plädiert Limbach auf dieser Basis für den Gebrauch des Deutschen in den verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen, sowohl in den Bereichen Wissenschaft und Wirtschaft als auch auf der Ebene europäischer Politik. Es gelte, die deutsche Sprache auch weiterhin für alle Belange eines modernen Staates zu nutzen und damit auch als »nutzbar« zu erhalten.

Interessant sind die Ausführungen an den Stellen, an denen sich die ehemalige Präsidentin des Bundesverfassungsgerichts mit den juristischen Aspekten der Sprachenfrage auseinandersetzt. So hält sie den immer wieder vorgebrachten Vorschlag, Deutsch ins Grundgesetz aufzunehmen, für keine gute Strategie, um das Deutsche dem in unterschiedlichster Weise »eindringenden« Englischen – in Form von einzelnen sprachlichen Mitteln sowie in Form von Domänenverlust – gegenüber zu stärken. Nicht nur der Blick auf Frankreich mit seiner *Délégation générale de la langue française*, *Académie Française*, seinem *Dictionnaire des néologism-*

*mes officiels*, seiner *Loi Toubon* und der verfassungsmäßigen Verankerung des Französischen zeige, wie wenig effektiv ein solches Vorgehen sei. Außerdem sei zu bedenken, wer »eine Forderung verrechtlichen will, möchte sie im Grunde ›vergerichtlichen« (36); d. h. Richter und Richterinnen sollen über den Sprachwandel entscheiden. Gegen diese Vorstellung wehrt sich die Juristin. Kultur und damit auch Sprache lasse sich nicht staatlich verwalten.

Die Frage nach juristischen Grundlagen gewinnt noch einmal an Gewicht in Limbachs Überlegungen zum Bereich »Deutsch als Zweitsprache«. Auch dort rät sie zur Vorsicht. Zwar dürfe der Anspruch auf Einbürgerung von deutschen Sprachkenntnissen abhängig gemacht werden. Das verfassungsrechtliche Verbot, jemanden wegen seiner Sprache zu benachteiligen, greife hier nicht. Denn um sich in die Gesellschaft einzugliedern, sind Deutschkenntnisse für den neuen Staatsbürger unumgänglich. Allerdings kann die Verwendung der deutschen Sprache im Privatleben nicht eingefordert werden. Am Beispiel der Berliner Realschule im Wedding, wo sich Lehrer, Eltern und Schüler geeinigt hatten, in schulischen Zusammenhängen auch außerhalb des Unterrichts Deutsch zu sprechen (etwa in der Pause und bei Schulausflügen), führt Limbach aus, dass eine solche Regelung nur auf freiwilliger Basis möglich ist. An dieser Stelle gilt die Freiheit der Sprachwahl, die ihre »Grundlage in dem Verfassungsrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit« (58) findet.

Es schließt sich die Frage nach dem Grundrecht auf eine Muttersprache an, die laut Limbach vom Grundgesetz unbeantwortet bleibt. Allenfalls für die autochthonen Minderheiten wie Dänen, Friesen und Sorben gibt es Maßnahmen zum Schutz und zur Förderung ihrer

Sprache und Kultur, die in den Länderverfassungen von Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein verankert sind. Auch auf europäischer Ebene genießen diese durch die 1992 beschlossene *Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen* diesen Sonderstatus.

Im Zusammenhang von Deutsch als Fremdsprache befasst sich Limbach mit der Stellung der deutschen Sprache im europäischen Zusammenhang und weist auf die Diskrepanz zwischen den offiziellen sprachpolitischen Verlautbarungen der Europäischen Union und der tatsächlichen Situation hin. Obwohl Deutsch 1993 dritte interne Amtssprache wurde, spielt es im politischen Alltag kaum eine Rolle. Selbst in der Europäischen Zentralbank in Frankfurt spricht man Englisch. Hoffnung setzt Limbach hier auf einen Maßnahmenkatalog zur Stärkung des Deutschen in der EU, der im Einklang mit dem Bundestag entwickelt wird. Auch das Bekenntnis Europas zur Mehrsprachigkeit und die Entwicklung verschiedener Programme zu ihrer Förderung sieht sie als positive Faktoren. Damit diese sich nicht im Erwerb der unangefochtenen Kommunikationssprache Englisch erschöpft, wirbt Limbach für das Konzept einer Adoptivsprache, die zusätzlich zu Muttersprache und Englisch aus sehr persönlichen Gründen, etwa geographischer Nachbarschaft, der eigenen Familiengeschichte oder einfach intellektueller Neugier, gelernt wird.

Ihr »Nachwort zur Zukunft der deutschen Sprache« endet dementsprechend mit der Vision, dass zwischen dem deutschen Sprachraum und den vierzehn Sprachnachbarn ein Netz entsteht mit Städtepartnerschaften und wechselseitigem Spracherwerb sowie Projekten zur Auseinandersetzung mit den kulturellen und politischen Gegebenheiten der Nachbarländer.

Limbach, Jutta (Hrsg.):

**Eingewanderte Wörter. Eine Auswahl der schönsten Beiträge zum internationalen Wettbewerb »Wörter mit Migrationshintergrund – das beste eingewanderte Wort«.** Ismaning: Hueber, 2008.– 978-3-19-207891-0. 151 Seiten, € 19,95

(Manuela von Papen, London / Großbritannien)

Wussten Sie, dass *Fisimatenten* auf einen (eher schlüpfrigen) Euphemismus zurückgehen, der aus dem Französischen ins Deutsche gelangt ist? War Ihnen klar, dass *Slogan* ursprünglich aus dem Gälischen kommt? Hätten Sie vermutet, das *Halodri* auf ein griechisches Wort zurückgeht? Dass *Vielfraß* aus dem Norwegischen stammt und sich eigentlich auf eine Gebirgskatze bezieht, ist Ihnen auch neu? Dass *Ferien* nicht, wie ich immer angenommen hatte, auf das französische ›faire rien‹ zurück geht, sondern seinen Ursprung im Lateinischen für ›Festtag‹ hat, ist auch eine neue Erkenntnis für Sie? Dann werfen Sie schleunigst einen Blick in die verblüffende Fundgrube der eingewanderten Wörter und lassen Sie sich überraschen, verzaubern und zum Schmunzeln und Nachdenken bringen. Sprache lebt und verändert sich. Bei weitem nicht alle dieser Veränderungen machen uns glücklich, aber viele sprachliche Einwanderungen verweisen auf die bewegte (sprachliche) Geschichte der Welt und geben uns einen faszinierenden Einblick in unsere Haltung dem Fremden gegenüber – beispielsweise der Einfluss französischer Wörter und Ausdrücke im 18. und 19. Jahrhundert, mit denen ein Hauch von Eleganz vermittelt werden sollte, oder die *coolen* anglo-amerikanischen Sprachmigranten der Nachkriegszeit, deren Gebrauch uns *in* macht. Sie zeigen auch, wie flexibel wir mit Sprache umgehen und welche Emotionen wir damit verbinden können. Während sich

viele Fremd- und Lehnwörter, die wir ganz und gar nicht willkommen heißen, aber anscheinend nicht mehr loswerden können, im Deutschen eingestet haben, gibt es doch auch viele, die wir eingeladen und ins Herz geschlossen haben.

Dieser Band versammelt eine Auswahl eingewandelter Wörter, die (einige) der Vorschläge eines vom Goethe-Institut ausgerufenen internationalen Wettbewerbs zusammenbringt. Zu Wort kommen Kinder und Erwachsene, Linguisten und Journalisten, Schulklassen und Einzelpersonen. Gemeinsam haben sie alle eines: Sie benutzen die deutsche Sprache, setzen sich mit ihr auseinander und sind offen gegenüber den in ihr stattfindenden Veränderungen. Ob alt oder jung, alle Sprecher demonstrieren eine Liebe zu ihrer Muttersprache, einer Sprache, die durch linguistische Einwanderungen an Nuancen und Attraktivität gewonnen hat. Die durch die Quantität und Qualität der Beiträge gezeigte sprachliche Sensibilität ist erfrischend – hier geht es nicht um blind übernommene Modephrasen, sondern um bewusst durchdachten Sprachgebrauch.

Zu den vielen Beiträgen gibt es eine kleine Anzahl von kurzen Artikeln (Goethe-Institut, Dudenreaktion etc.) zum Thema sprachliche Einwanderung, die teilweise durchaus kritisch sind und auf potenziell problematische Aspekte der sprachlichen Invasion verweisen. Als Zuckerstückchen finden wir auch noch eine Reihe erfrischender *Cartoons* von Marie Mercks, die dem Buch noch eine spezielle Note geben.

Während einige der Beiträge ihre Wahl klanglich begründen, zum Beispiel dass »es so schön und geheimnisvoll klingt« (12; gemeint ist hier das Wort *Tohuwabohu*, das übrigens aus dem Hebräischen stammt), oder es einfach mögen, weil damit persönliche Erinnerungen an Familienmitglieder oder Lebensabschnitte ver-

bunden sind, gehen andere Beiträge in die Tiefe und erklären den Ursprung des jeweiligen Wortes auf wissenschaftliche Art. Das macht das Buch zu einem so wunderbaren Leseerlebnis. Keine zwei Beiträge ähneln sich. Einige Beiträge sind nur wenige Worte lang (*Das Wort cool ist cool*, 94), der längste umfasst drei Seiten (*Bonbon*, 84–86). Die Individualität der Beiträge spiegelt die ihrer Verfasser. Manche Vorschläge sind in Gedichtform (sehr schön der Beitrag zu *Dönerkebab*, 78), andere tiefgreifend und sachlich (zum Beispiel *Hän-gematte*, 100/101). Die Erklärungsversuche der Beiträge verraten uns viel über die Verfasser selbst – Lebensgefühl, Gemütsverfassung, Sinn für Humor und Kreativität sind nur einige davon.

Zu den Vorschlägen selbst sollten die Beiträge auch zeigen, aus welcher Sprache das Wort ursprünglich stammt, und begründen, warum eben dieses Wort vorgeschlagen wurde. Das hat viele der Verfasser dazu angeregt, sich zu fragen, warum dieses Wort im Deutschen unentbehrlich geworden ist. In den Erklärungen geht es deshalb nicht um Wörter, die wir überhaupt nicht brauchen, weil wir schon längst passende haben, sondern um Worte, die das Deutsche positiv ergänzen. Ein schönes Beispiel sind die Beiträge zu *shoppen* und *Shopping*. Es gibt, so die Beiträge, einen klaren Bedeutungsunterschied zwischen *shoppen* und *ein-kaufen*: Lebensmittel kauft man ein, andere Dinge shoppt man (24/25). Andere Beispiele wären die Beiträge zu *Dessous* (32) und *Négligé* (33).

Vieles in diesem Buch motiviert zum Nachdenken: »Das Buch gibt Anregungen zum Weiterforschen. Unsere Sprache ist lebendig, erneuert sich stetig, tauscht sich aus und gibt so manches Mal Anlass zu interkulturellen Entdeckungen.« (147) Dieser Bewertung kann ich mich *partout* (ein von mir gern verwendetes eingewandertes Wort) anschließen. Das Schönste ist:

Man lernt quasi beim Schmökern, man lächelt mit den Verfassern und erinnert sich daran, wie man selbst einmal die Bekanntheit eines bestimmten Wortes gemacht hat. Somit wird das Buch zu einer Erinnerungsreise, lädt uns aber gleichzeitig ein, die Augen und Ohren für die nächsten Einwanderer offenzuhalten.

Natürlich ist es kein allzu großer Schritt von einem friedlichen Miteinander sprachlicher Einflüsse im Deutschen hin zur Überfremdung durch fremde Einflüsse. Das, so wissen wir, ist heutzutage Zündstoff zahlloser Debatten zum Thema Sprachverfall. Es liegt an den Sprechern selbst, wie weit sie ihre Muttersprache öffnen, ob sie gezielt nützliche Wörter auswählen, aufnehmen und anpassen oder vorbehaltlos alles auf- und hinnehmen, was aus anderen Sprachen (heute wohl fast ausnahmslos dem Englischen) an die Tür des Deutschen klopft. Bewusste und sorgfältige Sprachmischung ist unabdingbar, damit die Sprache sich bereichert und nicht selbst zerstört. Es gibt einen eklatanten Unterschied zwischen dem Einsatz einiger qualitativ treffender Wörter aus einer anderen Sprache – eingedeutscht (*blü-merant*) oder nicht (*so lala*), oder mit eigener, vom Original unabhängiger Bedeutung (*Visage*) – und einer quantitativen Überfrachtung der Sprache mit Überflüssigem. Wenn wir darauf achten, müssen wir uns keine (allzu großen) Sorgen machen.

Und welches eingewanderte Wort war nun der Gewinner? *Fisimatenten* wurde am häufigsten genannt, gefolgt von *Tohuwabohu* und *Schokolade*. Bei der Lektüre fallen einem automatisch eine Reihe von anderen eingewanderten Wörtern ein, die man (leider) vergeblich in diesem Band sucht. Selbstverständlich muss es Lücken geben; diese könnten den Leser dazu anregen die fehlenden Wörter zu ergründen – es wird bestimmt eine wunderbare Entdeckungsreise. Ich jedenfalls habe meine

Reise durch die eingewanderten Wörter im Deutschen als eine richtig spannende Reise empfunden und vom ersten bis zum letzten Wort genossen. Freuen Sie sich auf *Muckefuck, Schlamassel und Larifari* – Sie werden es nicht bereuen!

Limbach, Jutta; Ruckteschell, Katharina von (Hrsg.):

**Die Macht der Sprache.** Berlin: Langenscheidt, 2008. – ISBN 978-3-468-49408-6. 160 Seiten, € 19,95

(*Simone Schiedermaier, Greifswald*)

Texte, Bilder, Filme und Tondokumente finden sich in diesem Band, der aus hundertsechzig Buchseiten und einer DVD-ROM besteht, insgesamt fünfundvierzig Einzelbeiträge: Texte – Thesen, Vorträge, literarische Reflexionen (Bas Böttcher, Zé do Rock, Sudabeh Mohafez, Yoko Tawada) von einer halben Seite bis zu zwölf Seiten Länge, Filme – künstlerische Kurzfilme und Dokumentarfilme von einer Minute bis zu 21 Minuten Länge, ausgewählte Einsendungen zu Sprach-, Film- und Fotowettbewerben. Die Publikation stellt eine Zusammenstellung verschiedenster Beiträge des gleichnamigen Projekts »Die Macht der Sprache« dar, das das Goethe-Institut gemeinsam mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft mit vielen unterschiedlichen Einzelaktionen und -veranstaltungen in den Jahren 2005–2007 weltweit an den unterschiedlichsten Orten durchgeführt hat. 27 Goethe-Institute und verschiedene Partnerorganisationen vor Ort waren beteiligt, in Form von Symposien, Tagungen, Expertengesprächen, Vortragsreihen, Podiumsdiskussionen, Ausstellungen, Wettbewerben, Lesungen und künstlerischen Installationen die verschiedenen Dimensionen von Sprache unter dem Aspekt der Macht zu reflektieren.<sup>1</sup> Den Auftakt dieses inter-

nationalen Projekts bildete eine vom Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der LMU München in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut organisierte Vortragsreihe<sup>2</sup>, den Abschluss ein dreitägiges Festival (14.–16.6.2007)<sup>3</sup> mit einem parallel dazu laufenden zweitägigen wissenschaftlichen Kongress (15.–16.6.2007)<sup>4</sup> in Berlin.

Der Band geht sofort *in medias res* mit dem Festivaleröffnungsvortrag »Macht und Ohnmacht der Sprache«, gehalten am 14.6.2007 im Bundestag in Berlin von Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Andrei Pleșu, Kunstgeschichtler und Religionsphilosoph und von 1997–1999 Außenminister von Rumänien. Pleșu weist u. a. darauf hin, dass die enorme Macht, die der Sprache und dem Sprechen zukommt, für diejenigen, die Sprache verwenden, insbesondere diejenigen, die sie professionell verwenden (in Presse, Unterricht, Literatur, Politik), eine große Verantwortung bedeutet. Ausgehend von einem Konfuzius-Zitat appelliert er deshalb an die Politiker, sich dieser Verantwortung bewusst zu sein, wenn sie sich in der Öffentlichkeit zu Wort melden:

»Folglich, meine Damen und Herren, jedes Mal wenn Sie in diesem Gebäude das Wort ergreifen, greifen Sie in die intimste Struktur ihrer Nation und Ihres Staates ein. Mit jedem gesprochenen Satz entscheiden Sie indirekt über die Sprache, über die juristischen Grundlagen, über die Rituale und über die Künste. Sie sind – in jedem Augenblick – Gesetzgeber, Sprachschöpfer, Pädagogen, Moralisten und Ästheten. Ich gebe zu, das ist eine enorme Belastung. Man kann einfach nicht das ganze Mandat lang Konfuzius sein [...].« (12)

Im gleichen Kapitel, das unter dem Titel »Sprachreden« firmiert, findet sich neben zwei weiteren Beiträgen die Eröffnungsansprache zum Festival von Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier, ebenfalls am 14.6.2007 gehalten, in der Akademie der Künste. Mit dem Wittgen-

stein-Zitat »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt« (24) ermuntert er dazu, die Versöhnung und gemeinsame Zukunft Europas im Blick zu haben, nicht Zerstörung und Unheil, und nicht zuletzt »durch den Zugang zu unserer eigenen Sprache und den Austausch mit anderen Kulturen die Grenzen der Sprachen und die Grenzen unserer Weltansichten überschreiten zu helfen« (26).<sup>5</sup>

Mit dem zweiten Kapitel springt der Band zum anderen zeitlichen Ende des Festivals. Bei dieser nächsten Gruppe von Texten, die unter der Überschrift »Sprachforderungen« zusammengestellt sind, handelt es sich um Beiträge zum Abschlussmanifest »Der Sprache die Macht«, das der wissenschaftliche Projektbeirat<sup>6</sup> zum Abschluss des Festivals am 16. Juni 2007 präsentierte. Darin plädiert zunächst die damals amtierende Präsidentin des Goethe-Instituts, Jutta Limbach, für die Mehrsprachigkeit, damit der kulturelle Schatz der Sprachenvielfalt in Europa erhalten bleibt (28). Hans-Jürgen Krumm reflektiert in seinem Beitrag »Sprache und Identität« die Rolle der Sprache bzw. der Muttersprache für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit:

»Die Macht der Sprache, was unsere Identität betrifft, ist eine doppelte: Sie konstituiert unsere soziale Gruppenzugehörigkeit und sie erlaubt uns eine Selbstvergewisserung, eine Antwort auf die Frage, wer wir sind.« (29)

Vor diesem Hintergrund fragt er, was ein Sprachwechsel für Migrantinnen und Migranten bedeutet und wie dieser Wechsel ohne Gefahren für die Identität bewerkstelligt werden kann (29–30). Unter dem Titel »Sprachen und europäische Integration« diskutiert Ulrich Ammon die These, dass Sprache nicht nur zur Kommunikation diene, sondern Mittel des Zugangs zu anderen Kulturen sei und somit Mehrsprachigkeit in Europa die unabdingbare Basis für einen interkultu-

rellen Dialog (31–33). Konrad Ehlich weist in seinem Text »Sprachenschutz« darauf hin, dass für den Erhalt einer Sprache – in diesem Fall der deutschen Sprache – Sprachloyalität wichtiger sei als die Erarbeitung von Sprachschutzgesetzen – siehe Frankreich. Sprachloyalität bildet sich aus durch die Attraktivität der Sprache selbst, die Sprachsensibilität der Sprechenden, öffentliche Aufmerksamkeit, gute Sprachausbildung und Sprachbildung und Förderung der Sprachkultur (34–36). Peter Eisenbergs Text »Sprachpflege« setzt sich kritisch mit der allgemein üblichen und allgegenwärtigen Aussage auseinander, dass sich die deutsche Sprache in einem Zustand des Verfalls befinde:

»Das Deutsche ist heute tatsächlich so vielfältig verwendbar und ausdrucksstark wie nie zuvor. [...] Das Deutsche von heute ist die Sprache, die wir brauchen. Es wird den Anforderungen, die heute bestehen, in jeder nur denkbaren Hinsicht gerecht.« (37)

Es schließt sich das Kapitel »Sprachregulungen« mit sechs Texten an. In einem Beitrag beschäftigt sich Hans Joachim Meyer mit dem komplexen Verhältnis von Kommunikation und Dominanz allgemein; die anderen Artikel stammen von GermanistikprofessorInnen, DolmetscherInnen, ModeratorInnen unterschiedlichster Herkunftsländer und stellen auf der Basis dieser grundsätzlichen Fragestellung jeweils die Sprachensituation in ihren Heimatländern – Indien, Israel, Portugal, Senegal und Australien – dar. Erwähnt seien hier die Ausführungen von Khadi Fall zur Sprachensituation im Senegal, wo Bildung nur in der französischen Sprache möglich ist, obwohl weniger als 30 % der Bevölkerung diese Sprache sprechen oder lesen können (63–67). Und der Beitrag von Ruth Morris über das Gerichtsdolmetschen in Israel, für das sich oftmals keine geeigneten Personen finden, so dass es immer

wieder vorkommt, dass Täter oder Opfer Verhandlungen nicht in ihrer Sprache mitverfolgen können.

Fünf Beiträge umfasst das vierte Kapitel »Sprachbehandlungen«; sie befassen sich alle mit üblichen Positionen des öffentlichen Diskurses zum Thema Sprache. So beschäftigt sich Jürgen Spitzmüller mit dem deutsch-englischen Sprachkontakt, und der Linguistikprofessor Peter Eisenberg kommentiert aus professioneller Sicht die Ideen des Hobbylinguisten Bastian Sick für ein »richtig gutes Deutsch«, ordnet dessen Spielereien linguistisch ein – zum Beispiel die Formulierung »Das macht keinen Sinn«, die Sick als Anglizismus bezeichnet (81–84).

Es folgen im fünften Kapitel »Sprachbetrachtungen« 39 Fotos aus dem Wettbewerb zum Projektthema »Die Macht der Sprache«, darunter die drei prämierten Fotos. Insgesamt wurden 3247 Fotos aus 46 Ländern eingereicht, 60 davon wurden für die Wanderausstellung »Die Macht der Sprache im Bild« ausgewählt, erstmals auf dem Festival gezeigt und dann zu weiteren Ausstellungsorten weltweit verschickt.

Kapitel sechs bietet unter der Überschrift »Sprachbewegungen« Sachtexte, Beiträge aus den Wettbewerben »Ausgewanderte/Eingewanderte Wörter«, nicht zuletzt einen kurzen literarischen Essay: Die Schriftstellerin Sudabeh Mohafez schreibt eine Liebeserklärung. Sie »fühlt« die Wörter auf Persisch und schreibt sie auf Deutsch. Wenigstens dieser eine literarische Text sei in dieser Rezension zitiert:

»deshalb sage ich dir nicht, dass ich dich liebe, ich sage: ich träume dein schwarzes falckenherz. ich segne das ried, über das du fliegst. ich sage: ich habe diese menschen gewählt, aber unter ihnen habe ich dich gewählt. Und mein gefieder, sage ich, ist so weich wie noch nie.« (131)

Im siebten Kapitel – »Sprachbegehungen« – schließlich drei kurze Texte, die

sich mit Tabus in der Sprache bzw. dem Schweigen beschäftigen. So verfolgt Rudolf Hoberg, wie sich der Gebrauch sprachlicher Ausdrücke in wenigen Jahren verändern kann. Während »Neger« und »Fräulein« innerhalb von kürzester Zeit aus dem aktiven Wortschatz verschwanden, hat die Akzeptanz bestimmten Vulgärwörtern gegenüber (etwa »vögeln«, »Scheiße«) zugenommen.

Ein Höhepunkt der Publikation sind sicherlich die einminütigen Filme aus dem indischen Kurzfilmwettbewerb. Aus 96 Einsendungen wurden zehn Filme ausgewählt und prämiert; diese finden sich nun auf der DVD-ROM. Alle sind sehenswert, mit unglaublicher Prägnanz entsteht in wenigen Augenblicken ein Bild von dem mehrsprachigen Alltag Indiens. Naturgemäß ganz anders, aber ebenso beeindruckend der Dokumentarfilm aus Johannesburg. In dem Film von Daniela Puhrsch »Regenbogennation: Mehrsprachigkeit und Identität« berichten südafrikanische Jugendliche, wie sehr die Chancen auf Ausbildung, Beruf und Teilnahme an der Gesellschaft davon abhängig sind, ob man Englisch kann oder nicht. Außerdem auf der DVD-ROM: eine Diskussion zum Thema »Sprachenpolitik und Identität« als Audioproduktion und ein interaktives Online-Quiz: »Stadt der Sprachen«.

Fazit: Eine überaus inspirierende Publikation. Mit Kreativität und Sorgfalt gemacht, gibt sie überraschend viel wieder von der Festivalatmosphäre sowie dem umfangreichen weltweiten Programm. Wer Lust auf mehr hat, sei auf die dazugehörige Internetseite verwiesen.<sup>7</sup> Wie an den entsprechenden Stellen in der Rezension vermerkt, finden sich dort weiterführende Informationen, Bilder und darüber hinaus die Online-Publikation »Die Macht der Sprache II«, die noch einmal 172 Textseiten umfasst.<sup>8</sup> Auf eine weitere Publikation sei hingewiesen, die

aus diesem Zusammenhang hervorgegangen ist, nämlich die Dokumentation der Beiträge aus Sektion III des wissenschaftlichen Kongresses *Wissenschaft ist mehrsprachig*, 2007 vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) in Bonn herausgegeben.

### Anmerkungen

- 1 Einen Überblick über die weltweiten Veranstaltungen mit genauen Angaben zu den Terminen, Orten und Inhalten bietet der Kalender, der unter dem folgenden Link eingesehen werden kann: <http://www.goethe.de/Ihr/prj/mac/ver/deindex.htm> [Stand: 23.2.2010].
- 2 Die Vorträge finden sich veröffentlicht im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache/Intercultural German Studies* 33 (2007), vgl. Ehlich/Lambert 2007.
- 3 Zum Programm des Festivals siehe <http://www.goethe.de/mmo/priv/2384403-STANDARD.pdf> [Stand: 28.9.2009].
- 4 Zum Programm des Wissenschaftlichen Kongresses siehe <http://www.goethe.de/Ihr/prj/mac/kon/wis/deindex.htm> [Stand: 28.9.2009].
- 5 Zum Vortrag von Plešu und zur Rede von Steinmeier finden sich Fotos auf der Website »Die Macht der Sprache«: <http://www.goethe.de/Ihr/prj/mac/deindex.htm> [Stand: 28.9.2009].
- 6 Bestehend aus Prof. Dr. Dr. h. c. Jutta Limbach, Prof. Dr. Ulrich Ammon, Prof. Dr. Dr. h. c. Konrad Ehlich, Prof. Dr. Peter Eisenberg, Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, Prof. Dr. Johannes Weiß.
- 7 <http://www.goethe.de/Ihr/pro/mac/Online-Publikation.pdf> [Stand: 28.9.2009].
- 8 <http://www.goethe.de/Ihr/pro/mac/Online-Publikation.pdf> [Stand: 28.9.2009].

### Literatur

DAAD (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache*. Sektion III »Wissenschaft ist mehrsprachig« im Rahmen des Festivals »Die Macht der Sprache«. Berlin, Akademie der Künste, 15. und 16. Juni 2007. Dokumentation der Sektionsbeiträge. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2007.

Ehlich, Konrad; Lambert, Sabine (Hrsg.): »Die Macht der Sprache.« *Mehrsprachigkeit – Sprachenpolitik – Sprachbildung.* Thematischer Teil von *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache/Intercultural German Studies* 33 (2007), 117–283.

<http://www.goethe.de/Ihr/prj/mac/ver/deindex.htm> [Stand: 28.9.2009].

<http://www.goethe.de/mmo/priv/2384403-STANDARD.pdf> [Stand: 28.9.2009].

<http://www.goethe.de/Ihr/prj/mac/kon/wis/deindex.htm> [Stand: 28.9.2009].

<http://www.goethe.de/Ihr/prj/mac/deindex.htm> [Stand: 28.9.2009].

<http://www.goethe.de/Ihr/pro/mac/Online-Publikation.pdf> [Stand: 28.9.2009].

Lodewick, Klaus:

**DSH-Training. Aufbauprogramm Hörverstehen und Wortschatz.** Göttingen: Fabouda, 2008. – ISBN 978-3-930861-92-7. 64 Seiten, € 16,95

(*Elisabeth Lang, Szombathely / Ungarn*)

Lange Zeit war es schwierig, für Lernende, die sich auf die DSH-Prüfung vorbereiten oder einfach nach der Mittelstufe noch weiterlernen wollten, ein geeignetes Lehrwerk zu finden. Die Unterrichtenden mussten sehr viel Zeit und Mühe in die Entwicklung eigener Materialien stecken. Diese Marktlücke versuchen die Bücher und Cassetten bzw. CDs des Fabouda-Verlags zum DSH-Training zu füllen. Nun ist ein Heft erschienen, welches als Ergänzung zum Text- und Übungsbuch *DSH-Training* dienen soll. Es enthält zusätzliche Hörverstehensübungen zu den Hörtexten im Buch sowie Übungen zum Wortschatz. Ziel ist nicht nur die Vorbereitung auf die DSH-Prüfung, sondern auch das Verbessern des Hörverstehens wissenschaftsorientierter Texte und der Ausbau des Wortschatzes.

Das Übungsheft besteht aus vier Teilen. Nach einer ausführlichen Einleitung fol-

gen zehn Lektionen zum Hörverstehen, danach ebenfalls zehn Lektionen zur Wortschatzerweiterung, am Ende findet sich ein Lösungsteil. In der Einführung werden die Ziele des Autors dargelegt. Durch die Übungen sollen die Lernenden auf bestimmte Textmerkmale von Vorträgen aufmerksam gemacht werden, sie sollen lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und sie sollen befähigt werden, Hypothesen über den Inhalt der Vorträge zu bilden. Zu den Aktivitäten, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen, gehören das Fortsetzen von Sätzen, das Erkennen des Textaufbaus, Ergänzung von Lückentexten (in Partnerarbeit), Übungen zu Notiztechnik, Überprüfen von Vermutungen sowie das Erkennen von Schlüsselwörtern, Definitionen und Negationen. Die beiliegende CD enthält keine ganzen Hörtexte, sondern nur Textabschnitte und einzelne Sätze. Dies ist auch der Hauptgrund, warum das Heft meines Erachtens nach nur in Verbindung mit dem Lehrwerk und den dazugehörigen CDs verwendet werden kann, da das Hören des gesamten Textes unabdingbar ist, um einen Überblick zu bekommen und die Zusammenhänge zu erkennen. Thematisch stammen die Hörtexte aus verschiedenen Wissensbereichen wie Psychologie, Medizin, Biologie, Soziologie. Leider handelt es sich bei diesen »Vorlesungen« um Lesungen im wahrsten Sinn des Wortes: Es wurden dabei nicht authentische Vorträge verwendet, sondern die Texte werden von den SprecherInnen mehr oder weniger nur vorgelesen, die Sprechgeschwindigkeit ist sehr langsam und unnatürlich. Diese Hörtexte haben mit echter gesprochener Sprache und allem, was dazugehört (Sprechpausen, Versprechern etc.), nur sehr wenig gemein, streckenweise ist der Vortrag so monoton, dass man Mühe hat sich zu konzentrieren. Im dritten Teil des Heftes finden sich die Übungen zum Wortschatz. Am Beginn

jeder Lektion gibt es eine alphabetische Wortliste, die von den Lernenden ergänzt werden kann, entweder durch die Bedeutungen in der Muttersprache oder durch zielsprachliche Erklärungen. Danach finden sich vor allem Silben- und Kreuzworträtsel sowie Übungen zu Wortergänzungen, Antonymen und zur Ergänzung von Wortreihen.

Zusammengefasst kann man sagen, dass dieses Heft eine erfreuliche und sehr brauchbare Ergänzung zum Lehrwerk *DSH-Training* darstellt. Das Material kann, von einigen Partnerübungen abgesehen, auch im Selbststudium verwendet werden. Will man jedoch die Lernenden nicht nur auf die Prüfung, sondern auch auf das Leben, d.h. in diesem Fall auf Vorlesungen an der Universität, vorbereiten, so sollte man nicht mit unnatürlich vorgetragendem Material, sondern mit authentischen Vorträgen und Vorlesungen arbeiten.

#### Literatur

Lodewick, Klaus: *DSH-Training. Text- und Übungsbuch*. Göttingen: Fabouda, 2007.

Lüger, Heinz H.; Rössler, Andrea (Hrsg.): **Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung**. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2008 (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13/2008). – ISBN 978-3-937333-96-0. 244 Seiten, € 17,90

(Ellen Tichy, Szeged / Ungarn)

In der Einführung zu diesem Sammelband von Rössler und Lüger heißt es:

»Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache haben seit ihrer Veröffentlichung [...] zu beträchtlichen Umorientierungen in der Fremdsprachenvermittlung geführt. [...] In der Fremdsprachendidaktik

gelten sie heute als Auftakt für eine neue Ära, die mit dem Etikett ›Standard- und Kompetenzorientierung‹ versehen wurde.« (7)

In dem vorliegenden Band geht es um diese neue Ära, die auf der einen Seite wohl begrüßt wird, auf der anderen Seite aber auch viel Konfliktpotential birgt.

Durchaus positiv gesehen wird, dass die Festlegung von Abschlusstandards hinsichtlich der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenzen eine nationale Vergleichbarkeit von Schülerleistungen ermöglicht, kritisch dagegen die Vernachlässigung des Inputs bzw. der Inhalte, für die es keine Standards gibt (vgl. 7). Umstritten ist das Prüfen von bildungsrelevanten Kompetenzen, denn die Gefahr, dass letztendlich das geprüft wird, was leicht zu operationalisieren ist, liegt nahe. Fertigkeiten lassen sich wesentlich leichter testen als z. B. interkulturelle Kompetenz, Wissen leichter als Können.

Der Band setzt sich mit drei inhaltlichen Themenkomplexen auseinander, mit der Inhaltsorientierung und den Bildungsstandards, mit der Kompetenzorientierung und den Standards in der Lehrerbildung.

Die Beiträge zum Themenkomplex ›Inhaltsorientierung und Bildungsstandards‹ verweisen übereinstimmend auf die mangelnde Inputorientierung. Zydatiŝ (13) spricht von einer offenkundigen Abwertung linguistischer Kompetenzen in den Standards für den *Mittleren Schulabschluss*, hält Themen und Inhalte für trivial und wirft den Standards der Kultusministerkonferenz (KMK) vor, allgemein- oder persönlichkeitsbildende Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts faktisch auszublenden (vgl. Zydatiŝ, 31).

Auch Rössler spricht von Standards ohne Stoff, vom Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte in den neuen Rahmenplänen, die sie als ›Kompetenzlehrpläne‹

beschreibt und die, im Gegensatz zu den traditionellen Fremdsprachen-Lehrplänen, nun nicht mehr reine Stoff- und Themenkataloge, sondern ausschließlich outputorientiert seien.

Unter dem Themenschwerpunkt ›Kompetenzorientierung im Fokus‹ ist der Beitrag ›Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht: Ein wissens- und strategiebezogenes Instrument zur Lehrwerkanalyse‹ von Peter Jandok und Bernd Müller-Jacquier zu finden, der sich auf Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache bezieht und auf den ich daher näher eingehen möchte. Die Autoren betonen besonders, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur als eine Kompetenz betrachtet werden darf, die lehr- und lernbar ist, sondern auch als eine solche, die überprüfbar sein muss (vgl. 160). Die Mehrzahl der DaF-Lehrwerke thematisieren durchaus interkulturelle Inhalte und benennen interkulturelle Kompetenz als explizites Lehr- und Lernziel, nicht aber in aller Regel als Prüfungsgegenstand. Der Grund liegt, wie schon erwähnt, in der mangelnden Operationalisierungsfähigkeit der Überprüfung von interkultureller Kompetenz.

Die Autoren gehen von drei Kernkompetenzen aus: der Erschließung von Diskurskonventionen, von Gruppenspezifika und von Macht- und Gewaltstrukturen. Hinsichtlich der Diskurskonventionen verweisen die Autoren darauf, dass eine kontrastive Vermittlung von Sprechintentionen und ihrer Realisierungsmöglichkeiten (in Lehrwerken) immer nur ein erster Schritt sein kann und lückenhaft bleiben muss. Interkulturelle Diskurskompetenz bedeutet darüber hinaus eine Sensibilisierung für das spezifisch Interkulturelle und die Fähigkeit einer Erschließungskompetenz, die im Unterricht bzw. durch das Lehrwerk vermittelt werden müssen. Jandok und Müller-Jacquier sprechen von einem notwendi-

gen Analyse- und Interpretationsinstrumentarium (vgl. 156 f.). Bei der Erschließung von Gruppenspezifika geht es hingegen, aus einer psychologischen Perspektive gesehen, um sogenannte Kulturstandards, die Kenntnis um deren Handlungswirksamkeit, um Ambiguitätstoleranz und Empathie. Bei der Erschließung von Macht- und Gewaltstrukturen verweisen die Autoren insbesondere auf Stereotypenbildung und die Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. In diesem Zusammenhang wird die Marginalisierung ausländischer Kinder und die sogenannte Gastarbeitergeneration als Beispiel benannt.

Das eigentliche Lehrwerkanalyseinstrument umfasst drei bzw. vier Gliederungsfragen:

- den Analysegegenstand bzw. die Frage »Wird X im Lehrwerk behandelt?«,
- die Umsetzung bzw. die Frage »Wie wird X methodisch im Lehrwerk behandelt?«,
- die situative Anpassung bzw. »Ist X und die methodische Umsetzung davon für die Bedürfnisse der Lerner adäquat? Wenn dem nicht so ist, wie gleichen Sie dieses Defizit aus?«,
- und der vierte Bereich ist die Lernkontrolle (vgl. 165).

Dieses Lehrwerkanalyseinstrument zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden große Bedeutung beigemessen wird. Das Analyseverfahren ist erprobt und kann ausdrücklich zur Anwendung empfohlen werden.

Bei den Beiträgen zum Themenschwerpunkt »Standards in der Lehrerbildung« möchte ich insbesondere auf den Artikel »Integrierte Fremdsprachenarbeit und Standards in der Lehrerbildung. Widersprüchlichkeiten und Defizite« von Lüger verweisen. An den Studiengängen für das Fach Französisch demonstriert Lüger, »dass die Einführung von Kompe-

tenzstandards und von Modulen nicht notwendig eine negative Output-Lastigkeit oder einen Verzicht auf wichtige Inhalte zur Folge haben muß« (213), andererseits kritisiert er, von den Niederungen des universitären Alltags ausgehend, die hohe Belastung an Regelungs-dichte, die mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses einhergeht und nicht selten Freiräume, Selbständigkeit und Eigenverantwortung wieder abbaue.

Ich kann diesen Band allen Lesern empfehlen, die sich mit Standard- und Kompetenzorientierung befassen (müssen). Soweit es das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache betrifft, ist dieser Band eine hervorragende Sensibilisierung für die Auseinandersetzung mit dem *Europäischen Referenzrahmen*. Nachdrücklich zur Anwendung empfehlen möchte ich die von Jandok und Müller-Jacquier entwickelte Lehrwerkanalyse für DaF-Lehrwerke.

Lüsebrink, Hans-Jürgen:

**Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer.** 2. Auflage. Stuttgart: Metzler, 2008. – ISBN 978-3-476-02140-3. 213 Seiten, € 19,95

(Ruth Bohunovsky, Curitiba / Brasilien)

»Interkulturelle Kommunikation« ist ein Schlagwort, dem niemand entkommt, der sich mit Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Auch kein Lehrwerk kann auf die Verwendung des besagten Terminus verzichten – was jedoch nicht bedeutet, dass immer klar sei, was genau damit gemeint ist. Im Gegenteil, man kann heute von einem oft beliebigen, inflationären Gebrauch dieses Begriffs sprechen. Darauf weist auch Hans-Jürgen Lüsebrink – Professor für Romanische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kom-

munikation an zahlreichen Universitäten weltweit – gleich am Beginn seines Buches hin: so spreche man heute eher von »Interkulturellem Fremdsprachenunterricht« als schlichtweg von »Fremdsprachenunterricht«, der Begriff »Landeskunde« werde »gelegentlich durch die Voranstellung des Adjektivs ›interkulturell‹ modisch aufgewertet« (1). Das vorliegende Buch – eine erweiterte und aktualisierte Neuauflage der Ersterscheinung von 2005 – soll, so der Autor, »aus interdisziplinärer Perspektive« in Fragestellungen, Methoden und Gegenstandsbereiche der Interkulturellen Kommunikation einführen (VII).

Die interdisziplinäre Perspektive, ein offensichtliches Bemühen um begriffliche Klarheit, aber auch die auf den ersten Seiten des Buchs angekündigte Schwerpunktsetzung auf die historische Dimension interkultureller Prozesse, werden konsequent durch den gesamten Band verfolgt und auch eingehalten. Anders als die einleitenden Kommentare Lüsebrinks jedoch vermuten lassen, kommen der Fremdsprachenunterricht sowie Spracherwerb und Sprachvermittlung nur peripher vor. Was jedoch wiederum nicht heißen soll, dass das Buch für Fremdsprachenlehrer nicht von Interesse wäre, bzw. die behandelten Themen nicht von Relevanz auch für den Fremdsprachenunterricht wären. Gerade die Einbettung der im Bereich des Fremdsprachenunterrichts oft sehr oberflächlich geführten Diskussion um Interkulturalität in einen größeren Kontext – v. a. Wirtschaftskommunikation, Medienanalyse, Soziologie und Anthropologie – stellt hier eine klare Bereicherung für den Leser dar. Lüsebrink distanziert sich explizit von jenen »abstrakten und modisch-theoretischen« (175) Diskussionen im Umfeld des (Post)Kolonialismus – er beruft sich hier konkret auf Homi Bhabha –, ihm geht es vielmehr um

»philologisch genaue und präzise, am sprachlichen oder filmischen Material arbeitende Untersuchungen« (175). An konkreten Fallbeispielen aus aktuellen, lebensweltlichen Kommunikationssituationen fehlt es also im Buch nicht – sie beziehen sich allerdings größtenteils auf interkulturelle Situationen im deutsch-französischen Kontext.

Im kurzen ersten Kapitel gibt Lüsebrink einen Einblick in die unterschiedlichen Lehr- und Forschungskontexte, die sich mit Interkultureller Kommunikation beschäftigen, und sieht die Schwerpunkte hier in den Bereichen der interkulturellen Wirtschaftskommunikation, der interkulturellen Pädagogik und der Migrantenforschung (4).

Im zweiten Kapitel werden Konzepte und Problembereiche der Interkulturellen Kommunikation besprochen. Zentrale Begriffe wie »Kultur«, »Interkulturalität«, »Hybridität«, »Multi«- und »Transkulturalität« sowie »Kulturstandards« werden hier angesprochen und unterschiedliche Forschungsansätze vorgestellt. Hier wünscht man sich teilweise eine etwas kritischere Herangehensweise. So streicht Lüsebrink beispielsweise hervor, dass »seit dem 19. Jahrhundert« die »Nationalkultur« die »am häufigsten gebrauchte Bezugsgröße in Untersuchungen zur Interkulturellen Kommunikation« darstellt (12). Zwar wird gleich darauf erwähnt, dass die Begriffe »Nation« und »Nationalkultur« im Laufe der Globalisierung »an Bedeutung eingebüßt« (12) hätten, die klare Assoziation von Kultur und Nation prägt jedoch das gesamte Buch. Aktuelle Diskussionen und Infragestellungen der Möglichkeit einer klaren Abgrenzung einzelner Nationalkulturen sowie das Auflösen jeglicher klarer Grenzen oder einer Determiniertheit von Identitäten bzw. Selbst- und Fremdbildern werden nur selten erwähnt (99). Und erst im abschließenden Teil des Buches weist der Autor dar-

auf hin, dass die im zweiten Kapitel kritikal vorgestellten – und immer wieder zitierten – Theorien der Kulturdimensionen des niederländischen Psychologen Hofstede oder das Kulturkonzept, auf dem Huntingtons Theorie des Zivilisationskonflikts beruht, heute starker Kritik ausgesetzt sind (176). Dieser Hinweis wäre durchaus schon an früherer Stelle des Buches angebracht. Auch die Frage nach den Ursprüngen und Gründen der oft als selbstverständlich angenommenen Gleichstellung von Kultur und Nation bleibt unbeantwortet bzw. unerwähnt.

Das dritte Kapitel trägt den Titel »Interaktion«. Hier geht Lüsebrink auf verbale, paraverbale, non-verbale und mediatisierte Kommunikation im interkulturellen Kontext ein und stellt verschiedene Forschungsbereiche und -ansätze vor. Zahlreiche anschauliche Beispiele aus konkreten Kommunikationssituationen tragen zur leichten Verständlichkeit und Anschaulichkeit bei.

Im vierten Kapitel geht es um »Fremdwahrnehmung«, wobei hier die historische Dimension, d. h. der oft rasche Wandel kollektiver Fremdbilder hervorgehoben und mit Beispielen v. a. aus der französischen und deutschen Geschichte illustriert wird. Hier diskutiert Lüsebrink auch die Begriffe »Image – Stereotypisierung – Cliché – Vorurteil« und schließt mit einer Bemerkung, die sich direkt an all jene richtet, die im Bereich des Fremdsprachenlehrens tätig sind: »Vor allem im Bereich der Fremdsprachendidaktik und der interkulturellen Pädagogik besteht eine Tendenz, die Diskursformen des ›Stereotyps‹ auf der einen und des ›Vorurteils‹ auf der anderen Seite zu assoziieren und in gleicher Weise anzugehen und zu denunzieren.« (92) Der Autor distanziert sich jedoch klar von dieser weitverbreiteten, stark simplifizierenden Interpretation und man erkennt sein Bemühen um die notwendige begriffliche Dif-

ferenzierung, wenn er darauf hinweist, dass es nicht nur »grundlegende Unterschiede« zwischen den zwei besagten Begriffen gibt, sondern »stereotype Wahrnehmung und Darstellung« kognitiv und anthropologisch notwendig seien (92).

Das Thema »Kulturtransfer« steht im Mittelpunkt des fünften Kapitels, und hier geht Lüsebrink vor allem auf mediale interkulturelle Vermittlungsprozesse ein, die er wiederum mit zahlreichen Fallbeispielen aus den Bereichen Werbung, Literatur und Film illustriert.

Trotz einiger fehlender Bezüge oder Hinweise auf aktuelle kritische Diskussionen zum Themenbereich Interkulturalität, wäre abschließend zu sagen, dass diese interdisziplinäre Einführung in die interkulturelle Kommunikation und ihre historische Dimension hält, was sie verspricht. Auch für Vertreter des Bereiches Deutsch als Fremdsprache stellt sie eine lesenswerte, äußerst didaktisch gestaltete und leicht verständliche Einführung in wichtige Begriffe, Forschungsbereiche und Theorieansätze sowie in deren Entstehungsgeschichten dar.

Maierhofer, Waltraud; Klocke, Astrid:

**Deutsche Literatur im Kontext 1750–2000.** Newburyport, MA: Focus Publishing/R. Pullins, 2008. – ISBN 978-1-58510-263-1. 321 Seiten, \$ 42,95

(Susanne Even, Bloomington, IN / USA)

Wenn man *Deutsche Literatur im Kontext* zur Hand nimmt, sieht man auf der Titelseite zunächst das Gemälde von August Macke, *Lesendes Mädchen in blau* (1912). Eine dunkelhaarige Frau sitzt an einem Tisch in einem Zimmer und liest in einem Buch. Sie wirkt entspannt, konzentriert, in sich gekehrt. Eine Obstschale steht an der Seite, eine Lampe im Hinter-

grund. Lesen findet hier in einem angenehmen Kontext statt, nicht als anstrengendes Studium oder als fieberhafte Informationssuche.

Mit *Deutsche Literatur im Kontext* ist es Waltraud Maierhofer und Astrid Klocke gelungen, einen solchen Rahmen zu schaffen. Diese literarische Zusammenstellung macht Lust auf Lesen. Das Buch wendet sich an Studierende an Universitäten und Colleges in Nordamerika, die im dritten oder vierten Jahr Deutsch lernen, und ist der Folgeband zu Gudrun Clays *1000 Jahre deutsche Literatur – von den Anfängen bis zur Aufklärung* (2008). Viele wertvolle Ideen aus Clay sind hier aufgegriffen und konstruktiv erweitert worden: Literatur wird im geschichtlichen und kulturellen Kontext präsentiert; Geschichte als Hintergrund für literarisches Schaffen. Dabei geht es nicht um historische Faktenanhäufung, sondern um Verortung von Literatur in der Geschichte von Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Drei große Teile machen die Stützpfeiler von *Deutsche Literatur im Kontext* aus; sie umfassen das 18., 19. und 20. Jahrhundert. Innerhalb dieser Teile gibt es insgesamt zehn Kapitel, die die Lesenden auf einen Gang durch die Epochen vom 18. Jahrhundert bis zur Jahrtausendwende einladen. Für das 18. Jahrhundert stehen Empfindsamkeit/Sturm und Drang (Kap. 1), Weimarer Klassik und Romantik (Kap. 2); für das 19. Jahrhundert Realismus mit Biedermeier/Vormärz und programmatischem Realismus (Kap. 3) sowie Naturalismus und Symbolismus (Kap. 4). Der Teil zum 20. Jahrhundert ist mit sechs Kapiteln ungleich länger als die vorigen zwei Teile und umfasst die Zeit des Ersten Weltkriegs und der Weimarer Republik mit Expressionismus, Neuer Sachlichkeit und Surrealismus (Kap. 5), NS-Zeit und Exil (Kap. 6), die Nachkriegszeit bis 1965 mit der Teilung

Deutschlands und den unterschiedlichen Entwicklungen in den Ost- und Westsektoren (Kap. 7), DDR-Literatur (Kap. 8), Literatur der BRD, Österreich und der Schweiz bis 1989 (Kap. 9) und neue Strömungen der Jahrtausendwende (Kap. 10).

Die zehn Kapitel sind wiederum jeweils unterteilt in Abschnitte zu *Geschichte/Kultur* und *Literatur*, gefolgt von Aufgaben zur Verständnissicherung und -vertiefung. Jedes Kapitel schließt mit einer Zeittafel ab.

*Deutsche Literatur im Kontext* ist eine wahre Fundgrube unterschiedlichster Texte, und ihre Besonderheit liegt in der gelungenen Verschränkung von Literatur, Kultur und Geschichte. Eine Auflistung aller Autorinnen und Autoren und ihrer Werke würde diese Rezension ins Unermessliche anwachsen lassen – von Klopstock bis Kästner, von Schiller bis Stifter, von Goethe bis Gotthelf, von Kleist bis Kafka, von Hölderlin bis Hildesheimer, von Busch bis Brecht, von Storm bis Süskind. Und so weiter. Oder auch: von Innerlichkeit zu Industrialisierung, von Kindsmord bis Kabarett, von Demokratie bis Dada, von Exil bis *Emma*, vom geteilten Himmel bis zum Hundertwasserhaus, von Todesfuge bis Tschernobyl, von der Berliner Mauer bis zum Bitterfelder Weg, von Frauenbewegung bis Fußball. Und dies ist keineswegs eine vollständige Liste! Hervorzuheben ist außerdem, dass sich nicht nur auf die »Klassiker« beschränkt wird, die in fast allen Literaturüberblickswerken zu finden sind, sondern auch unbekanntere Schriftstellerinnen und Schriftsteller, wie beispielsweise Christian Friedrich Daniel Schubart oder Philippine Gatterer, Erwähnung finden.

Gerade auf die Einbeziehung von Frauen als literarisch Schaffenden ist hier Wert gelegt worden, seien es Romantikerinnen wie beispielsweise Karoline von Günder-

rode und Benedikte Neubert, Frauenrechtlerinnen wie Louise Otto Peters, Fanny Lewald oder Lou-Andreas Salomé, die Lyrikerin Else Lasker-Schüler, die DDR-Autorinnen Christa Wolf und Irmtraud Morgner, Nobelpreisträgerin Elfriede Jelinek oder die junge Wendeliteratur-Autorin Claudia Rusch. Außerhalb der Literatur werden u. a. die Pianistin Clara Schumann, Tänzerin Mary Wigman, Malerin Paula Modersohn-Becker, Künstlerin Käthe Kollwitz, Regisseurin Margarethe von Trotta und Filmemacherin Doris Dörrie genannt. Auch diese Aufzählung bleibt notwendigerweise unvollständig und kann daher nur einen Eindruck von der thematischen Reichhaltigkeit und Bandbreite von *Deutsche Literatur im Kontext* geben.

Weiterhin lobenswert ist die Tatsache, dass nicht nur »ernste« Literatur vorgestellt wird. *Münchhausen* von Börner, *Die fromme Helene* von Busch, Nonsense-Poesie von Morgenstern, *Eine größere Anschaffung* von Hildesheimer und das *Dosenmilchtrauma* von Jochimsen sorgen für humorvolle Einlagen, die das Studium der deutschen Literatur auflockern und gleichzeitig Teil desselben sind.

*Deutsche Literatur im Kontext* ist »with students in mind« (Einleitung, xi) geschrieben, und nirgendwo wird dies so offensichtlich wie in den großartigen Aufgabenteilen. Statt sturem Abfragen von Textinhalten, wie sie in vielen Lehrwerken immer noch zu finden sind, präsentieren sich hier die vielfältigsten Aufgabentypen, die zu selbständigem Nachdenken und eigener Recherche anregen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Aufgabenstellungen zur Weimarer Klassik umfassen das Studium von historischen Karten und den Vergleich mit heute, das Finden von klassizistischen Bauwerken in den USA, das Anhören von Haydns *Sinfonie mit dem Paukenschlag*. Studierende sollen herausfinden,

welche Museen nach Goethe benannt sind und warum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den drei Strophen des Gedichts *Mignon* identifizieren, Zitate aus *Iphigenie auf Tauris* ihren Übersetzungen ins »normale Deutsch« zuordnen, Detailfragen zum *Zauberlehrling* beantworten und zeichnen, was in den einzelnen Strophen passiert, sich über den historischen Faust informieren und vieles mehr. Andere Aufgabenteile beinhalten z. B. Aufforderungen zum lauten Rezitieren oder Lesen mit verteilten Rollen sowie Themen für Mini-Referate und Klassendiskussionen.

Da freuen sich die Didaktikerinnen und Didaktiker – Studierende sollen den Inhalt von Gelesenem nicht einfach nachbeten, sondern sich eigenständig Gedanken über die Materie machen. Die Resultate stehen oft nicht von vorneherein fest, sondern entstehen in der Bearbeitung. Hier wird zum Lernen aufgefordert, nicht nur zur Wissensanhäufung! Auch weniger erfahrene Lehrende werden von diesem reichhaltigen didaktischen Angebot profitieren, das unterschiedlichen Lerntypen und Lernstärken zuarbeitet und durch Lesen, Sprechen, Hören, Schreiben, Zuordnen, Referieren sowie gemeinsames Recherchieren und Diskutieren für eine ganzheitliche Be- und Verarbeitung sorgt.

Außerordentlich übersichtlich sind zudem die Kapitelanfänge gestaltet, die Themen und Kernbegriffe der jeweils folgenden Kapitel präsentieren, sowie die Zeittafeln, die die wichtigsten Ereignisse unter den Rubriken *Politische Geschichte*, *Literatur/Kultur* und *Internationales* tabellarisch zusammenfassen. Schön auch der in der Einleitung vorangestellte *Hilfreiche Wortschatz beim Sprechen über Literatur* (xvi-xix).

Für eine Erstausgabe weist *Deutsche Literatur im Kontext* erstaunlich wenige Druck- und Layoutfehler auf. Vorsicht ist

jedoch geboten bei Bruno Apitz' *Nacht unter Wölfen* (richtig: *Nackt unter Wölfen*, 198), und bei Eichendorffs Gedicht *Sehnsucht*, hier fehlt die letzte Zeile (52). Die graphische Wiedergabe von Morgensterns *Fisches Nachtgesang* erscheint unzutreffend, da das U des Originals durchgehend mit einem großen U wiedergegeben wurde. Diese Fehler wären in einem Neudruck vergleichsweise leicht zu beheben.

Problematischer erscheinen jedoch zwischenzeitliche Registerwechsel von beschreibender Prosa zu rhetorischen Fragestellungen (z. B. zu *Wilhelm Tell*: »Ist das nicht dramatisch und spannend?«, 39), umgangssprachliche Formulierungen (z. B.: »da Napoleon Druck machte«, 47) und Aussagen, die ein gewisses Maß an Banalität nicht verleugnen können (z. B.: »Frauen waren nicht nur Muse, Inspiration und Geliebte für die Romantiker. Sie waren selbst sehr aktiv und kreativ [...]«, 57). Ebenfalls scheint der poetische Wettkampf zwischen Goethe und Schiller unglücklich eingeführt: »[...] sie spielten nicht Golf oder einen anderen Sport, sondern sie schrieben Balladen. Wer von den beiden würde die besten schreiben?« Diese Formulierungsentgleisungen kommen nur vereinzelt vor, aber sie sollten in einer zweiten Auflage dem beschreibenden Hauptstil angepasst werden, um den Eindruck zu vermeiden, dass man sich hier den Lernenden anbieten will.

Abschließend sollen hier zwei weitere Vorschläge für eine (hoffentlich erscheinende!) zweite Auflage gemacht werden. Es ist wunderbar, dass *Deutsche Literatur im Kontext* mit vielen Abbildungen arbeitet, die visuelle Eindrücke zum Text anbieten. Gar königlich wäre es, wenn noch mehr Bildmaterial geliefert werden könnte, z. B. vom neugotischen Stil (49), von historistischen Bauwerken (91) und zweckorientierten Industriebauten (131),

sowie Bilder von Produktionspropaganda (193) und ein Foto von einem Trabi (236). Der zweite Vorschlag bezieht sich auf die sehr kurze Darstellung von Kunst und Architektur des Nationalsozialismus (vgl. etwa die Formulierung: »Die meisten Maler und Künstler, die im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie schufen, sind heute nicht mehr sehr bekannt ...«, 171). Hier wäre es wünschenswert gewesen, zumindest ein Werk von Arno Breker oder Adolf Ziegler abzubilden und die umstrittene Filmregisseurin Leni Riefenstahl zu erwähnen. In diesem Zusammenhang böte sich, gerade im Hinblick auf den dem Kapitel vorangestellten Abdruck des Ausstellungsführers *Entartete »Kunst«* an, den Bildhauer und Zeichner Ernst Barlach ein weiteres Mal zu erwähnen, dessen Skulptur *Lesender Klosterschüler* in Alfred Anderschs (1914–1980) Roman *Sansibar oder der letzte Grund* (1957) eine Schlüsselrolle spielt. Dies würde, ganz im Sinne von *Deutsche Literatur im Kontext*, eine wertvolle Verbindung vom Dritten Reich zur Nachkriegsliteratur darstellen.

### Literatur

Clay, Gudrun: *1000 Jahre deutsche Literatur – von den Anfängen bis zur Aufklärung*. 2. Auflage. Newburyport, MA: Focus Publishing/R. Pullins, 2008.

Mecklenburg, Norbert:

**Das Mädchen aus der Fremde – Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft.** München: iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-552-6. 553 Seiten, € 49,80

(*Thomas Bleicher, Mainz*)

Der Titel verführt: Wer diese Fremde sei, soll uns erzählt werden. Der Untertitel widerspricht und verweist auf die wis-

senschaftliche Programmatik einer Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft. Und das Umschlagbild zeigt uns Paul Klees *Disput*. Ein Disput zwischen Literatur und Literaturwissenschaft? Ein Disput zwischen Inlandsgermanistik und Auslandsgermanistik? Wer kann dies wagen? Ein Wissenschaftler, der sein Wissen in Büchern findet? Oder ein Germanist, der ins Ausland fährt, um zu erfahren, wie ein fremder Blick das Eigene verändert? Doch halt! Im zweiten Kapitel dieses Bandes gibt es eine »Meditation« über dieses Bild und Matthias Erbes *Gegenbild*, das als Umschlaggraphik die *Macht des Dialogs*, Titel eines anderen Buches, »versinnbildlicht«. Für Mecklenburg »regt Klees Bild zum Nachdenken über die Bedingungen der Möglichkeit von interpersonaler und interkultureller Verständigung an«, während »Erbes Variation zum Nachdenken über Schwierigkeiten ihres Gelingens und Gefahren ihres Scheiterns« führt, und er folgert daraus, dass »interkulturelle Theorie und Praxis [...] beide Denkmodelle« braucht (48).

So durchziehen sie forschend und abwägend auch dieses gesamte Buch über die interkulturelle Literaturwissenschaft, der ein »Abriss« über ihre Aufgaben und Arbeitsbereiche vorangestellt ist. Er beginnt mit 15 Thesen, von denen nur einige hier zitiert seien wie ihr Gegenstand, ihre Besonderheit und ihr Potential. Zu dieser Wissenschaftsrichtung gehören demnach »interkulturelle Aspekte der Literatur: thematische und formale Aspekte der Texte selbst, Aspekte ihrer historischen, gesellschaftlichen, kulturellen Kontexte, ihrer Entstehung und Wirkung« (11). Ihre Besonderheit besteht darin, dass trotz weiterer Inter-Begriffe wie Intertextualität und Intermedialität nicht die »Grundtatsache der Ästhetizität, des Kunstcharakters und damit der Autonomie von Literatur« übersehen

werden darf (11). Und durch ihr Potential aus »individuellen und kollektiven Identitäten, Selbst- und Fremdbildern, Realem und Imaginärem« macht sie »im Medium ästhetischer Konstrukte die Mittel zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit durchsichtig« (12).

Es folgen Ausführungen über einige theoretische Grundannahmen, so über den »Kernbereich interkultureller Literaturtheorie«: »das Verhältnis von kultureller und ästhetischer Differenz bzw. Alterität« (23). Hierbei spielt die »Idee des Allgemein-Menschlichen« als »experimentelles Rahmendenken« eine wichtige Rolle, auch wenn sie sowohl vom Leser, weil er mehr »das Fremde als das Vertraute« wahrnimmt, als auch vom Wissenschaftler, der sein Expertentum gefährdet sieht, kaum beachtet wird (27). Die Literaturgeschichte als »zweite Grunddimension der Literaturwissenschaft« bietet ebenfalls »ein unermessliches Arbeitsfeld für interkulturelle Literaturwissenschaft« in der »Erforschung von Literatur in Ereignis-, Struktur- und Entwicklungszusammenhängen von Geschichte, Gesellschaft und Kultur« (31). Hier bedarf es einer weder nationalliterarischen noch eurozentrischen, sondern einer didaktisch orientierten Literaturauswahl, deren Kriterium »das zugleich interkulturelle und künstlerische Potential von alten und neuen Werken der deutschen und der Weltliteratur« sein sollte: »denn nicht nur ein literarischer Text mit interkulturellem Inhalt, Literatur überhaupt ermöglicht es wie kaum ein anderes Medium, die Fähigkeit des Verstehens fremder Menschen, ihres Denkens, Fühlens und ihrer Lebensformen, zu trainieren« (38).

Fachspezialisten mögen diese Aussage als unwissenschaftliche Verallgemeinerung eines Idealisten abtun, aber wenn dieses durch Literatur bewirkte Fremdverstehen verwirklicht würde, könnte,

wie Mecklenburg folgert, tatsächlich »unsere Welt [...] menschlicher« werden (38). Und der Autor belässt es eben nicht bei solchen Allgemeinaussagen, sondern konkretisiert sie in 28 Einzelbeiträgen, die sich zwar auch einzeln lesen lassen, aber erst in der Summe ihrer unterschiedlichen Themen und Inhalte ein einheitliches Gesamtkonzept entwickeln. Dieses wird bestimmt durch den Grundimpuls, »an literarischer Kunst Potentiale zu erschließen und kritisch zu prüfen, die nicht nur von fachwissenschaftlichem Interesse sind« (7). Der wissenschaftlich-menschliche Impuls richtet sich nun auf die antithetischen Komplexe der 16 Theorie-Konzepte und der 12 Praxis-Analysen.

Der Leitgedanke des Praxisteils wird am Beispiel des einzigen nicht-deutschsprachigen Textes, des Romans *Concierto barroco* von Alejo Carpentier, vorgestellt: »Ein interkulturelles Potential von Literatur erschließt sich angemessen nur als künstlerisches Potential.« (8) Präzisiert wird er sodann in mehreren Einzeluntersuchungen zu deutschsprachigen Autoren von Lessing bis Özdamar. Dabei ergibt sich fast zwangsläufig, wie Mecklenburg betont, der Themenkomplex Juden; denn »wie in der internationalen Literaturwissenschaft die postkoloniale Dimension, so ist in der Germanistik das Thema des Antisemitismus [...] ein Prüfstein für die Ernsthaftigkeit interkultureller Literaturwissenschaft« (8). Als zweiter interkultureller Schwerpunkt ist dem Autor »seit meiner Zeit als wissenschaftlicher Gastarbeiter in Istanbul immer näher gerückt [...] das Phänomenfeld der Minderheiten- und Migrantenliteratur« (8). Dabei kommt abschließend sogar die Heimatliteratur ins Blickfeld: denn »gute Heimatliteratur vermag eine haltbare interkulturelle Brücke zu schlagen. Wenn sie aus fremden Ländern und Regionen

kommt, lädt sie dazu ein, Heimat als Heimat der anderen zu verstehen« (553). Die Dialektik von Heimat und Fremde führt wieder zurück in den aus der Praxis gespeisten und daher auch später geschriebenen Theorieteil, dessen Leitgedanke so formuliert ist: »Literaturwissenschaftliche Arbeit gewinnt auf interkulturellem Feld nur dann eine eigenständige Kontur [...], wenn sie kulturelle und poetische Alterität zu unterscheiden versteht.« (7) Dabei werden Problemfelder wie Kulturindustrie, Imagologie, Hermeneutik, Übersetzung, Wertung umrissen. Das »Kernstück« bildet hier das Kapitel, das dem Buch den Titel gegeben hat und den Titel eines Schiller-Gedichtes zitiert: »Das Mädchen aus der Fremde«. Dieser rätselhafte Text soll zu einer wissenschaftlichen Begriffsbestimmung von »kultureller und poetischer Alterität« führen und endet ironischerweise mit Mecklenburgs Rekurs auf Schillers Antwort auf die Frage nach der Lösung seines »lieblichen Rätsels«, »mit seinem Gedicht vom Mädchen aus der Fremde habe er eben nichts anderes gemeint als – das Mädchen aus der Fremde« (237). Schillers poetisches Mädchen also mit all seinen wissenschaftlichen Implikationen und menschlichen Vorstellungsmöglichkeiten – vielleicht auch Mecklenburgs »Mädchen«, dem am Ende des Vorworts »von ganzem Herzen gedankt« wird (7)? Die Literatur braucht sie eben beide, den Fach-Wissenschaftler und den Normal-Menschen, als Leser, und wenn der Wissenschaftler nicht vergisst, dass er auch Mensch ist, eignet er sich »für interkulturelles Arbeiten und Leben« (und Lieben) (9). Denn Literatur umgreift den ganzen Menschen – hier und jetzt wie anderswo und zu anderen Zeiten, den Menschen in seiner Kultur, die nie nur intrakulturell ist. Deshalb leitet sich das Denken eines interkulturell tätigen Literaturwissenschaftlers aus zwei Erfahrungen ab: der

»Erfahrung einer Pluralität von Kulturen« und der »Erfahrung Kulturen überschreitender Wirkung von Literatur« (13). In diesem Sinne bietet Mecklenburgs »Studienbuch« nicht nur interkulturelle Studien, sondern regt auch zu weiteren interkulturellen Studien an.

**Mit Erfolg zum Zertifikat für Jugendliche. Übungs- und Testbuch.** – ISBN 978-3-12-675446-0. 182 Seiten, € 19,95; **Lösungsheft.** – ISBN 978-3-12-675447-7. 32 Seiten, € 5,99; Bickert, Norbert; de Libero, Maria-Antonia; Cau, Antonio

**Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat B2. Übungsbuch.** Frater, Andrea; Keller, Jörg; Thabar, Angélique. – ISBN 978-3-12-675830-7. 176 Seiten, € 19,95; **Testbuch.** Bauer-Hutz, Barbara; Wagner, Renate. – ISBN 978-3-12-675831-4. 120 Seiten, € 16,95

**Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat C1. Übungsbuch.** – ISBN 978-3-12-675834-5. 254 Seiten, € 19,95; **Testbuch.** – ISBN 978-3-12-675835-2. 126 Seiten, € 16,95; Hantschel, Hans-Jürgen; Krieger, Paul. Stuttgart: Klett, 2008

(*Joanna Targońska, Olsztyn / Polen*)

Im Zeitalter der Globalisierung, in dem immer wichtiger werdende Fremdsprachenkenntnisse nachgewiesen werden müssen, sind sämtliche Trainings- bzw. Testbücher zu allen Fremdsprachenzertifikaten zu begrüßen. Diesem Bedürfnis sollen die von mir rezensierten Bücher Rechnung tragen.

Die von jeweils einem anderen Autorenteam geschriebenen Bände wurden als Übungs- und Testbücher konzipiert, wobei den ziemlich neuen *Goethe-Zertifikaten* (B2 und C1) jeweils zwei Hefte gewidmet wurden. Bei der Einführung in das *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* (ZDj) handelt es sich um einen Band, das Übungs- und

Testbuch umfasst. Jedem Buch wurden auch eine bzw. zwei CDs beigelegt.

Die in die Prüfungen auf den Niveaustufen B1, B2 und C1 einführenden Übungs- und Trainingsbücher können, wie die Autoren des Heftes *Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch für Jugendliche* im Vorwort betonen (3), sowohl unterrichtsbegleitend zu einem Lehrwerk eingesetzt werden als auch hervorragend als Selbstlernmaterial dienen.

Wie schon dem Titel der Reihe zu entnehmen ist, beziehen sich die dargestellten Übungen, Übungs- und Modellsätze nur auf an Goethe-Instituten bzw. Prüfungszentren des GI abzulegende Zertifikate. Mit der Lektüre dieser Bücher kann man die Formate der jeweiligen Goethe-Prüfung (ZDj, GZ B2, GZ C1) genau kennenlernen sowie auch unterschiedliche für die Lösung der Aufgaben nötige Strategien erarbeiten. Die drei vorliegenden Bücher sind ähnlich aufgebaut, wobei das Übungs- und Trainingsbuch zum ZDj einige Unterschiede im Vergleich zu den auf die Zertifikate B2 und C1 vorbereitenden Heften aufweist, weswegen dieser Band einer separaten Analyse unterzogen wird.

Im Vorwort zum ZDj werden die Jugendlichen auf die speziell für diese Zielgruppe konzipierten 16 Prüfungsthemen aufmerksam gemacht und in den Prüfungsaufbau eingeführt. Die vier nachfolgenden Kapitel sind den in den Prüfungsbestandteilen geprüften Sprachfertigkeiten Leseverstehen und Sprachbausteine (LV), Hörverstehen (HV), Schriftlicher Ausdruck (SA) und Mündliche Prüfung (MP) gewidmet. Ein bisschen wunderbarlich ist der Aufbau des Übungshefts, in dem den künftigen Prüfungskandidaten zuerst in knappen Sätzen der Aufbau und Ablauf der Prüfung, die Bearbeitungszeit usw. präsentiert werden. Dann wird ein Modelltest zu einer der vier Fertigkeiten (jedes Kapitel be-

schäftigt sich mit einer anderen Fertigkeit) mit allen in dem jeweiligen Prüfungsteil vorgesehenen Aufgabentypen dargestellt, gefolgt von einem sich auf die geprüfte Sprachfertigkeit beziehenden Lösungsteil, in dem gezeigt wird, was und warum eben das die richtige Lösung ist. Die Lernenden müssen also fast unvorbereitet an die Aufgaben herangehen. Erst danach erscheint ein kleines Unterkapitel mit Tipps zur Lösung jeder Aufgabe. Ein solcher Aufbau kann damit erklärt werden, dass die Lernenden nach dem Modelltest ihre Herangehensweise an eine bestimmte Aufgabe reflektieren und weitere nützliche Tipps bekommen bzw. Strategien erarbeiten sollen. Aus diesem Grunde wäre es sinnvoll, diesen Teil in der Gruppe unter Führung eines Kursleiters durchzuarbeiten. Lobenswert ist in diesem Buch die Tatsache, dass den Prüfungskandidaten nach dem Modelltest zu jeder der vier Sprachfertigkeiten sechs Übungssätze (eigentlich Übungssatzteile) zur Verfügung stehen.

Im Kapitel zum Schriftlichen Ausdruck (SA) erfahren Prüfungskandidaten zuerst Bewertungskriterien bezüglich der zu schreibenden Briefe. Dann wird eine mögliche Realisierung der Aufgabe (d. h. ein Beispiel für einen Brief) präsentiert. Die Lerner erhalten die Möglichkeit nachzuprüfen, wie ein Brief mit maximaler Punktezahl beispielsweise aussehen könnte. Dabei bekommen sie einige Tipps zum Verfassen von Briefen sowie auch Beispiele typischer Anrede- und Grußformeln. Die Buchautoren scheinen sich im Kapitel zu dieser Sprachfertigkeit zum Ziel gesetzt zu haben, die Lernenden zu Gutachtern zu machen, weil sie in den sechs folgenden Übungssätzen die vorgelegten Antworten auf die Briefe bewerten und ihre eigenen Bewertungen mit denen der Buchautoren vergleichen sollen. Als überraschend und verwunderlich kann die an die Prüfungskandi-

daten gerichtete Aufgabe empfunden werden, in der sie sowohl zur Fehlerkorrektur als auch zur Fehlerklassifikation angeleitet werden. Die Jugendlichen müssen quasi in die Rolle des Prüfers schlüpfen. Zu betonen ist auch, dass nach sechs Übungssätzen zum SA den Interessierten weitere zusätzliche Aufgaben (sowohl zu zu beantwortenden Briefen als auch Anzeigen als Schreibanlass) angeboten werden.

Im Kapitel zur Mündlichen Prüfung (MP) haben sich die Autoren dafür entschieden, die Prüfungsinteressierten separat in jede der drei Prüfungsaufgaben einzuführen. So werden nach der Präsentation der kompletten mündlichen Prüfung zuerst die Tipps und Redemittel für die erste Aufgabe, gefolgt von vier Übungen zur Einzel- und vier zur Paarprüfung, gegeben. Danach erscheinen acht Übungen zum zweiten als Paarprüfung gedachten Teil und sechs Übungen zum dritten Teil der MP (hier bekommen die Jugendlichen auch Struktur- und Worthilfen für eine gelungene Aufgabenbewältigung). Die Aufgaben zur MP sowie auch die dazugehörigen Kandidatenblätter sind bunt und übersichtlich, deshalb scheinen sie leserfreundlich zu sein. Ein kompletter die Trainingsarbeit mit diesem Buch schön abschließender Modelltest bildet das letzte Kapitel dieses Bandes.

Im Übungs- und Testheft finden sich nur die Lösungen zu den Modelltests, die Lösungen zu den Übungssätzen sind in einem separaten Lösungsheft enthalten. Die in die Zertifikate B2 und C1 einführenden Übungsbücher bestehen aus mehreren Kapiteln, von denen die ersten den jeweiligen Prüfungsbestandteilen gewidmet sind. Hier bekommen Prüfungskandidaten zuerst ausführliche Informationen zu jeder der vier zu prüfenden Sprachfertigkeiten (z. B. zu Prüfungszielen, Aufgabentypen, Bewertungskrite-

rien). Danach beginnt das Schritt-für-Schritt-Trainingsprogramm, bei dem der Prüfungskandidat an die Hand genommen wird, d. h. kleine Schritte auf dem Weg zur Lösung macht und zugleich Tipps für die Lösung der jeweiligen Aufgabe bekommt. Er kann dabei seinen Lösungsweg reflektieren und Strategien für die Lösung der jeweiligen Aufgabe ausarbeiten. Nach den in die Aufgaben einführenden Tipps wird ein Prüfungsblatt zu der jeweiligen Aufgabe präsentiert, so dass sich der Prüfungsinteressierte ein vollständiges Bild von der Prüfung machen kann. Generell wird hier in sehr kleinen Einzelschritten verfahren, was als sehr positiv bewertet wird. Den Autoren dieses Buches ist es gelungen, sich in die Rolle des Prüfungskandidaten hineinzuversetzen, weil sie auf alle möglichen Fragen und Probleme, die bei jedem Prüfungsteil auftreten könnten, eingegangen sind.

Erörterenswert ist die Vorbereitung der Prüfungskandidaten auf das Verfassen von Texten in der C1-Prüfung, weil hier die Buchautoren der Einführung in den Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck ein Unterkapitel über das Schreiben im Allgemeinen vorangestellt haben, in dem auf Regeln für die Gliederung eines Textes, die Bedeutung von Konnektoren und Verweiswörtern sowie Satzbauvariationen eingegangen wird. Natürlich werden hier, wie im ganzen Übungsbuch, viele Übungen dargeboten. In den Kapiteln zum Schreibtraining sowie auch zum Mündlichen Ausdruck sind ebenso mannigfaltige Redemittel für die Realisierung unterschiedlicher Sprechabsichten bzw. die Teilnahme an einer Diskussion zusammengestellt. Darüber hinaus werden auch Registerunterschiede zwischen formellen und informellen Briefen präsentiert, so dass der Prüfungsinteressierte ein für die leichtere Meisterung der Prüfung nötiges Material bekommt.

Die beiden letzten Kapitel der B2- und C1-Trainingsbücher sind den Subsystemen Wortschatz und Grammatik gewidmet. Diese Kapitel sind jedoch im B2- und im C1-Trainingsbuch jeweils unterschiedlich konzipiert. In dem Band zur B2-Prüfung werden im Kapitel zum Wortschatz unterschiedliche lexikalische Übungen in Bezug auf 10 Themen dargeboten, die einerseits zur Erweiterung des Wortschatzes gedacht sind, andererseits an die Aufgabenformen der B2-Prüfung angepasst wurden, so dass sich dank ihnen die Prüfungskandidaten gezielt auf die Prüfung vorbereiten können.

Im Trainingsbuch zur C1-Prüfung werden die Deutschlernenden dagegen auf unterschiedliche Möglichkeiten der Erschließung von unbekanntem Wörtern aufmerksam gemacht. In den Kapiteln zur Grammatik wird die für die Lösung der Prüfungsaufgaben relevante Grammatik wiederholt und geübt. Beide Trainingsbücher werden mit einem Lösungsschlüssel zu allen Aufgaben dieses Buches abgeschlossen, dem B2-Trainingsbuch sind auch die Transkriptionen der Hörtexte beigelegt. Das Testbuch mit den zwei beigelegten CDs enthält im Falle der B2-Prüfung vier und der C1-Prüfung drei komplette Modelltests mit Lösungen und Kommentaren.

Bei den von mir rezensierten Büchern handelt es sich um sehr wertvolle Publikationen, die die Prüfungskandidaten sehr gut auf unterschiedliche Goethe-Zertifikate vorbereiten. Dank den Büchern kann man gezielt und flexibel – je nach Schwerpunktsetzung – die einzelnen Fertigkeiten üben. Wer sich im Selbststudium auf die Prüfung vorbereitet, findet in diesen Büchern eine sehr große Hilfe in Form von wertvollen Tipps zur Arbeit an jeder der vier Fertigkeiten. Zum selbständigen Lernen regen auch zahlreiche Tests an, die der Selbstbeurteilung dienen.

Möller, Steffen:

**Viva Polonia. Als deutscher Gastarbeiter in Polen.** Frankfurt a.M.: Scherz, 2008. – ISBN 978-3-502-15155-5. 368 Seiten, € 14,90

(Daniel Krause, Krakau / Polen)

Steffen Möller ist Deutschlehrer in Polen. Als Seifenoperndarsteller und Komödiant ist er im polnischen Fernsehen zu einigem Ruhm gelangt. Längst gilt er als bekanntester Deutscher des Landes, zumindest aber als bekanntester Deutschlehrer. Sein Ruhm dringt nun, mit einiger Verspätung, in die Heimat: Steffen Möller ist deutscher Bestsellerautor. Sein geistvoll-vergnügli cher Lebensabschnittsbericht: *Viva Polonia. Als deutscher Gastarbeiter in Polen* ist zum Bestseller geworden. »Die Auflage dürfte sich im Dissertationsbereich bewegen«, hatte sein Autor fälschlich – und nicht gänzlich unkokett – gemutmaßt (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12.03.2008, L19).

Dass *Viva Polonia* für den Deutschunterricht in Polen höchst einschlägig ist – mit Einschränkung in den übrigen mitteleuropäischen Staaten –, versteht sich von selbst. Die schiere Tatsache, dass polnisch-deutsche Verhältnisse humorvoll dargestellt werden können, ist bemerkenswert genug. Darüber hinaus ist *Viva Polonia* für den Unterricht in dritten Ländern geeignet, sogar in Übersee. Was lässt sich in Malaysia oder Argentinien mit einem Buch wie diesem beginnen?

Erstens: Polen ist mit Frankreich und den USA Deutschlands wichtigster Nachbar, dies aus politischen wie geschichtlichen Gründen. Auch stellen die Polen eine der größten Einwanderergruppen. Deshalb ist *Viva Polonia* für deutschen Landeskunde-Unterricht von hohem Interesse: Als deutscher Blick auf die anderen – und zurück auf die Deutschen.

Zweitens: Vordergründig geht es um Polen. In Wahrheit werden deutsche Eigentümlichkeiten ebenso gründlich gewürdigt. Vor der Folie polnischer Befindlichkeiten treten sie umso deutlicher hervor: Auch altbekannte Topoi – wie Deutschlands nüchtern-protestantische Geradlinigkeit – werden originell und kritisch, aber nicht denunziatorisch, be spiegelt. Dies betrifft einerseits soziale Verhältnisse:

»In Polen können wir Deutschen lernen, was das heißt: Diskretion. [...] Sie [eine Polin] würde nie auf den Gedanken kommen, einem Fremden ihr Leben zu erzählen. In Deutschland habe ich das seither immer wieder beobachtet: Schuhverkäufer schützen dem Kunden ihr Herz aus, Taxifahrer wollen sich verbrüdern.« (75)

Andererseits die eigentümlich deutsche Sicht auf die Welt:

»Allein schon die Tatsache, dass der Markt für Wochenmagazine [...] viel größer ist als der für Tageszeitungen, zeigt ein anderes Verhältnis der Polen zur Information. Deutschland, das Land mit den meisten Tageszeitungen pro Kopf, ist das Land der trockenen Fakten und der schweren, mah nenden Leitartikel. Heiterkeit wird auf die letzte Seite verwiesen [...], damit der Leser um Himmels willen nicht in Verwirrung gerät. In Polen verfließt die Trennungslinie zwischen Ernst und Heiter. Reine Fakten langweilen.« (188)

Kurzum: *Viva Polonia* eignet sich trefflich als Hinführung zu deutschen Lebensformen, und weil auch bei Möller »Ernst und Heiter« ineinanderfließen, wird nicht allein über Deutschland und Polen »belehrt«, sondern geistvoll unterhalten. Die Kunst der Anekdote wird in seltene Höhen geführt.

Drittens: »Inter«, »Multi«, »Transkulturalität« sind viel bemühte Schlagworte, zumal im wissenschaftlichen Gespräch. Einschlägige Abhandlungen sind aber nicht selten terminologisch derart befrachtet, dass sie im Deutschunterricht kaum verwendbar erscheinen. Sie gäben

ein unrichtiges Bild vom Gegenwartsdeutschen – und blieben unverstündlich. Steffen Möller, Philosoph seiner Ausbildung nach, schafft Abhilfe: Interkulturelle Unterschiede werden nicht allein beschrieben, sondern – aus geschichtlichen Voraussetzungen – erklärt. *Viva Polonia* ist demnach terminologie-frei, aber nicht un-theoretisch. Steffen Möller bietet gleichsam eine kontrastive Grammatik deutscher Befindlichkeiten und Sitten, samt reichen Anschauungsmaterials.

Viertens: Möller schreibt authentisches Gegenwartsdeutsch. Mehr noch – Möller schreibt *gutes* Deutsch: klar, unverkrampft, rhythmisch und federnd. Solche Prosa kann als stilistisches Vorbild dienen. Hier schreibt einer von schwierigen Dingen – mit Leichtigkeit.

Fünftens: *Viva Polonia* ist in handliche Kapitel von drei bis fünf Seiten geteilt. Jedes ist einem wohldefinierten Wirklichkeitsausschnitt gewidmet – von »Aggression« bis »Verschwörungstheorien« –, der anekdotisch und reflektierend zur Klarheit gebracht wird. So ist beinahe jedes Kapitel zur separaten Behandlung im Unterricht bestens geeignet.

Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): **Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. Zur Anglizismendiskussion in den Standardvarietäten des Deutschen in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien.** Heidelberg: Winter, 2008 (Sprache – Literatur und Geschichte 35). – ISBN 978-3-8253-5458-9. 224 Seiten, € 42,00

(Manuela von Papen, London / Großbritannien)

In Anbetracht der Hülle und Fülle der verfügbaren Literatur, die uns heute aus Schaufenstern und Zeitungen entgegen-schreit, ist man sicherlich oft geneigt zu

behaupten, dass es zu den Themen Anglizierungsdebatte und (subjektiv empfundener oder objektiv belegbarer) Sprachverhuzung eigentlich nicht mehr viel zu sagen gibt. Dann aber nimmt man die Sammlung von Vorträgen in der vorliegenden Publikation in die Hand, die auf einen internationalen Kongress zum Thema Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit von 2007 zurückgeht, und findet wieder etwas Lesenswertes. Nein, es ist noch nicht alles gesagt.

Diese Publikation ist durchweg wissens- und lesenswert. Besonders die Beiträge aus Österreich und der Schweiz beinhalten viel Informatives. Obwohl ich nicht jeden Beitrag gleich nützlich finde, hat jeder doch etwas, das spezifische Lesergruppen interessieren dürfte. Da die Beiträge alle mit umfangreichen Korpora arbeiten, gibt es auch sehr viel praktisches Anschauungsmaterial. Ebenfalls hervorzuheben sind die umfangreichen Quellenangaben, die zum Weiterlesen reizen. Stilistisch sind die Beiträge alle zugänglich, ohne wissenschaftliche Überfrachtung und Verklausulierung. Daher kann ich das Buch einer breiten Leserschaft wärmstens ans Herz legen.

Für Leser, die mit dieser Materie bereits vertraut sind, gibt es hier viel Anschauliches zu lesen, das zur Vertiefung einlädt. Für Novizen in Sachen Anglizierungsdiskussion finden sich interessante Anregungen. In 15 Konferenzbeiträgen gehen die Artikel auf verschiedene Aspekte der Anglizismusdebatte und Fragen der Mehrsprachigkeit ein. Dabei geht es in 12 Vorträgen um den deutschsprachigen Raum Deutschland, Österreich und die Schweiz, während in zwei (logisch nicht unbedingt nachvollziehbar) die Situation in Italien thematisiert wird. Der letzte Beitrag befasst sich mit Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache als Universitätsfach.

Einflüsse aus anderen Sprachen (Griechisch, Latein, Französisch usw.) gibt es im Deutschen seit Hunderten von Jahren. Auch aus dem Englischen wurden bereits im Mittelalter Worte entlehnt (Kirchensprache), während das Interesse an der englischen Sprache im 18. und 19. Jahrhundert besonders durch kulturelle, literarische und historische Kontakte geprägt wurde (Lebensform, Sportsprache, literarische Übersetzungen, Königshaus Hannover usw.). Der Einfluss des Englischen und der anglo-amerikanischen Lebenskultur nach 1945 ist in allen westeuropäischen Ländern dokumentiert und ist überall ähnlich abgelaufen, wobei nach dem Ende des Kalten Krieges eine weitere Intensivierung eingetreten ist.

Anglizismen – wir hassen oder lieben sie. Die wenigsten von uns haben wohl keine Meinung. Wir benutzen sie enthusiastisch oder kritisieren sie vehement, aber niemand kann behaupten, ihnen gegenüber immun zu sein. Für die einen sind sie *cool*, für die anderen eine *Pestilenz* (so der provokative Titel des Beitrags von Felicity Rash). Dabei wissen wir noch nicht einmal genau, wie viele Anglizismen es im Deutschen gibt.

In vielen Ländern gibt es heftige Debatten über die Rolle des Englischen und wie/ob diese Entwicklung kontrolliert werden sollte. *Rettet dem Deutsch* war eine bekannte Forderung des *Spiegel* im Jahr 2006; Verlage, Sprachwissenschaftler und »Laienlinguisten« (107) reiten seit Jahren auf dieser Welle und finden immer neue Untersuchungsmöglichkeiten und Korpora zur Beweis- und Gegenbeweissführung, dass Anglizismen, Pseudoanglizismen und die generelle Anglisierung der Kommunikation entweder Teufelswerk oder Zeichen des Fortschritts ist. Nicht nur sind generationenspezifische Unterschiede zu beobachten (Jüngere sind anglizismenfreudiger und die an sie gerichteten und von ihnen genutzten Medi-

enformen sind anglizismenintensiver), sondern es gibt auch regionale Auffälligkeiten. Regula Schmidlin illustriert in ihrem Beitrag, dass unter allen Sprechern die Ablehnung gegenüber Anglizismen besonders stark in Teilen der neuen Bundesländer ist.

Anglizismusforschung im Deutschen gibt es erst seit den 60er Jahren, wie im Beitrag von Ulrich Busse berichtet wird, obwohl es bereits im 18. Jahrhundert Diskussionen über nötige (= akzeptierte Fachwörter mit eigener, allgemein anerkannter Bedeutung) bzw. überflüssige (= gezielte) Fremdwörter gab (so der Beitrag von Ludwig Eichinger, der einen interessanten Einblick in das *Grammatisch[e] Wörterbuch der deutschen Sprache* (Karl Philipp Moritz, 1793) vermittelt).

Der Aufsatz von Irmgard Elter befasst sich mit dem leidigen *in + Jahreszahl* und belegt durch ein umfangreiches Korpus, dass dieser Anglizismus besonders häufig in der Fachpresse (Wirtschaft und Finanzen) zu finden ist. Der Schluss liegt nahe, dass die Anglisierung der Jahreszahl auf die Dominanz des Englischen in der Wirtschafts- und Finanzsprache zurückzuführen ist.

Im Beitrag von Sandro Moraldo geht es um den Sprachgebrauch in einer Anzahl zufällig ausgewählter Blogs. Der Autor versucht die These populärer Sprachkritiker zu widerlegen, die den Sprachgebrauch der Jugendlichen als Indiz für den angeblichen Verfall der deutschen Sprache sehen. Moraldo kommt zu dem Schluss, dass der »proklamierte inflationäre Gebrauch von Anglizismen in den neuen Medien [...] hier nicht nachzuweisen [ist]« (129), sondern dass es sich hier eher um den (spielerischen und kreativen) Gebrauch assimilierter englischer Begriffe und Gemeinplätze handelt. Blogs, so Moraldo, sind ein sprachlicher »Experimentierplatz« (128). An diesem Beitrag ist besonders die Beispielfülle zu

loben; allerdings muss ich sagen, dass ich den Schlussfolgerungen des Verfassers nicht bedingungslos zustimme, da nicht wenige der zitierten *postings* nur mit sehr viel Phantasie zu entschlüsseln sind. Es bleibt zu hoffen, dass die jugendlichen Blogger im Deutschunterricht oder ihren Seminararbeiten wissen, dass »kaum @home schreit mein dad rum« (126) besser zu unterlassende Formulierungen sind.

Anders als in der mir eher vertrauten Anglizismusdebatte in Deutschland finden wir hier auch willkommene Untersuchungen zu Österreich und der Schweiz. Manfred Draudt widmet sich den *False Friends* und berichtet beispielsweise über ihre Zunahme in wissenschaftlichen Zeitungsartikeln in Österreich und über die daraus resultierenden (semantischen) Missverständnisse, die zu »gravierenden Problemen in der Kommunikation« (164) führen können. Beispiele wie *kontrollieren*, das nicht *control* bedeutet, oder *Mappe* für *map* sind in der Wissenschaft sowohl gefährlich als auch peinlich.

Bernhard Kettermann untersucht den Anglizismengebrauch in österreichischen Sportzeitschriften. Seine Auszählung ergibt einen überdurchschnittlichen Anglizismusanteil von gut 7% (Vergleich: Tageszeitungen: 1 bis 2%, Wochenmagazine: 2 bis 4%), und der Autor führt dies auf das Identifikationsbestreben der Leserschaft zurück (Modernität, Einzigartigkeit des Produkts). Ulrike Kaunzner widmet sich ebenfalls der Sportwerbung und behauptet, in Österreich gebe es eine größere Bereitschaft, Anglizismen zu verwenden (179). Warum? Die Autorin nennt einige Gründe (Abgrenzung zum größeren Deutschland, weniger deutschsprachige Verlage in Österreich), aber die interessanteste Theorie ist die der österreichischen Fremdwörterfreundlichkeit, die, so

Kaunzner, ihren Ursprung im Vielvölkerstaat des 19. und frühen 20. Jahrhunderts hat (186). Während im wilhelminischen Deutschland die Amtssprache Deutsch von oben verordnet wurde, herrschte in der k. u. k. Monarchie eine bunte Sprachenvielfalt in öffentlichen Situationen (Politiker mussten sich ohne Dolmetscher verständigen).

Auch die Schweiz kommt zu Wort. Durch ihre nationale Mehrsprachigkeit ist die Situation in der Schweiz anders als in Deutschland und Österreich, was dazu führen kann, dass die zunehmende Bedeutung des Englischen das Erlernen einer zweiten Landessprache, wie es die momentane Regelung ist, gefährden könnte. Iwar Werlen kommt durch Umfrageauswertungen zu der These, dass »Englisch für alle Befragten die angesehenste und nützlichste Sprache [ist]« (212), während die Untersuchung von Marco Baschera ebenfalls darauf verweist, dass Vorstöße, Englisch in der deutschsprachigen Schweiz als erste Fremdsprache einzuführen, zur Beeinträchtigung der anderen Schweizer Landessprachen führen könnten. Ferner stellt er die These auf, dass die Deutschschweizer eine »Dialektwelle« (223) erleben, was bedeutet, dass sich (vornehmlich) die jungen Deutschschweizer emotional mit ihrem Dialekt identifizieren, kulturell aber mit dem Englischen – eine Rechnung ohne das Hochdeutsche. Folglich, so Baschera, müssen Wege gefunden werden, das Englische in die Schweizer Mehrsprachigkeit zu integrieren, aber nicht auf Kosten der Landessprachen oder des Hochdeutschen.

Sind die Anglizismen nun *coole Gäste* oder *Pestilenz*? Felicity Rash erwägt das Für und Wider der Anglizismen in der Schweiz. Fehlübersetzungen – »es macht keinen Sinn« oder »downtown Switzerland« (ein irrsinniger Pseudo-

anglizismus, mit dem 2006 Zürich-Tourismus für die Stadt Zürich warb), Pseudoanglizismen (»Handy«) oder schlichtweg anglisierter Imponierschwachsinn (»Es wäre funny, in McDonalds zu fooden«) – sind gewiss arg pestilenzverdächtig und drohen, die Sprache zu überfluten. Auf der anderen Seite, so hofft die Autorin, ist es möglich, dass sich die Schweizer auf ihre starke regionale und nationale Identität besinnen und so den »sprachlichen Folgen der Globalisierung« entgegenwirken (252). Das wäre sicherlich auch für die anderen Standardvarietäten des Deutschen wünschenswert. Dazu bedarf es aber einer größeren Sensibilität für und Stolz auf die deutsche Muttersprache.

Neuland, Eva:

**Jugendsprache. Eine Einführung.** Tübingen: Francke, 2008. – ISBN 978-3-8252-2397-7. 210 Seiten, € 16,90

(Martin Wichmann, Helsinki / Finnland)

Der bei UTB erschienene Band *Jugendsprache* von Eva Neuland – Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Wuppertal – richtet sich an Studierende und Lehrende zugleich. Ziel des Bandes ist es, dem Leser einen fundierten Überblick über den linguistisch noch recht »jungen« Forschungsgegenstand Jugendsprache zu geben. Durch diesen Band wird eine wichtige Lücke geschlossen. Spiegeln doch einschlägige Publikationen neueren Datums tendenziell eher speziellere (wenn auch nicht minder interessante) Forschungsfragen wider. Exemplarisch sei hier auf Neuland (2007) oder auch auf Dürscheid/Spitzmüller (2006) verwiesen. An einer grundlegenden Überblicksdarstellung mangelte es jedoch bislang.

Der Band gliedert sich in insgesamt fünf Großkapitel, die jeweils wiederum drei Unterkapitel enthalten (einzig Kapitel II umfasst fünf Unterkapitel).

Kapitel I »Zur Einführung« beschäftigt sich mit der Rolle der Jugendsprache in Öffentlichkeit und Medien. Neuland greift damit gleich zu Beginn zentrale Fragen aus der öffentlichen Diskussion auf (z. B. die These des »Sprachverfalls«) und problematisiert die mediale Konstruktion von Jugendsprache. So wird in den Medien ein überformtes Bild der Jugendsprache gezeichnet, um es anschließend zu kritisieren. Zwischen den Generationen werden zuerst Verständigungsprobleme konstruiert, die dann wiederum mit Hilfe von Wörterbüchern (Stichwort: Jugendsprache als Konsumgut) aufgelöst werden sollen.

In Kapitel II »Jugendsprachforschung: Grundlagen und Entwicklungen« zeichnet Neuland die Entwicklung der linguistischen Jugendsprachforschung nach. Dabei schlägt sie einen Bogen von den Anfängen der Forschung über die Vorläufer der Jugendsprachforschung (Sondersprachforschung, Sprachentwicklungsforschung und Sprachpflege) bis hin zu den aktuellen Forschungsrichtungen, die ganz unterschiedliche Forschungsinteressen verfolgen (z. B. Pragmatik der Jugendsprache, Ethnographie von Jugendsprache oder Sprechstilanalysen). Im Anschluss daran skizziert Neuland die unterschiedlichen Schwerpunkte der Jugendsprachforschung (z. B. Jugendsprache als Gruppen-, Medien- oder Sprachkontaktphänomen) und arbeitet damit die »Vielschichtigkeit des Forschungsfeldes« (37) heraus. Darauf aufbauend zieht Neuland eine Zwischenbilanz des aktuellen Forschungsstandes. An dieser Stelle gibt sie auch eine Definition des Untersuchungsgegenstandes an:

»Jugendsprache wird heute überwiegend als ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation definiert und durch die wesentlichen Merkmale der gesprochenen Sprache, der Gruppensprache und der kommunikativen Interaktion gekennzeichnet.« (45)

Als die beiden Grundzüge der aktuellen Forschungsentwicklung nennt Neuland die Erweiterung des Gegenstandsfeldes und die Vielfalt der Methoden. Dabei beschreibt sie die Rolle der Jugendsprache im Zugriff unterschiedlicher linguistischer Disziplinen und reflektiert den Einsatz empirischer Methoden. Offene Forschungsfragen bilden den Abschluss des Kapitels.

Die theoretischen Konzepte der Jugendsprachforschung sind Gegenstand von Kapitel III. Neuland untergliedert die Theoriebildung in drei zentrale Bereiche, mit denen sie sich in folgenden Unterkapiteln jeweils vertieft auseinandersetzt: Konzepte von Jugend (Kap. III.1), das Verhältnis von Jugend- und Standardsprache (Kap. III.2) und die Bedeutung von Jugendsprache für den Sprachwandel (Kap. III.3). Während Neuland in Kapitel III.1 vorhandene theoretische Modelle reflektiert und ein eigenes Modell herausarbeitet, setzt sie sich in Kapitel III.2 mit dem Varietätenbegriff und dem Verhältnis von Standard und Varietät auseinander. Dabei argumentiert sie für das *Konzept der soziolinguistischen Stile*, da diese im Unterschied zu Varietäten und Registern Ausdrucksformen sprachlichen (und auch nonverbalen) Handelns sind und somit über eine primär grammatische und lexikalische Ebene hinausgehen. In Zusammenhang mit Kapitel III.3 zeichnet Neuland die Prozesse von Stilbildung und Stilverbreitung – einschließlich ihrer Konsequenzen für die Sprachgemeinschaft – nach und geht insbesondere auf die Rolle der Me-

dien als Unterstützer sprachlichen Wandels ein.

In Kapitel IV »Deutsche Jugendsprachen: Geschichte und Gegenwart« spannt Neuland einen Bogen von der historischen deutschen Studentensprache über die Formen der Jugendsprache nach 1945 (»Halbstarken-Chinesisch«, »Teenager-Jargon«, »APO-Sprache«, »Betroffenheits-Jargon«, alternative Szenesprachen und Jugendsprache in der DDR) bis hin zur Jugendsprache der Gegenwart. Dabei arbeitet Neuland zentrale Eigenschaften der heutigen Jugendsprache heraus, illustriert diese an Gesprächsausschnitten, analysiert die Regelmäßigkeiten des Sprachgebrauchs Jugendlicher und geht anschließend auf das Phänomen der Mehrsprachigkeit von Jugendsprachen ein.

Mit dieser fundierten und umfangreichen Einführung ist es Neuland gelungen, eine wichtige Lücke in der Forschungsliteratur zu schließen. Der Band besticht vor allem durch seine klare Struktur. So wird der Forschungsstand in seinen verschiedenen Teilaspekten (Grundlagen, Formen und Funktionen, Theorien, methodischen Zugängen und didaktischen Anwendungsfeldern) systematisch aufbereitet. Die vorliegende Einführung bietet damit eine unverzichtbare Grundlage für die weitere Beschäftigung mit dem Thema Jugendsprache und stellt für die Lehre – wie ich aus eigener Erfahrung bestätigen kann – eine wahre »Fundgrube« dar.

In Bezug auf die didaktischen Anregungen würde man sich zum Teil noch weitere Präzisierungen wünschen. Gerade aus Sicht der Germanistik und des DaF-Unterrichts außerhalb des deutschen Sprachraums wäre eine Ergänzung der Gesprächsausschnitte um Audiodateien wünschenswert, um so die aktuelle Jugendsprache besser veranschaulichen zu können.

Zusammengefasst: Die vorliegende Einführung bietet einen umfangreichen Überblick über den Untersuchungsgegenstand und regt zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema an; dies nicht zuletzt auf Grund des starken Anwendungsbezugs. Dieser äußert sich vor allem durch die Vielzahl der empirischen Beispiele, aber auch durch die anregenden didaktischen Vorschläge, die sowohl den mutter- als auch den fremdsprachlichen Deutschunterricht abdecken.

### Literatur

Dürscheid, Christa; Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Perspektiven der Jugendsprachforschung. Trends and Developments in Youth Language Research*. Frankfurt a. M.: Lang, 2006 (Sprache, Kommunikation, Kultur 3).

Neuland, Eva: *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Frankfurt a. M.: Lang, 2007 (Sprache, Kommunikation, Kultur 5).

**¡New Amici! Deutsch–Chinesisch/Chinesisch–Deutsch. 525 Karten, 1 Spielbrett, 4 Spielsteine, 1 Würfel, Spielregeln & Mini-Atlas.** Ismaning: Hueber, 2008. – ISBN 978-3-19-509585-3. € 36,95

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

Ein Blick ins Internet zeigt: Die Konzeption des »zweisprachigen Sprachlernspiels« für inzwischen acht verschiedene Fremdsprachen, jeweils mit Deutsch gepaart, wird informativ und anschaulich auf <http://www.hueber.de/new-amici/> vorgestellt; der Verlag bietet die (für alle gleiche, dem Spiel auch beiliegende) Spielanleitung zum Downloaden, außerdem Links zu einer eigens dafür gegründeten Stiftung, zu Freundesgruppen und zu einem *3sat*-Video mit einer spanisch-deutschen Spiel-Runde.<sup>1</sup> In dem dort vorangestellten Interview betont der

sonst im Verlagsmaterial nirgends genannte Herausgeber Gregor Sentrop, es seien wirklich »überhaupt keine Vorkenntnisse nötig«, bei einem Spielalter von 8 bis 98 Jahren. Für alle Versionen gilt ein einfaches Regelwerk, nach dem die Spiel-Runde auf dem gemeinsamen Spielbrett reihum würfelt, Steine versetzt und Aufgaben-Karten zieht, wobei die einzelnen Mitglieder sich aber in verschiedene Umlauf-Bahnen einfädeln, je nach ihrem Sprachstand (der allerdings nirgends definiert ist, etwa im Sinne der Niveaustufen A1 bis B2). Ziel des Spiels: gemeinsam die Lösungen zu jeder gezogenen Karte, also zu jedem Schwierigkeitsgrad, mithören und so auf allen Niveaus profitieren; eine nicht bewältigte Aufgaben-Karte wird nämlich nicht unter, sondern auf dem Stapel abgelegt, so dass sie schnellstens wieder dran ist und dem nächsten in der Runde ein Erfolgserlebnis beschert. Da dieses Konzept das Selbstlernen ohne Klassenzimmerzwang fördert, hatten alle bisherigen Versionen lt. verschiedenen Berichten offensichtlich großen Erfolg.<sup>2</sup> Eine einigermaßen korrekte Aussprache beim Vorlesen und Lösen der Aufgaben soll garantiert sein durch eine möglichst gemischt zweisprachige Besetzung der Spielrunde, darüber hinaus durch die auf jeder Karte abgedruckte Umschrift, von den Herausgebern erdacht, unabhängig von bestehenden Lautschrift-Normen. Trotzdem hat man nun, bei der neu erschienenen chinesischen Version, hier ein Problem gesehen und durch zusätzliche Einstiegshilfen zu lösen versucht: unter <http://www.newamici.com> führt ein Button »Visit newamici soundlab« speziell zu den chinesischen Karten, über mehrere Clicks erst zu den Sachgruppen, dann zu den nummerierten Rückseiten, schließlich zur einzelnen Karte, für die jeweils der »sound« installiert wird, bis die Vokabel oder Phrase in lautreinem, rela-

tiv schnellem Putonghua erklingt (Hoch-Chinesisch, oft »Mandarin« genannt). Wenn eine Spielrunde aber nicht bei jeder Karte auf diese Weise den PC als zusätzlichen und recht langsamen Mitspieler einbeziehen will, bleibt sie angewiesen auf die eigenwillige Umschrift der Karten. Deren Prinzipien sind nirgends im Verlagsmaterial erläutert, leider auch nicht der Verzicht auf die international übliche *pinyin*-Umschrift. So wird der Grundsatz, es seien »überhaupt keine Vorkenntnisse nötig«, grotesk überzogen, weil jetzt Vorkenntnisse ausgeschlossen werden, z. B. in allgemeinem Lexikongebrauch, in Lautschrift bzw. *pinyin*, auch in englischem oder internationalem Wortschatz, also genau die Vorkenntnisse, die eine chinesisch-deutsche Spielrunde in der Regel mitbringen wird, zumal die Spiele auch für den Unterrichtseinsatz und für Erwachsene angepriesen werden. Die chinesischen Mitglieder werden zusätzlich blockiert, weil die eigenwillige Umschrift nicht an ihren primär englisch geprägten Kenntnissen lateinischer Buchstabenschrift orientiert ist, sondern irgendwie an den Aussprache- und Schreibgewohnheiten des Deutschen, also in merkwürdiger Verdoppelung genau an ihrer Zielfremdsprache (das Spielbrett ist übrigens inkonsequenterweise nur in dieser Zielfremdsprache gestaltet?!). Dieser grundsätzliche Mangel der Phantasie-Umschrift wird noch verschärft durch den konkreten Mangel, dass sie erschließbaren, aber nicht vertretbaren Klischees folgt; hier ein paar Beispiele: Aus falscher Rücksicht auf (angebliche) chinesische Sprechgewohnheiten wird z. B. verzichtet auf den deutschen Umlaut *ö* – aus »größer« wird »grueser« – und auf den Konsonanten *r* als Schlusslaut; so steht für chinesische erstaunte Augen unter den Rollen »Mitspieler = verspäteter Mitschüler« und »der strengste Lehrer« die Umschrift

»mitspile fesbetete shüle« und »deashtrengste leire«, während für deutschsprachige Mitspieler die sieben chinesischen Schriftzeichen für »verspäteter Mitschüler« (durchaus zum Anfänger-Grundwortschatz gehörig!) in folgender Buchstabenkette wieder auferstehen: »schàngchüä tsch-dàu de chüäscheng« (da kann auch die korrekte, aber zügige Hörprobe im »sound-lab« keine Wortgrenzen nachliefern). Alle DaF-Lehrkräfte, die gegen solche Klischees erfolgreich ankämpfen, erinnern sich hier schmerzlich an einzelne Trainingsresistente in ihren Kursen.

Dieses Beispiel mit Einzelwörtern und Wortgruppen zeigt, dass die Karten wie Vokabel- oder Skatkarten zweigeteilt sind, wobei allerdings die jeweils gewählte Übersetzung öfters quer zum üblichen Alltags- und Lernwortschatz steht. Abgesehen davon, dass Mehrfachnennungen bzw. Polysemie nicht vorgeesehen sind<sup>3</sup>, gibt es immer wieder merkwürdige Formulierungen auf den Karten, hier nur zwei deutsche Zufallsfunde unter den Rollen-Aufgaben – da ist eine gekaufte Ware zu »beanstanden« bzw. jemand in einer Bar »anzumachen«.

Diese Beispiele führen uns zur Betrachtung des Inhaltlichen: Anders als vielleicht bei den bisherigen Spielversionen mit europäischen Sprachpaaren ist es hier, bei Chinesisch-Deutsch, befremdlich, wie die westliche Lebenswelt auch die china-landeskundliche Seite okkupiert, z. B. bei Rollenvorgaben im Straßenverkehr (mit eindeutig westlichen Fahrkartenkontrolleuren, Hundebesitzern, Taxikunden) oder beim Shopping (mit ebensolchen Verbraucherschutz-Prinzipien, Reklamationsstandards, Produktpaletten). Vielleicht ist das Problem dann doch noch jemandem beim Einrichten dieser Version aufgefallen – es gibt nämlich auch landeskundliche Aufgaben-Karten, die zwar in dieser Zwei-

teilung erscheinen, aber bei genauerem Hinsehen nicht mit einem Übersetzungspaar der jeweiligen Aufgabe, sondern wirklich mit zwei adressatenbezogen unterschiedlichen Aufgaben. Gleichwertigkeit der beiden Kartenteile in Sachgebiet und Schwierigkeitsgrad vorausgesetzt, wäre das sicher vernünftig, evtl. sogar ein besonderer interkultureller Pluspunkt – warum nicht, wie viele Sprachlehrbücher auch, einerseits nach einer typisch deutschen und andererseits nach einer vergleichbaren chinesischen Leckerei fragen? Aber stattdessen erscheinen ganz merkwürdige Paarungen auf ein und derselben Karte, z. B. werden die Bestandteile des deutschen Biers parallel zum chinesischen Namen Chinas («Reich der Mitte») erfragt oder vier wichtige chinesische Erfindungen parallel zu acht deutschen Ländernamen. Einfache Topographie – eigentlich kein Problem als Schwerpunkt der Landeskunde-Fragen, aber die Vorgaben bzw. die erwarteten Antworten müssen aufeinander abgestimmt sein: Die insgesamt drei Landkarten, als Hilfen im Begleitheft beigefügt, sind unterschiedlicher Herkunft (einmal © 2006, zweimal ohne Quellenangabe), und so muss die Spielrunde durchaus einige Vorkenntnisse mitbringen, wenn sie nach dem »Gelben Fluss« gefragt, aber auf den Landkarten mal mit dem »Huang He«, mal mit dem »Yellow River« konfrontiert wird, oder wenn derselbe Berg als »Zhumulangma Feng«, als [sic!] »Chomolangma« und als »Mt. Everest« auftaucht. Ärgerlich darüber hinaus die Lokalisierung dieses Berges »auf der Grenze zwischen Nepal und China« – war da nicht was mit Tibet?!

Das Urteil über die bisherigen Versionen dieses Spiels mag in den Medien durchaus positiv ausgefallen sein, auch wenn

es sich bei genauerem Hinsehen, mit der Konzentration auf Hin- und Herübersetzen von Wörtern und Phrasen (ist das Spracherwerb?!), auch in diesen Versionen um einen recht teuren Kasten mit Rollenspiel- und Vokabelkarten handelt. Der Kaufpreis ist nicht durch eine besondere Qualität des Materials oder der künstlerischen Form oder der Anpassung an die Zielfremdsprachen gerechtfertigt. Denn alle Versionen sind mit der jeweils nötigen Übersetzung der identischen Regel-Textblätter ausgestattet und mit den immer gleichartigen Karten und Spielbrettern, deren einfache, glänzend überzogene Pappe nach mehreren Spielrunden schon etwas angegriffen aussieht. Doch abgesehen von den älteren Versionen – wenn ein Sprachenpaar wie Chinesisch und Deutsch dazu genommen wird, braucht es für die Unterschiede in Kultur, Lautbildung, Schrift, Hilfsmitteln usw. ein neues Konzept.

Als die Rezension soweit gediehen war, ging das Spiel als buntes Geschenk an eine befreundete deutsch-chinesische Familie; dort hat man auch amüsiert über die merkwürdige Umschrift hinweggesehen und sich spielfreudig auf das zweisprachige Frage-Antwort-Spiel eingelassen, im Sinne eines traditionellen »trivial pursuit«, war aber bald ernüchtert und gelangweilt von dieser wahrlich »belanglosen Jagd«.

### Anmerkungen

- 1 <http://www.3sat.de/mediathek/mediathek.php?obj=8367&mode=play>
- 2 Z. B. [http://www.michas-spielmitmir.de/spieletests.php?id=new\\_amici](http://www.michas-spielmitmir.de/spieletests.php?id=new_amici)
- 3 Daher wohl die Empfehlung einer Internet-Rezension (Angélique Bruns / Felicitas Eckert, März 2008, [www.ludolingua.de](http://www.ludolingua.de)): »Auf jeden Fall sollte immer ein/e Experte/in der Zielsprache dabei sein (i. d. R. der/die Lehrer/in), da in mehreren Fällen andere Übersetzungen möglich sind, auf der Karte jedoch nur eine genannt wird.«

Niemeier, Susanne; Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.):

**Profession & Kommunikation.** Frankfurt a.M.: Lang, 2008 (Forum Angewandte Linguistik 49). – ISBN 978-3-631-56896-5. 292 Seiten, € 48,00

(*Sigrid Luchtenberg, Essen*)

2005 fand in Koblenz die 36. Jahrestagung der GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) unter dem Rahmenthema »Profession & Kommunikation« statt. Das vorliegende Buch greift diese Thematik mit einigen forschungsrelevanten Vorträgen der Tagung auf. Das Thema selbst ist in der heutigen Gesellschaft, die im Vorwort als Dienstleistungsgesellschaft beschrieben wird, in der neue Kommunikationstechnologien ebenso prägend sind wie die Globalisierung, relevanter denn je, denn während berufliche Kommunikation umfangreicher und vielfältiger wird, sind die notwendigen Kompetenzen weder ausreichend erforscht noch in die Praxis eingebracht.

Das Buch enthält neben einer Einführung der Herausgeber 13 Beiträge, die sich schwerpunktmäßig folgenden Bereichen zuordnen lassen: Unternehmenskommunikation, Gesundheitskommunikation, Beratungspraxis, Universität und interkulturelle Kommunikation. Damit werden zwar nur einige Bereiche behandelt, in denen berufliche Kommunikation von Bedeutung ist, aber die Konzentration auf einige Gebiete erweist sich gegenüber einer allzu bunten Mischung von Beiträgen als Vorteil, zumal hier mehrere Beiträge zu einem Bereich zu einer Vertiefung führen. Zur Unternehmenskommunikation können vier Beiträge gerechnet werden, wobei Eva-Maria Jakobs zunächst eine Übersicht über Forschungsstand und -desiderata gibt. Neben der Schwierigkeit einer alle Aspekte umfassenden Definition von Unternehmenskommunikation verweist sie auch auf die Schwierigkeiten (und

Chancen) der unterschiedlichen beteiligten Gebiete wie Betriebswirtschaftslehre und Linguistik. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit Entwicklungstrends der Unternehmenskommunikation.

Stephan Habscheid stellt ein Teilprojekt (DFG-Forschergruppe »Neue Medien im Alltag«, TU Chemnitz) zu medienvermittelter Kommunikation in Organisationen am Beispiel von Geschäftsbanken in den Mittelpunkt seiner Darstellung. Anhand einiger E-Mail-Beispiele diskutiert er Formen der Bürokratisierung (durch Standardisierung), Rituale und Kommodisierung (zweckrationale Instrumentalisierung ritueller Kommunikationsmuster als Verwirtschaftlichung).

Im Beitrag von Britta Thörle geht es um betriebsinterne Kommunikation und professionsspezifische Konzeptualisierungen aufgrund unterschiedlicher beruflicher Tätigkeit in einem Betrieb (hier am Beispiel eines französischen Werks). Hierzu werden einige Gesprächsmomente analysiert. Es wird gezeigt, dass solche Konzeptualisierungen auch zu rhetorischen Zwecken eingesetzt werden können als bewusste Kommunikationsbarrieren.

Jan Engberg befasst sich mit Monitoring, das er als eine Aufgabe der Linguistik darstellt. Dazu untersucht er die Entwicklung des Begriffs »Insidergeschäft« im dänischen Recht, nachdem zunächst auf Rechtsverständlichkeit eingegangen worden ist. Anhand des Beispiels wird herausgearbeitet, wie sich Begriffsbedeutungen verändern können, was auch die Bewertung beeinflusst, aber auch die Aufgaben von Monitoring präzisiert.

Im zweiten thematischen Schwerpunkt finden sich drei Beiträge aus dem medizinischen Bereich, in denen die Kommunikation zwischen Arzt und Patient im Mittelpunkt steht. Der erste Beitrag von Anne-Maria Stresing befasst sich mit

psychotherapeutischen Gesprächen, insbesondere mit somatoformen Patienten, deren körperliche Beschwerden auf keinen nachweisbaren Befund zurückzuführen sind und die daher psychotherapeutisch behandelt werden. In dem Beitrag geht es um Gespräche, in denen in argumentativer Weise eine weitere Behandlung nahegebracht werden soll. Die Autorin analysiert Beispiele von Aushandlungssequenzen, die auch die Krankheitstheorien der Patienten deutlich machen. Der mündige Patient steht im Mittelpunkt des Artikels von Armin Koerfer, Christian Albus, Rainer Obliers, Walter Thomas und Karl Köhle. Das »Partnerschaftsmodell« (shared decision making) wird zunächst in Abgrenzung zu früheren Modellen wie dem Paternalismusmodell diskutiert und schließlich anhand eines Beispiels konkretisiert. Auffällig bei diesem Beitrag ist das Literaturverzeichnis von mehr als 7 Seiten! Auch Sybille Jung und Susanne Ditz befassen sich in ihrem Beitrag mit kommunikativer Kooperativität im Arzt-Patienten-Gespräch, hier am Beispiel eines präoperativen Aufklärungsgesprächs. Beratung verbindet die folgenden beiden Beiträge: Bei Susanne Sachtleber geht es um funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse am Beispiel von externen Unternehmensberatern, die zu Veränderungsprozessen beitragen sollen. Damit gehört der Beitrag zugleich auch in die weitere Thematik der Unternehmenskommunikation. Nicht nur Aufgaben und Rollen der Berater werden untersucht, sondern auch ihre unterschiedliche Kommunikation mit Mitarbeitern und Führungskräften der Unternehmen. Daniel Perrins Beitrag zu Beratungsgesprächen widmet sich einer anderen Kommunikationssituation: Medienauftritte und Coaching als Beratung zur besseren Bewältigung. Drei Beispiele zeigen die Schwierigkeiten auf, zu denen im

Beitrag dann Analysen und didaktische Überlegungen folgen.

Zwei Kapitel sind der professionellen Kommunikation im universitären Bereich gewidmet: Anne Berkemeier befasst sich mit studentischen Online-Foren und geht der Frage nach, inwiefern »Moderationstätigkeiten die Herbeiführung von Aufgaben- und Problemlösungen in studentischen virtuellen Teams unterstützen können« (215). Im Mittelpunkt steht ein Projektbericht aus Seminaren, für die Online-Foren eingerichtet wurden. Die Ergebnisse werden mit *face-to-face*-Moderation verglichen. Durch eine Verbindung mit der Vergabe von Scheinen wurde zudem eine ausreichende studentische Beteiligung erreicht.

Katrin Lehnen und Kirsten Schindler untersuchen schriftliche Kommunikation im Bereich der Ingenieurwissenschaften, da eine Diskrepanz zwischen professionellen Anforderungen in schriftlicher Kommunikation und universitärer Ausbildung festgestellt wurde. Im Mittelpunkt steht das Aachener Projekt »Schreiben in den Ingenieurwissenschaften« zur Entwicklung studienbegleitender Trainingsprogramme, das die professionellen Schreibkompetenzen erhöhen soll.

Die letzten beiden Beiträge sind international ausgerichtet und von daher dem breiten Spektrum interkultureller Kommunikation zuzurechnen. Im Beitrag von Tina Stroisch geht es um Übersetzungen von Fernsehwerbespots, also zugleich auch um Medienkommunikation. Anhand von deutscher und französischer TV-Lebensmittelwerbung werden die Bedingungen der Übersetzungen von Werbebotschaften diskutiert, wobei neben – gesprochener und geschriebener – Sprache auch kulturelle und ökonomische Besonderheiten berücksichtigt werden. Aus sprachlicher Sicht stellt die Synchronisation ein besonderes Problem dar.

Drei Beispiele werden ausführlich analysiert und die Aufgaben der Übersetzer diskutiert.

Im letzten Buchkapitel von Tanky Emmerling geht es um Unternehmenswebsites und die weiterreichende Frage nach Standardisierung und/oder Differenzierung im internationalen Markt. Aufbauend auf Untersuchungen über Websites der *Aventis*-Gruppe in verschiedenen Ländern werden sprach- und kulturspezifische Anpassungen detaillierter analysiert.

Die Übersicht über die Beiträge des vorliegenden Buches zeigt die Vielfalt der Thematik »Profession und Kommunikation«. Die Auswahl gibt einen guten Überblick, auch wenn natürlich nicht alle Bereiche abgedeckt werden konnten, und ermöglicht es, auch linguistische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilbereichen zu erkennen.

Für Lehrende des Deutschen als Fremdsprache kann das Buch in mehrfacher Hinsicht interessant sein: Es gibt linguistische Einsichten in eine Thematik, die auch in Deutsch als Fremdsprache eine Rolle spielt, denn »Profession und Kommunikation« sind für nahezu alle Berufe, die Studierende des Deutschen als Fremdsprache anstreben, hochrelevant.

Olejarka, Anna:

**Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache.** München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-554-0. 335 Seiten, € 36,00

(Markus J. Weininger, Florianópolis / Brasilien)

Das Thema des vorliegenden Bandes ist von großer Relevanz für den Bereich DaF, sei es im Unterricht, sei es in der For-

schung, sei es in der Erarbeitung von Lehrmaterial. Die Wortbildung des Deutschen ist einerseits enorm produktiv, d. h. ein wichtiger Lerngegenstand, andererseits relativ komplex, d. h. nicht immer mit wenigen einfachen Regeln abzudecken. Die Wortbildung des Verbs (mit Schwerpunkt auf der Präfigierung) stellt nach der einfacheren zu vermittelnden Substantivkomposition sowohl eine der Lernschwierigkeiten des Deutschen als auch eine der Schlüsselkompetenzen für das Erreichen eines über die Grundstufe hinausreichenden Sprachniveaus dar. Die Wortbildung des Verbs im Deutschen dient neben der semantischen Differenzierung vor allem der Vermittlung von aspektuellen Informationen, der Valenz-erweiterung und der referentiellen Einbettung in den kommunikativen Kontext. Dies spiegelt eine allgemeine Tendenz des Deutschen wider, möglichst wenig auf den Kontext zu vertrauen und möglichst weitgehend den Interpretationsspielraum einzugrenzen. Man kann das in Bezug auf das Spektrum kontextreicher und kontextarmer Sprachen analysieren oder auch hinsichtlich der über- oder unterdeterminierten Ausdrucksweise mancher Sprachen, bzw. auch bestimmter Textsorten und Register innerhalb einer Sprache. Der Umstand, dass im Deutschen *ad-hoc*-Bildungen nicht nur akzeptiert sind, sondern sogar ein wichtiger konstitutiver Bestandteil bestimmter Textsorten werden, macht dieses Gebiet für Lernende nicht gerade leichter – hier ist nicht nur wie in anderen Sprachen die künstlerische Freiheit literarischen Sprachgebrauchs zu nennen, sondern vor allem der Einsatz der verbalen Wortbildung zur Präzisierung und feinen Differenzierung von technischen oder wissenschaftlichen Sachverhalten. Die erste Herausforderung für Lernende und Lehrende ist dabei die rezeptive Kompetenz, also die korrekte Interpretation der ver-

schiedenen Wortbildungsresultate. Auf den ersten Blick erscheint das weniger problematisch und in vielen Fällen beschränkt sich die Didaktik der verbalen Wortbildung explizit darauf, doch auch hier gibt es nicht wenige Lernschwierigkeiten zu überwinden. Die wichtigsten sind die Unterscheidung zwischen feiner semantischer Differenzierung und grundlegender Bedeutungsveränderung.

*Beispiel 1:*

a) An der Wand *aufgehängt* hat so eine Ahnentafel auch ästhetischen Wert.

Hier ist der semantische Verlust gering, wenn man das präfigierte Verb in einer ungefähren Interpretation durch das Basisverb ersetzt (*hängen* = stabil in vertikaler Position verbleiben, von einem Fixierungspunkt aus der Schwerkraft folgend).

b) Aber ich glaub', das müsste mit Hardreset in Ordnung gehen, weil das auch immer so ist, wenn sich mein I-Pod *aufhängt*.

In diesem Beispiel ist es problematisch, das wie oben funktional definierte Basisverb einzusetzen, denn der I-Pod hängt hier nicht physisch an einem räumlich definierten Punkt. Zur korrekten Interpretation ist es nötig, die Zwischenstation »sich aufhängen« zu kennen (also: seinem Leben ein Ende setzen durch schwerkraftbestimmtes Hängen am Hals von einem Fixpunkt aus infolge von Verschluss der Luftröhre oder Brechen des Genicks nach einem Fall in die stabile Lage). Ein Synonym von »sich aufhängen« wäre im Fall des I-Pods in etwa »blockieren«. Der funktionale Transfer ist klar erkennbar, die neue Anwendungssituation erlaubt aus verschiedenen Gründen die Benutzung von »sich aufhängen«: die Funktion der Software des Geräts wird abrupt unterbrochen und es verharrt in einer stabilen, wenngleich unerwünschten Lage. Lediglich der

räumliche Bezug auf einen Fixpunkt und die Wirkung der Schwerkraft sind nicht mehr bestimmend, es sei denn, man betrachtet den letzten noch ausgeführten Programmschritt oder den eingetretenen Programmfehler als Fixpunkt und die Tendenz von Software, irgendwann in einen derartigen Zustand zu gelangen, als ein Naturgesetz, vergleichbar mit der Schwerkraft. Dies jedoch verweist auf eine völlig andere (ebenso interessante) Diskussion, inwieweit Sprache immer metaphorisch ist oder nicht. Für den Lerner bleibt also das Dekodierungsproblem, nämlich zu erkennen, wann das Basisverb als behelfsmäßiger Ersatz dienen kann und wann ein völlig anderes Synonym heranzuziehen ist. Dieser Sachverhalt wird auch dadurch erschwert, dass sprachgeschichtlich länger bestehende Wortbildungen, die jedoch dem gleichen Wortbildungsmuster der *ad-hoc*-Bildungen folgen, oft keine analoge Interpretation erlauben.

*Beispiel 2:*

a) mithören, zuhören, hinhören, weghören vs. b) aufhören

Alle Wortbildungen im Beispiel 2 a) haben direkt mit dem Basisverb »hören« zu tun und können relativ einfach kontextuell erschlossen werden. Beispiel 2 b) dagegen ist auf den ersten Blick nicht analog erschließbar und kann keinesfalls durch das Basisverb »hören« ersetzt werden.

Bei der produktiven Kompetenz, also der Fähigkeit, selbst verbale Wortbildungsprodukte zu gebrauchen, gestaltet sich die Lage noch wesentlich schwieriger. Denn hier gelten verschiedene Restriktionen für die Kombination von Verbstämmen und Derivationsmorphemen, die nicht immer durch Regeln oder Analogien erfassbar sind. Dass lateinische oder griechische Stämme normalerweise nicht mit deutschen Affixen kombiniert wer-

den (und umgekehrt), ist noch relativ klar erkennbar (stabilisieren, nicht \*verstabilen; verschönern, nicht \*schönifizieren). Doch sehr oft bieten sich auf den ersten Blick inhaltliche und formale Analogien an, die dann aus schwer erkennbaren Gründen nicht tragfähig sind. Bleiben wir bei diesem Muster der deadjektivischen Derivation zur Bildung von ornativ-perfektiven Verben:

Beispiel 3:

- a) teuer – verteuern
- b) lang – verlängern
- c) breit – verbreitern
- d) schnell – verschnellern
- e) kurz – \*verkürzern (verkürzen)
- f) langsam – \*verlangsamen (verlangsamten)
- g) billig – \*verbilligen (verbilligen)

Das Wortbildungsmuster in Beispiel 3 scheint klar zu sein: [*ver-* + Komparativ des Adjektivs + *-n*] bezeichnet eine Aktion, die den im Komparativ genannten Zustand zur Folge hat. Die leichten Abweichungen davon (e, f, g) sind rezeptiv kein Problem, jedoch für die eigene Sprachproduktion der Lernenden nicht so einfach zu vermitteln, noch weniger die subtile Differenzierung zwischen »verschönen« (eher abstrakte Bedeutung) und »verschönern« (eher konkrete Bedeutung).

Diese wenigen Hinweise sollen an dieser Stelle genügen, um die Komplexität des Felds anzudeuten. Wie schon erwähnt, steht in der Didaktik der verbalen Wortbildung des Deutschen noch vieles aus. Die von Anna Olejarka vorgelegte Bestandsaufnahme leistet hier einen nützlichen Beitrag zur klareren Sicht auf den *status quo* der DaF-Didaktik in diesem Bereich. Eine gewisse Schwierigkeit für den Rezensenten ist, dass Ojarkas Band selbst eigentlich so etwas wie eine 335-seitige Rezension gängiger Grammatiken und Lehrmaterialien in Bezug auf die

verbale Wortbildung ist und die Rezension einer Rezension zwangsläufig ein etwas unbefriedigendes Unterfangen darstellt. So seien also hier weniger die Inhalte als die Vorgehensweise der Zusammenstellung der deutsch-polnischen Linguistin thematisiert.

Nach einer kurzen Einführung von morphologischen Grundbegriffen der Wortbildungslehre präsentiert Olejarka relativ ausführlich die Darstellung von Wortbildungsregeln einiger Autoren (Fleischer/Barz, Toman, Erben, Mogge, Bohn, Altmann/Kemerling, Weinrich). Ein Übergangskapitel versucht den Ansatz »didaktischer Grammatiken« zu beschreiben, kommt jedoch zum wenig überraschenden Schluss, dass es hier wenig Übereinstimmung zwischen verschiedenen Publikationen gibt und der Begriff noch einer eindeutigeren inhaltlichen Füllung bedarf. Im Anschluss daran werden drei gängige »didaktische Grammatiken« vorgestellt: *Grammatik lernen und verstehen. Ein Grundkurs für Lerner der deutschen Sprache, em-Übungsgrammatik* und *Grammatik mit Sinn und Verstand*, also jeweils ein Beispiel aus dem Bereich Grundstufe, Mittel- und Oberstufe. Einerseits ist dieses Vorgehen im Sinne einer umfassenden Dokumentation der verschiedenen Ansätze hilfreich, andererseits ergeben sich zwangsläufig sehr viele Wiederholungen, die das Lesen etwas ermüdend gestalten.

Auf der Basis dieser weitgehend unkommentierten Zusammenfassung versucht Olejarka dann eine Synthese, die jedoch streng genommen wenige eigene Vorschläge zur Wortbildungsdidaktik vorlegt und hauptsächlich die als positiv empfundenen Elemente der diversen referierten Autoren zusammenfasst. Die letzten ca. hundert Seiten sind dann faksimilierte Reproduktionen zentraler Einheiten der drei besprochenen Lernergrammatiken, die es auch Lesern ohne

Zugang zu den Werken selbst erlauben, sich ein ungefähres Bild von deren Präsentation und Vorgehensweise zu machen.

Fazit: Eine nützliche Dokumentation des aktuellen Stands, leider aber keine eigenen Versuche, den anerkannt relativ unbefriedigenden Stand der Dinge zu verbessern oder wenigstens deutlicher hörbare Kritik anzubringen. Doch das war wohl auch nicht die Absicht dieser Publikation.

Ozan, Meral:

**Die ›tote‹ Seele. Die Brautwerbung als narrativer Diskurs im Volksmärchen der deutschen und türkischen Erzählgkultur.** München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-551-9. 282 Seiten, € 30,00

(Erika Kegyes, Miskolc / Ungarn)

Meral Ozan beschäftigt sich in der vorliegenden Arbeit mit Erscheinungsformen der Narrativität in ausgewählten deutschen und türkischen Märchentexten und mit den sprachlichen Ausdrucksformen schriftlicher und mündlicher Erzählgkultur des Märchens. Die Autorin blickt über das Gebiet der kontrastiven Erzählforschung hinaus und gibt einen gut strukturierten Überblick über die Text- und Ko-Textualität der deutschen und türkischen Märchenwelt, eingebettet in den (sprachlichen) Diskurs der Brautwerbung.

Da ich Ungarin bin und im Rahmen meiner Studien der ungarischen Sprachwissenschaft das Wirken vieler ungarischer Sprachwissenschaftler kennen lernte, die das Türkische erforschten, so las ich mit Vorfreude das Buch und verfolgte die sich auf die ungarische Sprache und Sprachwissenschaft beziehenden Informationen sowie die ungarischsprachigen Hinweise mit besonde-

rer Aufmerksamkeit. Einer der ersten Hinweise war, »dass ab der zweiten Hälfte des 19. Jh.s türkische Märchen von ausländischen Wissenschaftlern erforscht und gesammelt worden waren und dass die meisten Texte in Ungarn aufbewahrt sein mussten« (9). So fielen mir gleich die Namen großer Turkologen und Orientalisten der ungarischen Sprachwissenschaft wie Kúnos und Vámbéry ein, deren Wirken und Werken Meral Ozan mehrere Seiten des Buches widmet.

Die Autorin der vorliegenden Arbeit setzt sich zum Ziel, Ähnlichkeiten und Unterschiede im deutschen und türkischen Erzählgut, des Besonderen der Märchentexte des Typs der Brautwerbungsmärchen aufzudecken. Dieser Zielsetzung wird in einer kontrastierenden Untersuchung von Szenen der Brautwerbung, die als eine spezielle Form der narrativen Diskursivität aufgefasst und beschrieben werden, in den fünf Hauptkapiteln des Buches nachgegangen. Die Bewertung vorhandener Quellen und die Herstellung literarischer Querverbindungen der Primärtexte bilden den Rahmen der Arbeit. Auch die Beschreibung beider Märchenkulturen nahm die Autorin unter dem Aspekt der Kontrastivität vor.

In der Einleitung des Buches (11–32) wird der Stand der Märchenforschung, mit einem Ausblick auf die Problematik der Sammlung und Aufarbeitung überlieferter Textquellen, besprochen. Hier wird auch auf die allgemeine Schwierigkeit der Analyse von Märchentexten hingewiesen: einerseits die ungenügende Anzahl wirklich brauchbarer Textvorlagen, andererseits die Mannigfaltigkeit der bisher entwickelten Analysepunkte. Aus diesem Grunde werden von der Autorin Konzepte und Analysemodelle von Propp und Todorov kritisch überprüft. Ausgewählte deutsche und türkische

Märchen werden nach deren Analyseverfahren genauer unter die Lupe genommen; diese Analysen zeigen überzeugend auf, wo die kritischen Punkte beider Analyseverfahren liegen. Die Verfasserin postuliert, dass neben der strukturellen Analyse der Märchentexte auch die in den Märchen beschriebenen prototypischen Entwicklungsformen der Seele in die Analyse mit einbezogen werden sollen. Dadurch können die Handlungsmuster und Konfliktsituationen des Märchens, die als Träger der Märchenmotive – und aus diesem Grunde als der wahre Kern jedes Märchens – zu bezeichnen sind, genauer und tiefer nachvollzogen werden. Die Musteranalysen, die nach den Modellen von Propp und Todorov durchgeführt werden, werden miteinander kontrastiert und in Diagrammen verdeutlicht.

Ein Teil des wahren Kerns jedes Märchens liegt in seiner Diskursivität und Narrativität. Diese Faktoren wurden in der früheren Märchenforschung eher aus einer deskriptiven Perspektive beschrieben. Meral Ozan führt hier eine Analyse unter der Perspektive der Diskursivität und Narrativität durch und arbeitet ein eigenes Analysemodell heraus.

Auch die Problematik der Mündlichkeit und Schriftlichkeit des Märchens wird angesprochen (Kap. 1, 32–69), wobei die Autorin zu dem Schluss kommt, dass es hier um ein Phänomen geht, das in der Textsortenlinguistik und in der Diskurslinguistik anders interpretiert wird, in der sogenannten volkskundlichen Märchenforschung jedoch in einer Einheit zu betrachten ist.

Im zweiten Unterkapitel von Kapitel 1 werden die gedruckten Quellen türkischer Volksmärchen dargestellt: Turfansammlung, Erstdrucke, Volksüberlieferungen und nicht zuletzt die Sammlung von Ignác Kúnos. Der Ungar Ignác (auch in der Schreibweise Ignác) Kúnos (1862–

1945) war der erste sogenannte westliche Forscher – wie es auch von Meral Ozan hervorgehoben wird –, der türkische Märchen gesammelt und veröffentlicht hat. In der Schreibweise des Geburtsorts von Kúnos ist aber ein Rechtschreibfehler unterlaufen (richtig heißt der Ort: Hajdúsámson). Auch weitere ungarische Orientalisten werden erwähnt, wie z. B. Vámbéry (auch in der Schreibweise Vámbéry) und Budenz. Der Name von Munkácsi (62) ist leider falsch angegeben.

Zur Würdigung von József Budenz ist anzumerken, dass er nicht nur ein Orientalist war. Seine wissenschaftliche Laufbahn fing mit der Studie sämtlicher türkischer Sprachen an, später vertrat er die Ansicht, dass das Ungarische mit türkischen Sprachen nicht verwandt sein kann. Diese Tatsache änderte aber nichts daran, dass er türkische Sprachen in ihrer Syntax erforschte und seine Studien in der Zeitschrift *Nyelvtudományi Közlemények*, die er seit 1878 herausgab, regelmäßig veröffentlichte. Der sich als leidenschaftlicher Orientalist auszeichnende Ármín Vámbéry argumentierte dagegen für eine Verwandtschaft mit den türkischen Sprachen. So brach zwischen Vámbéry und Budenz eine Debatte aus, die in der ungarischen Sprachwissenschaft des Öfteren als »ugrisch-türkische Debatte« bezeichnet wird.

Meral Ozan studierte beim Schreiben ihrer Arbeit das wissenschaftliche Werk von Kúnos sehr gründlich und erkannte dabei die wissenschaftliche Bedeutung seiner Werke. Der sogenannte »Probend« der osmanischen Volkskultur von Kúnos aus dem Jahre 1899 wird auf der Seite 63 noch unklar definiert angeführt, da es hier um eine Schriftenreihe mit dem Titel *Proben der Volksliteratur der Türkischen Stämme* geht (herausgegeben von W. Radloff. St. Petersburg, 1899), in der im Band 8 die Schrift von Kúnos *Mundarten der Osmanen* erschien. Diese Unklar-

heit wird später richtiggestellt und auch bei der Auflistung der primären Quellen (190) korrekt angeführt. An dieser Stelle muss aber leider bemerkt werden, dass die ungarische Schreibweise bei Angaben von Namen, Quellen und Märchentiteln in ungarischsprachiger Übersetzung des Öfteren fehlerhaft ist. Häufig kommen Fehler an den Stellen vor, die im Schriftbild die Vokallänge zu zeigen haben, und solche, die durch Verwechslung zustande kamen (*i* vs. *y* / *y* vs. *j*). So ist z. B. *költesi* statt *költési* zu lesen, *kiadya* statt *kiadja*. Ein Interpretationsfehler der ungarischsprachigen Quellen ist, dass die Zeitschrift *Nyelvtudományi Közlemények* (Sprachwissenschaftliche Mitteilungen) nicht von Kúnos, sondern von Budenz herausgegeben wurde. Wenn die Autorin über *Közlemények* im Zusammenhang mit Kúnos spricht, meint sie die Schriftenreihe, in der auch Kúnos Arbeiten publizierte. So ist z. B. *Közlemények* (1886) nicht ein selbständiges Werk von Kúnos (63), sondern die Zeitschrift der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. Hier erschien im Band XX. die Arbeit von Kúnos mit dem Titel *Három karagöz-játék. Török szöveg, jegyzetekkel és fordításai* (Drei Karagöz-Spiele. Türkischer Text, mit Bemerkungen versehen und übersetzt).

Das Kapitel 2 (69–93) geht der Frage nach, wie und mit Hilfe von welchen Aspekten sich die Brauttypen der Märchen deutscher und türkischer Quellen charakterisieren lassen. Bei dem Versuch der Typologisierung wird *die Seele* der fernen und berühmten Braut, der stolzen und spröden Braut, der eingesperrten und verzauberten Schönheit, der ausgestoßenen und bescheidenen Schönen, der klugen und selbstbewussten Frau und nicht zuletzt die Seele der erzwungenen Braut beschrieben (71–73). Im Weiteren wird die obige Charakterologie verfeinert, indem weitere Aspekte in die Untersuchung mit einbezogen werden (z. B.

soziale Herkunft und Familie von Braut und Freier).

Im Kapitel 3 (93–118) wird der sozial-sprachliche Akt der Brautwerbung näher dargelegt. Die Aspekte der Beschreibung sind z. B. die Begegnung der Braut und ihres Freiers oder Bedingungen ihrer Begegnung. Hier werden durch Zufall bestimmte und zielgerichtete Brautwerbung (Kriterien der Kategorisierung, 95–97, 103–104) herausgearbeitet. Besonders interessant sind die Seiten des Kapitels, auf denen die sprachliche Situation und die verbalen Werbestrategien der Brautwerbung dargestellt werden. Hier greift die Verfasserin auf die Methoden der Diskursanalyse zurück und arbeitet Analysemöglichkeiten der Brautwerbungs-szenen heraus.

Im Kapitel 3 (119–177) wird zuerst auf den Begriff »tote Seele« näher eingegangen, es geht hier um die Konfrontation mit dem Tod bzw. mit dem Scheintod. In diesem Akt wird eine äußerliche Veränderung im Zustand der Braut durch Todesschlaf, Verwandlung, Verkleidung oder durch Verlust der Lebensfreude hervorgerufen. Diese sind Anzeichen des Todes, die Protagonisten der Märchen sind »zum Sterben verurteilt« (122). Meistens durch einen Nadelstich oder andere Verletzung, inszeniert von einer Intrigantin, fällt die Braut in einen Todesschlaf. In diesen Szenen ist »die Braut in einer Phase zwischen Leben und Tod« (122). Ein Beispiel dafür ist das Märchen *Schneewittchen* aus dem westlichen Kulturgut, es gibt aber auch ein östliches Pendant dieses Märchentypus. Die Autorin vergleicht die beiden Märchen und zeigt dabei als eine mögliche Universalie in den Märchenwelten verschiedenster Kulturen auf, dass das Motiv des Todesschlafes fast immer im engen Zusammenhang mit Ehe, Eheschließung, Partnerwahl und Brautwerbung reflektiert wird, nur seltener aus der Perspektive der

Sexualität gedeutet werden kann. Eine Interpretationsmöglichkeit des Todeschlafes bietet auch der Hinweis auf die Todesauffassung und die Bestattungsrituale der verschiedenen Kulturen (mehr dazu auf den Seiten 121–128).

Die oben schon kurz erwähnte eigene Analysemethode der Verfasserin wird im Kapitel 4 detailliert beschrieben. Die verschiedenen Handlungsmuster, die die Braut aus dem Zustand der »toten Seele« befreien, werden aufgrund der Märchenkorpora türkischer und deutscher Märchentexte herausgefiltert, gruppiert und kontrastiert. Die Ergebnisse werden einerseits in Tabellen zusammengefasst, andererseits im Anhang sequenziell in einem Rollenkatalog der Handlungsmöglichkeit von IHM und IHR veranschaulicht. So stellt es sich zum Beispiel heraus, dass im Akt der Partnerbefreiung und im Akt der Selbsterlösung die Frauenrollen und die Männerrollen in den türkischen und deutschen Märchen ganz verschieden dimensioniert sind. Im türkischen Volksmärchengut scheint die Braut aktiver zu sein, im deutschen Volksmärchengut tritt fast ausschließlich der Freier als Handelnder auf. Wie es eine Tabelle (140) sehr deutlich zeigt, ist Handlungsunfähigkeit und Handlungslosigkeit nur für die Braut in deutschen Volksmärchen charakteristisch.

Im Kapitel 5 (178–190) werden die Ergebnisse der kontrastiven Studie zusammengefasst, bewertet und zur Diskussion gestellt. Die Gesamtergebnisse veranschaulicht die Graphik 11 (185). Die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen werden mit den im Kapitel 3 aufgestellten Brauttypen und mit ihren Handlungsmanövern in einen Zusammenhang gebracht (187). Die Datenmaterialien untermauern die Feststellung der Autorin, dass die ausgestoßene Braut strategisch handelt, um zu ihren Rechten kommen zu können, während die verzauberte

Braut Proben zu bestehen hat, bis auch ihre Wünsche in Erfüllung gehen.

Unter dem Aspekt der aktuellen Genderforschung ist das Buch vielsagend, da die verschiedenen Formen von Handlungsakten der weiblichen Figur »Braut« und ihres Partners im sprachlichen Akt der Brautwerbung dargelegt werden. Was die Handlungsräume der weiblichen Figur vor dem Ehebündnis und im Prozess der Partnerwahl betrifft, können parallele Motive auch in zwei voneinander so entfernten Kulturen entdeckt werden. In dieser Hinsicht ist die Fragestellung, »ob die Frau im türkischen Märchen die Rolle des Mannes im deutschen Märchen übernimmt« (14), begründet. Um diese Frage beantworten zu können, muss die Position der Geschlechter in den beiden Korpora eingehend studiert werden. Zu einer solchen Analyse eignen sich die Szenen der Brautwerbung wohl am prägnantesten, da der sprachliche und mimetische Akt der Brautwerbung den Ausgang einer Partnerschaft bestimmen kann (Erfüllung der Liebe vs. ewige Trennung). Daraus ergibt sich, dass der eigentliche Gegenstand der Untersuchung »die aktive und passive Stellung der weiblichen Figur und die ihres Partners im Rahmen des Handlungsaktes sowie die Festlegung der Handlungsfunktionen der Braut in der sie umgebenden Gesellschaft« (15) ist. In diesem Kontext wird auf die aktive Rolle der Frau in den analysierten türkischen Märchentexten hingewiesen, indem auch die Geschlechterdifferenzen bei der Rollen- und Machtverteilung beider Kulturen diskutiert werden. Auch die Komponenten der weiblichen Identität werden in den beiden Welten der Märchen beschrieben. So kann ein Rollenkatalog geschlechtlich bestimmter Handlungsräume und Diskursräume zusammengestellt werden, in dem ER und SIE Handlungs- und Diskursträger werden. Die These,

dass männliche Figuren von Märchen verschiedenster Völker die aktiv Handelnden, während weibliche Figuren die passiv Leidenden sind, wird hier eindeutig widerlegt. In den von Meral Ozan analysierten türkischen Märchentexten zum Beispiel geht die Braut einen Entwicklungsweg: Nach einem anfänglich passiven Zustand nimmt sie die Gestalt einer selbständig handelnden Person ein. Aus eigener Initiative tragen die Brautfiguren türkischer Märchen zur Lösung der Konfliktsituation bei, und in dieser Konfliktsituation kommen sie auch oft zu Wort: Sie verbalisieren ihre Situation, sprechen mit Hilfe narrativer Praktiken über ihre Gefühle und Pläne, kämpfen auch sprachlich-situativ für ihr Glück. Das ist also ein Prozess, in dem die Brautfiguren türkischer Märchen aus ›ihrem Dornröschenschlaf‹ aufwachen und den Weg der Emanzipation betreten. Mit der neuen Analysemethode von Meral Ozan wurde belegt, dass in dem morgländischen Kulturgut des Märchens die Frauen aktiv handeln, während den Männern eine viel passivere Rolle zugeteilt wird.

Die Verfasserin hat so sowohl in der Märchenforschung als auch in der Geschlechterforschung viel Neues in die aktuelle Diskussion eingebracht. Ihr Ziel war, text- und diskursanalytisch die Rolle der Braut und des Freiers im sprachlich-narrativen Akt der Brautwerbung zu interpretieren. Leser und die Leserinnen der Germanistik können sich aus dieser Studie Kenntnisse über die Textsorte Märchen verschaffen, ein neues analytisches Verfahren der Märchentextanalyse kennenlernen und nicht zuletzt einen Einblick in die türkische Kultur auch unter dem Aspekt der Geschlechterrollen gewinnen.

Der sehr positive Ausklang des Buches wird ein wenig davon getrübt, dass die ungarischsprachigen Textteile nicht im-

mer korrekt zitiert werden. Die Verfasserin erwähnt selbst mehrmals, dass unter den Titeln türkischer Märchen in ungarischer Sprache zahlreiche Fehlübersetzungen zu finden sind und Korrekturen, die von der Autorin auch vorgenommen werden, nötig sind (267–271). Diese Behauptung mag wohl berechtigt sein, aber hier kommen erneut ungarischsprachige orthographische Fehler vor, die das Lesen der ungarischsprachigen Titel wesentlich erschweren. In einer zweiten Auflage wäre es wichtig, diese Fehler zu korrigieren.

Pavlusova, Ingrid; Piretzi, Carola; Aykut, Martha:

**Mama lernt Deutsch. Kursmaterial mit Audio-CD.** Stuttgart: Klett, 2008. – ISBN 3-12-676190-9. 128 Seiten, € 12,95

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Da die Zahl von Kindern in Deutschland wächst, deren Erstsprache nicht das Deutsche ist, bieten einige Städte und Kommunen spezielle Deutschkurse für Mütter in der Zeit an, in der die Kinder in Kindertageseinrichtungen betreut werden. Ziel der Kurse ist es, die Sprachkompetenz der Mütter soweit aufzubauen, dass sie mit Lehrern und Erziehern kommunizieren können. Gleichzeitig sollen sie das deutsche Schulsystem und den Schulalltag besser kennen und verstehen lernen, um ihre Kinder im Laufe ihrer schulischen Sozialisation bestmöglich unterstützen zu können und selbst Ängste im Umgang mit Lehrern oder Leitungspersonal abzubauen. Damit sind diese Kursangebote Teil einer längst fällig gewordenen Integrationspolitik für Migranten in Deutschland.

Das vorliegende Kursmaterial *Mama lernt Deutsch* entstand in einer Initiative der Stadt Stuttgart<sup>1</sup> in Zusammenarbeit mit

Kursleitern der Volkshochschulen. Es wurde bereits erfolgreich an mehreren Schulen erprobt. Entsprechend der Zielgruppe richten sich die Themen des Lehrwerkes in erster Linie am Interesse von Eltern aus. Daher überwiegen Situationen aus dem Schulalltag, die in den meisten Lehrwerken nur eine untergeordnete Rolle spielen. Trotzdem orientieren sich die Themen an den Vorgaben für allgemeinsprachliche Anfängerlehrwerke, z. B. Familie, Einkaufen, Wegbeschreibung, Arztbesuch, Essen und Trinken.

Der Aufbau der einzelnen Lektionen ist übersichtlich und klar in der graphischen Gestaltung. Einzelne Symbole finden sich im gesamten Kursbuch, wie das Ausrufezeichen für weiterführende Informationen zu einem Thema oder Lerntipps für die Lerner. Auf der letzten Seite jeder Lektion werden die eingeführte Grammatik und die wichtigsten sprachlichen Mittel »auf einen Blick« zusammengefasst. Die Progression ist – zielgruppenbedingt – flach, Interaktion spielt eine wichtige Rolle. So befinden sich die Hördialoge auf der beigelegten CD, deren Transkriptionen sowie weiteres Zusatzmaterial kostenlos auf den Seiten des Klett-Verlages heruntergeladen werden können. Für einen abwechslungsreichen Unterricht sorgen zudem die Projektideen am Ende jeder Lektion. So wird beispielsweise in Lektion 5 der gemeinsame Besuch einer Bücherei empfohlen oder in Lektion 6 zum Thema Gesundheit angeregt, einen Kinderarzt im Expertengespräch in den Unterricht einzuladen.

Das Lehrwerk beinhaltet zudem auf den letzten Seiten eine Wortliste, aus der abgelesen werden kann, in welcher Lektion eine Vokabel das erste Mal im Kursbuch verwendet wurde. Hier erfolgt die Angabe der Nomen im Singular und Plural. Schade, dass es keine Hilfestellun-

gen für den Gebrauch der Verben, z. B. die Markierung trennbarer Verben, gibt. Insgesamt handelt es sich bei dem Kursmaterial um ein für diese Zielgruppe gut geeignetes Lehrwerk, das auch im Ausland Verwendung finden könnte.

#### Anmerkung

1 40 % der Erwachsenen in Stuttgart haben laut dem Statistischen Bundesamt (2007) einen Migrationshintergrund; so viele wie in keiner anderen deutschen Stadt.

Peleki, Eleni:

**Migration, Integration und Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern.** München: Meidenbauer, 2008. – ISBN 978-3-89975-675-3. 412 Seiten, € 69,90

(*Sigrid Luchtenberg, Essen*)

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um die Veröffentlichung der Dissertation der Autorin. Die Arbeit weist alle Vorzüge einer guten Dissertation auf, die sich teilweise aber auch als leichter Nachteil erweisen können: So zeichnet sich auch dieses Buch durch ein sehr umfangreiches Literaturverzeichnis aus, das allerdings neue und ältere Arbeiten umfasst, die auch im Text oft zusammen aufgeführt werden, so dass Leser/innen kaum differenzieren können. Frau Peleki geht vielen Detailfragen in großer Gründlichkeit nach, was wiederum nicht immer die Lesbarkeit der Arbeit unterstützt. Die wesentlichen Teile der Arbeit sind jedoch hochinteressant und von hoher Aussagekraft.

Die Arbeit basiert auf einer empirischen Studie mit dem Ziel, die in Bayern 2002/03 zur Sprachförderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund an

Grundschulen eingeführten Sprachlernklassen zu untersuchen. Dabei geht es um einen Vergleich der Leistungen, aber auch der Integration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in solchen Sprachlernklassen mit denjenigen, die eine Regelklasse besuchen. Das Buch ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert, die annähernd gleich lang sind. Ein dritter Teil »Diskussion« mit Empfehlungen ist dagegen mit 10 Seiten sehr kurz. Es folgen 50 (!) Seiten Literaturverzeichnis sowie Fehlerlisten aus den empirischen Untersuchungen. Der erste Teil umfasst drei Kapitel: »Migration«, »Integration« und »Lexikon und Semantik im Erst- und Zweitspracherwerb«. Alle drei Kapitel sind gut gegliedert und enthalten am Ende eine knappe, aber übersichtliche Zusammenfassung. Die inhaltliche Zuordnung der drei Kapitel zur Fragestellung ist offensichtlich: zunächst geht es darum, die Bedingungen von Migrationen zu erfassen und insbesondere die Entwicklung von Zweisprachigkeit im Kontext von Migrationen zu untersuchen. Teil dieses ersten Kapitels ist dann auch das Thema »Migration und Bildung«, in dem Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem näher analysiert werden. Auch die Rolle der Familie wird thematisiert. Nach Fragen zu Unterschieden von Jungen und Mädchen in der Schule kommt etwas unvermittelt ein Unterkapitel »Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik«, auf das ein Unterkapitel zu schulischen Angeboten für Kinder mit Migrationshintergrund in Bayern folgt, in dem auch Sprachlernklassen erläutert werden. Hier hat vermutlich der Wunsch, möglichst keinen Aspekt auszulassen, zu Gliederungsschwierigkeiten geführt. Solche »Überfrachtungen« sind in diesem Kapitel mehrfach anzutreffen, wie beispielsweise auch in einem Unterkapitel »Der heutige

Bildungsbegriff«, in dem auf dreieinhalb Seiten der Bildungsbegriff seit Humboldt vorgestellt wird, wobei ein moderner Bildungsbegriff auf etwas mehr als einer halben Seite diskutiert wird. Solche wenig leserfreundlichen Ausdehnungen des Themas sind ebenso wie allzu viele Quellenangaben der Textsorte Dissertation geschuldet. Ein Problem, mit dem sich Frau Peleki auseinandersetzen hatte, ist die Problematik der Bezeichnungen »Ausländer« vs. »Migrant« und deren Verwirrung in den zur Zeit noch gebräuchlichen Statistiken, die es nicht leicht machen, eine klare Übersicht über Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu erlangen bzw. Vergleiche (z. B. zwischen PISA und Länderstatistiken) sehr erschweren.

Das zweite, deutlich kürzere Kapitel des theoretischen Teils befasst sich mit dem Begriff der Integration mit einem für die vorliegende Arbeit sehr sinnvollen Schwerpunkt auf Schule. Hier geht es um das Sozialklima in einer Klasse und insbesondere um Schüler-Schüler-Beziehungen wie auch die Rolle der Lehrkraft. Das dritte Kapitel des theoretischen Teils geht auf Erst- und Zweitspracherwerb ein, und zwar insbesondere auf die Bedeutung des Worterwerbs. Hier werden zunächst Lexikonmodelle (mentale Lexika) diskutiert, und zwar nacheinander im Erst- und Zweitspracherwerb. Eingebettet in diese Fragestellungen ist ein Unterkapitel zu Theorien (Hypothesen) des Zweitspracherwerbs. Einige Studien zur Lexikontwicklung bei Kindern, aus denen Bildbenennung als Untersuchungsmethode herausgefiltert wird, schließen das Kapitel ab. Der zweite Teil des Buchs beginnt mit Fragestellungen, die durch die empirische Untersuchung geklärt werden sollten, und entwickelt Hypothesen zu Sprachlernklassen, zur schulischen Integration von Erstklässlern, auch im Kontext der sprachli-

chen Leistungen, zum Zusammenhang von familiärem Hintergrund und Sprachleistungen bzw. schulischer Integration. Im zweiten Kapitel wird die empirische Studie detailliert vorgestellt, in der im Schuljahr 2004/05 an zwei Münchner Grundschulen, die bereits seit 2003/04 Sprachlernklassen eingerichtet hatten, Untersuchungen durchgeführt wurden. Insgesamt 87 Kinder mit Migrationshintergrund aus 1. Klassen nahmen an der Untersuchung teil, wobei die Kinder auf Sprachlernklassen und Regelklassen verteilt waren, so dass ein Vergleich möglich wurde. Die Untersuchungen bestanden aus Benennungstests mit Hilfe von Bildern, die im 2. Kapitel ausgiebig beschrieben werden, sowie Befragungen von Kindern, Eltern (schriftlicher Fragebogen, auf Wunsch in der Familiensprache) und Lehrkräften (schriftliche Befragung). Die Befragung mit Hilfe eigens entworfener Fragebögen sollte Aussagen über die Integration der Kinder in ihrer Schule ermöglichen sowie den familiären Hintergrund beleuchten. Die Fragebögen werden zwar detailliert beschrieben, aber nicht wiedergegeben.

Das 3. Kapitel zur Datenbewertung und Interpretation der Ergebnisse nimmt mit über 100 Seiten den größten Raum der Arbeit ein. Die Ergebnisse werden hier den Hypothesen folgend vorgestellt und sehr gründlich analysiert, mit interessanten Details: So ergaben Testergebnisse zunächst, dass Kinder in der Sprachlernklasse bessere Ergebnisse erzielten als diejenigen in der Regelklasse, was auf die intensive Sprachförderung zurückgeführt werden könnte. Dies galt jedoch auch schon 2 Wochen nach Schulbeginn, was die Autorin zu der Vermutung führte, dass die Kinder fälschlicherweise in die Sprachlernklasse eingewiesen wurden, was wiederum an einem nicht standardisierten Testverfahren für die Einweisung liegen könnte (3.1.1). Hochinter-

essant ist auch das Ergebnis, dass Kinder ohne Migrationshintergrund bei Benennungen der Einzelbilder mehr Fehler machten als die Kinder mit Migrationshintergrund, was Frau Peleki auf die Zweisprachigkeit und erhöhte Sprachsensibilisierung zurückführt. Auch die Sprachförderung trägt zu dieser Sensibilisierung bei (3.1.2). Bereits bei den Interpretationen zur sprachlichen Leistung ergeben sich Hinweise auf das Sozialklima, da die Kinder der Regelklassen ihre Mitschüler/innen aus den Sprachlernklassen nicht als gleichwertig ansehen und teilweise rassistisch begründet ablehnen – ein Ergebnis, das im Gegensatz zu den Lehrereinschätzungen steht (3.1.3)! Nicht unerwartet ist das Ergebnis, dass Mädchen besser abschnitten als Jungen, was auch den Ergebnissen von PISA und IGLU entspricht.

Untersuchungsergebnisse zur Integration der Schüler/innen zeigen, dass keine Unterschiede in der Regelklasse auftreten zwischen den Kindern aus der Sprachlernklasse und den übrigen Kindern. Jedoch fühlen sich die Kinder in der Sprachlernklasse isoliert und dadurch weniger integriert. Das Gefühl der Akzeptanz durch die Lehrkraft ist dagegen höher als in den Regelklassen. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass eine mangelnde pädagogische interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte zu verzeichnen ist, was umso schlimmer ist, als viele Lehrkräfte eine entsprechende Fortbildung eher nicht in Betracht ziehen (251). Die Befragungen belegen auch, dass Kinder, die die positivste Einstellung zur Schule haben, auch am besten integriert sind (254 f.). Nach der vorgelegten Untersuchung hat die Einstellung der Eltern keinen Einfluss hierauf (262), während die sprachliche Leistung in einem positiven Zusammenhang steht – allerdings vermutlich nicht dem einzigen (263 ff.).

Ein weiterer Untersuchungsgegenstand war der Zusammenhang der (sprachlichen) Leistung der Kinder und ihr familiärer Hintergrund (3.4). In der vorliegenden Untersuchung erwiesen sich die Sprachlernklasse und das soziale Beziehungsklima als dominanter als die Schichtzugehörigkeit des Elternhauses. Auch der Bildungsabschluss des Vaters oder der Mutter scheint keine Bedeutung für die sprachlichen Leistungen der Kinder zu haben. Ausschlaggebend ist nach der vorliegenden Untersuchung der Schulklassentyp.

Im letzten Abschnitt (3.5) zeigte sich, dass die Einstellungen der Eltern zur multikulturellen Gesellschaft keinen Einfluss auf die schulische Integration der Kinder haben, wie sich auch die sozialen Kontakte (mono- oder interkulturell) nicht auf die schulische Integration auswirken. Das 3. Kapitel stellt die Untersuchungen im Detail dar mit vielen Abbildungen und Untergebnissen, die auch mit vorhandener Literatur in Verbindung gebracht werden.

Das abschließende kurze Kapitel III fasst die Ergebnisse zusammen, indem Schlüsse hieraus gezogen werden und Empfehlungen vor allem für die Lehrerausbildung gegeben werden.

Zusammenfassend lässt sich die Arbeit von Frau Peleki als außerordentlich gründlich und detailliert beschreiben, was auch die genannten Schwierigkeiten beinhaltet. Für Vertreter/innen des Deutschen als Fremdsprache enthält das Buch viele linguistische und pädagogisch-didaktische Anregungen, auch wenn das Buch inhaltlich im Bereich Deutsch als Zweitsprache verankert ist.

Nicht unerwähnt bleiben sollte die Biographie der Autorin, die in Griechenland aufgewachsen ist, in München Deutsch als Fremdsprache studierte und schließlich an der Ludwig-Maximilians-Universität promovierte.

Pfau, Anita; Schmid, Ann:

**22 Brettspiele Deutsch als Fremdsprache.** Stuttgart: Klett, 2008.– ISBN 978-3-12-768812-2. 111 Seiten, € 17,95

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Das vorliegende Buch ist eine Neuauflage von 22 *Brettspiele* aus dem Jahr 2001. Die Autorinnen Anita Pfau und Ann Schmid geben diese Spielesammlung für Deutsch als Fremdsprache, für Französisch und für Italienisch heraus. Die Sammlung umfasst 22 Spiele für alle Niveaustufen. Die Autorinnen unterscheiden allerdings nach Lernjahren und beginnen mit dem ersten Niveau im ersten Lernjahr. Spiele für Fortgeschrittene beziehen sich auf das fünfte Lernjahr und zielen unter anderem auf Konversationskurse.

Mit den Spielen können unterschiedliche Sprachbereiche geübt werden: Wortschatztraining (zum Beispiel im Konsonanten-, Zickzack-, Rate-, Wortschatzspiel), Grammatikübungen (unter anderem im Höllen-, Glücksrad-, Sternenlauf- und Zeitenspiel) und Kommunikationsanlässe (im Einkaufs-, Höflichkeits-, Freizeit-, Business- und Weihnachtsspiel) bilden die Grundlagen.

Jedes Spiel wird zu Beginn beschrieben: Niveau, Lernziel, Vorbereitungsaufwand und die Regeln werden dargestellt. Außerdem werden gegebenenfalls Lösungen angegeben. Für den Lehrer sind die Vorbereitungen natürlich besonders interessant: Die meisten Spiele kommen mit Würfeln und Spielfiguren aus, die Vorlagen für die Spielpläne finden sich, sehr kopierfreundlich aufgemacht, im Heft selbst. Nach einer anfänglich etwas zeitaufwendigeren Arbeit mit Kopieren, Schneiden und Kleben und (das als Tipp, für eine lange Lebensdauer der Spiele) Laminieren kann gespielt werden. Die meisten Spiele sind für zwei bis vier oder vier bis sechs Spieler, so dass man für einen Klassensatz meh-

rere, am besten auch verschiedenfarbige Vorlagen erstellen sollte.

Bei den Spielregeln werden die Spielanordnung, das Ziel des Spiels und der Spielverlauf beschrieben. Teilweise gibt es Hinweise, zum Beispiel auf besondere Schwierigkeiten, die im Spielverlauf auftreten können, oder auf die Dauer des Spiels. Diese Hinweise zeigen, dass alle Spiele vielfach erprobt sind und sich in der Praxis bewährt haben. Die teilweise recht komplexen Spielanleitungen machen eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Regeln vor dem Spielen durch die Lehrkraft notwendig. Andere Lehrbücher mit Spielen im Fremdsprachenunterricht umgehen diese Hürde, indem sie zum Beispiel nur zwei Musterspiele bieten, deren Grundregeln nicht verändert werden und nur durch das Wortmaterial für verschiedene Verwendungszwecke einsetzbar sind; als Beispiel seien hier die Mogel- oder Quartettspiele aus Westenfelder/Volz-Mathlouthi (2009) genannt.

Im Folgenden soll beispielhaft ein von der Rezensentin im Anfängerunterricht erprobtes Spiel beschrieben werden: Jeder Teilnehmer einer Spielrunde bekommt sechs Karten mit jeweils einem Artikel (*der, die, das, dem, des, den*). In die Mitte der Spielrunde wird ein verdeckter Stapel mit kleinen Kärtchen gelegt, die jeweils einen einfachen Satz enthalten (zum Beispiel: »Ich gehe in **den** Garten.«). Der Artikel in dem Satz ist fett gedruckt. Ein Spieler zieht nun eine solche Karte und liest den Satz vor, sagt aber nicht den Artikel, sondern stattdessen »piep« (»Ich gehe in *piep* Garten.«) Jeder Mitspieler wählt nun aus seinen sechs Handkarten den richtigen fehlenden Artikel aus und legt ihn verdeckt vor sich auf den Tisch. Wenn alle gewählt haben, werden die Artikel umgedreht und die Spieler, die den richtigen Artikel gewählt haben, bekommen eine kleine Münze o. ä. Dann zieht der nächste Spieler eine Karte und liest vor.

Das Spiel ist sehr einfach und sogar für den absoluten Anfängerbereich geeignet, wenn man sich zum Beispiel auf die Artikel »der«, »die«, »das« beschränkt und nicht Sätze, sondern einzelne Wörter nimmt. Ein großer Vorteil ist, dass immer alle Spieler antworten müssen, so dass jeder alles übt. Auch kann man bei spielfreudigen Klassen die Regeln variieren und zum Beispiel bei falschen Antworten das Abgeben einer Münze verlangen.

Alle Spiele bieten einen Grundstock an Spielkarten, lassen aber auch Raum für individuelle Gestaltung und Anpassung an die jeweilige Lerngruppe. Am Ende des Buches finden sich verschiedene Grundmuster für Spielpläne und leere Spielkarten, die ganz individuell bearbeitet werden können. Dieses Buch verdient auf jeden Fall einen Platz in jeder Schulbibliothek.

#### Literatur

Westenfelder, Frank; Volz-Mathlouthi, Karin: *Sprech- und Grammatikspiele*. 5. Auflage. Buxtehude: AOL, 2009.

Richter, Julia:

**Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie.** Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 22). – ISBN 978-3-8340-0404-8. 320 Seiten, € 25,00

(*Peter Paschke, Venedig / Italien*)

Phonetische Reduktion, d. h. die Tatsache, dass sich im Satzzusammenhang die Laute eines Wortes gegenüber der Zitierform quantitativ und qualitativ verändern oder auch elidiert werden, z. B. in Funktionswörtern und Nebensilben, gilt in der Aussprachschulung DaF seit langem als wichtige Voraussetzung, um den zentrali-

sierenden Akzent und damit den typischen Rhythmus des Deutschen zu erzielen. Dennoch gibt es kaum empirische Studien zum Erwerb der phonetischen Reduktion des Deutschen durch L2-LernerInnen. Hier schafft die vorliegende Dissertation Abhilfe, indem sie sich drei Fragenkomplexen widmet: a) Gibt es Regularitäten der phonetischen Reduktion von Deutsch als L2? b) Unterscheiden sich diese von muttersprachlichen Reduktionen? c) Wenn es einen Zusammenhang zwischen L1 und Reduktion gibt, ist dieser auf Hör- oder Aussprechschwierigkeiten zurückzuführen?

Der theoretische Teil beginnt mit terminologischen Vorklärungen. Als Reduktion gilt »die gegenüber der Explizitlautung vereinfachte Aussprache eines Lautes, einer Silbe, eines Wortes oder eines Satzes« (17); Elision wird als Sonderfall von Reduktion betrachtet, während Assimilation nicht als solche, sondern nur als Folge von Reduktionsprozessen Gegenstand der Arbeit ist. Grundsätzlich wird phonetische Reduktion als Ausdruck des Bestrebens nach Ökonomie gesehen, das in einem komplexen Wechselspiel mit den konkurrierenden Prinzipien Klarheit und soziale Akzeptanz die phonetische Variabilität determiniert. Im Abschnitt über den Rhythmus wird phonetische Reduktion als Merkmal akzentzählender Sprachen vorgestellt, zu denen auch das Deutsche gehört. Wenngleich die Isochronie-Hypothese empirisch nicht bestätigt werden konnte, misst Richter der Unterscheidung zwischen akzentzählenden und silbenzählenden Sprachen einen heuristischen Wert für die Beschreibung bestimmter phonologisch-phonetischer Merkmale von Sprachen bei. Nach einem Überblick über Reduktion in Aussprachewörterbüchern geht Richter auf die Rolle von Reduktionserscheinungen bei der Festlegung phonostilistischer Ebenen sowie auf die Bedingungsfaktoren Sprechgeschwin-

digkeit, phonetischer Kontext und Morphologie ein. Schließlich werden die Reduktionsformen im Einzelnen dargestellt: Nebensilbenreduktion (-en, -el, -em, -e), schwache Formen von Funktionswörtern, /t/-Elision, /r/-Reduktion und einige weitere.

Bevor die Autorin sich der Reduktion in der L2 zuwendet, stellt sie allgemein die Faktoren des L2-Ausspracheerwerbs dar. Neben den sprachbezogenen (L1-Interferenz etc.) sind dies die gut erforschten sprachlernbiographischen Faktoren Immersionsalter, Aufenthaltsdauer im Zielland und Kontakt mit der Zielsprache. Die Dauer des Sprachunterrichts und vor allem sein Beginn (Instruktionsalter) wurden nach Meinung der Autorin bisher zu wenig in ihren potentiellen Auswirkungen bedacht. Auch affektive Bedingungsfaktoren der L2-Aussprache seien kaum erforscht worden.

Den Abschluss des theoretischen Teils bildet die Darstellung phonetischer Reduktion in der L2. Unter dem Stichwort des Phonostils wird deutlich, dass es Aussprachevariabilität auch in der L2 gibt, auch wenn diese nicht unbedingt situationsadäquat eingesetzt wird (z. B. kommt es nach einem Aufenthalt im Zielsprachenland oft zur Übergeneralisierung kolloquialer Formen). Im Allgemeinen sind Reduktionen in der Spontansprache der L2-SprecherInnen zielsprachenadäquater als beim Vorlesen, weshalb empirische Studien sich nicht einseitig auf stark elizitierte Sprache stützen sollten. Vorliegende Studien zur Vokalreduktion zeigen, dass Deutschlernende (zumindest in Vorlesetests) signifikant weniger reduzieren als L1-Sprecher, also dass sie überartikulieren, selbst wenn ihre L1 akzentzählend ist (z. B. Russisch). Bei Funktionswörtern gibt es Indizien dafür, dass der Erwerb der reduzierten Formen durch Unterricht behindert wird, nämlich durch überdeutlich-

chen *teacher talk*. Mangelnde phonetische Reduktion scheint auch bei Funktionswörtern unabhängig von den rhythmischen Eigenschaften der L1 zu sein. Der Abschnitt über die Verständlichkeit von L2-Aussprache weist u. a. darauf hin, dass der quantitative Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben (Silbenratio) im Deutschen ausschlaggebend für die Verständlichkeit ist, dass also mangelnde Nebensilbenreduktion und entsprechende Störungen des Rhythmus durchaus zu Verstehensproblemen beim Hörer führen können. Den Abschluss bilden Ausführungen zur sozialen Akzeptanz von ausländischem Akzent und (niedrigerer) Sprechgeschwindigkeit von L2-SprecherInnen. Es kann z. B. nicht ausgeschlossen werden, dass eine perfekte, quasi-muttersprachliche Aussprache von »Einheimischen« als Identitätsbedrohend abgelehnt wird.

Vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund trifft die Autorin für ihre empirische Studie folgende Festlegungen: Operationalisierung des Reduktionskonzepts mit Bezug auf Nebensilben, Funktionswörter, /t/-Elision und Silbenratio; Berücksichtigung verschiedener Ausgangssprachen (Russisch: akzentzählend, Chinesisch: silbenzählend, Polnisch: hybrid); Erhebung sprachlernbiographischer Faktoren wie Instruktionalter und -dauer; Analyse sowohl spontaner wie stark elizierter Sprache.

Der empirische Teil stellt zunächst die zu prüfenden Hypothesen vor. Richter nimmt an, dass L2-Sprecher des Deutschen weniger reduzieren als Muttersprachler, dass sie L1-spezifische Reduktionsmuster zeigen (die durch die rhythmischen Merkmale der L1 bedingt sind), dass phonetische Reduktionen mit der Sprechgeschwindigkeit und der Aufenthaltsdauer im Zielsprachenland zunehmen, dagegen mit Immersions- und Instruktionalter sowie Dauer des Deutsch-

unterrichts negativ korrelieren. Zwecks Eingrenzung der Ursachenbestimmung nimmt sie an, trotz geringerer *spontaner* Reduktion seien Deutschlernende in der Lage, *gehörte* Reduktionsformen korrekt zu *imitieren*. Es folgt eine ausführliche Darstellung der Datenerhebungsverfahren: Die Stichprobe umfasst je 8 Probanden für die drei Ausgangssprachen Russisch, Polnisch und Chinesisch sowie 6 deutsche Muttersprachler. Zum einen wurden quasi-spontansprachliche Produktionen erhoben, nämlich in einer auf *information gap* beruhenden Kooperationsaufgabe (*map task*), zum anderen mussten die Probanden Sätze mit phonetischen Reduktionen nachsprechen (Test 1) sowie Nebensilben in Einzelwörtern sowohl auditiv beurteilen (dahingehend, ob sie Vollvokal [ɛ], Schwa [ə] oder Elision hörten) als auch imitieren (Test 2). Zusätzlich wurden lernbiographische Daten mithilfe eines Fragebogens erhoben. Die quantitative Auswertung (Silbenratio) erfolgte akustisch (mit PRAAT), die qualitative beruhte letztlich auf auditiver Einschätzung, allerdings ebenfalls mit akustischer Unterstützung (Sonagramme).

Ergebnisse: Im *map task* ist die Nebensilbenreduktion bei Muttersprachlern (MS) deutlich höher als bei Nichtmuttersprachlern (NMS), die Unterschiede zwischen den Sprachgruppen sind hingegen nicht signifikant. Die Schwa-Elision korreliert mit dem Instruktionalter, zusätzliche Assimilation mit der Aufenthaltsdauer, die aber mindestens 20 Monate betragen muss, bevor diese Reduktionsform überhaupt einsetzt. Signifikante Korrelationen zeigen sich auch zwischen Reduktionen und Sprechgeschwindigkeit. Funktionswörter werden von MS signifikant stärker reduziert als von NMS, aber die Unterschiede zwischen Russisch-, Polnisch- und Chinesischsprechenden sind weder erwartungskonform

noch signifikant. Hier ergab sich auch eine negative Korrelation mit der Dauer des Deutschunterrichts. Bei der Silbenratio zeigte sich das erwartungskonforme Resultat: Alle NMS reduzierten die Nebensilbe im Verhältnis zur Akzentsilbe signifikant weniger stark als die MS; die Unterschiede zwischen den Sprachgruppen (Russisch, Polnisch, Chinesisch) waren ebenfalls hypothesenkonform, allerdings nicht signifikant.

Im Satzimitationstest zeigten sich signifikante erwartungskonforme Unterschiede in der Funktionswortreduktion zwischen MS und NMS, nicht jedoch zwischen den drei L1-Sprachgruppen. Insgesamt scheinen die Schwachformen der Funktionswörter nicht Teil der internalisierten Grammatik der NMS zu sein. Bei der /t/-Elision ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen MS und NMS, während die Silbenratio aufgrund fehlender Werte und segmentaler Störfaktoren nicht aussagekräftig war.

Im Worthör- und Imitationstest korreliert zwar die Zahl der Hör- mit der Zahl der Aussprechfehler, dennoch sind sie unabhängig voneinander, d.h. es gibt viele Hörfehler ohne (nachfolgende) Aussprechfehler und viele Aussprechfehler, die nicht durch Hörfehler erklärbar sind. Dieses Resultat gibt Anlass zu einem kurzen Exkurs über Perzeption und Produktion in der L2, wobei die klassische Auffassung, die Perzeption müsse der Produktion stets vorausgehen, problematisiert wird. Vor allem aber zeigen die NMS weder beim Hören noch beim Nachsprechen eine gegenüber den MS höhere Tendenz zur Überartikulation (bzw. »Überperzeption«), so dass Richter schlussfolgert, dass die Überartikulation der NMS im quasi-spontansprachlichen *map task* nicht auf mangelnde Hör- oder Aussprechfähigkeiten zurückzuführen ist.

Insgesamt zeigt die Studie von Richter, dass NMS im Vergleich zu MS überarti-

kulieren, dass man aber nicht von L1-spezifischen Reduktionsmustern, sondern höchstens von Tendenzen sprechen kann. Insbesondere bestätigt die Studie nicht die angenommene L1-abhängige Hierarchie des Reduktionsgrads (Russisch > Polnisch > Chinesisch), hier sind weitere Untersuchungen nötig. Der Grad der Reduktion steigt mit höherer Sprechgeschwindigkeit, längerer Aufenthaltsdauer, jüngerem Immersionsalter, teilweise auch mit jüngerem Instruktionalter, während nicht klar ist, ob er durch längeren Deutschunterricht beeinträchtigt wird. Die These, NMS könnten Reduktionsformen korrekt imitieren, muss im Ganzen gesehen abgelehnt werden: Im stark formorientierten Wortimitationstest zeigen die NMS zwar keine Tendenz zur Überartikulation, aber im komplexeren Satzimitationstest, wo sie auf ihre internalisierte Grammatik zurückgreifen müssen, dominieren wiederum die Explizitformen. Im Schlusskapitel stellt Richter noch einmal die Frage, warum L2-Sprecher überartikulieren. Neben mangelnder Sprachkompetenz (Defizit-Hypothese) kommt dabei auch strategisches Verhalten in Frage, denn überartikulierte Formen könnten für MS besser zu verstehen sein und ihren Erwartungen an Ausländer entsprechen. Unter Bezug auf die eingangs erwähnten Bedingungsfaktoren von Aussprachevariation formuliert die Autorin abschließend den Wunsch, dass die L2-Forschung – nach der traditionellen Konzentration auf die Klarheit der Aussprache – den Aspekten Ökonomie und soziale Akzeptanz in Zukunft stärkere Beachtung schenken möge.

Richter legt mit ihrer Dissertation nicht nur einen ausführlichen Überblick über die einschlägige (Forschungs-)Literatur vor, sondern auch eine umfassende (quantitative) empirische Studie, deren detaillierte, sehr transparente und selbst-

kritische Beschreibung zudem zahlreiche Aspekte in qualitativer Hinsicht problematisiert und vertieft. Die Dissertation kann auch ohne gründliche Statistikkenntnisse mit Gewinn gelesen werden, so dass angesichts des sehr erschwinglichen Preises allen am Thema Interessierten die Anschaffung zu empfehlen ist.

Rickheit, Gert; Strohner, Hans (Hrsg.): **Handbook of Communication Competence**. Berlin: de Gruyter, 2008 (Handbooks of Applied Linguistics [HAL] 1). – ISBN 978-3-11-018829-5. 538 Seiten, € 198,00

(László Kovács, Szombathely / Ungarn)

Der Band *Handbook of Communication Competence* (Handbuch der Kommunikationskompetenz) ist der erste Band der Serie *Handbooks of Applied Linguistics* (Hrsg. Karlfried Knapp und Gerd Antos). Die Handbuchserie des Verlages de Gruyter wird neun Bücher umfassen, die verschiedene Teilgebiete der Angewandten Linguistik abdecken sollen. Die Beiträge in den Bänden versuchen eine aktuelle, aber zugleich problem- und lösungsorientierte Einführung in die verschiedensten Forschungsgebiete der Angewandten Linguistik zu geben. Die Buchreihe (und die einzelnen Beiträge dieses Bandes) versteht Angewandte Linguistik als eine Art problemlösungsorientierte Linguistik: »applied linguistics is conceived here as ›linguistics of problem solving« (xiii).

Die Rezension versucht alle Beiträge kurz zu erwähnen, wobei hier angemerkt werden muss, dass die Rezension natürlich nicht alle Aspekte und Ergebnisse jedes einzelnen Aufsatzes hervorheben kann und will – diese Aufgabe der umfassenden Beurteilung bleibt dem werten Leser des Bandes vorbehalten. Die Rezension

soll und will also in diesem Sinne eher als Anregung zum Lesen angesehen werden. Im Einführungskapitel »The concept of communication competence« wird – neben der Beschreibung der zwei wichtigsten Kriterien der kommunikativen Kompetenz (Effektivität und Angemessenheit) – die Kommunikation als sozialer Akt präsentiert und die Prozesse, die der kommunikativen Kompetenz zu Grunde liegen, analysiert. Dabei werden psycholinguistische und kognitive Aspekte in den Vordergrund gestellt.

Im zweiten großen Abschnitt wird in sechs Beiträgen das Aneignen der Kommunikationskompetenzen diskutiert. Die modernsten bildgebenden Verfahren der Neurolinguistik ermöglichen eine detaillierte Analyse der Vorgänge, die sich im Gehirn des Kindes während des Sprachenlernens abspielen (Kap. 2). Der literaturbezogene Beitrag nimmt an, dass bestimmte Gehirnregionen durch die für die Region charakteristischen Verknüpfungen eine wichtige Rolle im Erlernen der Sprache einnehmen. Die kognitive Basis der sprachlichen Kompetenz (Kap. 3) ist als eine Interaktion zwischen Kognition und Sprache vorzustellen. Diese Basis wird nicht nur beim Erlernen der Sprache, sondern auch schon davor, also in der prälinguistischen Phase, gebildet. Um die ersten Wörter auszusprechen (Kap. 4), muss das Kind phonologische (einzelne Laute), lexikalische (ganze Wortformen) und semantische (Bedeutung) Repräsentationen bilden, und diese Repräsentationen müssen auch miteinander interagieren. Der das Sprachenlernen longitudinal betrachtende Beitrag zeigt, dass Kinder von den ersten Worten an beim Erlernen der Wörter Regelmäßigkeiten erkennen und dass sie die Repräsentationen der schon bekannten Wörter anhand neuer Erfahrungen verfeinern. Das Erlernen des Diskurses (Kap. 5) ist ein wichtiger Teil der Kommunikation.

Untersuchungen zeigen, dass Kinder diese Kompetenz teilweise schon früh beherrschen. Der Beitrag fasst empirische Studien zusammen und gibt einen detaillierten Einblick in die Entwicklung der pragmatischen Fähigkeiten der Kinder. Die Aneignung von Lesen und Schreiben und deren Zusammenhang mit phonologischen Fähigkeiten sind das zentrale Thema des 6. Kapitels: Die wichtigsten Faktoren, die zur Lese- und Schreibfähigkeit nötig sind, werden in einer synthetischen Zusammenfassung verschiedener Studien diskutiert. Im literaturbasierten Beitrag über das Erlernen der Zeichensprache (Kap. 7) wird gezeigt, dass taube Kinder beim Erlernen der Sprache meistens ähnliche Fehler machen wie hörende Kinder. Auch die Etappen, die die Lerner während des Prozesses durchlaufen, sind vergleichbar.

Der dritte Abschnitt behandelt Kompetenzen der Erwachsenen. Sprechen und Hören setzen zahlreiche Fähigkeiten voraus (Kap. 8). Beide Tätigkeiten und die Sprache selbst werden als zielorientiert betrachtet und aus diesem Blickwinkel analysiert. Schreiben und Lesen (Kap. 9) werden anhand von Erkenntnissen der psycholinguistischen Forschung untersucht und die wichtigsten Modelle diskutiert. Als Ergebnis wird eine integrierte Betrachtungsweise dieser zwei Prozesse als Teil des menschlichen Kommunikationsrepertoires erarbeitet. Die Kompetenz der nonverbalen Kommunikation (Kap. 10) ist ausschlaggebend im Kommunikationsprozess, da in vielen Situationen nonverbale Zeichen mehr Bedeutung zugemessen wird als dem verbal Gesagten. Der praxisorientierte Beitrag legt dar, dass Kodieren und Dekodieren nicht-verbaler Botschaften (nonverbale kommunikative Kompetenz) ein dynamischer Prozess ist, dessen Beherrschung dem Kommunikator zur Erreichung seiner Ziele verhelfen kann. Medienkompe-

tenz (Kap. 11) kann in drei Beziehungen untersucht werden: in alltäglichen Situationen, bei Kommunikation in den Medien und bei der Erstellung von medialen Inhalten. Forschungsgebiete dieser Kompetenz werden anhand empirischer Untersuchungen vorgestellt und neue Forschungsfelder werden angedeutet. Als Beispiel für die sprachliche Kompetenz in den Medien werden verschiedene Aspekte der Textproduktion der Journalistik diskutiert.

Kommunikative Kompetenzen können und müssen trainiert werden; Abschnitt 4 behandelt also diesen Aspekt ausgewählter Kompetenzen. Kommunikatives Training (Kap. 12) erfordert besondere Lern- und Unterrichtsmethoden, die hier auch unter didaktischem Aspekt diskutiert werden. Die Autorin gibt dabei einen systematisierenden Überblick der Lern- und Unterrichtsmethoden, die zur Entwicklung besserer kommunikativer Kompetenzen eingesetzt werden können. Präsentationen (Kap. 13) sind auch Kommunikationshandlungen. Präsentationssituationen erzeugen im Sprecher Nervosität, was auch die Rezeption beeinflussen kann. Die Autoren zeigen, wie entsprechende Techniken die Nervosität vermindern und das Selbstbewusstsein stärken können. Im Kapitel 14 werden Schreiben und Lesen miteinander verknüpft und im Zusammenhang mit Methoden des Textproduktionsunterrichts analysiert. In der vergleichenden Analyse von Forschungen, die sich auf das Training der Textproduktion beziehen, wird das Training unter verschiedenen Aspekten (Setting, Funktion, Struktur) betrachtet. Dabei helfen Beispiele einer Fallstudie.

Im letzten Abschnitt wird auf Fragen der Sprachtherapie eingegangen. Kapitel 15 hat das Ziel, Entwicklungslegasthenie (*developmental dyslexia*) unter verschiedenen Perspektiven (u. a. historischer Ur-

sprung, genetische und neurologische Basis) zu untersuchen. Die Ergebnisse der einbezogenen empirischen Forschungen und die multidisziplinäre Betrachtungsweise bringen neue, für das bessere Verstehen dieser Störung relevante Erkenntnisse. Sprachstörungen (Kap. 16) können nur im Zusammenhang mit den Funktionen des Gehirns analysiert werden, Aphasie wird also unter diesem Blickwinkel untersucht. Der den aktuellen Forschungsstand zusammenfassende und mit Beispielen veranschaulichende Beitrag untersucht die Therapiemöglichkeiten mit besonderem Fokus auf kommunikative Aspekte. Stottern (Kap. 17) ist eine neurologische Störung des Redeflusses, die durch Unterbrechungen und Wiederholungen gekennzeichnet ist. Einige Behandlungsmöglichkeiten der Störung sind vielversprechend, aber es gilt verschiedene Grundsätze zu beachten, um eine effizientere Behandlung zu ermöglichen. Der Beitrag erläutert die wirksamsten Behandlungsmöglichkeiten für Kinder und Erwachsene und zeigt Methoden, mit deren Hilfe die Behandlungen noch bessere Ergebnisse erzielen können.

Dem vorliegenden Buch ist zu wünschen, dass es nicht nur unter Linguisten einen breiten Leserkreis findet. Das Buch ist (wie auch der Titel zeigt) englischsprachig. Die Thesen und Erläuterungen der Autoren zu den einzelnen Themen sind klar, zum Verstehen der komplexeren Zusammenhänge sind aber linguistische Grundkenntnisse auf jeden Fall ein Vorteil. Das Buch ist als Ganzes im Allgemeinen für Studenten der Sprachwissenschaften und Linguisten zu empfehlen. Die einzelnen Themenkreise sind aber auch für ein breiteres Publikum interessant: die Ergebnisse über das Aneignen der sprachlichen Kompetenz können für (angehende) Pädagogen, aber auch Eltern hilfreich sein. Die Kompetenzen der

Erwachsenen und das (bessere) Erlernen dieser Kompetenzen sind für alle Leser interessant, die Kommunikation für den Beruf brauchen oder Kommunikation in ihrem Beruf schaffen, z. B. Geschäftsleute und Mitarbeiter der Medienlandschaft. Diese beiden Abschnitte helfen aber jedem, der in Alltagssituationen ein besserer Kommunikator werden möchte. Der Teil über Sprachtherapie ist wiederum eher (angehenden) Pädagogen oder Mitarbeitern im Kindergarten zu empfehlen. Die Beiträge des Bandes sind sprachlich, fachlich und methodologisch durchdacht und verständlich, deshalb eignet sich der Band hervorragend als Studienmaterial – auch zum Selbststudium. Der Band ist aber auch für den Leser interessant, der sich einen (praxisbezogenen) Überblick über aktuelle Forschungsfelder und den Stand der (problemlösungsorientierten) Angewandten Linguistik schaffen will.

Roche, Jörg:

**Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik.** 2. Auflage. Tübingen: Francke, 2008 (UTB 2691). – ISBN 978-3-8252-2691-6. 288 Seiten, € 16,90

(Martin Wichmann, Helsinki / Finnland)

Der von Jörg Roche – Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München – in der Reihe *UTB Basics* publizierte Band *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik* ist in zweiter, überarbeiteter und erweiterter Auflage erschienen. Der Band ist, dem Konzept der Reihe entsprechend, als grundlegende Einführung und Überblicksdarstellung konzipiert und richtet sich in erster Linie an Studierende. Die Neuauflage umfasst insgesamt neun Kapitel (inklusive Anhang) mit entsprechenden Unterkapiteln. Die Kapitel sind durchgängig so aufgebaut, dass einlei-

tend in Form einer Zusammenfassung ein Überblick über das jeweils behandelte Thema gegeben wird. Übungsaufgaben zur Wissenskontrolle und Hinweise auf weiterführende Literatur schließen die Kapitel jeweils ab. Der Anhang enthält die Lösungen zu den Übungsaufgaben und ein Register zum Auffinden wichtiger Fachtermini.

In Kapitel 1 »Methoden des Fremdsprachenunterrichts in lerntheoretischer Perspektive – Überblick« stellt Roche die wichtigsten Methodenkonzeptionen des Fremdsprachenunterrichts vor. Roche erläutert Ziele und Verfahren der methodischen Ansätze, bettet sie in einen lerntheoretischen Rahmen ein, veranschaulicht sie an Beispielen und problematisiert auch ihre Annahmen. Jede Fremdsprachendidaktik beinhaltet Kernelemente, die Roche abschließend benennt und die die Grundlage für die anschließenden Kapitel bilden.

Kapitel 2 »Lernervariablen« hat die Voraussetzungen des Lerners in Bezug auf den Spracherwerb zum Gegenstand. Roche thematisiert hier die zentralen Faktoren der Lernerpersönlichkeit (Personenmerkmale, Lerntraditionen, Lernertypen, Alter und Lernen, geschlechtsspezifische Unterschiede und Sprachanlage), veranschaulicht diese an Beispielen und untermauert seine Aussagen durch empirische Forschungsergebnisse.

Während sich Kapitel 2 mit der Lernerpersönlichkeit beschäftigt, fokussiert Kapitel 3 »Lernuniversalien« entsprechend auf die personenübergreifenden Prozesse der Informationsverarbeitung und des Sprach- und Wissenserwerbs. Dabei beschreibt Roche zunächst die neuronalen Prozesse im Gehirn, die der Sprachverarbeitung zu Grunde liegen. Anschließend setzt er sich damit auseinander, nach welchen Gesetzmäßigkeiten die Konstruktion von Bedeutung, die Speicherung von Informationen und die Verar-

beitung von visuellen Informationen im Spracherwerb ablaufen. Daran anknüpfend illustriert Roche ein psycholinguistisches Modell des Sprachverstehens und der Sprachproduktion, in dem das mentale Lexikon eine zentrale Rolle einnimmt. Abschließend wird am Beispiel der Wortschatzvermittlung veranschaulicht, wie die gewonnenen Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden können.

In Kapitel 4 »Fremdspracherwerb« werden die Grundlagen der Fremdspracherwerbsforschung thematisiert. Hier steht der Prozess des Fremdsprachenlernens in seinen Formen (gesteuerter vs. ungesteuerter Spracherwerb), Teilsequenzen und Wechselwirkungen zu kognitiver Entwicklung und Sprachumgebung (Input) im Mittelpunkt. Roche geht in diesem Zusammenhang auch auf das Phänomen der Mehrsprachigkeit ein.

Dem Unterricht kommt die zentrale Aufgabe zu, den Input für den Lerner zu dosieren und zu strukturieren. Dies ist Gegenstand der folgenden Kapitel. Kapitel 5 »Sprache« beschäftigt sich mit den unterschiedlichen theoretischen Sichtweisen auf Sprache, den Möglichkeiten ihrer Beschreibung (z. B. deskriptiv vs. normativ), ihren verschiedenen Formen (Allgemeinsprache vs. Fachsprachen), ihren Varietäten, ihrer zeitlichen Veränderung (Sprachwandel), ihren Teilbereichen und Einheiten (Text und Handlung). Die Rolle der Grammatik wird ebenfalls in diesem Kapitel diskutiert. Roche gibt zunächst einen Überblick über die verschiedenen Ansätze der Grammatikdarstellung, greift aus diesen Schulgrammatik und Valenz-, Dependenzgrammatik heraus, um sich abschließend mit den unterschiedlichen Formen des Gebrauchs von Grammatik im Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen.

In Kapitel 6 »Lehr- und Lernziele, Kompetenzen und Standards« steht die didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts im Zentrum. Die Formulierung von Lehr- und Lernzielen und die Ausarbeitung eines Lehrplans sowie eines Lernplans sind hierbei zentral. Anschließend geht Roche auf die vier Grundfertigkeiten ein, gibt Beispiele für ihre Vermittlung an und erläutert entsprechende fertigkeitsspezifische Techniken. Ferner setzt sich Roche mit der translatorischen Kompetenz auseinander, diskutiert die methodische Gestaltung des Unterrichts, geht auf das Konzept des handlungsbezogenen Unterrichts ein und formuliert Lehrqualifikationen, die ein handlungsbezogener Unterricht nach sich zieht. Abschließend behandelt Roche die Bedeutung des Qualitätsmanagements für den Fremdsprachenunterricht und fokussiert hier vor allem auf Evaluationsinstrumente und -verfahren.

Kapitel 7 hat eine neue Didaktikgeneration, die »Interkulturelle Sprachdidaktik«, zum Gegenstand. Einführend geht Roche auf das Verhältnis von Sprache und Kultur ein und zeigt an Beispielen, wie sich die unterschiedliche kulturelle Wahrnehmung sprachlich manifestiert. Interkulturelle Vermittlung – so Roche – setzt Sensibilisierung und Reflexion voraus. Nur so kann interkulturelle Kompetenz erreicht werden. Auch die Kulturspezifika von Bildern thematisiert Roche in diesem Kontext. Sowohl die Wahrnehmung von Bildern als auch die Frage, welche Bilder tabu sind, unterscheiden sich von Kultur zu Kultur. Anschließend gibt Roche einen Überblick über die verschiedenen Landeskundekonzepte und geht vor allem auf die kulturüberschreitenden Ansätze ein.

In Kapitel 8 »Medien« nimmt Roche zunächst eine Klassifikation der Medien vor (nach Medium und vor allem nach

Funktion). Der Mehrwert, der durch das Lernen mit neuen Medien erzielt werden kann, äußert sich vor allem in drei Faktoren: Individualisierung und Intensivierung des Lernens sowie Interaktivitätssteigerung. Auf elektronische Lernplattformen geht Roche im Anschluss ein, erläutert ihre Bestandteile, Funktionen und Problembereiche und gibt einen Überblick über entsprechende Softwareprogramme.

Der vorliegende Band gibt einen fundierten Überblick und stellt damit eine sehr gute Grundlage für die Beschäftigung mit den behandelten Themen dar. Positiv sind vor allem die zahlreichen Beispiele und auch der Bezug zur Unterrichtspraxis zu bewerten. In Bezug auf die Konsequenzen für den Unterricht würde man sich an manchen Stellen allerdings noch ein wenig Konkretisierung wünschen. Struktur und Aufbau des Bandes sind gut motiviert, einzig Kapitel 5 (»Sprache«) erschließt sich dem Leser hinsichtlich seiner Struktur nicht ohne Weiteres. Die Wahl der interkulturellen Sprachdidaktik als Grundlage für eine Fremdsprachendidaktik bedarf genauerer Begründung, und so mag man auch nicht allen Kritikpunkten an der kommunikativen Didaktik folgen. Eine Ergänzung um ein Glossar wäre wünschenswert.

Scheller, Julija:

**Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselprepositionen.** Berlin: LIT, 2008. – ISBN 978-3-8258-1896-8. 278 Seiten, € 24,00

(Csilla Puskás, Gießen)

Mit dieser Arbeit, ihrer Dissertation, leistet Scheller einen überzeugenden theoretischen und empirischen Beitrag zum Einsatz von Visualisierungen und insbe-

sondere Animationen im Fremdsprachenunterricht. Sie hat eine theoriebasierte Lerneinheit zum Thema Kasuswahl nach Wechselpräpositionen im Deutschen entwickelt und ihre Wirksamkeit auf den Lernerfolg in empirischen Studien untersucht. Das Besondere an der entwickelten Lerneinheit ist der gewählte Erklärungsansatz, der von der gewohnten Vermittlungspraxis, in der anhand der Semantik des Verbs zwischen lokativer (*wo?*) und direkter (*wohin?*) Verwendung unterschieden wird, abweicht. Scheller schlägt einen alternativen, auf kognitionspsychologischen und linguistischen Theorien basierenden Erklärungsansatz der Wechselpräpositionen vor, der auf dem Prinzip der *Grenzüberschreitung* beruht. Basierend auf der *trajector/landmark*-Theorie von Langacker wird dabei, vereinfacht dargestellt, das Überschreiten (*Akk.*) bzw. das Nicht-Überschreiten (*Dat.*) einer imaginären Grenze des *landmark* als das entscheidende Kriterium für die Kasuswahl angesehen. Es wird argumentiert, dass der neue Erklärungsansatz plausibler und der sprachlichen Realität besser gerecht sei als das traditionelle Erklärungsmodell.

Im ersten Teil des Buches (Kapitel 2–5) werden die zum Verständnis notwendigen kognitionspsychologischen, psycholinguistischen, linguistischen und didaktisch-methodischen Grundlagen der Arbeit (zu Bildverarbeitung, multimedialem Lernen, Sprachverarbeitung und Didaktik der Wechselpräpositionen) einer kritischen Betrachtung unterzogen. Diese anwendend, wird im zweiten Teil ein integratives Rahmenmodell zur Grammatikvermittlung mit Animationen herausgearbeitet (Kapitel 6), das die Lerner bei der Bildung mentaler Modelle unterstützen soll. Des Weiteren werden hier Forschungshypothesen zur Wirkung von Animationen und zu den erwarteten

Fehlern der Lernenden aufgestellt, die in den empirischen Studien, denen sich das Buch im dritten Teil widmet, überprüft werden sollen. Auf dieser theoretischen Grundlage wurde eine Lerneinheit zu deutschen Wechselpräpositionen (für das Niveau A2-B1 des GER) konzipiert und als Flash-Animation implementiert. Die Animationen und das ihnen zugrunde liegende didaktische Konzept sowie die Vergleichsversionen der Lerneinheit werden in Kapitel 7 beschrieben. In Kapitel 8 werden die drei durchgeführten empirischen Studien (eine Hauptstudie und zwei explorative Studien) zur Lernwirksamkeit des Erklärungsansatzes und des Präsentationsformats dokumentiert und ausgewertet, bevor in Kapitel 9 eine Zusammenfassung der Arbeit und ein Ausblick geboten werden.

Für die empirischen Studien standen vier Programmversionen<sup>1</sup> zur Verfügung, die sich lediglich in dem verwendeten Erklärungsansatz und der Präsentationsart unterscheiden. So wurde aus der animierten Lerneinheit mit dem Erklärungsprinzip *Grenzüberschreitung* (GA) eine statische Variante (GS) abgebildet; parallel hierzu wurde eine Lerneinheit mit dem traditionellen *wo/wohin*-Erklärungsansatz sowohl in einer animierten (WA) als auch in einer statischen Version (WS) erstellt. Alle Lerneinheiten haben den folgenden linearen Aufbau: Aktivierung des Vorwissens; Vorstellung der Entscheidungsstrategie anhand einzelner situativer Beispiele; Exploration mithilfe von Entscheidungsübungen, in denen die vorgestellte Strategie eingeübt werden soll; Automatisierung und Festigung in weiteren, fakultativen Übungen.

Da nur wenige Institute bereit waren, an einer Studie teilzunehmen, konnten alle vier Programmversionen nur in der Hauptstudie (89 Probanden) miteinander verglichen werden. Die geplante Vergleichsstudie konnte außerplanmäßig

mit nur einer Testgruppe (9 Probanden) verwirklicht werden, so dass hier nur GA empirisch evaluiert wurde. An Studie 3 nahmen 13 Probanden teil, die in 2 Gruppen die animierten Versionen der Grammatikerklärungen (GA und WA) bearbeitet haben.

Die Hauptthese der Arbeit, dass ausschließlich »die Kombination des Erklärungsansatzes der *Grenzüberschreitung* und der animierten Präsentationsart zu einer signifikanten Leistungsverbesserung« (4, 126, 188) führt, wurde sowohl in der statistischen als auch in der fehleranalytischen Auswertung der Studien auf eindrucksvolle Weise bestätigt. Entgegen der plausiblen Erwartungshaltung, dass es in den Gruppen GS und GA »zu einer Interferenz zwischen alter Wissensgrundlage (wo/wohin-Erklärung) und dem neuen Ansatz der *Grenzüberschreitung* kommen wird« (188), konnte diese Hypothese nicht bewiesen werden. Vielmehr haben die Lerner versucht, »beide Strategien miteinander in Verbindung zu setzen und nach dem Prinzip der kognitiven Ökonomie vorzugehen« (ibd.).

In dem zusammenfassenden Kapitel postuliert Scheller die These, dass »die konsequente Einhaltung des Ansatzes der *Grenzüberschreitung* positive Ergebnisse auch für eine statische Visualisierung bringen kann« (222), wenn er »durch begleitende Erklärungen und Anfertigung einer Reihe von Momentzeichnungen« (223) durch die Lehrperson ergänzt wird, obwohl die empirischen Belege zeigen, dass »die Gruppe GS nicht in der Lage war, die Strategie der *Grenzüberschreitung* erfolgreich anzuwenden« (225), und die Ergebnisse der Studie zwar »eine tendenziell stärkere Wirkung des Faktors ›Erklärung‹ demonstrieren« (187), diese jedoch statistisch keine wirklichen Effekte darstellen.

Aus allen drei Studien lassen sich, trotz unterschiedlicher Ausprägung, ähnliche Fehlertendenzen ablesen. Als besonders problematisch erweisen sich für Lernende Sätze im Perfekt, Präfix- und Partikelverben sowie weniger prototypische Verwendungen der Wechselpräpositionen. Auf der Basis der Ergebnisse der Studien spricht Scheller didaktische Empfehlungen für die Vermittlung der Wechselpräpositionen aus. Da »die Quelle der Kasusfehler meist auf der Ebene der Konzeptualisierung liegt« (222), sollen im Unterricht genaue Analysen »der im Satzkontext durch das Verb angezeigten Aktivität und der ihr zugrunde liegenden zielsprachlichen Konzeptualisierung« (ibd.) stattfinden. Hierbei soll u. a. an das Weltwissen und die Alltagserfahrungen der Lerner angeknüpft werden. Des Weiteren argumentiert Scheller für eine Progression in der Vermittlung der Wechselpräpositionen (prototypische Varianten, periphere Verwendungen, Metaphorisierungen) und betont, dass der rezeptiven Phase deutlich mehr Raum im Unterricht zugesprochen und die produktive Beherrschung der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen als langfristiges Ziel angesehen werden solle. Die Herausforderung, wie diese in den Unterricht integriert werden, bleibt den Lehrern überlassen.

Insgesamt ein Buch, das die Diskussion um Grammatikvermittlung und digitale Medien einen erfreulichen Schritt voranbringt.

#### Anmerkung

- 1 Da das Buch ohne CD-ROM geliefert wird, bekommt man ärgerlicherweise nur durch die Beschreibungen und Screenshots einen Einblick in die Funktions- und Leistungsfähigkeit der Programme und kann diese selbst nicht überprüfen.

Schmidt, Wilhelm:

**Deutsche Sprachkunde. Ein Handbuch für Lehrer und Studierende. Mit einer Einführung in die Probleme des sprachkundlichen Unterrichts.** 8. Auflage. Paderborn: IFB, 2008. – ISBN 978-3-931263-77-5. 365 Seiten, € 19,90

(*Petra Szatmári, Szombathely / Ungarn*)

In neuem Layout präsentiert der IFB-Verlag 2008 in einer Neuauflage (8. bearbeitete Auflage der Ausgabe von 1959) die *Deutsche Sprachkunde* von Wilhelm Schmidt, die zuletzt 1982 erschien. Um es vorwegzunehmen: Eine außerordentlich berechtigte und gute Entscheidung, den »Schmidt« erneut aufzulegen, auch wenn damit ein kleiner Fauxpas verbunden ist, denn 1982 erschien er bereits in der 9. bearbeiteten Auflage der Ausgabe von 1959.

Im Vorwort zur Neuauflage weist Hermann Zabel darauf hin, dass man »über das ideologische Beiwerk hinweglesen« [müsse], um »von den reichen Schätzen, die dieses Buch enthält« (7), zu profitieren. In der Tat lassen sich die für die ehemalige DDR typischen ideologischen Füllsel in Kauf nehmen, denn der Leser wird mit einer Menge an sprachkundlichem Wissen, verbunden mit einem voluminösen Angebot an anschaulichen Beispielen und zahlreichen schulpraktischen Hinweisen, reich belohnt. Schmidt betrachtet die Sprache in ihrer Ganzheitlichkeit und will einen Beitrag zur Verbesserung des sprachlichen Könnens leisten. Ganzheitlichkeit bedeutet für Schmidt, immer wieder bewusst die Sprachgeschichte mit einzubeziehen, um die Kontinuität jeder sprachlichen Entwicklung deutlich machen zu können.

In elf komplexen Abschnitten gelingt es Schmidt, die großen und kleinen Zusammenhänge im Wortschatz der deutschen Sprache nicht nur umfassend, sondern – bedingt durch seinen Schreibstil – in

einer ansprechenden, leicht zugänglichen Sprache darzustellen.

In der Einführung widmet er sich der Verknüpfung von Sprache und Gesellschaft. Neben den Erscheinungsformen von Sprache schlechthin geht er in diesem Abschnitt u. a. auf die Herausbildung der deutschen Sprache bis zum Entstehungsjahr des Buches ein.

Dem Wort als lexikalischer Grundeinheit wendet er sich im II. Kapitel zu. Dabei ergibt sich aus der Sachbedeutung und der Ableitungsbedeutung die lexikalische Bedeutung eines Wortes, die wiederum aus drei Komponenten (Vorstellungs- und Begriffsgehalt; Nebensinn; Gefühls- oder Stimmungsgehalt, vgl. 51) bestehen kann, die als denotativ-begriffliche, konnotative und emotionale Bedeutung auch in heutigen Bedeutungsmodellen zu den wesentlichsten Bedeutungskomponenten gehören.

Im III. Kapitel (Das Werden und Vergehen im Wortbestand) konzentriert er sich nicht nur auf Wortschöpfung, Archaisierung, »künstlich wiederbelebte Wörter« und Entlehnung, sondern schließt mundartliche Elemente im Wortbestand der Schriftsprache in seine Betrachtungen mit ein. Die Dynamik des täglichen Lebens, die sprachlich erfasst werden muss, das Streben nach Klarheit und nach Kraftersparnis, die Übernahme fremden Wortgutes, die Verdeutschung von Fremdwörtern (z. B. *Gewissen, erbarmen*, 82) werden als wichtige Ursachen und Triebkräfte für Veränderungen im Wortschatz beschrieben. Das Unterkapitel »Mode und Schlagwörter« ist für den heutigen Leser zudem reizvoll unter dem Aspekt der Reflexionen auf die »Gegenwartssprache«.

Kontinuierlichen Veränderungen ist der Wortschatz durch Wortbildung ausgesetzt (Kapitel V). Neben ausführlichen Darstellungen zu den Zusammensetzungen und den Ableitungen behandelt er außerdem weniger produktive Arten der

Wortbildung. Verschiedene sprachliche Erscheinungen wie z. B. die Affixoide, die auch heute noch von der Fachwelt diskutiert werden, finden sich bei Schmidt. So heißt es z. B. zu den Adjektiven *arm, reich, voll, leer, frei, los, fähig, fertig, wert und breit*, dass sie »mechanisch zu gruppenartigen Bildungen verwendet werden, d. h. die Tendenz zeigen, zu Suffixen herabzusinken« (123, Hervorhebungen wurden nicht übernommen).

Im VI. Kapitel wendet Schmidt sich der Entwicklung des Wortbestandes von der indoeuropäischen über die althochdeutsche und frühneuhochdeutsche bis zur Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu.

Diesem Kapitel schließen sich Veränderungen der Wortgestalt (VII. Kapitel) und der Wortbedeutung (VIII. Kapitel) an. Höchst anschaulich werden die Veränderungen im Vokal- und Konsonantensystem beschrieben, wobei Schmidt auch auf Erscheinungen der gesprochenen Sprache aufmerksam macht, die bei DaF-Lernenden durchaus zu Verständnisschwierigkeiten führen können und ihnen deshalb bewusst gemacht werden müssten (vgl. *t* als Anhängsel, der *p*-Einschub zwischen *m* und *t*, 193). Fesselnd sind desgleichen die Ausführungen zu den Bedeutungsveränderungen, die u. a. mit der »Tendenz zur Bildhaftigkeit des sprachlichen Ausdrucks« (Personifizierung, Metapher, Metonymie), »Streben nach Ausdrucksverstärkung« (Hyperbel, Ironie), »Tendenz zur rücksichtsvollen Ausdrucksweise« (Litotes, Euphemismus) erklärt und im Spiegel der gesellschaftlichen Erfordernisse sowie unter Wirkung des Prinzips der Ökonomie dargestellt werden.

Im Rahmen des IX. Kapitels (Der Bildgehalt der Sprache) beschreibt er Personifizierung, Metapher, Metonymie, Redensarten. Eine Fundgrube für an Phraseologismen Interessierte sind die Beispiele, mit denen er die Herkunft der Redensarten belegt.

Nicht weniger plastisch sind seine Darstellungen zum Wesen und zur Funktion der Eigennamen (Kapitel X) im deutschen Wortschatz. Es gelingt Schmidt vorzüglich, den kulturhistorischen Wert der Personennamen und geographischen Namen zu vermitteln.

Als Anhang (XI., Sprachkundlicher Unterricht) titulierte er seine Ausführungen zu Stellung, Funktion und Darbietung des sprachkundlichen Stoffes sowie damit verbundenen Arbeitsformen im muttersprachlichen Unterricht. Auch wenn dieses Kapitel in erster Linie auf den Muttersprachunterricht abzielt, kann der DaF-Lehrende ihm vielfältige Anregungen entnehmen, um weitaus mehr als bisher in seinem Unterricht diese Möglichkeiten auszuschöpfen. Besonders zu empfehlen sind Schmidts Ausführungen DaF-Lehrenden an zweisprachigen Gymnasien im nichtdeutschsprachigen Raum, in denen z. B. der Geschichtsunterricht ebenfalls in deutscher Sprache erfolgt (vgl. die Anregungen für die Arbeit mit Eigennamen, 328 f.; Beispiele bezüglich der Entwicklung des Wortbestandes, 337).

Abgerundet wird der Band durch ein umfangreiches Wort- und Sachregister. Jedes Kapitel ist mehr oder weniger reich an Exkursen zur Vertiefung einer sprachlichen Erscheinung, die, obwohl sie sehr ins Detail gehen, sehr lesenswert sind; erwähnt seien hier nur die Zusammenstellung zur Veranschaulichung der reichen Gegliedertheit von Wortfamilien (60–66) und die Beispiele für Modewörter (90–92) bzw. für die Bedeutungsentwicklung (213–217).

Das Buch ist eine wahrhafte Fundgrube an sachlichen Informationen für alle an der deutschen Sprache interessierten Personen und belegt einmal mehr, wie wichtig Neuauflagen bewährter Fachbücher sind und wie wichtig es ist, sich hin und wieder auf unsere »Vorläufer« zu besinnen.

Schmölzer-Eibinger, Sabine:  
**Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.** Tübingen: Narr, 2008. – ISBN 978-3-8233-6376-7. 263 Seiten, € 58,00

(Imke Mohr, Wien)

Sabine Schmölzer-Eibingers Buch kommt rechtzeitig, denn in vielen europäischen Ländern wird eine intensive Bildungsdebatte geführt, die auch die besonderen Bedingungen des Lernens von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an deutschsprachigen Schulen einbezieht. Jetzt gibt es mit diesem Buch zum einen eine fundierte theoretische Bestandsaufnahme zur Entwicklung von Textkompetenz als Grundlage schulischen Lernens bei Zweitsprachigen, zum anderen ein didaktisches Konzept und Instrument zu deren Förderung in allen schulischen Fächern. Die theoretischen Forschungen zur Frage, wie sich SchülerInnen auf der Grundlage ihrer oft nicht adäquat entwickelten Erstsprachen in komplexen zweitsprachigen Lernkontexten zurechtfinden, sind zum Teil 30 Jahre alt, aber ein Buch wie dieses, das aufbauend auf einer Bilanz theoretischer Überlegungen ein didaktisches Konzept für den mehrsprachigen Lernkontext Schule anbietet, gibt es bisher nicht. Das Ziel dieser Bemühungen ist, die Förderung von Textkompetenz systematisch in unterschiedlichen Lernbereichen zu verankern.

Textkompetenz, so Schmölzer-Eibinger, ist die Voraussetzung dafür, dass SchülerInnen das Lernangebot in deutschsprachigen Schulen nutzen können, da sie zusehends mehr auf der Grundlage von Texten lernen müssen. LernerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind dabei in mehrfacher Hinsicht gefordert: Sie müssen in mindestens zwei Sprachen (in ihrer Erstsprache und in der Unterrichtssprache Deutsch) schriftlich-kon-

zeptuale Fähigkeiten entwickeln, sie müssen die Texte des Unterrichts als Medien des Lernens nutzen lernen und sie müssen ihre Textkompetenz beständig ausbauen.

Für diesen großen Problembereich bietet die Autorin zunächst sehr interessant zu lesende Grundlagen aus der Kognitionspsychologie, der Soziolinguistik, der Textlinguistik und der Schreib- und Literalitätsforschung an. Von diesen Darstellungen profitieren auch Leser, die keinen wissenschaftlichen Zugang zur Fragestellung haben. Der Autorin ist es gelungen, die komplexen Zusammenhänge durch eine klare Strukturierung und durch kurze, klar benannte Einzelkapitel leicht zugänglich zu machen. Literale Fähigkeiten entwickeln sich im Rahmen sozialer und kultureller Kontexte und sind durch diese geprägt, so Schmölzer-Eibinger; sie sind nicht nur als Ergebnis individuellen Spracherwerbs zu sehen. Dies ist eine besonders wichtige Bilanz der theoretischen Überlegungen.

Das Buch gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil enthält die theoretischen Positionen und die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu den Themen Literalität, Lernen in der Erstsprache und der Zweitsprache und Textkompetenz. Er führt ein in die frühe Entwicklung der Literalität und in den Erwerb der Schriftsprache und zeigt deren Einfluss auf die Entwicklung der Lernfähigkeit (1. Kap.). Des Weiteren erläutert Schmölzer-Eibinger die besonderen Anforderungen des schulischen Lernens in Bezug auf die sprachlichen und die kognitiven Kompetenzen der SchülerInnen und zeigt, wie sich diese im Laufe der Schulzeit verändern (2., 3. Kap.). Sie beschreibt die unterschiedlichen Prägungen literaler Praktiken in oralen und literalen Kulturen und verdeutlicht die Rolle, die Texten bei der Weitergabe und Entwicklung von Wissen zukommt. Im vierten Kapitel

wird erläutert, welche Rolle die in der Erstsprache entwickelte Textkompetenz für die literale Praxis in der Zweitsprache spielt, wie wichtig es für diesen Transfer aber auch ist, dass die Basis »Zweitsprache« ausreichend entwickelt ist. Vor dem Hintergrund der Hypothesen zu den »Schwellen« und zum Transfer von Kompetenzen (sprachbezogenen und textbezogenen) zwischen Erst- und Zweitsprache wird sichtbar, dass sehr viel von den individuellen Kompetenzen und Strategien der Lernenden im Sprachverarbeitungsprozess abhängt und dass diese auf alle verfügbaren Wissensbestände zurückgreifen. Im 5. Kap. stellt Schmörlzer-Eibinger außerdem die Prozeduren dar, die bei der Verarbeitung von Sprache, beim Lesen und Schreiben, eine Rolle spielen, und erläutert deren Bedeutung für die Förderung von Textkompetenz im Unterricht.

In Kapitel 6 und 7 stehen qualitative Fallstudien im Mittelpunkt; die Autorin präsentiert Texte von SchülerInnen und Transkripte von Textherstellungsprozessen aus mehrsprachigen Klassen und zeigt, wie mit Schreibaufgaben umgegangen wird, wo Schreibprobleme auftauchen und welche Problemlösungsprozesse die SchülerInnen in Gang setzen. Ziel dieser Textanalysen ist, Merkmale textkompetenten Handelns aufzuzeigen, die dann wiederum in die didaktischen Überlegungen der Autorin einfließen. Nebenbei gesagt: Ich finde dabei besonders den Blick auf die kooperativen Schreibprozesse von muttersprachigen und zweitsprachigen SchülerInnen aufschlussreich. Dies ist ein Material, das noch einmal deutlich macht, wie ertragreich das gemeinsame Arbeiten, hier das Schreiben, für die Beteiligten ist. Ein Ergebnis, das auch in der im letzten Kapitel des Buches präsentierten Aufgabentypologie bei der Wahl der Sozialformen deutlich Berücksichtigung findet.

Die Ergebnisse der Text- und der Schreibprozessanalysen bringt die Autorin in Verbindung mit denen anderer empirischer Untersuchungen, so dass eine Vielfalt an Aspekten zur rezeptiven und produktiven Sprachproduktion mit Bezug zur Textproduktion im schulischen Kontext sichtbar wird. Auf dieser Grundlage skizziert Schmörlzer-Eibinger verschiedene Stadien der literalen Entwicklung und Indikatoren für Textkompetenz, die eine alternative Möglichkeit für Lehrerinnen und Lehrern sein können, Texte von SchülerInnen zu beurteilen.

Aus diesen Ergebnissen heraus entwickelt die Autorin zudem ihren Ansatz einer literalen Didaktik, der eingangs in Beziehung gesetzt wird zu den verschiedenen methodischen Konzepten, die eine vertiefte Verarbeitung von Sprache und Fachwissen im Unterricht zum Ziel haben (wie z. B. die Aufgabenorientierung oder die konstruktivistische Didaktik) (2. Teil, Kap. 1, 2). Schmörlzer-Eibinger fragt danach, welchen Beitrag diese bestehenden methodischen Konzepte jeweils in Bezug auf die von ihr als besonders gewichtig bezeichneten Ziele des Unterrichts für Schüler mit anderen Erstsprachen, »[l]iterale Förderung, aktives Sprachhandeln, individuelle Wissenskonstruktion und koordiniertes Sprach- und Sachlernen«, leisten.

Die literale Didaktik (Kap. 3–5) besteht aus drei Komponenten:

1. den didaktischen Prinzipien für eine Förderung von Textkompetenz; diese stellen Leitlinien für die Erstellung von Aufgaben dar, die besonders Zweitsprachenlernende fördern können;
2. dem 3-Phasen-Modell, das die verschiedenen Phasen der Arbeit mit Texten (Phase der Wissensaktivierung, der Arbeit an Texten und der Texttransformation) begründet und in die Arbeitsformen einführt;

3. einer Aufgabentypologie, die einen großen Fundus an Aufgaben vorstellt; diese können leicht für die Arbeit mit sehr verschiedenen Texten adaptiert und an unterschiedliche Lernkontexte angepasst werden.

Für PraktikerInnen, Lehrerinnen und Lehrer, die in mehrsprachigen Klassen Sprach- und Sachunterricht erteilen, ist diese literale Didaktik mit ihrem Förderkonzept eine großartige Unterstützung. Sie finden hier Vorschläge für Aktivitätenreihen, die eine zielgerichtete und bewusste Beschäftigung mit (Zweit-) Sprache und Texten in vielen Unterrichtssituationen ermöglichen (ausprobiert für die Schulstufen 5–8). Sie beinhaltet zahlreiche Aufgaben, die eng aufeinander bezogen das Lesen, das Schreiben und das Sprechen und Diskutieren über Texte und ihre Inhalte möglich macht. Die Aufgabentypologie in Kap. 5 des 2. Teils enthält die Prototypen dieser Aufgaben zur Förderung von Textkompetenz, die Aufgabenstellung, Sozialformen und Hinweise zur Aufgabenbearbeitung schon mitbringen, die aber konkret erst durch die entsprechenden Themen und Texte werden. Die Komplexität des jeweils ausgewählten Textes bestimmt die sprachlichen und kognitiven Anforderungen der Aufgabe. Das Beruhigende ist: Dieser didaktische Ansatz verwirft nicht alles, was wir an sehr guten Vorschlägen über das Sprachenlernen, das Schreibenlernen und den Umgang mit Texten kennen, sondern er erweitert und systematisiert bewährte Aufgabenmuster mit Blick auf die das Sprach- und Sachlernen stützende Textkompetenz.

Ich habe die Vorschläge der Literalen Didaktik inzwischen auch im Deutschals-Fremdsprache-Unterricht umgesetzt und kann bestätigen, dass die Aufgaben auch in fremdsprachigen Lernkontexten bei der Arbeit mit Texten sprach- und inhaltsbezogene Lernprozesse auslösen

und steuern, die vielversprechend sind und ganz offensichtlich auch Spaß machen. Die Typologie selbst hat mir bei der Konzeption der Textarbeit und bei der Entwicklung konkreter Aufgaben sehr geholfen.

Das Buch versöhnt durch seine vielfältigen Anregungen und Adaptationsmöglichkeiten mit seinem hohen Preis. Ich möchte es allen Kolleginnen und Kollegen mit Nachdruck empfehlen.

Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.):

**Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language.** München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-918-0. 361 Seiten, € 36,00

(*Ruth Bohunovsky, Curitiba / Brasilien*)

Interkulturelle Kompetenz als unumgängliches Trendthema mit verschiedenen theoretischen Erklärungs- und Definitionsansätzen, dem es jedoch an klarer Begrifflichkeit und konkreter Umsetzung im Fremdsprachenunterricht und in der Fremdsprachenlehrausbildung sowie an Messbarkeit fehlt: So könnte man den Tenor dieses Sammelbandes formulieren. Dem Leser werden keine fertigen Antworten oder Lösungsvorschläge serviert, sondern ein Einblick in unterschiedliche theoretische Ansätze, aber auch Beispiele praktischer und didaktischer Umsetzungen des interkulturellen Lernens und Lehrens geboten. Eine äußerst spannende Lektüre also für alle, die mehr wollen als hin und wieder neben dem Grammatikunterricht auf landeskundliche Kuriositäten der deutschsprachigen Länder zu verweisen.

Das Buch – in dem knapp über die Hälfte aller Artikel übrigens auf Deutsch verfasst sind – ist Resultat eines Expertense-

minars, das im Juni 2007 in Leipzig stattfand und an dem 45 internationale Fachleute teilnahmen. Leitfrage des Seminars war, ob und in welchem Ausmaß »kulturelles Lernen« ein Hauptziel des fremdsprachlichen Lernens sein soll bzw. sein kann.

Im ersten Teil geht es um theoretische Erwägungen rund um den Begriff der Interkulturellen Kompetenz (IK). Claire Kramersch beschreibt die Transformation der Verwendung des Begriffs seit den 80er Jahren, als Kultur noch als Synonym von Nationalkultur gedacht wurde, bis zu den post-strukturalistischen Erklärungsansätzen der letzten Jahre. Sie hebt dabei jedoch hervor, dass trotz der komplexen theoretischen Diskussionen kulturelle Gemeinschaften von den Lernern immer noch als homogen und an Nationalstaatsgrenzen gebunden gesehen werden (7) – dieser (vielleicht unlösbare?) Konflikt zieht sich übrigens auch durch einige der hier versammelten Aufsätze. Als einziger stellt Claus Altmayer die Sinnhaftigkeit des Begriffs der »interkulturellen Kompetenz« für den Fremdsprachenbereich überhaupt in Frage und plädiert für ein »Deutungslernen«, das den »Mittelweg zwischen der von außen aufgesetzten Wissensvermittlung und der bloßen Selbstbestätigung durch Erfahrungsaustausch« (36) sucht. Von allen anderen Autoren des Bandes wird IK jedoch als grundsätzlich wichtiges Lernziel im Fremdsprachenunterricht definiert. So auch von Jürgen Kramer und Uwe Koreik, die sich in ihren Beiträgen am Dimensionenmodell interkultureller Kompetenz von Michael Byram (1997) orientieren – neben Milton J. Bennet (1986) einer der meistzitierten Namen in vielen der Beiträge. Der Versuch, »Kultur und Nation miteinander zu identifizieren«, wird sowohl von Kramer als auch von Koreik verworfen, die »trotz allem guten Willen nicht gänzlich zu vermei-

denden Stereotypisierungen im Sinne von »typisch deutsch« (Koreik, 62) werden jedoch in Kauf genommen und erlauben beispielsweise Fragen nach dem Unterschied eines deutschen Wohnzimmers, einer deutschen Küche oder einer deutschen Toilette und ihren amerikanischen »Äquivalenten« (Kramer, 54), um »den Prozess der Bewusstmachung sozialer und kultureller Unterschiede einzuleiten« (Koreik, 62). Kultur und Nation scheinen so bald nicht zu trennen zu sein. Im Vordergrund des zweiten Kapitels stehen Versuche, die theoretischen Diskussionen und Forderungen in Bezug auf die IK in die Praxis umzusetzen und somit die oft erwähnte Inexistenz einer konkreten Anwendung kulturwissenschaftlicher DaF-Forschung im Unterricht zu beenden. Im ersten Beitrag argumentiert Pennylyn Dykstra-Pruim gegen den dominierenden grammatikorientierten Lehrplan und tritt für einen »Paradigmawechsel in Richtung interkulturellen Lernens« ein (81). Die Autorin stellt einen interessanten inhaltsorientierten und kulturbezogenen Lehrplan für Anfänger und Fortgeschrittene im Bereich DaF vor. Auch einen Lehrplan – allerdings zum Thema *Language and Culture in Comparison: Cultural Identity and Intercultural Communication* – stellt Anke Finger in ihrem Beitrag vor, den sie mit einer Diskussion zu den *rich points* (Agar 1994) einleitet. Agar bietet auch die theoretische Basis des Beitrags von Hans Jürgen Heringer, der didaktische Vorschläge zum Umgang mit *Hotwords* – »Wörter[n], die durch wichtige kulturelle Tatsachen geprägt wurden« (179) – bringt. Manuela Wagner tritt für eine engere Zusammenarbeit verschiedener akademischer Gemeinschaften ein, die bei der Entwicklung von Lehrplänen in Hinblick auf IK hilfreich sein könnte. Wie vorher schon Dykstra-Pruim, sucht dann Carmen Schier eine Möglichkeit, »Sprache auf

eine für eine Universität angemessene Weise« (131) zu vermitteln. Anhand der Beschreibung einer interdisziplinären Lehrveranstaltung zum Thema Zeit an einer brasilianischen Universität zeigt sie die Vorteile universaler Themen im Rahmen des interkulturellen Lernens auf. Auch das Konzept des *Deliberative Dialogue* von Kamakshi P. Murti geht von einem thematischen Ansatz aus, der jedoch polemische Themen wie das Schleiertragen in Deutschland als »Aufhänger« benutzt, um im Klassenraum kritisches und demokratisches Diskutieren in Bezug auf »Kultur« zu ermöglichen. Glenn S. Levine bespricht in ihrem Beitrag Wege, den Fremdsprachenlernern Zugang zu den »diskursiven Kreisen« (194) der anderen Sprache und Kultur zu verschaffen und bezieht sich dabei auf die Diskursanalyse und den Begriff der *legitimate peripheral participation* (191). Im letzten Beitrag des didaktisch ausgerichteten zweiten Kapitels fordert Alison Phipps provokativ die Rückkehr der »vier Fs« – nämlich *food, family, folklore* und *facts* –, wenn auch in didaktisch neuer und interessanter Weise.

Der dritte Teil des Bandes widmet sich der Messbarkeit interkultureller Kompetenz. In diesem Kapitel bildet Michael Byram die wichtigste und meistzitierte Bezugsgröße aller Autoren; Byram selbst kommt im abschließenden Teil des Bandes dann auch selbst zu Wort. Renate A. Schulz geht im ersten Beitrag davon aus, dass, »wenn interkulturelle Kompetenz Lernziel des DaF-Unterrichts ist«, dieses Ziel auch »messbar« sein muss (243). Die Autorin schlägt eine Portfolio-Evaluation der Lernziele Wissen/Fakten, Können/Fertigkeiten und der Einstellungen vor. Edward Larkey geht dann auf drei Messinstrumente interkultureller Kommunikation ein, konkret: *The Intercultural Development Inventory (IDI)*, *The Cross-Cultural-Adaptability Inventory (CCAI)* und *The*

*Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS)*. Adelheid Hu stellt verschiedene Ansätze zur Entwicklung (Bennet 1986), Dimensionierung (Byram 1997), Progression (Arnd Witte 2006) und Evaluation (Byram 1997) von IK vor. Sie zeigt dabei auf, dass »der didaktische Diskurs zu interkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu den entsprechenden Formulierungen z. B. im GeR oder den Bildungsstandards wesentlich differenzierter, theorieangebundener und zeitgemäßer im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Bedingungen (z. B. Migration und Mehrsprachigkeit) reagiert«. Andererseits fehle jedoch »in vielen didaktischen Ansätzen zu interkulturellem Lernen der Versuch der Konkretisierung im Sinne einer [...] Modellierung erreichbarer interkultureller Bewusstseinsstände oder erwünschter Kompetenzen« (286). Auch Hiltraud Casper-Hehne befasst sich mit verschiedenen Modellen und Messinstrumenten der IK und schließt das Kapitel – vielsagend – mit der Bemerkung, dass es bislang keine »empirisch gesicherten Aussagen« über den Aufbau von IK oder Wirkungsweisen von didaktischen Ansätzen oder interkulturell orientierten Übungsformen gibt (324).

Den Abschluss des Sammelbandes bilden zwei Beiträge zum Thema Fremdsprachenlehrerausbildung. Der erste stammt von Michael Byram, der sein Dimensionen-Modell als Basis für die Lehrerausbildung vorstellt und bibliographische Hinweise für Lehrveranstaltungen gibt. Thomas Lovik geht von einem Beispiel einer »extremen Situation von interkulturellem Konflikt« (346) aus und kommt zu dem Schluss, dass es »absolut notwendig« sei, »eine konsequente Konfrontation mit den Produkten, den Verhaltensweisen und den Perspektiven der Zielkultur auf das ganze Curriculum zu verteilen« (354). Dafür

hält er eine komparatistische Herangehensweise und das Modell der »Kulturkreuzungsaktivitäten« (354) für sinnvoll. Am Ende des Buches finden sich noch biographische Informationen über die AutorInnen des Buches.

Nach der Lektüre dieses Sammelbandes bleibt der Eindruck, dass man sowohl theoretisch aktuelle und anspruchsvolle – wenn auch nicht immer miteinander kompatibel – Zugänge zum Thema IK bekommen hat als auch Anregungen und Hinweise zur didaktischen Planung des eigenen Unterrichts, für die Erarbeitung von Lehrmaterial oder die Ausarbeitung von Lehrplänen in Schulen bzw. Universitäten, wo Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird.

#### Literatur

Agar, Michael: *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: Wm. Morrow, 1994.

Bennet, Milton J.: »A Development Approach To Training For Intercultural Sensitivity«, *International Journal of Intercultural Relations* 2 (10) (1986), 179–196.

Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

Witte, Arnd: »Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht«, *FLuL* 35 (2006), 28–43.

Schwarz, Monika:

**Einführung in die kognitive Linguistik.** 3. Auflage. Tübingen: Francke, 2008. – ISBN 978-3-8252-1636-8. 289 Seiten, € 16,90

(Ioana Bălăcescu, Craiova / Rumänien; Bernd Stefanink, Cluj / Rumänien, Bielefeld)

Es handelt sich um eine vollständige Überarbeitung und Erweiterung der 2. Auflage aus dem Jahre 1996 (die erste war 1992 erschienen). Sie wurde auch um

einige neue Fallstudien zur kognitiven Semantik (Bedeutungskonstitution und Metaphernverstehen), zur Perspektivierung in der Sprachproduktion und zur Text(verstehens)theorie (Komplexanaphorik) erweitert. Zudem wurden kurze Abhandlungen zur Relevanz emotionaler Faktoren sowie zur Lage der aktuellen Neurowissenschaft eingefügt. Erweitert wurde auch der Abschnitt zur Prototypentheorie. Dies schlägt sich in der höheren Seitenzahl der vorliegenden Auflage nieder (289 Seiten gegenüber 238 Seiten der 2. Auflage).

Die Einführung ist in sechs Kapitel gegliedert. Zunächst wird kurz auf die historische Entwicklung der kognitiven Wissenschaft eingegangen und deren Forschungsbereich abgesteckt, der sich mit folgenden Leitfragen befasst: 1) Über welches Wissen muss der Mensch verfügen, um so komplexe Leistungen wie Denken und Sprechen ausführen zu können? 2) Wie ist dieses Wissen im Gedächtnis organisiert und repräsentiert? 3) Wie wenden wir dieses Wissen an (und welche kognitiven Prozesse laufen dabei ab)? Allen Ansätzen zur Beantwortung dieser Fragen gemeinsam ist das Bild des Menschen als Informationsverarbeitungssystem. Davon abgesehen stehen sich jedoch zwei sich grundsätzlich widersprechende Leithypothesen gegenüber: 1) Die ältere, auf Chomskys Nativismus fußende modularische Vorstellung, dass sich kognitive Funktionen im Gehirn voneinander abgrenzen und lokalisieren lassen; 2) die holistische Vorstellung, dass wir es bei der Sprache nicht mit einem autonomen Subsystem zu tun haben, sondern dass es sich dabei eher um ein Epiphänomen der Kognition handelt. Schwarz vertritt diesen 2. Ansatz, verurteilt jedoch die neueren englischsprachigen Einführungen, in denen der modularische Ansatz nun völlig ausgeklammert ist. Dieser neue Wissenschaftszweig ist noch zu

jung, um nicht auf Ansätze und empirische Untersuchungen jeglicher Art zurückzugreifen, die die Forschung vorantreiben könnten.

So wie sie die mangelnde Kommunikation zwischen den jeweiligen Vertretern dieser beiden Ansätze bedauert, so bedauert Schwarz auch, dass dieser neue Wissenschaftszweig, der grundsätzlich von der Interdisziplinarität lebt, nicht zu einem gemeinsamen Diskurs mit der Neurophysiologie kommt. Auch eine Eingrenzung der Kognition auf rein geistige Aktivitäten, die von den Vertretern der traditionellen Kognitionswissenschaft (im Sinne der Cartesianischen Trennung von Geist und körperlicher Materie) vorgenommen wird, entgeht nicht ihrer Kritik: Wird der Mensch als Informationsverarbeitungssystem angesehen, so gehören auch emotionale Informationen zum Forschungsgegenstand der Kognitionswissenschaftler (ausführlicher dargestellt in Schwarz-Friesel 2007). Die Computeranalogie, mit der versucht wird, menschliche Gehirnaktivitäten zu modellieren, erweist sich also als unzulänglich. Eher würde Schwarz konnektionistischen Ansätzen eine adäquatere Modellierung zutrauen.

Im dritten Kapitel geht Schwarz auf die Mikro- und Makrostruktur der Kognition ein und zeigt die Schnittstellen der verschiedenen Disziplinen auf, die sich mit der Erforschung der Kognition befassen. Mit zahlreichen Beispielen belegt sie die Interdependenz von kognitiver und neurologischer Forschung, sie verweist auf Forschungsergebnisse zur Gedächtnisstruktur, die z. B. nahelegen, dass Wortformen und Wortbedeutungen nicht im Sinne de Saussures untrennbar, wie zwei Seiten eines Blattes, sondern unabhängig voneinander repräsentiert werden. Auch das *Tip-of-the-tongue*-Phänomen spricht für eine Gruppierung von Lexikoneinträgen nach formalen Gesichtspunkten. An-

dere Experimente zeigen, dass die Informationen im Gehirn kategoriell und als Schemata gespeichert werden, die die Grundlage für das Inferenzieren beim Textverstehen bilden (eine Erkenntnis, die dem Übersetzungswissenschaftler relevant erscheinen wird). Andere Experimente weisen den Überlegenheitseffekt der imaginalen Verarbeitung und Speicherung gegenüber der verbalen Repräsentation nach: Je höher der Bildhaftigkeitsgrad von Informationen ist, desto leichter und besser werden diese verstanden und behalten (eine wichtige Information bzw. wissenschaftlich nachgewiesene Bestätigung für den Pädagogen). Ebenso wichtig für den Pädagogen ist die Erkenntnis, dass Konkreta offensichtlich weitflächiger im Gehirn repräsentiert sind als die Abstrakta (dies erklärt und bestätigt unsere persönliche Erfahrung, dass die Aufzählung von konkreten Szenelementen bei der Suche nach kreativen übersetzerischen Problemlösungen in der Brainstormingphase einen Katalysatoreffekt hat), und schließlich erweist sich auch die Schnittstelle zwischen Kognition und Emotion als ein zukunftsträchtiges Untersuchungsfeld: Die lange aus der Kognitionswissenschaft ausgeklammerten Emotionen müssen stärker berücksichtigt werden und als relevante Einflussgrößen in die Kognitionstheorien integriert werden.

In den Kapiteln vier, fünf und sechs werden einige der zentralen Fragen, Ergebnisse und Probleme der drei Arbeitsbereiche der kognitiven Linguistik dargestellt und diskutiert, die sich mit der prozeduralen Komponente unserer Sprachfähigkeit beschäftigen: Spracherwerb, Sprachrezeption und Sprachproduktion. Auch der Spracherwerb zeigt die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Neurologen und Kognitionsforschern. So lässt z. B. die neuronale Tatsache, dass sich das Dendritenwachs-

tum postnatal vollzieht, den Schluss zu, dass für die Konsolidierung und Konstruktion neuronaler Netzwerke Umwelterfahrungen in der frühesten Kindheit wichtig sind. Experimente haben nämlich gezeigt, dass in zeitlich begrenzten Entwicklungsphasen Kontakt mit bestimmten Umweltreizen stattfinden muss, da die jeweiligen Fähigkeiten später gar nicht mehr oder nur noch rudimentär erworben werden können. Für den Simultandolmetscher (der gleichzeitig Sprache rezipieren und produzieren lernen muss) ist die wissenschaftliche Bestätigung interessant, dass der Vollzug paralleler Operationen übungsabhängig, also trainierbar ist. Im Kap. fünf wird an zahlreichen Beispielen auf die Rolle der *Top-down*-Prozesse beim Aufbau eines Textwelt-Modells eingegangen. In Kapitel sechs geht es um die verschiedenen Stufen der Sprachproduktion (z. B. Aktivierung der Wortbedeutungen, Aktivierung der Wortformen und Aktivierung der phonologischen Segmente bei der mündlichen Sprachproduktion). Eine noch zu erforschende Domäne ist dabei die Rolle, die die Antizipation des Rezipientenwissens bei der Sprachproduktion spielt, bei der konzeptuelle, emotionale, sprachliche und situative Faktoren zusammenkommen (wiederum fühlt sich der Übersetzungswissenschaftler angesprochen, der ja der kulturell anders gearteten Erwartungshaltung des zielsprachlichen Rezipienten Rechnung tragen muss).

Fazit: Eine Einführung, die in höchst verständlicher Weise in einen komplexen Forschungsbereich einführt. Gewissenhaft stellt die Verfasserin die verschiedenen oft gegensätzlichen Aspekte einer wissenschaftlichen Diskussion dar, die die endgültigen Antworten noch nicht gefunden hat, und eröffnet neue Forschungsperspektiven, die jeden, der mit Sprache zu tun hat, zu weiterem For-

schren anregen sollte. Anhand der empirischen Beispiele, die die verschiedenen Thesen illustrieren, kann der Leser selbst Stellung nehmen. Dazu dienen auch die kommentierten Literaturhinweise am Ende der verschiedenen Kapitel. Eine Zusammenfassung am Ende der einzelnen Kapitel trägt dem einführenden Charakter dieses Buches Rechnung. Nicht nur Linguisten, sondern auch Philosophen, Übersetzungswissenschaftler, Pädagogen, Schriftsteller und andere mit Sprache Befassten können sich hier mit einem Wissen vertraut mache, das ihre Praxis maßgebend bereichern wird.

### Literatur

Schwarz-Friesel, Monika: *Sprache und Emotion*. Tübingen: Francke, 2007

Seiffert, Christian:

**Schreiben in Alltag und Beruf. Intensivtrainer A2/B1**. Berlin: Langenscheidt, 2008. – ISBN 978-3-468-49156-6. 80 Seiten, € 9,95

(Sandra Ballweg, Darmstadt)

Eine gute Schreibfertigkeit ist unerlässlich, um aktiv am Leben in einem fremden Land teilhaben zu können, sei es nun im Schriftverkehr mit Behörden, für die Freizeitgestaltung in Vereinen oder Organisationen oder vor allem im Beruf. Das kleine Buch *Schreiben in Alltag und Beruf. Intensivtrainer A2/B1* mit nur 80 Seiten setzt an dieser Stelle an und bietet Aufgaben, Übungen und Informationen für Deutschlernende, die in den deutschsprachigen Ländern einen Beruf ergreifen möchten, in denen Sie E-Mails, Bestellungen, Berichte oder andere Texte verfassen müssen. Durch die Kategorie *Arbeitssuche und Arbeitsplatz* richtet sich der Intensivtrainer an alle anderen Deutsch-

lernenden, die Bewerbungen und Lebensläufe auf Deutsch schreiben möchten.

Die Materialsammlung beginnt mit einem Benutzungshinweis, der an Lernende adressiert ist und in dem in möglichst einfacher und entsprechend für Lernende auf Niveau A2/B1 verständlicher Sprache erklärt wird, dass das Ziel des Buches ist zu »helfen, Aufgaben [im] Berufs- und Alltagsleben korrekt zu erledigen« (3). Durch die genannten Textsorten und den speziellen Fokus (Kostenvoranschlag, einen Auftrag stornieren, Glückwunschkarten an Kollegen zum Geburtstag, Genesungswünsche an einen erkrankten Kollegen, 3) wird schnell der Fokus des Buchs deutlich, der auf dem Schreiben im Beruf liegt.

Bei der Durchsicht des Buches fällt neben der ansprechenden Gestaltung schnell auf, dass der Titel nicht den Inhalt widerspiegelt und die versuchte Integration der beiden Bereiche Alltag und Beruf nicht immer gelingt, denn zwar werden Alltags-Textsorten auf den Beruf bezogen, das Schreiben im Alltag findet sich allerdings nicht in der erwarteten Form. Selbst die Alltags-Textsorte Urlaubspostkarte ist bezogen auf die Postkarte an die Kolleg/inn/en, was die Qualität des Buches keineswegs schmälert, aber Erwartungen weckt, die nicht vollständig erfüllt werden.

Im Benutzungshinweis wird zu Beginn auch auf die Einsatzmöglichkeiten des Buchs verwiesen. Lernende können es alleine nutzen, oder es kann in Kursen ab dem Niveau A2 eingesetzt werden. Die Lernenden können es »vom Anfang bis zum Ende bearbeiten« oder »auch einzelne Kapitel oder Textsorten auswählen« (3). Nützliche Hinweise halten die Nutzer/innen dazu an, ein Wörterbuch und ein Heft bereitzulegen und auch am PC zu schreiben, da dies auch im Berufsaltag üblich ist (3).

Der *Intensivtrainer* beschäftigt sich im Folgenden mit verschiedenen thematischen Bereichen, zum Beispiel *Geschäftsbriefe*, wobei auch E-Mails intensiv behandelt werden, *Termine, Termine*, worunter Einladungen, Terminvorschläge, Zusagen, Absagen fallen, *Notizen und Berichte*, was Mitteilungen und Protokolle beinhaltet, *Persönliches in Alltag und Beruf*, beispielsweise Glückwünsche und Urlaubspost, *Bestellungen und Aufträge* sowie den wichtigen Bereich *Arbeitssuche und Arbeitsplatz*, in dem Lebensläufe und Bewerbungsschreiben geübt werden. Das Buch schließt mit Lösungen und Lösungsvorschlägen ab.

Wie im Klappentext dargestellt, bietet das Buch »vielfältige Übungen zur schriftlichen Kommunikation im beruflichen Umfeld«. Es finden sich hier beispielsweise Lückentexte (36), auszufüllende Formulare (26), kleinere Grammatikübungen (27), Übungen zur Wortschatzarbeit (44) sowie frei zu verfassende Texte (33). Oft werden den Lernenden zwei Schreibenanlässe zur Auswahl gegeben (9), wodurch sie die Möglichkeit haben, Texte zu verfassen, die für ihren Beruf oder ihr Berufsziel besonders relevant sind, statt eine Standardaufgabe zu bearbeiten.

Ein besonderer Fokus bei den Aufgaben und Übungen liegt auf den textsortenspezifischen Merkmalen der »formellen Textsorten«, die, wie eingangs erwähnt, bestimmten Regeln folgen (3). Eine Möglichkeit der Erarbeitung ist beispielsweise die Benennung von Teilen eines Textes (8), wodurch ein Bewusstsein für die Textsorte geschaffen werden soll. Diese Elemente sind in diesem *Intensivtrainer* gut gelungen. Was allerdings weitgehend fehlt, sind Erläuterungen zur Funktion der Textsorte, also zur Frage, was mit einer Textsorte erreicht werden soll. Dieses Element sollte zu der Beschreibung einer Textsorte gehören und

erleichtert den Lernenden das Verfassen des Textes.

Neben Übungen und Beispieltexten enthält der *Intensivtrainer* zahlreiche Tipps für den Berufsalltag, die sich auf sehr unterschiedliche Bereiche beziehen, angefangen bei Hinweisen für die Arbeit mit Formatvorlagen am Computer (9) über die Anleitung zur Arbeit mit Textbausteinen (50) bis hin zu Hinweisen, welche Postkarten für Kolleg/innen gut geeignet sind (33).

Besonders ansprechend ist der Bezug zum Arbeitsalltag, beispielsweise wenn vorgeschlagen wird, Kolleg/inn/en um Beispieltex te zu bitten, die als Vorbild dienen können und in denen Formulierungen markiert und gelernt werden sollen. An dieser Stelle wäre noch eine Hilfestellung für die Lernenden hilfreich, die zu diesem Zeitpunkt keine Kolleg/inn/en haben, beispielsweise ein Verweis auf die Suche nach Beispieltex ten im Internet.

Auch wenn der Inhalt des Buchs dem Titel nicht ganz gerecht wird, so ist *Schreiben in Alltag und Beruf. Intensivtrainer A2/B1* mit dieser vielfältigen Mischung aus Übungen und Aufgaben, Beispielmateri alien und Tipps doch eine gelungene Zusammenstellung von zusa tzlichen Materi alien zum eigenständigen Lernen oder für den Einsatz in berufsbezogenen Kursen, besonders durch die intensive Arbeit mit Textsorten und deren spezifischen Merkmalen. Die Didaktisierung und die Anleitung zum prozessorientierten Schreiben sind gut gelungen. Der *Intensivtrainer* kann daher nicht nur im Bereich Deutsch für den Beruf eingesetzt werden, sondern einzelne Kapitel daraus eignen sich auch gut für allgemeinsprachliche Kurse auf dem Niveau A2 oder besser B1, wenn Textsorten wie Bewerbungen, Lebensläufe, Terminanfragen und Briefe an Behörden erarbeitet werden sollen.

Staffeldt, Sven:

**Einführung in die Sprechakttheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht.** Tübingen: Stauffenburg, 2008 (Stauffenburg Einführungen 19). – ISBN 978-3-86057-292-4. 180 Seiten, € 19,50

(Magdalena Pieklarz, Olsztyn / Polen)

In der jahrtausendelangen Geschichte der Philosophie wurde die Sprache ausschließlich als Instrument zur Darstellung der Welt bzw. des Denkens betrachtet und diskutiert. Erst im 20. Jahrhundert hat man die Aufmerksamkeit der Tatsache zugewandt, dass die Sprache nicht nur ein Abbildungsmittel, sondern auch Kommunikationsmittel ist: Zu einem Leitsatz der Sprachphilosophie wurde, dass die Sprache für den Vollzug von Handlungen gebraucht wird und dass diese Funktion sogar die primäre ist, jedenfalls im normalen Alltagsgebrauch. Erst die von Austin begründete und von seinem Schüler Searle weitergeführte und überarbeitete Sprechakttheorie setzte das Sprachsystem und den Sprachgebrauch miteinander in Bezug und wurde Grundstein zu ihrer linguistischen Ausrichtung und Entwicklung.

Die Sprechakttheorie ist eine der interessantesten pragmatischen Disziplinen der Linguistik. Da sie einen philosophischen Ursprung hat, geht man bei ihrer Darstellung gewöhnlich von den beiden Sprachphilosophen aus, was auch in der Einführung von Staffeldt der Fall ist. Das Buch bietet jedoch mehr als die anderen Einführungen in die Pragmatik – neben den klassischen Ansätzen werden auch neuere Konzepte (z. B. die Hindelang'sche Subklassifikation der Aufforderungen oder die Theorie illokutionärer und perlokutionärer Kräfte) aufgegriffen, die man in so einer kompakten, verständlichen und übersichtlichen Form woanders nicht findet.

Das Buch ist sehr einheitlich aufgebaut. Es besteht aus einer Einführung, scherzhaft genannt »Einführung in die Einführung«, und 14 Kapiteln, welche die Literaturangabe zu einer Sitzung/Lehrveranstaltung sein könnten. Die Kapitel bestehen aus Folien, Abbildungen und Text. Diese Darstellungsvielfalt sowie auch der Einsatz von authentischen Materialien wie z. B. Zeitungsausschnitten (29, 31, 47), Buchausschnitten (129), Entschuldigungs-E-Mails (24) sorgen für Anschaulichkeit, Konkretheit und ein besseres Verständnis der Inhalte. Dem Lehrbuch angehängt ist ein sprechakttheoretisches Glossar, in dem man Definitionen der wesentlichen sprechakttheoretischen Termini findet.

Die Einführung von Staffeldt ist vor allem als Lehrbuch für die akademische Unterrichtspraxis, genuin für sprachtheoretische Seminare im Rahmen linguistischer, kommunikationswissenschaftlicher und ähnlicher Studiengänge gedacht. Als eine didaktische Publikation weist sie einen konzentrischen und transparenten Aufbau auf. Der Verständlichkeit halber wird bereits in Kapitel 1 von grundlegenden Begriffen und disziplinären Verortungen der Sprechakttheorie ausgegangen, und dies auf eine Art und Weise, die den sprechakttheoretisch ungebübten Lesern Ängste vor dem komplexen Stoff nimmt wie auch zur Beschäftigung mit der Materie motiviert und ermutigt. Staffeldts leichter, an manchen Stellen sogar humorvoller Stil und die oft eingesetzte Wir-Perspektive (der Leser wird miteinbezogen) sowie viele prägnante, anschauliche und praxisbezogene Beispiele und Fragen ermuntern zum Lesen und sorgen für Aha-Erlebnisse.

Nach dem einführenden und verortenden Kapitel 1 kommt man im nächsten Kapitel zum Ursprung, d. h. zum philosophischen Entstehungskontext der

Sprechakttheorie. Man wird mit den analytischen Philosophen Frege und Wittgenstein in Bezug auf das Problem der Wahrheit und der Wahrheitsbedingungen von Aussagen sowie der Austin'schen Unterscheidung performativ vs. konstativ konfrontiert. Die Überlegungen Austins zur Sprechakttheorie werden in den Kapiteln 3 und 4 fortgesetzt, in denen man die Lehre von den Unglücksfällen, die Unterscheidung implizit vs. explizit performativ, die Aktenlehre und Klassifikation der Illokutionen anhand der *Vish!-Methode* miterlebt. Auf dem Grundgedanken von Austin baut das Searle'sche Programm auf, dem die Kapitel 5 bis 8 gewidmet sind. Man wird in Grundannahmen seines Programms, seiner Aktenlehre, seiner Kriterien zur Klassifikation sowie der Taxonomie der Illokutionen eingeführt. Die darauf folgenden Kapitel 9 und 10 befassen sich mit anderen Unterteilungen von Sprechakten (Taxonomien der Münsteraner Schule, König/Wiegers 1992; Subklassifikation der Aufforderungen nach Hindelang 1994), so dass insgesamt eine breite Übersicht über Sprechakttypen geboten wird. In Kapitel 11, das den sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten von Aufforderungen gewidmet ist, findet man auch einen direkten DaF-Bezug. Es wird aufgezeigt, dass die Sprechakttheorie zu der Frage nach den sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten einzelner Sprechhandlungsmuster einen erheblichen Beitrag liefern kann, was für Theoretiker und Praktiker im angewandten DaF-Bereich von grundlegender Bedeutung und erheblichem Interesse sein kann. Dies ist ein Kapitel, das vor allem Lehrwerkautoren zu empfehlen ist! Das Wiederholungskapitel 12 fördert Selbständigkeit und Reflexion in Bezug auf die Rezeption der sprechakttheoretischen Annahmen. Staffeldt setzt sich hier mit der siebten Auflage der *Duden-Grammatik* konstruk-

tiv auseinander, indem er Schwächen und Fehler im Abschnitt zu Textfunktionen und zur Sprechakttheorie aufzählt und begründet. Die letzten beiden eher semantisch als pragmatisch orientierten Kapitel des Buches stellen die Unterscheidung zwischen illokutionären und perlokutionären Kräften dar. Es wird darüber nachgedacht, was eine Äußerung bedeutet und was mit einer Äußerung bewirkt wird.

Die einzelnen Kapitel sind transparent miteinander verzahnt und bauen klar aufeinander auf. Immer wieder gibt es Bezüge zwischen den einzelnen Kapiteln, die somit eine kohärente und sehr umfassende Einführung in die Thematik bieten. Die Stärke der Publikation ist auch, dass man sie ohne Vorkenntnisse gut verstehen kann. Viele Begriffe, die vorausgesetzt werden, findet man entweder direkt im Text oder in den Fußnoten erklärt. Für einige Erläuterungen und Vertiefungen wird man auf die entsprechende Originalliteratur verwiesen. Auf diese Weise ist es Staffeldt gelungen, die Ausführlichkeit und relative Knappheit der Darstellung in der richtigen Proportion zueinander beizubehalten.

Insgesamt ist Staffeldts didaktisches und strategisches Geschick hervorzuheben. Wir finden hier *systematische Wiederholungen und Zusammenfassungen* wie z. B. »Damit können wir die Austin'sche Welt der Sprachakttheorie verlassen. Sie haben sich in den letzten Kapiteln das Wichtigste dazu erarbeitet. Es sind fünf Dinge, die man sich [...] merken sollte. Nämlich [...]« (46), *eine starke Leserorientierung* »Überlegen Sie einmal selbst. Was heißt es, jemandem etwas zu versprechen? Was müssen Sie sagen? Was heißt es für Sie [...]« (53), »Kommt Ihnen hier etwas komisch vor? Wenn ja, wissen Sie was? Versuchen wir, es gemeinsam herauszufinden« (47), *Lesetipps* »Man braucht sich

damit nicht im Detail auseinandersetzen, denn [...]« (44), *Ermutigungen* »Geben Sie nicht auf! Lesen Sie weiter, Sie schaffen das!« (16), *witzige umgangssprachliche Formulierungen* »In diesem Kapitel werden Sie Zeuge einer Zeugung, Befruchtung und Geburt. Sie erfahren kurz und bündig, welche Umstände dafür verantwortlich gemacht werden können, dass eine philosophisch orientierte Sprechakttheorie das Licht der diskursiven Welt erblickt« (17) und *empathische Zu- und Lobsprüche* »Sie sollten sich jetzt eine Pause gönnen. Sie haben einen ganz wichtigen Schritt bei der Erarbeitung der grundlegenden sprechakttheoretischen Dinge bereits hinter sich. Bravo! Oder wie man im Münsterland sagen würde: Süpp di een!« (46). Somit liegt uns eine linguistische Publikation vor, in der es gelungen ist, die Komplexität des Themas mit der Rezeptionseinfachheit zu vereinbaren. Kein Wunder, dass die Einführung bereits im Jahr 2009 eine zweite Auflage erfahren hat!

Für das Fach Deutsch als Fremdsprache kann das Buch vor allem in theoriebildender Sicht Relevanz haben. Es bietet ein Grundlagenwissen zum Sprachgebrauch und Sprachhandeln und ist somit vor allem in den sprachwissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Studiengängen einzusetzen. Es ist sprachlich, fachlich und methodologisch durchdacht und verständlich, daher eignet sich die Publikation hervorragend als Studienmaterial wie auch zum Selbststudium.

#### Literatur

- König, Peter-Paul; Wiegers, Helmut (Hrsg.): *Sprechakttheorie*. Münster: LIT, 1992 (Münstersches Logbuch zur Linguistik 2/1992).
- Hindelang, Götz: *Einführung in die Sprechakttheorie*. 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer, 1994.

Stezano Coteló, Kristin:

**Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse.** München: Iudicium, 2008 (Studien Deutsch 39). – ISBN 978-3-89129-959-3. 286 Seiten, € 29,00

(Katja Reinecke, Würzburg)

Kristin Stezano Coteló beschreibt in ihrer 2005 in München eingereichten Dissertation das sprachliche Handeln Studierender bei der Wiedergabe bzw. bei der sprachlichen *Verarbeitung* von fachlichem Wissen. Unter *Verarbeitung* werden die mentalen Prozesse verstanden, anhand derer die Studierenden das aus verschiedenen Quelltexten stammende Wissen in ihren eigenen Hausarbeitstexten verbalisieren. Das Korpus umfasst die vorwiegend im Grundstudium angefertigten Seminararbeiten von 39 ausländischen Studierenden aus 16 verschiedenen Ländern. Zur Kontrolle werden 5 Hausarbeiten von deutschen Studierenden herangezogen. Um die *Verarbeitungsverfahren* *Ergänzungen*, *Übernahmen*, *Umformulierungen*, *Auslassungen* und *Umstellungen* in den studentischen Texten zu identifizieren, stellt Stezano Coteló die entsprechenden Textpassagen jeweils den benutzten Originaltexten aus der angegebenen Fachliteratur gegenüber. Die Veränderungen, welche die Originalformulierungen bei der studentischen *Verarbeitung* erfahren, werden hinsichtlich ihrer Funktionen in der Äußerungsdimension, der propositionalen und der illokutiven Dimension untersucht. Aus den deutlich und nachvollziehbar dargestellten Einzelanalysen leitet Stezano Coteló drei grundsätzliche *Verarbeitungstypen* ab, nämlich i) das *zitierende sprachliche Handeln*, ii) das *zitierende sprachliche Handeln* in Kombination mit dem *Umformulieren* und iii) das *Umformulieren* und *Zusammenfassen*. Da-

bei wird davon ausgegangen, dass sich entsprechend dieser Reihenfolge auch die *Verarbeitungsleistung* erhöht, also die Komplexität des zugrundeliegenden sprachlichen Handelns.

Im untersuchten Korpus finden sich in allen Arbeiten Belege für das zitierende sprachliche Handeln, das Zusammenfassen jedoch wird nicht von allen studentischen Verfassern verwendet und weist darüber hinaus häufiger propositionale Verschiebungen auf. Stezano Coteló führt die Schwierigkeiten mit diesem *Verarbeitungsverfahren* darauf zurück, dass die *Zusammenfassung* Reformulierungen vom Verfasser erfordert. Der Text muss in ein neues Thema (der Seminararbeit) eingeordnet, in eine neue Textart (bei den Quelltexten handelt es sich in der Regel nicht um Seminararbeiten) übertragen und an ein neues Zielpublikum angepasst werden. Grundsätzlich nehmen die *Zusammenfassungen* bei fortgeschritteneren Studierenden zu.

Die Autorin identifiziert zwei weitere Schwierigkeiten beim Verfassen der Seminararbeiten, die *Auslassung* und das *Umformulieren*. Bei den *Auslassungen* analysiert sie zwei Funktionstypen, je nachdem, ob die *Auslassung* die propositionale oder die illokutive Dimension betreffen. Von 25 Belegen für propositionale Veränderungen werden 14 Beispiele als geglückte Auswahl von Wesentlichem und 11 als problematische Verschiebungen der Proposition bewertet. Als Gründe für das Missglücken bei der Auswahl von Textpassagen bzw. deren *Auslassung* führt Stezano Coteló zum einen Verstehensprobleme, in einem anderen Fall interessanterweise die *Abschwächung* eines kritischen Textes zu einer neutralen Darstellung an. Für *Auslassungen*, welche die Illokution verändern, werden 7 Beispiele angeführt, darunter 3 als problematische

Verschiebungen der Illokution bewertet. Beachtenswert ist, dass die als unangemessen bewerteten Auslassungen die *eristische* (die wissenschaftliche Auseinandersetzung betreffende) Struktur hin zu einer rein assertiven Struktur verändern. Dabei blenden die studentischen Verbalisierungen jene Elemente aus dem Originaltext aus, die sich auf den kritischen Umgang des referierten Autors mit dem behandelten Thema sowie auf den Forschungsprozess beziehen.

Hinsichtlich des Umformulierens merkt die Verfasserin an, dass Beispiele dafür in allen untersuchten Arbeiten zu finden seien und es von daher gut geeignet sei, »[...] das aneignende Handeln der Studierenden zu beschreiben« (256). Von Umformulierungen betroffen sind die Lexik, Wortbildung, Wortarten, Deixis, Syntax und Grammatik sowie Kombinationen. Auch hier führen die Umformulierungen zu Veränderungen hinsichtlich der Äußerungsdimension, der illokutiven oder der propositionalen Dimension. Dabei sind es in der Äußerungsdimension in erster Linie lexikalische Veränderungen, in der propositionalen Dimension die Zuschreibung von Wissen an einen Autor und in der illokutiven Dimension Ersetzungen von indikativen und konjunktiven Verbformen.

Den Abschluss der Arbeit bildet eine Erörterung der spezifischen Schwierigkeiten nicht muttersprachlicher Studierender beim Verfassen von Seminararbeiten. Obwohl Stezano Coteló eine detaillierte Aufzählung aller betroffenen sprachlichen Bereiche und Fehlerquellen vornimmt, von Orthographie, Morphologie und Syntax bis zu Kohärenzproblemen sowie Kombinatorik und festen Wendungen, betrachtet sie diese Art von sprachlichen Abweichungen als we-

niger gravierend, da sie durch eine von einem Muttersprachler vorgenommene Korrektur zum größten Teil eliminiert werden könnten. Aus dieser Perspektive heraus nimmt die Autorin an, dass »[...] die Hauptschwierigkeiten, die im Umgang mit der wissenschaftlichen Literatur liegen, kaum durch die Fremdsprache beeinflusst werden« (273, Orthographie aus dem Original beibehalten). Stattdessen legt Stezano Coteló ihr Hauptaugenmerk auf die folgenden Aspekte: In den Arbeiten ausländischer Studierender häuft sich der Verarbeitungstyp *überwiegend zitierendes sprachliches Handeln*, häufig mit Kohärenzproblemen verbunden. Bei den Formulierungen wird eine geringe Ausdrucksvarianz bescheinigt. Ein mündlicher oder, wie die Autorin schreibt, »journalistischer« Stil ist sowohl in den Arbeiten ausländischer als auch deutscher Studierender zu finden.

Als Fazit schlägt Stezano Coteló vor, gezielt das Vokabular literaturdarstellender Verben zu vergrößern und die wissenschaftliche Alltagssprache einzuüben. Die Autorin betont, dass die sprachliche Sozialisation in der Institution Hochschule auch für muttersprachliche Studierende mühsam sei, die Unsicherheit der ausländischen Studierenden durch die Fremdsprache allerdings größer. Schwierigkeiten wie die oben diskutierte Verarbeitung von eristischen Strukturen können darüber hinaus durch die wissenschaftliche Sozialisation in einem anderen wissenschaftlichen Kulturkreis erklärt werden.

Es handelt sich bei der Arbeit um eine gut aufgebaute, verständliche und nachvollziehbare Darstellung einer sauber durchgeführten Datenerhebung, die von größtem Interesse für die Erforschung der deutschen Wissenschaftssprache als Fremdsprache sein dürfte.

Stolze, Radegundis:

**Übersetzungstheorien. Eine Einführung.**  
5. Auflage. Tübingen: Narr, 2008. – ISBN  
978-3-8233-6431-3. 285 Seiten, € 19,90

(Ioana Bălăcescu, Craiova / Rumänien; Bernd  
Stefanink, Cluj / Rumänien, Bielefeld)

Bei jeder der in immer kürzeren Abständen aufeinanderfolgenden Neuauflage dieses Bestsellers fragt sich der Leser, der mit Radegundis Stolzes Drang nach stetiger Optimierung ihres Werkes vertraut ist, welche Neuerung er in der jeweiligen Neuauflage vorfinden wird. Verfolgt man nämlich die inhaltliche Entwicklung dieses Werkes, so gewinnt man den Eindruck, dass Stolze buchstäblich mit diesem Buche lebt. Sie begnügt sich nicht nur damit, eine Ausgabe nach der anderen durch neue Elemente dieser jungen, sich rapide entwickelnden Wissenschaft zu bereichern, sondern zögert in ihren Optimierungsbestrebungen nicht, Elemente bereits bestehender Kapitel umzugestalten, Kapitel in andere Makrostrukturen einzuordnen, ja sogar Titel von Kapiteln umzubenennen, um ihre Bedeutung im Gesamtwerk hervorzuheben bzw. den Leser besser über das, was ihn in diesem Kapitel erwartet, zu informieren und somit zur Klarheit beizutragen. Was den Stolze-Kenner am brennendsten interessiert, sind jedoch die neuen Kapitel, die in jeder Neuauflage hinzukommen.

In der vorliegenden 5. Auflage ist der wichtigste Neuzugang wohl das Kapitel 18.4, das dem Beitrag der Kognitionswissenschaften (insbesondere dem von Hanna Risku) zur Translatologie gewidmet ist. Wie wir es vielfach aufgezeigt haben (Bălăcescu/Stefanink 2003, 2005a, 2005b, 2005c), eröffnen die Kognitionswissenschaften der Übersetzungsforschung in der Tat völlig neue Perspektiven, insbesondere für eine Didaktik des Übersetzens. Interessanterweise spricht hier Stolze, unseres Wissens erstmalig, von der

»heuristischen« Dimension des hermeneutischen Ansatzes – einem Etikett, für das wir schon seit langem zur Charakterisierung des hermeneutischen Beitrags plädieren (zuletzt in Bălăcescu/Stefanink 2009); möge diese Klarstellung die Kritik der Skeptiker mildern, die den hermeneutischen Ansatz leichtfertig als unwissenschaftlich, ja als »mystisch« bezeichnen.

Eine Empfehlung: Wir haben wiederholt aufgezeigt (vgl. Bălăcescu/Stefanink 2009), dass die Fortschritte in den Kognitionswissenschaften, insbesondere in der Neurolinguistik, auf Schritt und Tritt den hermeneutischen Ansatz legitimieren und es somit sinnvoll wäre, sie auch in einer der nächsten Auflagen des vorliegenden Werkes zu Wort kommen zu lassen.

Der Leser, der mit der Entwicklung von Stolzes übersetzungstheoretischem Ansatz vertraut ist und die Angriffe kennt, denen sich dieser Ansatz immer wieder ausgesetzt sieht, wird sicher mit großem Interesse das Kapitel 17.3 lesen, in dem die Verfasserin, in geraffter Form, den aktuellen Stand ihrer hermeneutischen Reflexion darlegt und sich im Kreis der Hermeneutiker positioniert, insbesondere ihrem geistigen Vater, Fritz Paepcke, gegenüber, dem sie u. a. seine Abwesenheit im Bereich der Zieltextproduktion vorwirft sowie seine mangelnde Konkretheit, wenn es um die detaillierte Ausführung seines theoretischen Ansatzes geht. Diesem Mangel versucht sie entgegenzuwirken, indem sie ein Aspektmodell vorschlägt, an dem sich der Übersetzer orientieren kann. Im Vorbeigehen spart sie nicht an kritischen Bemerkungen gegenüber den analytischen Ansätzen, von denen sie sich entschieden distanziert, sei es nun, indem sie das Prinzip der »Loyalität gegenüber dem Autor« von Christiane Nord verwirft oder die »übersetzungsrelevante Textanalyse«, insofern sie vom textlinguistischen Ansatz als jeglicher konkreten übersetzrischen Handlung im eigentlichen Sinne

vorzuschaltende Phase verordnet wird. Anstelle der vorgeschalteten Textanalyse tritt ein »intuitiver Formulierungsimpuls« (Stolze 2003: 302), der nachträglich zu legitimieren ist (der Leser denkt dabei an Coşeriu, für den die Textlinguistik Hermeneutik ist).

Der Leser, der diese Einführung noch nicht aus den vorhergehenden Auflagen kennt, soll wissen, dass es der Verfasserin gelungen ist, eine überzeugend strukturierte Darstellung der übersetzungstheoretischen Ansätze zwischen 1950 und heute vorzunehmen, indem sie die wesentlichen Charakteristika der verschiedenen Etappen, die die Übersetzungswissenschaft durchlaufen hat (von der Übersetzungswissenschaft als *ancilla linguisticae* bis hin zur Konstitution der Übersetzungswissenschaft als eigener Disziplin) klar herausstellt und jeweils durch längere Originaltextausschnitte legitimiert.

Zusammenfassend kann man sagen, dass hier, auf dem Hintergrund einer ausgezeichneten Kenntnis der übersetzungswissenschaftlichen Debatte, eine didaktisch wohlstrukturierte Einführung gelungen ist, die dem jungen Lerner einen erfolgreichen Lernprozess gewährleistet und dem Übersetzungsdidaktiker eine große Hilfe – wenn nicht gar die Grundlage – für seinen Übersetzungskurs sein kann. Die pertinenten Kommentare am Ende der einzelnen Kapitel stellen jeweils die persönliche Meinung der Autorin dar und könnten leicht zu anregenden Diskussionen zwischen Studenten und Dozenten motivieren. Die zahlreichen Verweise auf andere Seiten des Buches, in denen gegensätzliche Theorien dargestellt werden, tragen zum Verständnis bei (*Omnis definitio negatio!*) und gestatten dem Lerner die Teilchen eines Puzzles zusammenzustellen, das er nie vergessen wird, da er ja der Architekt ist.

Gespannt wartet der Leser nun auf die 6. Auflage, die – wie könnte es aus der

Feder einer Autorin, die die Fortschritte der Wissenschaft, die sie vertritt, auf Schritt und Tritt verfolgt, anders sein – sicher wieder als »überarbeitet und erweitert« erscheinen wird.

### Literatur

- Bălăcescu, Ioana; Stefanink, Bernd: »Modèles descriptifs de la créativité en traduction«, *Meta* 48, 4 (2003), 509–526.
- Bălăcescu, Ioana; Stefanink, Bernd: »La didactique de la traduction à l'heure Allemande«, *Meta* 50, 1 (2005), 277–294 (= 2005a).
- Bălăcescu, Ioana; Stefanink, Bernd: »Défense et illustration de l'approche herméneutique en traduction«, *Meta* 50, 2 (2005), 634–643 (= 2005b).
- Bălăcescu, Ioana; Stefanink, Bernd: »Apports du cognitivisme à l'enseignement de la créativité en traduction«, *Meta* 50, 4 (2005), 1–14 (= 2005c).
- Bălăcescu, Ioana; Stefanink, Bernd: »Les bases scientifiques de l'approche herméneutique et d'un enseignement de la créativité en traduction.« In: Cercel, Larisa (Hrsg.): *Übersetzung und Hermeneutik – Traduction et herméneutique*. Bukarest: Zeta Books, 2009, 253–308.
- Stolze, Rade Gundis: *Hermeneutik und Translation*. Tübingen: Narr, 2003.

Tomita, Naoko:

**Der Informationsaufbau in Erzählungen. Eine sprachvergleichende Untersuchung des Japanischen, des Deutschen und des Englischen zum Einfluss von einzelsprachlichen Systemeigenschaften auf die makrostrukturelle Planung.** München: Iudicium, 2009 (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie V). – ISBN 978-3-89129-865-7. 298 Seiten, € 32,00

(Heiko Narrog, *Sendai / Japan*)

Eine in letzter Zeit äußerst einflussreiche Strömung in der Forschung zum Verhältnis von Sprache und Denken ist das

sogenannte ›thinking for speaking‹, ein von dem amerikanischen Psychologen Dan Slobin geprägter Begriff. Demzufolge prägt die Sprache, in der wir sprechen, unser Denken zwar nicht fundamental, aber verlangt ständig Aufmerksamkeit bezüglich derjenigen Kategorien, deren sprachliche Realisierung von der Struktur der jeweiligen Sprache gefordert wird.

In diesem größeren Rahmen sieht auch die Autorin des vorliegenden Buchs ihre Forschungsarbeit. Ihr geht es darum zu zeigen, dass der Informationsaufbau in Erzählungen davon geprägt wird, welche sprachlichen Mittel die jeweilige Sprache, in der erzählt wird, zur Verfügung stellt. Gegenstand sind das Japanische und als Vergleich das Deutsche und Englische. Mit »Informationsaufbau« sind vor allem temporale und topikale Struktur gemeint.

Die ersten drei Kapitel stellen den Forschungshintergrund vor. Dieses Buch ist die Veröffentlichung der Dissertation der Autorin an der Universität Heidelberg, und sie bedient sich der »Quaestio«-Theorie ihrer Doktor Mutter, Christiane von Stutterheim. Dieser Theorie zufolge stellt ein Text in seiner Gesamtheit eine Antwort auf eine explizite oder implizite Frage dar. Darin spiegelt sich immer eine spezifische Kommunikationsaufgabe, und sprachliche Mittel werden immer in Hinblick auf diese Aufgabe gewählt. Die sprachlichen Mittel sind aber gleichzeitig auch durch die jeweilige Sprachstruktur vorgegeben. Ihre Haupthypothese formuliert die Autorin wie folgt:

»Makrostrukturelle Planung wird von einzelsprachlichen Systemeigenschaften beeinflusst. Insbesondere geht es darum, auf welcher Stufe der Grammatikalisierung sich ›categories of thinking for speaking‹ in der betreffenden Sprache befinden und in welche konzeptuelle Systematik sie eingebunden sind.« (58)

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit den Ausdrucksmitteln für Temporalität im Japanischen, Englischen und Deutschen. Der größte Kontrast besteht dabei im Bereich des Aspekts. Das Englische hat einen grammatischen imperfektiven Aspekt, den Progressive auf *-ing*, und zudem noch ein voll funktionierendes Perfekt, das Japanische einen kombinierten progressiv-resultativen Aspekt in *-te i-*, doch das Deutsche hat keinen grammatischen perfektiv-imperfektiven Gegensatz.

Kapitel 5 ist der empirische Hauptteil der Arbeit. Auf etwa 120 Seiten werden mündliche Erzählungen von japanischen Sprechern genau auf ihre temporale und topikale Struktur untersucht. Den Testpersonen wurden Ausschnitte aus stummen Animationsfilmen und Bilderbuchgeschichten gezeigt, die sie dann nacherzählen mussten. Da das Gleiche schon in der Heidelberger Forschungsgruppe, zu der die Autorin gehörte, bereits für das Deutsche und das Englische erfolgte, brauchte die Autorin dann die Ergebnisse für die drei Sprachen nur noch miteinander zu vergleichen (Kapitel 6 und 7). Dabei stellte sich heraus, dass die Informationsaufbauten sich im Japanischen und Deutschen sehr ähneln, nämlich indem eine sogenannte »anaphorische« Strategie benutzt wird, bei der temporale Bezüge vor allem textimmanent hergestellt werden. Im Englischen wird hingegen eine sogenannte »deiktische« Strategie bevorzugt, bei der die Topikzeit einzelner Situationen auf das deiktische Jetzt des Sprechers bezogen wird. Weiterhin werden im Japanischen die Erzählungen immer aus der Perspektive einer globalen Topik strukturiert, während sich im Deutschen lokale Topik leichter etablieren kann. Ein Kontrast zum Englischen wird dabei leider nicht genannt.

Dass sich Japanisch und Deutsch im Informationsaufbau mehr ähneln als das Englische, das dem Deutschen vom kulturellen Hintergrund her viel näher steht, ist erstaunlich, und die Autorin führt dieses Ergebnis auf die verschiedenen Strukturmittel zurück, die die jeweiligen Sprachen zur Verfügung stellen: Im Deutschen begünstigen vor allem ein hochgrammatikalisierendes Vorfeld und das häufig verwendete Adverb *dann* und im Japanischen der Aspekt und bestimmte Hauptsatz- und Nebensatzstrukturen die anaphorische Strategie. Ehrlich gesagt ist es mir nicht ganz gelungen nachzuvollziehen, warum diese grammatischen und lexikalischen Mittel zwingend zu gerade diesem Informationsaufbau führen sollen, da doch vor allem in Bezug auf Aspekt, dem zentralen Thema der Arbeit, das Japanische und das Englische viel mehr gemein zu haben scheinen als das Deutsche. Das mag jetzt aber eher ein Problem des Rezensenten als eines der Arbeit sein, die äußerst sauber verfasst ist und vor allem von Lesern mit Interesse für Textlinguistik und Temporalität, aber auch von Lesern mit Interesse für deutsch-japanischen Sprachvergleich begrüßt werden dürfte.

Tschirner, Erwin:

**Grund- und Aufbauwortschatz. Deutsch als Fremdsprache nach Themen.** – ISBN 978-3-589-01559-7. 240 Seiten, € 13,95; **Übungsbuch.** – ISBN 978-3-589-01560-3. 159 Seiten, € 12,95. Berlin: Cornelsen, 2008

(*Seongho Son, Daegu / Süd-Korea*)

Schon wieder ein Grundwortschatz – gibt es nicht genug davon auf dem Markt? Und diesmal enthält er nicht wie gewöhnlich 2000, sondern 4000 Wörter.

Nach der empirischen Forschung von Jones und Tschirner (2006) fehlen 40 Prozent der häufigsten Wörter in den gängigen Grund- und Aufbauwortschätzen, da diese mehr oder weniger aus dem Jahr 1897 stammen und somit veraltet sind (vgl. 3). Der Autor weist auch darauf hin, »dass ca. 95–97 Prozent der laufenden Wörter eines Textes verstanden werden müssen, um den Text zu verstehen« (3). Die häufigsten 2000 Wörter decken nur ca. 90 Prozent, aber die häufigsten 4000 Wörter ca. 95 Prozent eines Textes ab. Allein schon diese Tatsache ist für den Fremdsprachenerwerb interessant und hilfreich. Die Häufigkeitsliste wurde auf empirischer Grundlage systematisch erstellt und ist überzeugend (vgl. Jones/Tschirner 2006, Tschirner 2005). Der *Grund- und Aufbauwortschatz* repräsentiert den neuesten Stand der Fremdsprachendidaktik und -methodik.

Das Buch orientiert sich an den Niveaustufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*. Der Grundwortschatz umfasst die Niveaus A1 bis B1 und der Aufbauwortschatz das Niveau B2.

Der *Grund- und Aufbauwortschatz* besteht aus drei Teilen, nämlich einem Vorwort, 18 Kapiteln als Hauptteil und einem Register. Das Vorwort ist ausführlich, und die Lerntipps sind besonders hilfreich. Im Vorwort findet der Leser »Das Wichtigste auf einen Blick« und »Abkürzungen in Klammern nach dem Stichwort«. Es wäre besser, wenn diese beiden Abschnitte separat z.B. auf der Innenseite des Titelblattes stünden. Die Grund- und Aufbauwörter werden 18 Kategorien aus *Profile Deutsch* zugeordnet (vgl. 5). Diese Untergliederung in Themengebiete ist übersichtlich und alltagsnah. Die Partikel werden nicht selten vernachlässigt, in manchen alten Grundwortschätzen kommen sie sogar überhaupt nicht vor, das Buch präsentiert sie geschlossen unter der Kategorie »Strukturwörter«

(204 ff.). In »1.01 Persönliche Angaben« auf Seite 10 werden *du* und *ich* vorgestellt; allerdings steht *mein* unter »14.01 Art der persönlichen Beziehung« auf Seite 150, *dein* unter »17.01 Pronomen, Adverbien und Artikel« auf Seite 202. Meines Erachtens gibt es Klassifikationsprobleme, die nicht einfach zu lösen sind. Anfängern bereiten die deutschen Eigennamen nicht selten Schwierigkeiten. Da es sich bei dem *Grund- und Aufbauwortschatz* um ein Lehrmaterial für DaF handelt, wäre es nicht schlecht, eine Rangliste der deutschen Vor- und Familiennamen zu erstellen.

Zum schnellen Nachschlagen listet das Register alle Stichwörter alphabetisch auf und rundet das Buch ab. Im Register könnte man die Wörter auch mit Genus, grammatisch wichtigen Merkmalen usw. markieren und kurze und lange Vokale kennzeichnen.

In allen Kategorien werden zuerst die Wörter des Grundwortschatzes vorgestellt, dann folgen die des Aufbauwortschatzes. Die Wörter werden in Grund- und Aufbauwortschatz sinnvoll unterteilt. Bei den Stichwörtern, die durch Angabe der Häufigkeitsrangfolge gekennzeichnet sind, werden wie üblich Genus, Wortart und grammatisch wichtige Merkmale angegeben, bei unregelmäßigen Verben zusätzlich das Präteritum und das Partizip Perfekt. Beispielsweise wird das Verb *gehen* auf Seite 207 so dargestellt: *gehen, ging, gegangen*, ich vermisste aber die wichtige Information, dass dieses Verb das Perfekt mit *sein* bildet.

Der *Grund- und Aufbauwortschatz* ist ein zweisprachiges Lernwörterbuch. Alle Stichwörter haben eine Übersetzung ins Englische. Danach kommt ein Beispielsatz, in dem das eingeführte Stichwort im Kontext verwendet wird. Ich möchte einen Beispielsatz auf Seite 17 anführen: »Es wäre schön, wenn unser Mitbewohner sich beim nächsten Besuch meiner

Eltern normal aufführen würde.« Die Wörter *würde, wäre* und *Mitbewohner* gehören nicht zu den 4000 häufigsten Wörtern. In den meisten Fällen enthalten die Beispielsätze jedoch nur die Wörter des Grund- und Aufbauwortschatzes.

Das *Übungsbuch* passt inhaltlich genau zu dem *Grund- und Aufbauwortschatz* und umfasst die ca. 2000 Wörter aus dem Grundwortschatz. Die Tipps sind nützlich, die Lernportionen übersichtlich und sie wirken nicht überfordernd. Jedes Kapitel stellt ca. 25 neue Wörter vor und besteht aus zwei Seiten. Auf der linken Seite werden Texte mit Illustrationen, auf der rechten Seite Übungen angeboten. Durch Illustrationen hätte man auch Elemente der deutschen Kultur vorstellen können. Die Texte bestehen aus drei bis vier Abschnitten, die inhaltlich zusammengehören. Was ich sinnvoll finde, ist, dass die neu eingeführten Wörter kursiv gekennzeichnet sind. Jedes Kapitel umfasst ca. vier bis sechs abwechslungsreiche Übungen. Die inhaltlich orientierte Kurzüberschrift der Aufgaben dient zur schnellen Orientierung: »Was wollen wir essen? Ergänzen Sie die Sätze [...]« (77) Die jeweils letzte Übung ist als produktive Schreib- und Sprechaufgabe konzipiert. Das finde ich besonders gut, da kreatives Lernen auch für Anfänger möglich ist. Im Anhang findet man Arbeitsanweisungen mit einer englischen Übersetzung, in denen die standardisierten Formulierungen der Aufgabenstellungen aufgelistet sind.

Mit diesem Buch kann man den deutschen Grundwortschatz nachhaltig und effektiv lernen. Wünschenswert wäre eine Audio-CD (oder MP3) zu diesem Buch. Für ausländische Deutschlerner ist Hörmaterial dringend nötig. Insgesamt ist der *Grund- und Aufbauwortschatz* ein gelungenes Buch; im Sommersemester 2010 werde ich dieses Buch in meinem Deutschunterricht einsetzen.

## Literatur

- Jones, Randall L.; Tschirner, Erwin: *Frequency dictionary of German. Core vocabulary for learners*. London: Routledge, 2006.
- Tschirner, Erwin: »Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb.« In: Heine, Antje; Hennig, Mathilde; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – Konturen und Perspektiven eines Fachs*. München: Iudicium, 2005, 133–149.

Ullmann, Katja; Ampíe Loria, Carlos:  
**Das A und O. Deutsche Redewendungen**. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2009.  
 – ISBN 978-3-12-558202-6. 128 Seiten,  
 € 14,95

(Lutz Köster, Bielefeld)

Die meisten vorliegenden Materialien zur Phraseodidaktik sind veraltet und aus unterschiedlichen Gründen unbrauchbar (vgl. Lüger 1997, Ettinger 2007). Neue, dringend notwendige Übungsbücher müssen dem Stand der Diskussion entsprechen; die folgende Rezension geht ausführlich auf solche Aspekte ein, die in der Phraseodidaktik – auch und vor allem mit Blick auf die frequenten Defizite phraseologischer Wörterbücher (Korhonen 2004, Mellado Blanco 2009) – behandelt werden.

Das im Herbst 2009 erschienene neue Lehrbuch präsentiert ca. 500 »typische Redewendungen der deutschen Alltagssprache« (4) für Lerner ab A2, zugeordnet neun »landeskundlich relevanten Themen« (4), mit Übungen, Lösungen und einem alphabetischen Register.

Die Markierungen belegen den Anspruch, »Alltagssprache« abzubilden: über 350 Phraseme erhalten »ugs.«, ca. 40 weitere sind »sal.«, nur 10 sind »geh.«, der Rest ist unmarkiert. Damit zusammenhängend könnte eine Entscheidung für bestimmte Zielgruppen begründet werden, etwa im (stärker alltagsorientier-

ten) Bereich Deutsch als Zweitsprache – das äußerst knappe Vorwort schweigt sich diesbezüglich aus. Natürlich sind einzelne Zuordnungen diskussionswürdig: »Eulen nach Athen tragen« (52) bekommt kein »geh.«, warum ist »jemandem auf den Leib rücken« »sal.«, was bedeuten überhaupt die einzelnen Markierungen, was ist denn »Alltagssprache«?

Die Auswahlkriterien werden ebenfalls nicht vorgestellt, intuitiv kann ich als Muttersprachler die Auswahl als repräsentativ für »den« Alltag akzeptieren; es bleibt die in der Phraseodidaktik diskutierte Frage nach dem sog. Optimum oder Minimum unbeantwortet, was sind denn »typische« Redewendungen?

Die jeweilige Zuordnung zu den Themen (Arbeiten und Lernen; Freizeit; Familie; Persönlichkeit und Charakter; Alltag; Geld; Von Mensch zu Mensch; Kommunikation) erscheint einsichtig, auch wenn die Begriffe nicht scharf voneinander abzugrenzen sind und sich auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen befinden. Im Vorwort weisen die Autoren aber auch darauf hin, dass »sich [viele Redewendungen] in einer konkreten Situation auch in andere Themen einbeziehen« lassen (4). Auf die wichtige didaktische Entscheidung, ob Phraseme nun rezeptiv oder produktiv zu lernen sind, gehen die Autoren hier allerdings nicht ein, dies kann man aber den Übungsformen entnehmen, die – eine gute Idee – den alphabetisch geordneten Phrasemen (auf der linken Seite) jeweils gegenüberliegen. Es finden sich viele reproduktive Übungen (Zuordnen, Lücken aus Wortschatzkasten füllen, Aussortieren, Paraphrasieren, Multiple Choice), wenige rezeptive Übungen (Entdecken), wenige echte produktive Übungen (Ergänzen). Der Schwerpunkt liegt auf formbezogenen Übungen; die Bedeutungserklärungen und die immer in Dialogen realisierten

Kontextbeispiele sind in einfacher Sprache formuliert, allerdings sollten in Erklärungen nicht wiederum Phraseme auftauchen (»aufs Spiel setzen« bei »Kopf und Kragen riskieren«, 66), ebenso wie in den Kontexten nicht Phraseme vorkommen sollten – die nicht einmal in das Buch aufgenommen sind (»April! April!«, 92). Auch das Zusammenspiel aller Komponenten muss stimmig sein: für das Phrasem »jemandem unter die Arme greifen« (72) wird als Erklärung das Quasisynonym »jemandem helfen« genannt, das Beispiel suggeriert aber ausschließlich die Konnotation »körperliche Hilfe«, wenn der Kontext »Hilfe bei einem Umzug« aufführt.

Auf den semantisch-pragmatischen Mehrwert der Phraseme wird also nicht in jedem Fall aufmerksam gemacht, mal gelungen wie bei »die Finger von etwas lassen« = »etwas nicht tun (meist aus Angst oder Vorsicht)« (64), mal misslungen wie bei »jemanden hinters Licht führen« = »jemanden täuschen« (68) oder »jemandem etwas auf die Nase binden« = »jemandem etwas sagen« (92) oder ohne jeden pragmatischen Kommentar bei »Kommt Zeit, kommt Rat.« (20). Wenn auch ohne Kommentierung, gehen die Autoren in ihren Beispielen vereinzelt auf den tatsächlichen Sprachgebrauch ein, etwa durch die Rahmung mit »Wie sagt man so schön: Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.« (26)

Im Vorwort werden hierzu lediglich »Lebendigkeit« und »Expressivität« (4) kurz hingeworfen. Überhaupt das Vorwort – dies müsste deutlich umfangreicher sein, etwa auch erklären, wieso unter dem Begriff »Redewendungen« (»fest verbundene Wortgruppe«, 4) neben Sprichwörtern und Routineformeln auch Einwortlexeme wie »blaumachen« und »schwarzsehen« aufgenommen sind; die meisten aufgenommenen Phraseme sind verbale,

idiomatische Phraseme, es finden sich auch einige adverbiale und satzförmige.

Zeichnungen sind integriert, sie »verleihen der Bildhaftigkeit mancher Redewendungen Nachdruck und verbinden zwei wichtige kulturelle Aspekte: Sprache und Kunst« (5) – Allerweltsweisheiten, statt auf die mnemotechnischen Möglichkeiten von Illustrationen im Lernprozess hinzuweisen. Durchaus in ihrer Mehrheit die inhärenten Bilder illustrierend, sind dennoch einige der Zeichnungen nicht erkennbar (Abb. 7, 108) oder illustrieren das Falsche (»Zelte abbrechen«, 21) oder sind widersprüchlich: »den Bach runtergehen« (»zugrunde gehen; bankrott werden«, 64) wird im Beispiel mit einer Sache assoziiert (»seine Firma«), bei den späteren »Zusätzlichen Aufgaben« (106 ff.) geht ein Junge im Bach nach unten (zur Ergänzungsübung: »Wenn etwas zugrunde geht, dann sagt man, es ...«, 116/117).

Das letzte Beispiel verdeutlicht, dass auch die Nennformen, also die Angaben der Grundformen, notwendigen Ergänzungen und möglichen Varianten, nicht immer stimmig sind. Das Phrasem »etwas ist (nur) ein Tropfen auf den heißen Stein« wird reduziert auf »ein Tropfen auf den heißen Stein« (70), »ins Fettnäpfchen treten« (74) könnte um »tappen« ergänzt werden (und die Bedeutungserklärung »sagen« sollte um »tun« ergänzt werden). Phraseme wie »(festen) Fuß fassen« oder »mit jemandem (noch) ein Hühnchen zu rupfen haben« sind richtigerweise um die geklammerten Optionen erweiterbar, für die Zuordnungsübung »die Nase hoch tragen« = »arrogant oder eingebildet sein« und die Paraphrasierungsübung »Die neue Nachbarin ist *sehr* arrogant« (107, meine Hervorhebung LK) steht in den Lösungen aber verkürzt »Die neue Nachbarin trägt die Nase hoch« (122).

Eine allerletzte Bemerkung zum Vorwort – einige der hier gebrauchten und auch kursiv markierten Phraseme sind nicht im Übungsbuch enthalten!

Lehrkräfte sollten, wenn sie rezeptives und produktives Beherrschen von Phrasemen anstreben und ihre Lerner unabhängig von Unterricht (›autonom‹) machen wollen, stärker textorientiert arbeiten, wofür in der Fachdidaktik gute Gründe angeführt werden, und das adäquate Verstehen und das kommunikativ-adäquate Anwenden im Blick haben. Das vorliegende Übungsbuch könnte also in einer Festigungsphase in eine Textarbeit integriert werden, die dem EVA-Prinzip (Erkennen – Verstehen – Anwenden; vgl. Kühn 1996) folgt. Lehrkräfte sollten ebenso stärker mit Zusammenstellungen unter bestimmten Oberbegriffen (onomasiologischen Feldern) arbeiten, Abgrenzungen zu bedeutungsähnlichen Phrasemen sind dann leichter möglich, und eine solche Anordnung kommt der produktiven Verwendung entgegen (vgl. das nun auch im Internet verfügbare entsprechende Lehrbuch von Hessky/Ettinger 1997/2009).

Nachgetragen werden sollte noch das neunte und letzte, idiographische Kapitel zu ›Tieren‹ in deutschen Phrasemen, von *Aal* bis *Wespe(mnest)*. Hierzu gibt es endlich Texte, einen künstlich konstruierten mit vielen Phrasemen (die zu korrigieren sind), und mehrere Interviews mit Tieren zur Herkunft dieser Phraseme (mit zu paraphrasierenden Einfügungen). Diese letzte, kreative Übung fällt aus dem Rahmen der üblichen formbezogenen Übungen und hat eine starke mnemotechnische Potenz.

Fazit: Ein Übungsbuch, das zwar auf die Alltagskommunikation hin orientiert ist, aber weniger die situationsspezifische Verwendung anzielt, stärker rezeptiv vorgeht und (traditionell) die Ausdrucksseite von Phrasemen betont.

## Literatur

Ettinger, Stefan: »Phraseme im Fremdsprachenunterricht.« In: Burger, Harald; Dobrovol'skij, Dmitrij; Kühn, Peter; Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*. 2. Halbband. Volume 2. Berlin: de Gruyter, 2007, 893–908 (HSK 28.2).

Hessky, Regina; Ettinger, Stefan: *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr, 1997 (Version 2009 unter <http://www.ettinger-phraseologie.de>).

Korhonen, Jarmo: »Duden 11 – Nutzungserfahrungen aus der DaF-Perspektive.« In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin: de Gruyter, 2004, 360–393 (Jahrbuch 2003 des Instituts für Deutsche Sprache).

Kühn, Peter: »Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken«, *Fremdsprache Deutsch* 15 (1996), 10–16.

Lüger, Heinz-Helmut: »Anregungen zur Phraseodidaktik«, *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32 (1997), 69–120.

Mellado Blanco, Carmen (Hrsg.): *Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer, 2009.

Uslu, Zeki:

**Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dilbilgisi. Grundriss der türkisch-deutschen Kontrastiven Grammatik**. Ankara: Ani Yayıncılık, 2008. – ISBN 978-9944-474-47-4. 212 Seiten, € 6,20, Bezug: [www.aniyayincilik.com.tr](http://www.aniyayincilik.com.tr)

(Anastasia Şenyıldız, Flensburg)

Der *Grundriss der türkisch-deutschen Kontrastiven Grammatik* von Zeki Uslu ist ein grammatisches Nachschlagewerk des Deutschen als Fremdsprache. Im Gegensatz zu traditionellen Grammatiken, die unabhängig von der Erstsprache genutzt werden können (vgl. z. B. Helbig/Buscha

2007), richtet es sich explizit an erwachsene türkischsprachige Deutschlerner.

Eine bewusste sprachkontrastive Darstellung – auch wenn es nur ausgewählte Bereiche betrifft – wird das Erschließen grammatischer Regularitäten in diesen Bereichen erleichtern. Darüber hinaus kann in solch einer DaF-Lernergrammatik auf erstsprachlich bedingte Lernschwierigkeiten (Genus, Adjektivdeklination etc.) und Parallelen zwischen der Erst- und Fremdsprache (Verb-End-Stellung in Nebensätzen, Partizipiengebrauch etc.) gezielt eingegangen werden. In einer empirischen Studie mit türkischen DaF-Studierenden belegt Uslu (2009) am Beispiel von Partizipien, dass solche Übertragungen (der sogenannte »positive Transfer«) nicht immer automatisch erfolgen und dass sich Lerner des Deutschen als Drittsprache nicht an ihrer Erstsprache Türkisch, die viele Partizipien kennt, sondern vor allem an ihrer ersten Fremdsprache Englisch orientieren. Umso wichtiger erscheint dabei die Bedeutung des sprachkontrastiven Ansatzes bei der Grammatikvermittlung.

Mit seiner Publikation betritt Zeki Uslu kein Neuland, denn es gibt bereits eine vergleichbare türkisch-deutsche kontrastive Grammatik von Balcı (1993). Anders als Balcı auf Deutsch verfasstes und sprachwissenschaftlich orientiertes Lehrwerk für DaF-Studenten fokussiert Uslus Grammatik den breiteren Leserkreis und regt zum Selbststudium des Deutschen an. Besonders wichtig ist dabei, dass die Erklärungen auf Türkisch gegeben werden. Dies ist angesichts der sprachlich homogenen Adressatengruppe positiv zu bewerten, denn dadurch wird das Verstehen komplexer grammatischer Informationen und Zusammenhänge erleichtert bzw. erst ermöglicht.

Der *Grundriss* enthält Informationen zu den wichtigsten grammatischen Berei-

chen des Deutschen. Dazu gehören neben den Wortarten Substantive, Pronomen, Verben, Adjektive, Adverbien, Konjunktionen, Präpositionen auch Wortbildung und Syntax.

Jedes Kapitel besteht aus drei Teilen:

1. Türkischer Teil: Eine kurze Übersicht über erstsprachliche Regularitäten, die einer Sensibilisierung und einer Bewusstmachung dienen soll.
2. Deutscher Teil: Eine ausführlichere Darstellung mit zahlreichen Beispielen in deutscher Sprache, die ins Türkische übersetzt werden. Dies führt dazu, dass sie auch bei unbekanntem Wortschatz verstanden werden können.
3. Vergleichender Teil: eine (meist tabellarische) Gegenüberstellung von jeweiligen Phänomenen beider Sprachen.

Im Anhang finden sich türkisch-deutsche und deutsch-türkische Wortschatzlisten mit grammatischen Termini. Zu erwähnen sind außerdem weitere Listen, z. B. zu Verbreaktionen oder irregulären Verben des Deutschen samt ihren jeweiligen Übersetzungen ins Türkische.

Das Besondere an Uslus Arbeit ist, dass darin die Erstsprache als eine wichtige Grundlage beim Grammatikerwerb einer fremden Sprache betrachtet und als ein wichtiger Informationskanal zur Vermittlung komplexer grammatischer Inhalte genutzt wird. Neu ist, dass der sprachkontrastive Zugang zur fremdsprachlichen Grammatik klar und verständlich und vor allem anwendungsorientiert konzipiert wurde, so dass auch Lerner ohne sprachwissenschaftliche Vorkenntnisse sich darin leicht und mit Gewinn orientieren können.

### Literatur

- Balcı, Tahir: *Abriss der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik: ein Lehrbuch für Studierende des Deutschen als Fremdsprache*. Diyarbakır: Universität, 1993.

Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Neubearbeitung, Nachdruck. Berlin: Langenscheidt, 2007.

Uslu, Zeki: *Zum Gebrauch attributiver Partizipialkonstruktionen türkischer Studierender in der Drittsprache Deutsch (nach Englisch)*. Flensburg: Universität, 2009 (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrenvielfalt im Unterricht 51, 2009).

Warnke, Ingo; Spitzmüller, Jürgen (Hrsg): **Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene**. Berlin: de Gruyter, 2008 (Linguistik – Impulse & Tendenzen 31). – ISBN 978-3-11-020041-6. 449 Seiten, € 99,95

(Elżbieta Sierostawska, Kraków / Polen)

Der Band, in dem dreizehn Artikel präsentiert werden, wird mit einer umfangreichen Einleitung von Ingo H. Warnke und Jürgen Spitzmüller über die Methoden und die Methodologie der Diskurslinguistik eröffnet. Die Autoren gehen auf den methodischen Zusammenhang von Sprache und Nicht-Sprache in Diskursen näher ein. Ihrer Meinung nach ist es zu klären, ob die jeweils verwendeten Methoden zur Analyse visueller Kommunikation mit den Grundannahmen der Wissenskonstitution in Diskursen kompatibel sind. Für eine wichtige Aufgabe der Diskursanalyse halten sie die Analyse sozialer Strukturen. Sie schlagen auch ein Rahmenmodell vor, eine diskurslinguistische Mehr-Ebenen-Analyse (DIMEAN), die auch für die Nachbarwissenschaften im multidisziplinären Projekt der Diskursanalyse von Interesse ist. Die Autoren der Beiträge verknüpfen die Diskurslinguistik mit verschiedenen linguistischen Teildisziplinen, woraus sich die Gliederung des Bandes in fünf Teile ergibt. Den ersten Teil des Bandes, *Epi-*

*steme und Schemata*, eröffnet der Artikel von Dietrich Busse, *Diskurslinguistik als Epistemologie*. Der Autor zeigt das »verstehensrelevante Wissen« als Gegenstand der linguistischen Forschung. Dabei schließt er an die Frame-Semantik an. Die methodischen Überlegungen Busses betreffen Diskursanalyse und Rahmenanalyse, wobei der Autor feststellt, dass die Analysen nicht identisch seien, aber auf denselben theoretischen Grundlagen beruhen und methodisch ineinandergreifen und sich ergänzen können. In seinem Beitrag über Frame-Semantik und Diskursanalyse skizziert Alexander Ziem eine kognitionswissenschaftlich inspirierte Methode zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. Der Autor macht hier einen Vorschlag, wie Diskurssegmente im jeweiligen Diskurszusammenhang systematisch untersucht werden können. In diesem Beitrag stellt er einen semantischen Beschreibungsansatz dar, dank dem historisch-semantische Bedingungen der Wissenskonstitution beschrieben werden können. Klaus-Peter Konerding möchte in seinem Beitrag *Diskurse, Topik, Deutungsmuster – zur Komplementarität, Konvergenz und Explikation sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Zugänge zur Diskursanalyse auf der Grundlage kollektiven Wissens* die Frage beantworten, in welcher Form Deutungsmuster in sprachlichen Interaktionen präsent werden und wie diese Deutungsmuster Indizien für ihre Rekonstruktion liefern. Die Überlegungen des Autors sollen deutlich machen, dass und wie kollektive Deutungsmuster in unmittelbarer Korrespondenz mit der Tradition der klassischen Logik, Rhetorik und Topik auf kognitionslinguistischer Grundlage theoretisch und methodengeleitet expliziert und für die Diskursanalyse nützlich gemacht werden können.

Der nächste Beitrag über die Konstruktion des Subjekts in Philosophie und

Diskurslinguistik stammt von Georg Albert. Der Autor stellt den von Foucault entwickelten Subjektbegriff dar, um ihn dann für die Diskurslinguistik methodisch zu nutzen. Albert möchte zeigen, dass Foucault in seinen späteren Schriften von der Perspektive auf das Subjekt als einem Effekt von Diskursen oder Machtstrukturen abgeht. Da dem Autor dieses Beitrags die von Foucault verwendeten Termini »Individuum« und »Subjekt« als methodisch chaotisch auffallen, bietet er in seinem Beitrag einige Ideen zu einer stringenten Verwendung dieser Termini im Kontext der Diskurslinguistik an.

Im zweiten Teil des Bandes werden Beiträge präsentiert, welche sich mit der Analyse von Aussagen und Argumentationen beschäftigen und sich dem Diskurs vor allem pragmalinguistisch nähern. Der Autor des ersten Beitrags in diesem Teil, Johannes Angermüller, geht von Foucaults Frage »Wer spricht?« aus, und so betitelt er auch seinen Artikel. Angermüller stellt das Vorgehen der Aussagenanalyse dar, die sich auf Theorien der Äußerung stützt. An einem Beispiel aus dem politischen Diskurs skizziert dieser Beitrag das Vorgehen der Aussagenanalyse. Martin Wengeler präsentiert in seinem Artikel eine diskurslinguistische Methodik. Die Analyse zweier Zeitungstexte soll hier exemplarisch als eine diskurslinguistisch verfahrenende Textanalyse vorgeführt werden. Das Anliegen dieses Beitrags ist es zu zeigen, wie die gewählten Gegenstände der Analyse in konkreten Textexemplaren des Korpus als Diskursphänomene erscheinen und zu interpretieren sind. Constanze Spieß schlägt eine linguistische Diskursanalyse als Mehrebenenanalyse vor. Es soll hier auf wesentliche Ausgangspunkte und Anliegen Foucaults eingegangen werden, die von Bedeutung für die methodische Umsetzung der linguistischen Dis-

kursanalyse sind. Es werden einerseits die linguistische Diskursanalyse als Mehrebenenanalyse aufgefasst, andererseits Verbindungen zwischen Foucault'scher und linguistischer Diskursanalyse herausgestellt.

Den dritten Teil des Bandes, *Multimodalität und Interaktivität*, beginnt der Beitrag zur Methode diskursanalytischer Untersuchung multimodaler Kommunikation. Der Autor, Stefan Meier, beschäftigt sich hier mit der Sichtbarkeit im Diskurs. Auf methodologischer Ebene zeigt er zuerst, inwiefern multimodale Kommunikation einerseits als kommunikatives Mittel im Diskurszusammenhang verstanden werden kann und in ihrer Musterhaftigkeit auch diskursanalytisch ermittelbar ist, und dann führt er beispielhaft eine diskursanalytische Bildbetrachtung vor. Dabei schlägt der Autor ein Analyseverfahren zur Bestimmung von Bildinszenierung als kommunikativer Handlung im Rechtsextremismus-Diskurs vor.

Der nächste Artikel betrifft Online-Diskurse und wurde von Claudia Fraas und Christian Pentzold verfasst. Der Aufsatz will zeigen, dass es sinnvoll ist, Internet-Kommunikation in den Fokus von Diskursanalyse einzubeziehen. Die Autoren gehen von grundlegenden theoretischen Vorüberlegungen aus und zeigen, welche methodischen Probleme gelöst werden müssen sowie welche Ansätze hier hilfreich sind. Internet-Kommunikation schließt an massenmediale Kommunikationsprozesse an und wird selbst zum Initiator von Diskursen. Es wird vorgeschlagen, soziale Akteure, Sprecher- und Subjektpositionen in den Diskurs einzuführen. Interpersonale Diskursrealisationen sind Thema des Beitrags von Kersten Sven Roth. Für die nicht-massenmedialen Realisierungsformen thematisch einheitlicher Diskurse wird der Terminus »interpersonale Diskursrealisationen«

vorgeschlagen, den der Autor in seinem Beitrag näher zu bestimmen versucht.

Der vierte Teil des Bandes beschäftigt sich mit *Ideologie und Macht* und wird von Tommaso M. Milani und Sally Johnson mit dem Beitrag über die *Critical Discourse Analysis* (CDA) eröffnet. Der Beitrag stellt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der CDA und der Sprachideologieforschung dar, wobei der Fokus auf drei Grundkonzepten liegt: Ideologie, Macht und Geschichte. Der Beitrag von Ulla Fix stellt die *Konzeption einer diskursanalytisch angelegten Monographie zur Analyse und Beschreibung von Sprache und Sprachgebrauch im öffentlichen Diskurs eines totalitären Systems* vor, das Projekt einer Monographie, die die *Ordnung des Diskurses in der DDR* untersuchen soll. Es ist ein Versuch, die Foucault'schen Gedanken auf das Phänomen des Sprachgebrauchs und der Kommunikationsgepflogenheiten zu übertragen.

Im fünften, letzten Teil des Bandes finden die LeserInnen den Beitrag von Noah Bubenhofer, in dem Wege zu einer korpuslinguistischen Diskursanalyse vorgestellt werden. Der Aufsatz zeigt, wie korpuslinguistische Methoden für eine linguistische Diskursanalyse fruchtbar gemacht werden können.

Die in diesem Buch präsentierten Beiträge geben Einblicke in die Methoden der Diskurslinguistik und können so für alle Sprachwissenschaftler von Nutzen sein.

Wellmann, Hans:

**Deutsche Grammatik. Laut – Wort – Satz – Text.** Heidelberg: Winter, 2008. – ISBN 978-3-8253-5194-6. 359 Seiten, € 28,00

(Petra Szatmári, Szombathely / Ungarn)

Hans Wellmann dürfte einem breiten Leserpublikum nicht zuletzt wegen der bereits in mehreren Auflagen erschiene-

nen Wörterbücher (*Langenscheidt Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache* und *Langenscheidt Taschenwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache*) ein Begriff sein. Auch unter Bezugnahme auf diese Wörterbücher legt er nun »seine« *Deutsche Grammatik* vor. Durch die zahlreichen Anmerkungen sprachhistorischer Natur, durch die mit Kommentaren versehenen Aufgaben zur Textanalyse, durch die eingeflochtenen (mitunter von einem Augenzwinkern begleiteten) (Text)Beispiele birgt die Grammatik neben den sachkundigen Darstellungen auch Unterhaltendes, wodurch sie auch zahlreiche Anregungen für die Nutzung origineller Texte zur Beschreibung von sprachlichen Erscheinungen gibt. Das alles dürfte sie in kurzer Zeit zu einem festen Bestandteil jeder Bibliothek eines Deutschlehrers – sei es in Deutschland selbst oder aber im Ausland – werden lassen.

In drei großen, komplexen Kapiteln (1.–2. Das Wort; 3.–8. Der Satz; 9.–12. Der Text), die wiederum in mehr oder weniger vielschichtige Unterkapitel gegliedert sind, versucht Wellmann eine allgemeingültigere Darstellung zu geben. Dadurch werden verschiedene in der wissenschaftlichen Diskussion befindliche Problemfelder völlig ausgeklammert oder nur angedeutet (z. B. taucht die Konfixproblematik nicht auf). Wie bereits aus dem Inhaltsverzeichnis deutlich wird, geht Wellmann aszendente vor, wobei er beständig auf die Einheit von Form und Funktion bedacht ist. Ausgewogen ist die Verteilung: Jedes Großkapitel umfasst um die 100 Seiten.

Begrüßenswert sind die holistischen Bestrebungen des Buchautors, denn selten sind derart umfassende Darstellungen zum Wort in den Grammatiken zu finden. Ausgangspunkt ist dessen Lautstruktur, die überblicksmäßige Darstellung von Vokalen und Konsonanten, wobei sich der Autor dankenswerter-

weise ebenfalls der phonetischen Transkription zuwendet; bedauerlich, dass Erklärungen zu den diakritischen Zeichen nur eingestreut vorkommen. Der Zusammenhang zwischen Laut und Graphem wird erörtert und eine Zusammenfassung der wichtigsten Regeln der neuen und neueren Rechtschreibreform (1996/2004) gegeben. Nach der Präsentation möglicher Wortartklassifikationen, des morphosyntaktischen Baus der Wörter sowie ihrer impliziten und expliziten Semantik, erfolgt die Wiedergabe eines Auszugs aus einem Wörterbuch mit notwendigen kurzen Erläuterungen. Der Entscheidung des Autors, Wörterbuchauszüge in seine Grammatik mit einzubeziehen, kann die Rezensentin nur zustimmen, zumal dadurch das Zusammenwirken von unterschiedlichen Nachschlagewerken zur Erfassung von Sprache auf einfache, aber überzeugende Weise gezeigt wird. Im zweiten Unterkapitel erfolgt die genaue Beschreibung der Funktionsklassen der Wortarten. Wellmann nimmt acht Wortklassen an (vgl. 63): Verben, Substantive, Adnomen (Adjektive, Numeralia) Pronomen und Artikelwörter, Adverbien, Fügewörter (Präpositionen, Konjunktionen), Partikeln, Restgruppe der Gesprächswörter. Ein kleiner Wermutstropfen ist, dass der Autor den Leser nicht zu dieser Unterteilung hinführt. Vorhergehende Einteilungen der Wortarten (vgl. 44–45) enthalten nämlich bei ihm aufscheinende Wortklassen nicht (vgl. Adnomen = Adjektiv, bestimmtes und unbestimmtes Zahladjektiv). Ein wenig unreflektiert erscheint in dem Zusammenhang der Terminus »Artikelwörter« (vgl. u. a. 81 und 324), der z. B. 1981 bei Helbig/Buscha (316 f.) den bestimmten, unbestimmten Artikel, Nullartikel, adjektivisches Demonstrativpronomen, adjektivisches Possessivpronomen, adjektivisches Interrogativpronomen und adjektivische(s) Indefinitpro-

nomen/Indefinitnumerales (u. a. *aller, einiger, etliche, mehrere*) umfasst. Wellmann dagegen führt »Indefinitadjektive wie *einige, viele* usw.« (76) bei der Wortklasse Adnomen an. Der Leser bekommt somit einen Spielraum für Interpretationen, mit dem er schlecht umgehen kann, in einer etwaigen Neuauflage sollte sich dieser Problematik angenommen werden.

Einen breiten Raum nimmt im Rahmen dieser dependenziell orientierten Grammatik – und das kann gar nicht anders sein – die Bestimmung und Beschreibung von Ergänzungen und Angaben ein. Besonders wertvoll für DaF-Lehrende und Germanistikstudenten mit nichtdeutscher Muttersprache sind die Ausführungen zu Valenz und Rektion der Verben mit Präpositionen, die ergänzt werden durch eine sehr umfangreiche Liste dieser Verben (164–184). Unter den Ergänzungen geht Wellmann von der Sonderstellung des Subjekts aus, wofür verschiedene Argumente genannt werden. Das stärkste Argument ist die grammatische Kongruenz, auf die kurz eingegangen wird. Allerdings findet dabei eine – nicht nur für den DaF-Unterricht schwierige – Erscheinung keine Berücksichtigung (sie wird aber durch Hinweis auf Fehlerhaftigkeit angedeutet, 197), und zwar die Synesis, d. h. die bedeutungsmäßige Übereinstimmung (vgl. folgende Internetrecherche: »Als er erwachte, plagten ihn grimmiger Hunger und Durst.« »Bei leeren Taschen plagte ihn der Hunger und Durst.«).

Traditionell bleibt Wellmann bei der Beurteilung der freien Dative, lediglich in einer Anmerkung wird auf unterschiedliche Auffassungen diesbezüglich hingewiesen. Wichtig für den DaF-Unterricht und selten in dieser Ausführlichkeit sind die Ausführungen zur Satz- bzw. Wortnegation.

Das erste Kapitel (Kap. 9) im Großkapitel zum Text ist eher textgrammatischer Na-

tur und dient der Beschreibung der sprachlichen Mittel zur Darstellung von Textzusammenhängen. Besonders hervorzuheben sind hier die grammatikalisch-lexikalischen Felder zum Ausdruck von Sprechakten, Modalität, Temporalität, Aktionalität, Lokalität/Direktionalität, Kausalität usw. Ein wenig problematisch erscheint es der Rezensentin jedoch, wenn im Rahmen des Feldes der Aktionalität relativ ausführlich Vorgangs- und Zustandspassiv besprochen werden und die auftauchenden Termini »Adressatenpassiv« bzw. »bekommen-Passiv« (u. a. 244) ein weiteres Passiv vermuten lassen, das dann jedoch als »aktives Gefüge« (244) mit passivischer Bedeutung analysiert wird. Ähnliches gilt für »die Paraphrase mit gehören« (*Das gehört verboten*, 245), die, auf die gesprochene Sprache bezogen, im Überschneidungsbereich mit der Modalität angeführt wird. Auch diese Konstruktion sollte den ihr gebührenden Raum (= Beschreibung von Form/Funktion) im Feld der Aktionalität bekommen, zumal im Internet zum erwähnten Beleg 5 110 000 Treffer angezeigt wurden [Stand: 20.09.2009]. Gelungen ist die Darstellung des Zusammenhanges von Grammatik und Stil. Textlinguistisch ausgerichtet ist das 12. Kapitel, in dem Textualitätskriterien, Texttypen und -arten sowie Textfunktionen anhand literarischer und nichtliterarischer Beispiele behandelt werden. Der benutzerfreundliche Aufbau kommt fernerhin in den den Band abrundenden Literaturhinweisen (allgemeine Grammatiken, kontrastive Grammatiken des Deutschen; weiterführende Literatur) und dem Register der (kurz definierten) Fachbegriffe zum Ausdruck. Auch wenn an einigen Stellen mehr ins Detail gehende Ausführungen wünschenswert gewesen wären (z. B. Problematisches in Bezug auf die Verschiebeprobe – Vorfeldfähigkeit), ist generell

festzustellen, dass *Die Grammatik* von Hans Wellmann ein Nachschlagewerk sowohl für Lehrende wie auch Studierende ist, wobei bestimmte Vorkenntnisse mitzubringen sind. Lobenswert sind die zahlreichen tabellarischen Zusammenfassungen. Verschiedene drucktechnische Uneinheitlichkeiten lassen sich bei einer Neuauflage leicht beheben. Fazit: Der vorliegende Band ist eine gelungene, leserfreundliche und lesenswerte Darstellung wichtiger Zusammenhänge, wenn es um das Funktionieren von Sprache geht.

#### Literatur

Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 7. Auflage. Leipzig: Enzyklopädie, 1981.

Wierzbicka, Mariola; Schlegel, Dorothee: **Sprechzeiten im Diskurs. Zum absoluten und relativen Gebrauch der Tempora in der gesprochenen deutschen Sprache**. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-567-0. 141 Seiten, € 22,00

(Markus J. Weininger, *Florianópolis / Brasilien*)

Beim ersten Blick auf den Umschlag scheint es sich bei diesem Werk eher um ein weiteres Beispiel einführender Literatur für Germanistikstudenten zu handeln, doch dieser Eindruck täuscht. Die beiden Linguistinnen Mariola Wierzbicka (Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet Rzeszowski, Polen) und Dorothee Schlegel (Institut für Linguistik/Germanistik, Universität Stuttgart) legen mit diesem schmalen Band einen enorm dichten Forschungsbericht zum Gebrauch der Tempora des Deutschen in der heutigen gesprochenen Sprache vor.

Wer hier lediglich Altbekanntes vermutet, kann sich auf einige Überraschungen gefasst machen. Wie so oft, weicht der tatsächliche Sprachgebrauch von der meist (zu) stark vereinfachenden Darstellung gängiger Grammatiken zum Teil deutlich ab.

Schon die Zahl der verschiedenen Tempora der deutschen Sprache variiert in verschiedenen Analysen beträchtlich, je nach den verwendeten Kriterien zu ihrer Diskriminierung. Im Tempussystem der deutschen Sprache werden zum Erstaunen mancher DaF-Lehrer von Tempusminimalisten und -maximalisten von 1 bis zu 10 verschiedene Tempora unterschieden. Das restriktivste Kriterium ist der obligatorische Ausdruck der Zeitstufe durch gebundene Morpheme; dann ist nur das Präteritum im Deutschen ein Tempus. Der bekannte Linguist Heinz Vater etwa unterscheidet 6 verschiedene Tempora, bei Wierzbicka/Schlegel werden 9 verschiedene Zeitstufen beschrieben und dokumentiert. Auch die Benennung der Tempora ist nicht immer einheitlich. Wierzbicka/Schlegel sprechen im Bereich der synthetischen Tempora von Präsens, Präteritum und Futur, bei den analytischen Tempora nennen sie Präsensperfekt (traditionell Perfekt genannt), Präteritumperfekt (traditionell Plusquamperfekt) und Futurperfekt (traditionell Futur II), sowie die sogenannten superkomponierten Formen: Doppel-Präsensperfekt (z. B.: *haben aufbewahrt gehabt*), Doppel-Präteritumperfekt (z. B.: *hatte sich versteckt gehabt*) und Doppel-Futurperfekt (z. B.: *werde gegessen gehabt haben*).

Das Verdienst der beiden Autorinnen ist es, ideologiefrei und ohne etwaige normative Vorgaben an das Thema heranzugehen und alle in verschiedenen Korpora des authentischen mündlichen Sprachgebrauchs vorkommenden Formen ohne jeden wertenden Kommentar

aufzulisten. Auch der schwäbische Dialekt in seinen verschiedenen Variationen im Stuttgarter Raum wird berücksichtigt. Der Vorteil der Beschreibung des Tempusgebrauchs ausschließlich auf der Basis von authentischen Beispielen ist zum einen, dass die Komplexität und feine Differenzierung des Tempussystems in der gesprochenen Sprache klarer hervortritt. Außerdem entfällt die unvermeidliche Diskussion, ob ›man‹ so sagt oder nicht, die bei von Grammatikautoren normalerweise zur Illustration ihrer Beschreibungen erfundenen Beispielen fast unvermeidlich ist. Wie immer bei der Analyse der real existierenden Sprache, gewinnt auch diese Arbeit enorm durch das strikt induktive Vorgehen, das in der Korpuslinguistik üblich ist. Die Daten werden nicht als Beispielsammlung zum Untermauern vorgefasster Erklärungen missbraucht, sondern erbringen eine große Zahl neuer Einblicke, die ohne dieses Vorgehen völlig unmöglich wären. Ganz zu Recht konstatieren die Autorinnen zu Beginn ihres Bandes:

»Dieses Buch steckt daher voller Überraschungen. Denn es hilft zu erkennen, dass nicht das Beherrschen der Tempusgrammeme und sämtlicher Verbflexionsparadigmen entscheidend ist, Äußerungszusammenhänge zu verstehen, sondern das Wissen um die Zeitstrukturierung im Deutschen, um die Grammatikalisierung des Zeitbedürfnisses, um die inhärente Verbbedeutung und das Vorkommen von Temporaladverbialia in einem Satz bzw. in einer Äußerungssequenz.« (9)

Im Eingangskapitel erfolgt eine sehr knappe allgemeine Beschreibung der verschiedenen Tempora unter Bezugnahme auf die jeweils charakteristische Konfiguration des zeitlichen Interpretationskontexts mit Sprechzeit, Ereigniszeit und Betrachtzeit, wobei die Autorinnen weitgehend der Darstellung Ballwegs in der *IDS-Grammatik* (Zifonun/

Hoffmann/Strecker 1997) folgen. Hier gelingt Wierzbickas und Schlegels fast lakonisch zu nennender Darstellung das Kunststück, den Inhalt von über 40 Seiten in der *IDS-Grammatik* auf circa zehn Seiten zu verdichten. Doch an dieser Stelle ist es vor allem für Leser, die mit den Feinheiten dieser Analyse-methode nicht vertraut sind, unter Umständen nötig, sehr langsam und aufmerksam zu lesen, da zwangsläufig sehr dicht formuliert wird und jedem noch so unspektakulär erscheinenden Satz großes Gewicht zufällt. Dieses Understatement ist durchgängig im hier zu besprechenden Buch zu bemerken. Wenngleich die völlige Abwesenheit jeglicher akademischer Eitelkeit an sich sehr positiv ist, so führt der eher minimalistische Ansatz in einer Beschreibung, die sich durchgängig auf einem sehr hohen Niveau der Informationsverdichtung befindet, möglicherweise dazu, dass unerfahrene Leser einerseits diese Arbeit unterschätzen oder andererseits an manchen Stellen auch durch die fehlende Redundanz in der konzentrierten Präsentation der Daten überfordert sein könnten.

Das nächste Kapitel ist ebenfalls allgemein gehalten und der Relation verschiedener Tempora in komplexen Sätzen gewidmet, auch Zeitenfolge oder *consecutio temporum* genannt, wobei zeitliche Strukturwörter (Junktoren, Korrelate und Adverbien) und Redeeinleitungen in die Beschreibung miteinbezogen werden. Die konkreten Zeitrelationen der Gleich-, Vor- und Nachzeitigkeit sind dann aber erst später mit detaillierten Korpusbelegen differenziert dokumentiert (Kap. 5). Zuvor werden einzelne Verbgruppen nach ihrer Tempusdistribution in den untersuchten Belegen gesprochener Sprache untersucht. Dabei geht es etwa um Verben des Meinens, des Urteilens, des Sagens,

des Fühlens, um Kopulaverben, Modalverben, Zustandsverben, unpersönliche Verben, Funktionsverben und Phraselogismen. Auch Verben, die kein Rückpartizip bilden können (sog. perfektlose Verben) oder präteritumresistent sind, werden berücksichtigt. Für in der Thematik nicht so versierte Leser gibt es auch hier einige Überraschungen. So ist etwa heute hinreichend bekannt, dass das sogenannte Futur im heutigen Deutsch eher ein Modus als ein Tempus ist und futurische Bezüge eher mittels Präsens plus futurischem Adverb formuliert werden. Dass jedoch auch *mutatis mutandis* die Modalverben an sich bereits eine temporale Komponente beinhalten, also etwa, dass sie im Präsens und Präteritum einen futurischen Zeitbezug ausdrücken, dürfte den meisten Lesern nicht so geläufig sein.

Zu kritisieren ist aus meiner Sicht in diesem Kapitel erstens, dass Modalverben ohne Vollverb ausnahmslos als elliptische Konstruktion gedeutet werden, und zweitens der eigentlich unnötige Rückgriff auf Schlegels frühere Untersuchung zum Thema, die sich auf eine andere empirische Methodologie, nämlich auf Fragebögen zur Auswahl von Tempusoptionen, stützt (Schlegel 2004). So wird da etwa auf Seite 53 das Resultat einer Tempusverteilung von 70:30 für den folgenden kontextfreien Frage-satz »Ich möchte dich nur fragen, ob du gestern im Kino warst/gewesen bist?« wiedergegeben. Dieses Ergebnis informiert jedoch eher über eine Normerwartung der Informanten bzw. über die Perzeption von Markiertheit und Nichtmarkiertheit des Stimulus und hat mit dem tatsächlichen Gebrauch in der gesprochenen Sprache vermutlich eher mittelbar zu tun. Diese Vermischung der Beschreibungsebenen in der Tempusdistribution beim Kopulaverb »sein« reduziert daher den eigentlichen Vorteil der

hier besprochenen Arbeit, nämlich die Berücksichtigung der kontextspezifischen Markierung der persönlichen Kommunikationserwartung. Im zitierten Fragesatz etwa hat jede der beiden Varianten je nach Kontext eine differenzierte Bedeutung: »[...] ob du gestern im Kino warst?« bezieht sich durch die Art der Redeeinleitung vermutlich eher auf einen vorhergehenden gemeinsamen Kontext (die gefragte Person hat z. B. erwähnt, ins Kino gehen zu wollen), während die Verwendung des Präsensperfekts auf eine Präsensrelevanz der Antwort hindeutet und diese Antwort die Basis für den nächsten Interaktionsschritt im Fortgang des Dialogs bildet, z. B., es könnte sich um ein spezifisches Kino handeln oder um eine bestätigende Rückfrage im Sinne von »[...] ob du wirklich dort gewesen bist?« – auch das wäre von der Art der Redeeinleitung gedeckt. Die Wahl der entsprechenden Tempusform macht jeweils die anders geartete Kontextverankerung klar. Hier sei auf den Ansatz von Harald Weinrich (erzählte vs. besprochene Welt, Weinrich 1964) verwiesen, den die Autorinnen zwar erwähnen, aber ausdrücklich beiseite legen (31), obgleich sie dann wenig später (37) dieses selbe Modell in seiner Reinkarnation bei Gelhaus (1974) zugrunde legen. Trotz dieser Vorbehalte sei hier jedoch klar gesagt: Eine ähnlich komplette Darstellung der Tempuskorrelation einzelner Verbgruppen findet sich meines Wissens in keiner anderen Beschreibung.

Nach der Analyse der verschiedenen Verbgruppen wenden sich die Autorinnen den drei großen Blöcken Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit zu, wobei sie sehr fein zwischen unmittelbarer, partieller und unspezifischer Relation differenzieren. Hier kommt in der Summe der Korpusbeispiele sehr klar zum Ausdruck, dass die Sprecher eine

hochdifferenzierte Kombinatorik von Temporalformen, Zeitstrukturmarkern und Kontextelementen anwenden, um die jeweilige relative zeitliche Textur der Aussagen herauszuarbeiten. Das schließt metatextuelle Signale und Vor- und Rückverweise innerhalb und zwischen den verschiedenen textuellen Zeitschichten ein, die je nach Bedarf der Diskursituation und unter Einbeziehung der (vermuteten) Bedürfnisse der Adressaten in den Diskurs eingefügt werden. Hier bestätigt sich die Richtigkeit des oben wiedergegebenen Zitats, demzufolge es mit der Beherrschung der Tempusformen keinesfalls getan ist, und dass die meist stark vereinfachenden Regeln der Zeitenfolge das wirklich beobachtbare Verhalten der Sprecher nur sehr rudimentär in für DaF-Lehrer und Lerner umsetzbarer Art vermitteln. Obwohl die Autorinnen in diesem Sinne mehrfach auf die didaktische Relevanz ihrer Ergebnisse verweisen, gibt es in dem extrem straff formulierten Forschungsbericht keinen Raum für Überlegungen zur Umsetzung der Resultate im DaF-Unterricht. Diese Arbeit steht noch aus. *Sprechzeiten im Diskurs* als wahre Grundlagenforschung wird dazu einen wichtigen Beitrag leisten können.

Ulrich Engel, dem als Lehrer beider Autorinnen der vorliegende Band gewidmet ist, schreibt auf dem Rückumschlag:

»Es gibt Meisterwerke, die unverdient in Vergessenheit gerieten. Es gibt leuchtende Luftblasen, die ohne Grund zu Bestsellern wurden. Ich wünsche dem vorliegenden Buch, dass es die Aufmerksamkeit erfährt, die es verdient.«

Dem kann ich mich nur anschließen! Auch wenn das Buch mit Sicherheit kein Bestseller wird, ist es doch mindestens ein Muss für engagierte DaF-Lehrende und vor allem für Lehrbuch- und Grammatikautoren.

## Literatur

- Zifonun, Gisela; Hoffman, Ludger; Strecker, Bruno u. a.: *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin: de Gruyter, 1997.
- Schlegel, Dorothee: *Alles hat seine Zeiten. Zeiten zu sprechen – Zeiten zu schreiben*. Frankfurt a. M.: Lang, 2004.
- Weinrich, Harald: *Tempus: besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart: Kohlhammer, 1964.
- Gelhaus, Hermann: »Untersuchungen zur Consecutio Temporum im Deutschen«. In: Gelhaus, Hermann; Latzel, Sigbert: *Studien zum Tempusgebrauch im Deutschen*. Tübingen: Narr, 1974, 1–127.

Wiktorowicz, Józef:

**Die Temporaladverbien im Frühneuhochdeutschen (1500–1700)**. Tübingen: Narr, 2008. – ISBN 978-3-8233-6389-7. 310 Seiten, € 58,00

(Reinhard von Bernus, Berlin)

Der vorliegende Band ist eine Fortsetzung der von Wiktorowicz bereits vorgelegten Untersuchungen *Die Temporaladverbien in der mittelhochdeutschen Zeit* und *Die Temporaladverbien im Frühneuhochdeutschen Teil 1 (1350–1500)* aus den Jahren 1999 bzw. 2001. Eine Untersuchung zu den genannten Sprachstufen scheint erst einmal kaum praktische Relevanz für den Bereich Deutsch als Fremdsprache zu besitzen, denn die Bedeutung vieler Temporaladverbien hat sich in der Folgezeit stark verändert, es sind manche verschwunden, es sind neue entstanden, andere haben ihre Funktion geändert, sind Präpositionen, Konjunktionen oder Partikeln geworden. Doch es ist eine Fortsetzung beabsichtigt, in der dann die Temporaladverbien auch in ihrer gegenwärtigen Verwendung untersucht werden sollen.

In seinen Untersuchungen behandelt Wiktorowicz alle Adverbien, die eine temporale Relation bezeichnen. Einbezo-

gen werden auch Adverbialphrasen, etwa *jeder zeit*, das ja auch als *jederzeit* geschrieben vorkommt, und präpositionale Adverbialphrasen, etwa *bei tag* oder *von stund an*. Die Belege entnahm Wiktorowicz in starkem Maße literarischen Texten und zu etwa zwei Dritteln Texten aus dem oberdeutschen Raum, wo sich die schriftliche Überlieferung konzentriert habe.

440 lexikalische Einheiten werden untersucht und in Gruppen zusammengefasst. Die größte Gruppe sind Adverbien, die ein Geschehen in Relation zu einem »Referenzpunkt« einordnen. Dieser Referenzpunkt kann die Zeit des Sprechens sein. Ein typisches sprechzeitbezogenes Adverb ist *neulich*, in der auch im Neuhochdeutschen bestehenden Bedeutung von »vor kurzem«. Der Referenzpunkt kann andererseits auch im Kontext liegen, ein dort bereits erwähnter Zeitpunkt, ein schon genanntes Ereignis oder eine angeführte Handlung sein. Ein typisches Temporaladverb mit kontextuellem Referenzpunkt ist etwa *damals* (das in seiner Kernbedeutung im Neuhochdeutschen gleich geblieben ist). Diese beiden großen Teilgruppen (sprechzeitbezogene Adverbien, kontextbezogene Adverbien) werden weiter untergliedert, je nachdem, ob der Sachverhalt auf einen Referenzpunkt, der in Zukunft, Vergangenheit oder zur gleichen Zeit liegt, bezogen wird. Eine zusätzliche Untergruppe wird gebildet für Adverbien, die sich an das Zeitsystem anlehnen. Bei den kontextbezogenen Temporaladverbien gehören dazu etwa *andern tages* oder *künftigen frühling*. Bei den sprechzeitbezogenen Temporaladverbien finden sich zum Beispiel *gestern*, *übermorgen*, *heuer*. Eine weitere, allerdings recht kleine Gruppe bilden Temporaladverbien, die eine Zeitspanne unterteilen (z. B. *erst*, *anfänglich*, *zuletzt*). Viele Adverbien gehören zu den »durativen Temporaladverbien«, sie

kennzeichnen die Dauer eines Sachverhalts und werden weiter unterteilt, je nachdem, ob sie auch einen Grenzpunkt kennzeichnen, ob dieser sich auf den Anfang oder das Ende bezieht, oder ob es um die Kennzeichnung von Fortdauer geht. Die »iterativen Temporaladverbien« haben die Funktion, die Frequenz eines Ereignisses deutlich zu machen. Auch sie bilden eine relativ große Gruppe. Sie wird weiter unterteilt, und zwar danach, ob die Zahl der Wiederholungen explizit (*zweimal*) oder implizit (*abermals*) erfolgt, ob es eine Anlehnung an das Zeitsystem gibt (*wochenlich, wochentlich*; 14, 88, 109) oder nicht (*zuweilen*). Dass diese Gruppe überhaupt zu den Temporaladverbien zu rechnen ist, wird, wie Wiktorowicz anführt, bestritten, Fabricius Hansen rechne sie zu den »quantifizierenden Adverbien«. Zwei weitere, eher periphere Gruppen von Temporaladverbien untersucht Wiktorowicz: einmal die auch den modalen Adverbien zuzurechnenden Adverbien, die das Tempo eines Geschehens beschreiben (*rasch, gemach; allmehlich*, 9, 289) und Adverbien, die beschreiben, wie der Sprecher den Eintritt eines Geschehens bewertet (*zu früh, bei Zeiten, spät*).

Auf diese Gruppen und Untergruppen werden die 440 Temporaladverbien verteilt, wobei einige zu mehreren gehören können. So kann *immer* sowohl durativ als auch iterativ verstanden werden. Das Adverb *bald* findet sich sowohl bei den kontextbezogenen wie in der Gruppe der sprechzeitbezogenen Temporaladverbien. Zu jedem Adverb gibt es dann einen Eintrag, der die Bedeutung bzw. die Bedeutungen – denn die meisten sind polysem – beschreibt und erörtert, in welchen Kontexten sie realisiert werden, was für Verben mit ihnen zumeist zum Einsatz kommen, etwa Zustandsverben, perfektive Verben, wie diese mit der Bedeutung des Adverbs interagieren und

weitere Besonderheiten. Zum Beispiel wird für das Adverb *mit der Zeit* festgestellt, dass der Sachverhalt im Verlauf eine Veränderung durchläuft. Dann folgen Angaben zur Häufigkeit der Verwendung und immer einige Belegstellen, auch für die Bedeutungen, die lokal oder modal sind, oder wenn die Einheit als Modalpartikel verwendet wird.

Das Buch besteht aus einigen hundert Einträgen dieser Art, immer zwischen zwei und vier auf einer Seite, und erhält so den Charakter eines Nachschlagewerks. Es wäre sicher leichter zu handhaben, wenn es ein Register erhalten hätte oder wenn zu der Liste der 440 ausgewählten Temporaladverbien auch noch die Seitenzahlen angegeben worden wären, damit man einfacher findet oder wiederfindet, wo sie jeweils behandelt werden.

Die Einteilung der Temporaladverbien, nach der Wiktorowicz verfährt, ist nicht ungewöhnlich. Sie findet sich ganz ähnlich in der *Dudengrammatik* und mit – einer etwas anderen Gewichtung – in Weinrichs *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Wenn diese Einteilungen einen größeren Einfluss auf die Unterrichtsmaterialien bekämen, wäre viel gewonnen. Vielfach werden in Lehrbüchern die auf einen Referenzpunkt bezogenen Temporaladverbien nur nach Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft geordnet, die Frage, ob der Referenzpunkt die Sprechzeit oder kontextbezogen ist, kommt nicht in den Blick.

Als DaF-Lehrer ist man mit Lehrwerken konfrontiert, die ungeprüfte und fragwürdige Behauptungen über die Verwendung von Temporaladverbien aufstellen, bis hin zu so offenkundigen Fehleinschätzungen, dass *mal* immer Vergangenheit und *irgendwann* immer Zukunft bezeichnen solle. Wenn dann auch fortgeschrittene Lerner es noch undurchschaubar finden, wie zum Beispiel *vorhin*,

das sprechzeitbezogen ist, oder *vorher*, das kontextbezogen ist, zu unterscheiden sein könnten und dann lieber nur ein *vor* als temporales Adverb zum Einsatz bringen, wird deutlich, dass das Unterrichtsmaterial im Bereich der Temporaladverbien noch einer Weiterentwicklung bedarf.

Die Fortführung der Arbeit von Wiktorowicz könnte dafür Wertvolles leisten, wenn dann auch für sämtliche Temporaladverbien der Gegenwartssprache so präzise Beschreibungen verfasst würden wie für die des Frühneuhochdeutschen. Zu wünschen wäre für die Fortsetzung auch ein Korpus, das es erlaubt, zu den einzelnen Einheiten anzugeben, in welchem Maß sie den kontext- bzw. sprechzeitbezogenen Temporaladverbien zuzurechnen sind. Und etwas, was Wiktorowicz für die temporalen Adverbien des Frühneuhochdeutschen nicht leistet, sie nämlich in ihrer Bedeutung voneinander abzugrenzen, das sollte dann für die Adverbien des Neuhochdeutschen versucht werden.

Wilden, Eva:

**Selbst- und Fremdwahrnehmung in der interkulturellen Onlinekommunikation. Das Modell der ABC's of Cultural Understanding and Communication Online. Eine qualitative Studie.** Frankfurt a. M.: Lang, 2008. – ISBN 978-3-631-57168-2. 291 Seiten, € 51,50

(Gabriela Marques-Schäfer, Gießen)

Seit mehr als zwei Jahrzehnten werden in der Fremdsprachendidaktik Ansätze zur interkulturellen Kommunikation diskutiert. Eva Wilden widmet sich in ihrem Buch, das 2007 im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation angenommen wurde, der Erforschung von Selbst- und

Fremdwahrnehmungen in interkulturellen Kommunikationsprozessen via Voice-Chat und Text-Chat. Die Arbeit ist in vier Teile gegliedert: (A) Theoretische Auseinandersetzung, (B) Forschung, (C) Ergebnisdokumentation und (D) Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse und Ausblick. Im Theorieteil ihres Buches diskutiert die Autorin wichtige Begriffe wie »Interkultureller Fremdsprachenunterricht«, »Interkulturelle Kommunikation« und »Selbst- und Fremdwahrnehmung«. Dabei rezipiert sie den Forschungsstand zur Nutzung von Chats im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bzw. der Fremdsprachenlehrerbildung nur in Ansätzen. Als Grundlage ihrer Studie fungiert das Modell der *ABC's of Cultural Understanding and Communication*, dessen ursprüngliches Hauptziel es ist, das interkulturelle Lernen in der Ausbildung und Fortbildung von Lehrenden zu fördern. Das Modell wurde von Schmidt (1998) in den 1980er Jahren in den USA entwickelt und dann in Europa von Finkbeiner & Koplin (2002) und Schmidt & Finkbeiner (2006) adaptiert und in der Praxis eingesetzt. Wie auch in der im deutschsprachigen Raum etablierten Forschung über das Fremdverstehen wird in diesem amerikanischen Modell der Versuch unternommen, durch interkulturelles Lernen einerseits eine Auseinandersetzung mit dem Anderen und dessen kultureller Prägung auszulösen, andererseits aber auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Kultur zu ermöglichen. Nach diesem Modell soll zunächst das Bewusstsein der Lehrenden durch das Verfassen von Autobiographien, den Austausch mit anderen Lehrenden und den Vergleich von Lebenserfahrungen für kulturell geprägte Gemeinsamkeiten und Unterschiede gefördert werden. In einer weiteren Phase entwickeln Lehrende Konzepte für den Einsatz des ABC-

Modells im eigenen Unterricht und reflektieren damit, wie sie der interkulturellen Vielfalt ihrer SchülerInnen im Unterricht besser Rechnung tragen können. Wilden adaptiert in ihrer Studie das ursprünglich für Präsenzlernen konzipierte ABC-Modell für die Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden aus England und Deutschland mittels Voice- und Text-Chats. Anhand dialogischer Daten untersucht sie, ob im reziproken ABC-Online-Austausch die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lehrenden und ihre Aushandlungen der Selbst- und Fremdwahrnehmung auf einer analytisch-interpretativen Ebene identifizierbar sind. Darüber hinaus analysiert die Autorin anhand von Interviewdaten, wie die an der Studie beteiligten Lehrenden über den Austauschprozess reflektieren und was sie unter »Kultur« verstehen. Das Korpus der Studie besteht aus Voice-Chat-, Text-Chat- und Interviewtranskripten. Die Autorin wertet die Daten nach der Methode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* aus. Für die Kategorisierung der Daten benutzt sie das Programm Maxqda (Software für qualitative Textanalyse). Die Autorin entwickelt ein komplexes Kategoriensystem, das sie aus den Forschungsfragen ableitet und theoretisch begründet. Die Daten werden nach dem Kategoriensystem und exemplarisch dargestellt, diskutiert und anschließend interpretiert. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der Fokus des in den interkulturellen Onlinekommunikationsprozessen initiierten Austauschs auf der Selbstwahrnehmung lag. Aus diesem Grund plädiert die Autorin für die Förderung der Aushandlung von Fremdwahrnehmung, »damit ein auf Wechselseitigkeit ausgegerichteter Austausch wie das ABC's Online-Projekt nicht bei der Darstellung der eigenen Person bzw. des eigenen kulturellen Hintergrunds verbleibt« (219).

Ein weiteres Ergebnis zeigt, dass die Aushandlungen bezüglich kulturbezogener Selbst- und Fremdwahrnehmungen auf einer oberflächlich-deskriptiven Ebene stattfanden. Die Autorin hebt daher die Bedeutung der Förderung der analytisch-interpretativen Ebene des ABC-Online-Austauschs hervor. Voraussetzung dafür sei es, dass sich die Lehrenden stärker über ihre Wertvorstellungen, Denkmuster und Einstellungen auseinandersetzen. Dieses Ergebnis muss jedoch je nach Kommunikationsmedium differenziert betrachtet werden. Während bei den Voice-Chat-Daten ein größerer Anteil an analytisch-interpretativen Aussagen zu finden war, verblieben die Aussagen in Text-Chats auf einer oberflächlich-deskriptiven Ebene. Aus diesem Grund hebt die Autorin die Rolle der Medienwahl für die Durchführung interkultureller Online-Projekte hervor. Der Text-Chat erweist sich in dieser Studie im Vergleich zum Voice-Chat als weniger geeignet für die Förderung des interkulturellen Austauschs. Die Frage, ob der Grund dafür ausschließlich in der besonderen Art der Text-Chat-Kommunikation liegt, lässt sich allerdings erst beantworten, wenn weitere qualitativ-empirische Untersuchungen zu Text-Chats durchgeführt worden sind, deren Schwerpunkt auf dem interkulturellen Austausch liegt. Die Studie leistet einen Beitrag zur empirischen Forschung über erfahrungsorientierte Lehrerfortbildung und schließt darüber hinaus die in der Fremdsprachendidaktik existierende Lücke zum Thema Lehrerfortbildung mittels synchroner Kommunikation via Chat.

### Literatur

Finkbeiner, Claudia; Koplin, Christine: »A cooperative approach for facilitating intercultural education«, *Reading Online* 6, 3 (2002) [Abruf am 10.03.2010].

Schmidt, Patricia Ruggiano: »The ABC's of cultural understanding and communication«, *Equity and Excellence* 31, 2 (1998), 28–38.

Schmidt, Patricia Ruggiano; Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *The ABC's of Cultural Understanding and Communication. National and International Adaptations*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.

Yu, Xuemei:

**Lernziel Handlungskompetenz. Entwicklung von Unterrichtsmodulen für die interkulturelle und handlungsorientierte Vorbereitung chinesischer Studienbewerber auf das Studium in Deutschland.** München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-550-2. 304 Seiten, € 30,00

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

Der Titel *Lernziel Handlungskompetenz* repräsentiert in dieser Allgemeinheit mindestens zwei Drittel des Buches: Das erste Drittel entfaltet als »Theoretische Grundlage« (12–112) die Begriffe und »Teil-Kompetenzen« mit breitem Literatur-Bericht und mit Graphiken aus verschiedenen Quellen (31, 78, 79, 81, 99–102). Trotzdem fällt die spätere Darstellung öfters hinter den theoretischen Stand zurück, um ihn erneut zu referieren (z. B. 217) oder um ihn nochmals umgangssprachlich zu fassen (z. B. 247 f.).

Das zweite Drittel (113–214) bezieht zwar das theoretisch Allgemeine auf die Situation chinesischer Studienanfänger, referiert aber weiter aus Schulgeschichte, Lehrplänen, Prüfungs-Ergebnissen, Statistiken, Interviews und anderen Publikationen über die Voraussetzungen dieser Klientel: über ihre Schul- und Lern-Erfahrungen, über ihren Sprachstand, ihr Weltwissen, ihre Erwartungen, ihre finanziellen und praktischen Probleme etc.

Vieles davon müsste nicht eigens verifiziert werden, weil es ganz allgemein für »Bildungsausländer« gilt – zumal Yu Xuemei das Schwellenland China durchweg zu den »Entwicklungsländern« (z. B. 159) bzw. zur »Dritten Welt« (186) rechnet.

Aus diesen zwei Dritteln vor allem speist sich das umfangreiche Literaturverzeichnis (270–304), das viele grundsätzliche Quellen, auch Internet-Seiten, zur komplexen Studienanfangs-Situation liefert<sup>1</sup>. Hinzu kommen Internet-Adressen, die im laufenden Text (z. B. 162 ff.) ausgewertet werden (Teilstudien, Blogs, Fragebogen).

Ähnlich wie beim Vollständigkeitsbestrebten Forschungsbericht einer Dissertation mündet dieser weite Anlauf in erwartbar weit gefassten Schlussfolgerungen, hier nach der Internet-Auswertung gegen Ende des 2. Drittels:

»Zusammenfassend gesagt, haben die chinesischen Studierenden bei ihrem Studienaufenthalt in Deutschland mehr oder weniger Sprachprobleme, Studienprobleme und Kontaktprobleme. In Bezug auf die Handlungskompetenz mangelt es chinesischen Studierenden an allen Teilbereichen, nämlich interkultureller Kompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz [...].« (199)

Nun hat aber der Untertitel Erwartungen geweckt, verstärkt durch den Klappentext des Verlages:

»Dieser innovative Ansatz könnte die bisherigen studienvorbereitenden Maßnahmen, die sich hauptsächlich auf das Deutschlernen beziehen, wesentlich bereichern. Die Verfasserin hat auf der Grundlage einer qualitativen Analyse der Probleme von chinesischen Studierenden in Deutschland entsprechende Unterrichtsmodule entwickelt, mit denen Studienbewerber schon in China sowohl interkulturell als auch handlungsorientiert vorbereitet werden könnten, und einen Weg zur Verbesserung des Studienerfolges in Deutschland aufgezeigt.«

Die Erwartungen an das letzte Drittel konzentrieren sich auf die interkulturelle Kompetenz, laut Verfasserin die »Kernkompetenz der Handlungskompetenz« (86), zerlegbar in »Gleichberechtigung«, »Vorurteilkritik« und »Multiperspektivität« (87–98). Und angekündigt war (schon auf S. 143) ein »Bericht über ein Pilotprojekt«, über die »nicht nur sprachliche« Vorbereitung der Studierenden mit einem »studienvorbereitenden Training im Herkunftsland« – von der allgemeinen Praxis »bis jetzt vernachlässigt«, aber verdienstvoll erprobt von der Heimat-Hochschule der Verfasserin, der Tongji-Universität in Shanghai<sup>2</sup>.

Doch die Erwartungen erfüllen sich nicht: Eine nochmalige Begriffsdiskussion (215–224) gliedert die »Anforderungen des Studiums in Deutschland« nach »studiengangsspezifischen«, »allgemeinen [...] der Hochschule« und »Anforderungen des täglichen Lebens« (216), dann werden auf den nun noch verbleibenden Seiten (221–266) nicht wirklich eigene »Unterrichtsmodule entwickelt«, sondern bereits anderweitig bestehende Materialien und Quellen präsentiert.

Für »Modul 1: Deutschlernen als interkulturelles Lernen« wird ein gängiger Lehrbuchtext (aus *Grundstudium Deutsch*, Bd. 4, o. J.), »Der 1. Neger meines Lebens« [sic], als »satirische Erzählung von Alois Brandstetter« vorgestellt, aber dann nicht als Satire behandelt, sondern mit Übungen, Textverständnisfragen und Diskussionsaufträgen (aus demselben Lehrbuch) rein kognitiv abgearbeitet, um die »Hauptaussage der Erzählung« (226) und die »Vorurteile von sich selbst bzw. von der Wir-Gruppe« (227) bewusst zu machen. Für »Modul 2: Interkulturelle Wissenschaftskommunikation« sind Rollenspiel- und Diskussionsthemen des Universitätsalltags gefordert, aber lediglich skizziert durch Listen von Einstiegsfragen, Satzmustern, Stichwörtern – in

allen Teilen auf der Grundlage einer einschlägigen Publikation (Mehlhorn 2005), einer bewährten Internet-»Schreibwerkstatt«<sup>3</sup> und eines Appell-Textes »Die 7 Tugenden eines erfolgreichen Studenten«<sup>4</sup>. Für »Modul 3: Landeskunde« stehen, als »Projekte« Nr. 1–13 dargeboten, dreizehn durchschnittlich 6-zeilig und recht anspruchsvoll formulierte Aufgaben-Schritte von der Universitätssuche über die Immatrikulation bis zur Meldung bei der »Ausländerbehörde«, die durch Internet-Recherche zu lösen sind, wiederum ohne genauere Anleitung, Tipps, Suchhilfen. Für »Modul 4: Fachsprache« wird lobend auf das »Deutschlernprogramm ›Deutsch-Uni Online (DUO)« mit der Internet-Angabe [www.deutsch-uni.com](http://www.deutsch-uni.com) (Stand 1.12.2007) verwiesen und schon nach vier Seiten ein Fazit formuliert:

»›fach-deutsch« erfordert von ihren Besuchern deutschsprachliche Kenntnisse auf dem Niveau C1. Deshalb sollte dieses Unterrichtsmodul erst dann durchgeführt werden, wenn chinesische Studienbewerber den Deutschkurs der Oberstufe hinter sich gebracht haben.« (266)

Hier wird auch explizit klar, dass dieses Lernziel »Handlungskompetenz« mit seinen Teil-Komponenten – anders als Titel und Ankündigungen erwarten lassen – relativ spät in das Sprachlernen Eingang findet, weil die Texte zu komplex sind (vgl. »Module« 1 u. 2) oder weil der nötige Sprach- und Erfahrungsstand erst gegen Ende des Deutschkurses bzw. erst im Zielland erreicht werden kann<sup>5</sup>. Das widerspricht eklatant dem zuvor propagierten »studienvorbereitenden Training im Herkunftsland«, da auch zu den ohnehin wenigen Materialien keine Vorentlastung für den Unterricht im »Herkunftsland« geboten wird, weder Handreichungen für die chinesischen Lehrkräfte, noch Arbeitshilfen für die Kurse (z. B. durch Aufgaben in einfacher

Sprache, durch parallele Wortschatz-übungen und Texte, durch produktive Impulse zum Einsetzen, Umformen usw.). Da es das alles im chinesischen Deutsch als Fremdsprache-Konzept durchaus gibt, weckt ein »innovativer Ansatz«, der »Unterrichtsmodule entwickelt«, die Erwartung, er werde Beispiele und Ansätze unter dem Dach »Handlungskompetenz« zusammenführen. Dass dies nicht einmal versucht wird, wiegt als externer Kritikpunkt schwerer, verglichen mit den text-internen Schwächen (Titel-Bezug, Anspruch, Aufbau und Gewichtung, Begrifflichkeit).

### Anmerkungen

- 1 Davon leider nur zweieinhalb Seiten mit chinesischen Original-Quellen, plus Titel-Übersetzung, während auch im Text selten mit chinesischen Titeln oder Begriffen gearbeitet wird – und wenn, dann mit *Pinyin*, ohne die zugehörigen diakritischen Zeichen für die Töne (z. B. auf S. 113 für politische Schlagwörter).
- 2 Durch einen historischen Exkurs (120–126) wird diese Universität, wegen ihrer traditionellen Kontakte mit Deutschland seit ihrer Gründung 1907, exemplarisch hervorgehoben, aber ohne Hinweis auf die aus ihr hervorgegangene und ebenfalls »Tongji« genannte Medizinische Hochschule in Wuhan, die, ebenso traditionell und seit 1955 eigenständig durch eine besondere »Deutsch-Abteilung« und ein zusätzliches »Deutsch-Zentrum«, DaF-Kurse installierte, um das medizinische Fachstudium vorzubereiten und zu begleiten, das medizinische Fachpersonal zu schulen, für Fachlektüre und Deutschland-Aufenthalte (einschließlich WHO-Kursen für post-graduates aus ganz China), und um den Kontakt zu Uni-Partnern wie Duisburg-Essen und Heidelberg zu pflegen. Die Rezensentin meint aufgrund mehrjähriger Unterrichtserfahrung dort: Die Wuhaner Erfahrungen und Materialien, auch Beispiele aus Hangzhou, Nanjing u. a. fehlen in der »Handlungskompetenz« dieses Buches!

- 3 [www.uni-essen.de/schreibwerkstatt](http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt) (Abruf durch Autorin am 19.12.2007).
- 4 © Martin Krengel (2006), nach [www.studienstrategie.de](http://www.studienstrategie.de), im Buch zweimal abgedruckt (104 f. u. 244), als Beleg für »Methoden- und Sozialkompetenz« (105), aber ohne Umformung in einfache Sprache oder weitere Aufbereitung für Studien- und Sprachanfänger.
- 5 So heißt es für einen Teil von »Modul 2«: »Solche Lerninhalte sollten eher in Deutschland begleitend zum Studium vermittelt werden.« (235)

### Literatur

Mehlhorn, Grit: *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium, 2005.

Zerwinsky, Susan (Hrsg.): **Lessing in Kabul. Deutsche Sprache, Literatur und Germanistik in Afghanistan**. München: Iudicium, 2008. – ISBN 978-3-89129-569-4. 245 Seiten, € 26,00

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

Dringend notwendig ist dieses Buch – für alle, die vor den politischen Tagesmeldungen aus Afghanistan zwar verzweifeln, sich aber trotzdem informieren wollen über die lange Tradition von Kulturaustausch und Unterricht, über die seit dem 1. Weltkrieg gewachsene »Wertschätzung, die deutscher Literatur in Afghanistan entgegengebracht wird« (Verlagstext).

Also: dringend notwendig und sehr respektabel!

Dringend notwendig wäre aber auch eine kurze Übersicht über die Entwicklungsschritte dieser Tradition. Sie werden jedoch in den vielen interessanten Detailschilderungen und Einzelaufsätzen oftmals erwähnt, meist vorausgesetzt. Generell voraussetzen kann man solche Vorkenntnisse wohl nur bei wenigen

Afghanistan-Erfahrenen. Hier also, für die Rezension, nur eine kurze Aufzählung, wie sie fundierter im Buch selbst nötig wäre, zu den wichtigsten Wechselbeziehungen (im doppelten Sinne des Wortes) in Afghanistans Bindungen: nach dem 1. Weltkrieg an das Deutsche Kaiserreich, ab 1933 an die NS-Politik und deren Wirtschaftsmacht (Siemens, IG Farben, Hartmann AG, Lufthansa), nach 1945 an überwiegend westdeutsche Industrie- und Universitäts-Standorte, ab Mitte der 70er Jahre an den Ostblock, also im Bereich DaF an die DDR, ab 1990 an BRD und NATO, verstärkt seit der UNO-Konferenz zur Zukunft Afghanistans (Bonner Petersberg 2001). Eine Verbindungslinie dieser Jahreszahlen ergibt sich im Buch erst spät und ansatzweise, z. B. in einem Rückblick auf den »Neubeginn des Goethe-Instituts Kabul 2002/2003« (99 ff.).

Das Orientierungs-Problem erklärt sich einerseits aus dem Charakter des Buches als Sammlung von 31 Beiträgen, verfasst von 23 verschiedenen Personen, andererseits aus der Tatsache, dass die Erfahrungen der VerfasserInnen sich auf einen Zeitraum von rund 60 Jahren verteilen. Umso wichtiger wären also nicht nur solche Orientierungs-Hilfen gewesen (z. B. mit Zeitleiste, Register, Karten), sondern auch deutlichere Hinweise auf den jeweiligen Fokus bzw. Stand der Beiträge. Der lässt sich nämlich, anders als in der zitierten Überschrift, oft erst nach sehr genauer Lektüre und nicht immer eindeutig erschließen. So ist ein Bericht über »Germanistik und DaF in Herat« mit Angaben über »momentan« verfügbare oder absehbare Ressourcen (92 f.) recht zuversichtlich (vermutlicher Stand Ende 2006), während der Bericht eines Düsseldorfer Projektpartners über DaF in Kabul (an Universität und Goethe-Institut), offenbar auf den Anfang 2007 bezogen, deutlich skeptischer klingt

(141 ff.). Noch schwieriger wird es, beim Lesen den Überblick zu bekommen oder zu behalten, wenn Beiträge deutlich älter sind, z. B. der Pilotartikel zum Themenblock »Motive und Funktionen des Deutschlernens« (133 ff.), der nachträglich (wohl 1990) verfasst wurde von einem Dresdner DaF-Experten, der als Deutschlehrer 1985–1988 in Kabul war und der auch im Themenblock »Die Geschichte des Deutschlernens in Afghanistan« über die Anfänge seiner Tätigkeit interviewt wird, allerdings in Deutschland und erst Ende 2007. Die Herausgeberin selbst war bis 2007 vor Ort und hatte es offensichtlich nicht leicht, diese vielen in Aktualität und Qualität sehr verschiedenartigen Beiträge zusammenzuholen und in Themenblöcke zu bringen. Deren Überschriften nennen teils den Gegenstand (Deutsch als Unterrichtssprache und Lernstoff, als Universitätsfach, Wissenschafts- bzw. Literatursprache), teils dessen historische Aspekte (Lern- und Förderphasen im Rückblick, Gegenwarts-Germanistik, Zukunftsperspektiven).

Obwohl die Zeitnot bis zum Erscheinungstermin 2008 wohl die Abstimmung der Beitragsinhalte erschwerte, gibt es kaum sinnentstellende Fehler (neben Druck-Fehlern nur einmal eine Verwechslung: Hartmut von Hentig anstelle Werner Otto von Hentigs aus der Militäremission von 1915, 192). Vielmehr gibt es eine bis 2008 aktualisierte reich bestückte und thematisch gegliederte Bibliographie zum Gesamtthema deutsch-afghanischer Kulturbeziehungen (218–138), ein informatives Autoren-Verzeichnis und lebendige Fotos im Mittelteil. So kann man sich die VerfasserInnen und den Zeitbezug ihrer Beiträge mit etwas Puzzle-Mühe gruppieren: in eine Mehrheit (14 Personen) mit (ggf. nur kurzem) Afghanistan-Aufenthalt zwischen 2003 und 2008, also im Rahmen des zivilen BRD-Engage-

ments nach 2001; eine Minderheit (6 Personen) mit Erfahrung aus der Kriegszeit und Ostblock-Orientierung zwischen 1973 und 1990, daneben zwei afghanische Zeitzeugen aus den Anfangsjahren (1946 ff. bzw. 1951 ff.) der afghanisch-deutschen Zusammenarbeit nach dem 2. Weltkrieg. Die Herausgeberin selbst hat quer durch die Themenblöcke sechs Texte beigeleitet, darunter auch einen interessanten Überblick über »Afghanistanbilder in der deutschen Literatur« (179–183), als Vorblick auf ihr Dissertations-Projekt »Absurdistan«.

Fazit: Der Sammelband ist notwendig, respektabel und – wenn man sich mit intensivem Querlesen und Vergleichen ans Ausgraben macht – voller Schätze.

Ziem, Alexander:

**Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz.** Berlin: de Gruyter, 2008 (Sprache und Wissen 2). – ISBN 978-3-11-020275-5. 485 Seiten, € 118,00

(László Kovács, Szombathely / Ungarn)

»Frames sind konzeptuelle Wissenseinheiten, die sprachliche Ausdrücke beim Sprachverstehen evozieren, die also Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzer aus ihrem Gedächtnis abrufen, um die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks zu erfassen.« (2) Charles Fillmore legte in den 1970er Jahren die Grundlagen der Frame-Theorie. Im vorliegenden Buch analysiert Alexander Ziem – Akademischer Rat an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf – die Frames in vieler Hinsicht: im Kapitel I werden der Gegenstand der Frame-Theorie beschrieben und die kognitionswissenschaftlichen Ansätze, die mit Frames arbeiten, vorgestellt. Kapitel II unterscheidet die modulare (Bierwisch, Schwarz) und ho-

listische (Langacker, Jackendoff) Grundposition, während im Kapitel III die holistische Betrachtungsweise vertieft behandelt wird. Die Grundfrage dieses Kapitels ist, ob (semantisches) Sprachwissen und (enzyklopädisches) Weltwissen getrennt werden können oder zwischen den zwei Wissenstypen keine eindeutige Grenze zu ziehen ist. Ziem sieht die Trennung der zwei Wissenstypen nicht legitimiert. Daraus formuliert der Autor seine konzeptualistische Semantiktheorie, in der die sprachlichen Zeichen auch aus dem Weltwissen abgeleitet sind.

Die Frames stellen semantische Einheiten dar (Kapitel IV) und können auch mit der Schematheorie der Kognitionswissenschaft in Bezug gebracht werden (Kapitel VI), da Frames und kognitive Schemata viele Gemeinsamkeiten aufzuweisen scheinen. Frames bestehen grundsätzlich aus drei Teilen: aus Leerstellen, die (falls sie nicht leer bleiben) entweder mit Füllwerten oder mit Standardwerten besetzt werden. Vereinfacht dargestellt entstehen Standardwerte aus Vorkenntnissen (im Frame *Küssen* also einem Standardwert, dass zwei Personen daran teilnehmen), Füllwerte beziehen sich auf die aktuelle Situation (Kuss vor dem Altar) (vgl. 240–245). Das letzte Kapitel VII untersucht die Metapher *Finanzinvestoren als Heuschrecke* und setzt dabei die erarbeitete Frame-Theorie als korpusanalytisches Werkzeug ein.

Sprachliche Bedeutungen werden also nach Ziem aus Frames abgeleitet. Wenn beim Verstehen der entsprechende Frame aktiviert ist, sorgt er für das Verstehen des Gesagten: *Der Parkplatz ist zu klein* in den Frame *Auto* gesetzt, ist gleich verstanden (vgl. 441–442). Die sprachlichen Zeichen rufen also Frames auf, mit vielen Standardwerten (*Auto* ruft in der Leerstelle *materielle Beschaffenheit* den Standardwert *Blech* auf, oder

in der Leerstelle *Funktion* den Standardwert *Transportmittel*). Die Standardwerte sind »kognitiv verfestigte Prädikationen« (446). Ziem unterscheidet vom Aufruf den Prozess des Abrufes, was dann passiert, wenn zwei Frames verbunden werden: der Frame *Auto* mit dem Frame *Delle* verbunden, ruft den Standardwert *Unfall* ab. Von all den möglichen Standardwerten werden aber nur die aktiviert, die zum Verstehen des Gesagten unentbehrlich oder nützlich sind. Frames existieren natürlich nicht voneinander unabhängig: sie sind miteinander verbunden und erzeugen ein konzeptuelles Netzwerk. Dieses Netzwerk kann zur Erforschung der Leerstellen genutzt werden.

Frames sind also in zweierlei Weise für die Forschung interessant: einerseits ermöglichen sie die Repräsentation von Wissen, andererseits können sie auch als Mittel zur Analyse von Wissen eingesetzt werden. Mit Frames und mit der Frame-Semantik Ziems ist es also möglich, viele linguistische Phänomene mit der gleichen Theorie zu erklären und/oder zu untersuchen.

Zum Verstehen des Buches sind aber auf jeden Fall linguistische Grundkenntnisse nötig. Wegen des Themas ist das Buch eher (angehenden) Linguisten zu empfehlen. Sein Aufbau und die tiefgehende Analyse der Frame-Theorien ermöglichen auch die Verwendung des Bandes als Studienbuch an Universitäten.



Entdecken Sie **Aussichten!**

M. HOSHII / G. CHR. KIMURA / T. OHTA / M. RAINDL (HG.)  
**GRAMMATIK LEHREN UND LERNEN IM  
DEUTSCHUNTERRICHT IN JAPAN**

– empirische Zugänge –

2010, 178 Seiten, kt.,  
20,— EUR



ISBN: 978-3-89129-995-1

Der vorliegende Band stellt Diskussion und Ergebnisse des 13. und 14. DaF-Seminars der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) dar, die im März 2008 sowie im März 2009 in Hayama (Kanagawa) unter dem Rahmenthema „Grammatik lehren und lernen“ stattfanden. Die Beiträge dieses Bandes wurden auf dem Seminar konzipiert bzw. durch die Seminardiskussion angeregt. In ihnen wird der Versuch unternommen, über verschiedene empirische Ansätze Erkenntnisse zum Grammatiklernen und -lehren zu gewinnen, vor deren Hintergrund sich unsere Alltagserfahrungen als Lehrende, die Traditionen des Unterrichts sowie die Grammatikkonzeptionen der zahlreichen Lehrwerke in Japan kritisch hinterfragen und zu neuen Herangehensweisen weiterentwickeln lassen. So soll ein Beitrag zum Erstarke der wissenschaftlichen Disziplin DaF in Japan geleistet werden.

INHALT

Erwin TSCHIRNER: Grammatikerwerb · Christian FANDRYCH: Textbezogene Grammatikvermittlung – am Beispiel *Reglementieren* und *Auffordern* · Makiko HOSHII: Erwerb der Verbstellung im Deutschen bei japanischen Lernern – Methodologische Diskussion und Ergebnisse einer Untersuchung im ersten und zweiten Lernjahr · Sabine KUTKA, Yusuke TAKAOKA, Izumi ISHITSUKA, Dai OIZUMI, Makiko HOSHII: Was denken die japanischen Deutschlerner über Grammatik und Grammatiklernen? Eine Untersuchung an der Waseda-Universität in Tokyo · Tatsuya OHTA: Wörterbuchbenutzung und Aktivierung des grammatischen Wissens – Eine empirische Studie mit japanischen Deutschlernenden · Izumi ISHITSUKA: Grammatik in der mündlichen Kommunikation – Was die Lerner darüber denken · Yuki ASANO: Wie kann selbstreflektierendes Grammatiklernen gefördert werden? – Bericht eines Aktionsforschungs-Projektes mit Japanischlernern an der Ruhr-Universität Bochum · Carsten WAYCHERT, Andreas MEYER, Michael SCHAT, Goro Christoph KIMURA, Holger SCHÜTTERLE: Vergangenheit bewältigen – zur sprachlichen Umsetzung von Vergangenem im Anfängerunterricht – Ein kooperatives Aktionsforschungsprojekt an japanischen Universitäten · Martina GUNSKÉ VON KÖLLN: Grammatik auf Japanisch unterrichten? – Erkenntnisse über Vermittlungsansätze mit Hilfe von Aktionsforschung · Hung-Cheng LIU: Untersuchung zur Analyse des lokalen Sprachgebrauchs in chinesischen und deutschen Texten



IUDICIUM Verlag GmbH  
Hans-Grässel-Weg 13 • D-81375 München  
Tel. +49 (0)89 718747 • Fax +49 (0)89 7142039 • [info@iudicium.de](mailto:info@iudicium.de)  
Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.  
**Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter [www.iudicium.de](http://www.iudicium.de)**



Schauen und hören Sie rein:  
Film- und Hörbeispiele unter  
[www.klett.de/Aussichten](http://www.klett.de/Aussichten)

## **Aussichten** – das neue Anfängerlehrwerk für Deutsch als Fremdsprache

Mit **Aussichten**

- **unterrichten Sie Deutsch echt und lebendig** – durch authentische Charaktere und natürliche Sprache.
- **machen Sie Ihre Lernenden fit für den Alltag** – im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich.
- **fördern Sie Ihre Kursteilnehmer individuell** – durch ein vielfältiges Angebot für unterschiedliche Lernertypen und ein intensives Strategietraining.
- **bringen Sie Spaß in Ihren Unterricht** – mit Filmen und Hörspielsequenzen, die neugierig machen und Ihre Lernenden motivieren.

# JAPANISCHE GESELLSCHAFT FÜR GERMANISTIK (HG.) GRAMMATIK UND SPRACHLICHES HANDELN

Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008

2010, 137 Seiten, kt.,  
16,— EUR



ISBN: 978-3-89129-700-1

Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen auf Vorträge zurück, die anlässlich des 36. Linguisten-Seminars der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) vom 5. bis 8. September 2008 in Hayama gehalten wurden. Mit dem Rahmenthema des Seminars – „Grammatik und sprachliches Handeln“ – beschäftigten sich unter der Leitung von Frau Prof. Angelika Redder (Universität Hamburg) Linguisten und Germanisten aus Japan und Korea. Neben den drei Vorträgen von Frau Prof. Redder zur funktionalen Pragmatik werden hier noch sechs weitere Beiträge präsentiert, die sich aus Vorträgen und den darauf folgenden intensiven Diskussionen beim Linguisten-Seminar ergaben. Insbesondere seien die beiden Arbeiten der Gastwissenschaftler aus Korea, Prof. Chang-Uh Kang (Seoul National University) und Prof. Upyong Hong (Konkuk University), hervorgehoben, die mit ihren Vorträgen einen großen Beitrag zur Förderung der internationalen Germanistik geleistet haben.

## INHALT

Angelika REDDER: Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele · Angelika REDDER: Deiktisch basierter Strukturausbau des Deutschen – sprachgeschichtliche Rekonstruktion · Angelika REDDER: Prozedurale Mittel der Diskurs- oder Textkonnektivität und das Verständigungshandeln · Chang-Uh KANG: Zu linguistischen Kriterien für die Evaluation der medizinischen Kommunikation · Upyong HONG: Zur on-line-Erkennung von morphologisch komplexen Wörtern des Deutschen durch koreanische Erwachsene · Minoru SHIGETO: Origoverschiebung bei ‚kommen‘ und ‚gehen‘ im heutigen Deutsch und im Mittelhochdeutschen · Yasuhiro FUJINAWA: Satzmodus jenseits von Haupt- und Nebensätzen: Über Verbzweitkomplementsätze bei Wünschensverben im Deutschen · Norio SHIMA und Ryoko NARUSE-SHIMA: *Leer essen* oder *ausessen*? Die Konkurrenz zwischen resultativen Konstruktionen und Partikelverben im Deutschen · So YOSHIMURA: Partikelverben mit *an* und *los*: Zwei „Beginn“ bezeichnende Partikelverben



IUDICIUM Verlag GmbH  
Hans-Grässel-Weg 13 • D-81375 München  
Tel. +49 (0)89 718747 • Fax +49 (0)89 7142039 • [info@iudicium.de](mailto:info@iudicium.de)  
Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.  
**Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter [www.iudicium.de](http://www.iudicium.de)**

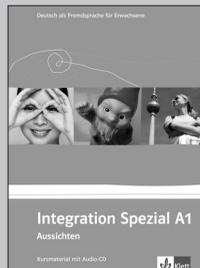
# Beste Aussichten für Ihren Unterricht!



**Aussichten Kursbuch A1**  
Kursbuch mit 2 Audio-CDs  
978-3-12-676200-7



**Aussichten Arbeitsbuch A1**  
Arbeitsbuch mit Audio-CD  
und DVD  
978-3-12-676201-4



**Integration Spezial A1  
Aussichten**  
Kursmaterial mit Audio-CD  
978-3-12-676202-1

**Aussichten ist auch in Teilbänden erhältlich:**

**Aussichten Teilband A1.1**  
Kurs- und Arbeitsbuch  
mit 2 Audio-CDs und DVD  
978-3-12-676205-2

**Aussichten Teilband A1.2**  
Kurs- und Arbeitsbuch  
mit 2 Audio-CDs und DVD  
978-3-12-676206-9



Übungs- und Testbuch  
mit 2 Audio-CDs  
978-3-12-675786-7

## Mit Erfolg zum Deutsch-Test für Zuwanderer

Das komplette Training für Ihren Integrationskurs  
und für Selbstlerner

- Gezielte Vorbereitung auf den **Deutsch-Test für Zuwanderer**
- Informationen zur Prüfung
- Modelltests
- Übungen zu Wortschatz und Grammatik
- 2 Audio-CDs
- Ideale Ergänzung zu **Aussichten**

Diese Titel erhalten Sie in Ihrer  
Buchhandlung oder im Internet  
unter [www.klett.de/daf](http://www.klett.de/daf)